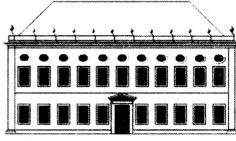


João Boavida
Ángel García del Dujo
Coordenação



Teoria da Educação
Contributos Ibéricos



D O C U M E N T O S

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Imprensa da Universidade de Coimbra
URL: <http://www.imp.uc.pt>

CONCEPÇÃO GRÁFICA
António Barros

PRÉ-IMPRESSÃO
Victor Hugo Fernandes

EXECUÇÃO GRÁFICA
Imprensa de Coimbra, Lda

ISBN
978-989-8074-17-1

DEPÓSITO LEGAL
265510/07

© Outubro 2007, Imprensa da Universidade de Coimbra

OBRA PUBLICADA COM O APOIO DE:

Caja Duero

João Boavida
Ángel García del Dujo
Coordenação



Teoria da Educação
Contributos Ibéricos

(Página deixada propositadamente em branco)

Sumário

João Boavida, Ángel García del Dujo INTRODUÇÃO	5
João Boavida, João Amado A ESPECIFICIDADE DO EDUCATIVO, SEU POTENCIAL TEÓRICO E PRÁTICO	21
Antonio J. Colom Cañellas LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN SU DOBLE DIMENSIONALIDAD: DE LA REALIDAD Y DEL SABER EDUCATIVO	45
Maria Teresa Estrela NOTAS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO.....	71
José Vicente Peña Calvo, Enrique Gervilla Castillo, Petra M^a Pérez Alonso-Geta, Teófilo Rodríguez Neira LAS DIMENSIONES FILOSÓFICA Y ANTROPOLÓGICA DE LA INTERPRETACIÓN EDUCATIVA	109
Manuel Alte da Veiga SOPHIA E O DESEJO DE THEORIA	133
Ángel García del Dujo, Joaquín García Carrasco, José María Asensio Aguilera HECHOS Y PENSAMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN EN BUSCA DE UNA TEORÍA: LA TRAMA ENTRE BIOLOGÍA, TECNOLOGÍA Y CULTURA.....	173
Ana Pedro RAZÃO FILOSÓFICA E RAZÃO EDUCATIVA - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO FILOSOFIA APLICADA.....	203

Fernando Gil Cartero, Gorzalo Jover Olmeda MEMORIA Y PROSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	217
Maria das Dores Formosinho DESAFIOS A UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE	245
Gorzalo Vásquez Gómez LA PEDAGOGÍA EN Y DE LA SOCIEDAD COGNITIVA.....	259
Adalberto Dias de Carvalho HERMENÊUTICA DA EDUCAÇÃO: UM DESAFIO AOS CÂNONES EPISTEMOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	295
Ana Ayuste González, Pilar Aznar Minguet, Begoña Gros Salvat, Agustín Requejo Osorio, Antonio Rodríguez Martínez, Teresa Romañá Blay, Jaime Trilla Bernet EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y LA PERIFERIA DEL UNIVERSO EDUCATIVO.....	307
Carlos Fernandes Maia MITOS E EDUCAÇÃO.....	351
Fernando Bárcena Orbe, Jorge Larrosa Bondía, Joan-Carles Melich Sangrà PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA	381
Maria da Conceição Azevedo VALORES CULMINANTES: EDUCAÇÃO PARA A MORTE/EDUCAÇÃO PARA A VIDA.....	417
Miguel A. Santos Regó, Félix Etxeberria Balerdi, Ramón Minguéz Vallejos, José Antonio Jordán Sierra, María del Mar Lorenzo Moledo, Cristóbal Ruiz Román CONTRIBUCIÓN DEL DISCURSO INTERCULTURAL A UNA NUEVA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	447
Pedro Ortega Ruiz, José Manuel Touriñán López, Juan Escámez Sánchez LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL Y COMPLEJA	493
Carlos Francisco de Sousa Reis «MASSAGEM» MEDIÁTICA: DESAFIO À TEORIA DA EDUCAÇÃO.....	529
Jaume Saramona López EL FUTURO DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA TECNOLÓGICA.....	593

Introdução

Os trabalhos desta *Teoria da Educação - Contributos Ibéricos* constituem, só por si, um facto notável, pelo número de participantes — quarenta e um, assinando dezanove trabalhos, individuais e em grupo, pelas universidades que representam, vinte e duas desta notável realidade cultural que é a Península Ibérica, e pela oportunidade e importância deste tema, no contexto de uma problemática educativa cada vez mais determinante. E que continua a confrontar-se com os inúmeros problemas que resultam da sua matriz, já de si complexa, mas que a nossa época tem acrescentado, e pela multiplicidade de perspectivas e contribuições modernas que ainda não conseguiu assimilar convenientemente nem articular de modo tão coerente como seria desejável.

Pensamos ser esta obra um contributo concreto para enriquecer a problemática e a analítica de que a educação necessita. Em primeiro lugar, porque são tratadas a um nível de exigência coerente com a própria natureza da educação, em segundo, porque ao abordá-la, sob múltiplos pontos de vista, enriquece-se a educação com todas essas perspectivas; e em terceiro porque, deixando sempre em aberto toda a riqueza potencial que a educação encerra, sempre estes trabalhos nos sugerem orientações para uma convergência de pontos de vista, transitória, é certo, mas sempre possível, em qualquer caso surgindo como um apelo irresistível em toda a problemática educativa.

Manifestam-se, com efeito, nestes modos de fazer e de pensar a teoria da educação, muitas das concepções que o pensar sobre a educação produz e com que a educação se confronta. E que, de resto, constituem a sua extraordinária riqueza, aos olhos dos que têm sensibilidade para a compreender em toda a

sua complexidade, sendo, por outro lado, todas estas perspectivas uma das suas grandes fragilidades, face a todos os que têm tendência para simplificar o que é, por natureza, difícil e a superficializar o que é profundo.

A variedade de concepções em confronto é, por outro lado, de duas ordens. Em primeiro lugar, reflecte os muitos planos que atravessam o campo da educação, que são um facto de que muitas vezes as pessoas não se apercebem, mas que não podemos negar, nem impedir, mas somente tentar compreender e coordenar. Com efeito, quer queiramos quer não, a educação é hoje atravessada e influenciada por factores políticos, económicos, ideológicos, científicos, religiosos, filosóficos, tecnológicos e mediáticos, de um modo e com uma intensidade como nunca antes foi — o que só acrescenta a complexidade e dificuldade, não só da análise dos seus problemas mas também das soluções mais adequadas para cada situação. E tudo isto sobre uma realidade sociocultural em acelerada evolução, sem, contudo, um sentido claro para essa evolução, o que multiplica, por um lado, os temas de análise teórica e a sensação de flutuação, mas, por outro, mais solicita, apesar de tudo, quadros de referência. Uns, aparentemente cada vez mais afastados e abstractos — os princípios, e outros — os fins, muito referenciados mas habitualmente confundidos com questões de eficácia, de objectividade prática e de rentabilidade, que de algum modo os desvirtuam ou nos levam a esquecê-los. São balizas para a acção de que não se pode prescindir, e enquanto oposições resultam não só de serem originárias de diferentes áreas de investigação, mas também de traduzirem diferentes abordagens, em alguns casos de resultarem de variados percursos históricos na evolução da investigação e do estudo sobre a educação.

Por outro lado chegam, têm chegado às ciências da educação pessoas de variadas proveniências culturais e ideológicas, de diversas formações de base, especializações científicas e experiências profissionais das mais variadas. E com ideias diferentes de educação, formas muito particulares de a compreender, ou mesmo tendência para privilegiar uma perspectiva em desfavor de outras, igualmente válidas, mas que acabam por desvirtuar uma

abordagem teórica que tem que ser simultaneamente problematizadora e abrangente, dada a complexidade que a educação apresenta nos nossos dias. Nestas condições a teoria surge, por um lado, como a única possibilidade de quem queira compreender o que se passa com a educação face ao mundo e à problemática infundável que ele coloca, e, por outro, para poder actuar com alguma clarividência, terá de o tentar através da sua especialização, da sua formação cultural e científica. A análise teórica toma-se, assim, tanto uma necessidade incontornável para que seja possível uma visão holística do fenómeno educativo, como um modo tendencialmente particular ou até específico de o abordar.

Cruzam-se, por outro lado, na educação perspectivas a que poderemos chamar científicas, em sentido lato. As quais, à primeira vista, parecem opor-se, ou que estamos habituados a ver em oposição, mas que compete aos teóricos verificar se os factores de aparente e tradicional oposição são, de facto, opostos por razões intrínsecas, ou se essa oposição resulta de análises menos rigorosas, perspectivas enviesadas ou deficiente informação científica. De facto, na medida em que se abordam os problemas com rigor, se analisam com a exigência e a coerência a que o pensamento filosófico obriga, e nos apoiamos em investigação científica perspectivada educativamente, vamos estando cada vez mais em condições de criar os modelos teóricos mais adequados à problemática educativa.

Muitos dos trabalhos aqui publicados revelam esta diversidade de concepções, do mesmo modo que reflectem diferentes formações e experiências, todas legítimas, mas, ao contrário do que possa parecer, não necessariamente opostas, e até com mais pontos de convergência que de divergência.

A compreensão da problemática educativa, sobretudo hoje, necessita desta multiplicidade de análises e de interpretações porque toda a visão simplista, em complexidade desta natureza, está conderada, como já vimos, a passar ao lado dos problemas, e, portanto, ao fracasso intelectual e à ineficácia. Exige-nos por isso redobrados esforços de análise para que seja possível uma superação da diversidade de perspectivas sem, todavia, as anular

nem cristalizar, mas antes como condição de as compreender; isto é, de as apreender conjuntamente na sua pluralidade. As próprias antinomias educativas, que a função de articulação permite simultaneamente superar e manter na sua tensão antinômica, são a imagem do que se pede a uma teoria sobre a educação, e do que ela é capaz em termos racionais. E o que se pede, é bom notá-lo, não resulta de um capricho teórico, como muitos apressados pensam e dizem, mas é exigido pela própria centralidade do fenómeno educativo, na realidade cultural e social de todos os agregados humanos, e face à evidência da crescente variedade e profundidade dos problemas.

Se consideramos, por outro lado, os múltiplos contributos científicos susceptíveis de enriquecer, fundamentar e tornar compreensivo o processo educativo, cresce a convicção de que não nos resta outro caminho que avançar para uma teoria o mais possível abrangente e coerente, embora aberta a novos contributos e, portanto, em constante reformulação. Por isso é necessário conciliar filosofia e ciência, razão e sentimento, teoria e prática; e criar dinâmicas de interacção e modalidades de inteligibilidade mais elástica, mantendo a coerência. E mais: entender as zonas de interferência não como pontos de colisão mas como eixos de reforço e encruzilhadas reorientadoras e dinamizadoras. Muitas das abordagens que aqui ainda podem parecer contrárias, e até contraditórias, não o são necessariamente e cada vez menos o terão que ser.

A leitura dos trabalhos que constituem este livro revela, por vezes, uma certa tensão entre os polos atrás enunciados, ou, pelo menos, uma diversidade de focalizações que pode induzir-nos na ideia (aliás corrente) de oposições insuperáveis. A história colabora nesta perspectiva parecendo dar razão a algumas destas oposições. Por exemplo, a filosofia enquanto vocação tendencial e tradicionalmente sistemática vai no sentido de uma visão da educação onde uma perspectiva teórica sobre a educação que pretenda absorver, por exemplo, a biologia, as neurociências, a antropologia e a própria etnologia, não parecem ter cabimento nem articulação conveniente. Ou seja, há tradicionalmente uma perspectiva da filosofia da educação,

chamada habitualmente de metafísica, mais dependente de princípios, mais vocacionada aos fins, desenvolvida a partir de abstrações sobre o homem e a vida, que se coaduna mal com uma concepção que pressupõe, por exemplo, a teoria evolucionista, ou que tem dificuldade em ver a educação sob o ponto de vista antropológico e cultural. Não esqueçamos, porém, que a palavra «teoria» significa etimologicamente visão perfeita e completa, contemplação, ou seja, o equivalente, em certa medida, à filosofia enquanto sistema e à sua visão acabada e sistemática. Neste sentido, e apesar das diferenças com que as palavras «filosofia» e «teoria» aqui são utilizadas, e de que são exemplo alguns trabalhos, as disciplinas *Filosofia da educação* e *Teoria da educação* podem ser postas em paralelo e as suas actividades identificadas.

Por outro lado, a própria filosofia é, hoje, contestada enquanto sistema acabado, enquanto processo racional de dedução transcendente, para ser preferencialmente vista como processo de problematização, de análise de contextos, de problemas e de discursos, em suma, de actividade crítica. Actividade que não pode obviamente dispensar, e muito menos rejeitar, os múltiplos contributos científicos de que hoje dispomos, em ordem a integrá-los necessariamente em contextos compreensivos mais largos e englobantes; e que, nestas condições, acabam muitas vezes por ser tendencialmente sistematizadores. Isto é, parece haver uma tendência para ver a filosofia da educação como movimento racional, tendencialmente dedutivo e convergente, contraposto a uma teoria da educação mais sensível aos contributos científicos e, portanto, desenvolvendo-se numa produção mais divergente. Mas isto não corresponde à natureza de cada uma delas, digamos assim, mas ao tipo de dinâmica intelectual com que se aborda a educação e aos elementos informativos de que se dispõe. Além disso, este tipo de dinâmica depende, não tanto da natureza da razão (que deduz e induz constantemente, como todos sabemos) mas sobretudo dos conceitos de educação, os quais podem partir, como se sabe, tanto do que a educação é como do que ela deve ser. E como a educação pode e deve ser as duas coisas, e não a podemos compreender sem estas duas perspectivas em

articulação, é tão compreensivo o processo teorizador de análise, que leva ao sistema, como o inverso, o da dedução que das teorias vem até aos factos e os pretende orientar.

Por outro lado, ao teorizar sobre a educação e ao introduzir nela componentes científicos, não estamos de maneira nenhuma a retirar ao pensamento a dimensão filosófica que ele poderá e deverá ter. Do mesmo modo que a teoria não é obrigada, nem deverá, ficar à porta do pensamento filosófico. Quem se encontra na placa giratória onde desembocam todas as contribuições que chegam à educação, ou que a educação pode solicitar, deverá tentar compreender, ou seja, reflectir, analisar, comparar, interpretar, relacionar, explicitar, conceptualizar, em suma, tem obrigação de pôr a funcionar uma capacidade intelectual multifuncional que, em última análise, é filosófica e, portanto, necessariamente teórica. A questão não é, portanto, de limites ou de zonas de influência mas de natureza do próprio acto de pensar. O pensamento filosófico sobre a educação só não tem tido componentes científicas porque estas tradicionalmente não existiam, ou eram muito débeis.

Por outro lado, não é possível pensar a teoria da educação, por muito baseada que esteja em conhecimentos científicos, sem a integrar nas problemáticas dos princípios e do fins da educação, questões tradicionalmente filosóficas, mas que estão abertas ao potencial enriquecimento proporcionado pelas informações científicas, entendidas estas na sua mais ampla concepção. Ou seja, o pensamento enquanto função não tem fronteiras e, por outro lado, as problemáticas filosóficas que os contributos científicos colocam não são matéria exclusiva dos filósofos. Podem e devem ser tratados pelos que detêm os conhecimentos na sua verdadeira densidade e profundidade, e com a exigência racional que se impõe. São estes, e só estes, que o poderão fazer, e fá-lo-ão filosoficamente quando os problemas a isso obrigarem.

Em suma, a teoria pode funcionar numa amplitude equivalente à visão sistemático-dedutiva da filosofia; e a filosofia pode equivaler, enquanto processo, à teorização, que é a versão funcional e dinâmica da teoria, é a teoria no seu processo de constituição. Em ambos os casos temos um processo

de formação que é racionalmente activo, e que leva, ou pode levar, à teoria como visão completa e final ou à filosofia como sistema. No essencial, ou seja, na função que executam, elas são identificáveis; o pensamento que teoriza é o mesmo que filosofa, competindo-nos juntar funcionalmente os materiais vindos, ou de uma área mais científica ou mais tradicionalmente filosófica e pô-los ao serviço de uma epistemologia da educação. Em ambos os casos a educação exige pensar e ser pensada e, portanto, nestas condições, e só nestas, será função intelectual e terá um pensamento próprio; sendo válidos todos os materiais que um controlo epistemologicamente fundamentado entender que deverão ser aproveitados.

Sendo assim, a centralidade educativa e a radicalidade e originalidade da sua posição e função, tanto em termos psico-afectivos como socioculturais, isto é, tanto na formação e na vida das pessoas como no funcionamento dos grupos e da sociedade, justificam e legitimam todas as modalidades teóricas usadas. É a própria consciência dos inúmeros pontos de vista que a educação proporciona que nos obriga à teorização, sendo, portanto, de algum modo já uma teorização implícita. A qual, sendo implícita, tem tendência a explicitar-se, e mais, tem necessidade de se explicitar. Ou seja, a educação, com toda a sua problemática, obriga à teorização, e esta aponta incessantemente para uma teoria, exigindo-a mesmo. Sendo assim, os modos de fazer e pensar, hoje, a teoria da educação revelam, por um lado, a riqueza das problemáticas e, por outro, a necessidade incontornável de uma teorização, de uma contínua função teorizadora, para que a compreensão não páre de se desenvolver e de se aprofundar e possibilite uma contínua aplicação às situações concretas.

Outra oposição que atravessa, em fundo, os textos desta obra, e que resulta de problemas teóricos ainda mal resolvidos, é a que opõe pedagogia e ciências da educação. Mas, em que medida é legítimo separar estas duas áreas ou considerá-las em oposição? Ou até, como por vezes se ouve, com que base se considera ultrapassada a pedagogia, ou se consideram sem razão de ser as ciências da educação? É sabido que a palavra pedagogia é uma

antiga e bela palavra que tem significado muitas coisas, desde a definição clássica de ciência da educação até a um conjunto de práticas educativas e de teorias sobre essas práticas, passando pela(s) metodologia(s) a que os professores recorrem para melhor ensinar e fazer aprender. E em termos históricos desde a função desempenhada pelo escravo, em Roma, de conduzir crianças à escola, evoluindo para a própria arte de conduzir educativamente as crianças, de as ajudar a crescer e a educar, até à designação do pedagogo como educador por excelência. Seja como for, a pedagogia é uma velha arte, a arte de educar, a qual, feita de conhecimento, experiência e bom senso, consubstanciou, durante séculos, o modo adequado de ensinar, e o ensino e a educação como um processo de inserir socialmente, de preparar para a vida, de ensinar e fazer aprender tudo o que, em cada sociedade, era considerado importante para o jovem

Podemos dizer, pois, ao modo clássico, que ela continua a ser a ciência e a arte de ensinar e de fazer aprender. Isto não impede que se tenha criado um problema de estatuto à pedagogia, e à sua própria função, em grande parte pela introdução de informações científicas na velha arte de ensinar e educar. A antiga concepção de uma pedagogia como ciência, e para a qual podemos solicitar os nomes de Herbart e Kant, não resistiu à introdução crescente das componentes científicas, das ciências da natureza às ciências sociais e humanas.

As ciências da educação representam, sob este ponto de vista, uma ruptura. Elas têm vindo a introduzir uma componente científica cada vez mais forte, numa concepção teórica onde tradicionalmente reinava o pensamento filosófico, e onde, ao nível prático, era dominante a tradição e a experiência. Elas constituem, portanto, um processo de cientificação que começa na medida em que vão surgindo as informações científicas que podem dar à educação uma base de apoio científico. A transformação da psicologia numa ciência, ou melhor, no estudo objectivo e quantitativo dos comportamentos, reorienta aquilo em que a educação se irá transformar: no estudo objectivo e cientificamente fundamentado da modificação dos comportamentos, segundo uma ideia de melhoria e em função de resultados

a obter previamente definidos. Mas, como é sabido, não são só os estudos de psicologia que devemos considerar. Paralelamente, as investigações no domínio da biologia, da neurologia, da endocrinologia, entre outros, trouxeram à educação contribuições sobre os regimes de crescimento e de maturação, de normalidade e anormalidade no crescimento, que os educadores e os sistemas educativos não mais podem ignorar, sob pena de desprezarem aspectos e condicionantes absolutamente determinantes do sucesso educativo. E o mesmo se pode dizer da sociologia, ou da história, e respectivas sub-áreas, desde a gestão e a administração escolares ao estudo das educações comparadas, à oposição educação clássica / educação moderna, etc. Para não falar em domínios mais restritamente pedagógicos como o desenvolvimento curricular; as teorias do ensino e da aprendizagem, as técnicas educativas, a avaliação, etc.

É evidente que esta ruptura «cientificista» de matriz positivista, não agradou a muita gente. São ainda evidentes os desentendimentos, para não dizer pior, entre teóricos e práticos, filósofos e técnicos, professores e investigadores em educação, sem esquecer a oposição entre o senso comum e os especialistas. Nestas condições, tem alguma razão de ser a acusação de que as ciências da educação vieram provocar uma certa fragmentação num domínio onde a pedagogia garantia a unidade dos componentes e uma articulação teoria — prática. Mas quem, sem ser acusado de obscurantista, pode hoje impedir que concorram para o esclarecimento dos processos educativos e das suas condicionantes, todas as ciências que, pelo seu conteúdo e especificidade, estão em condições de o fazer? Como impedir que a educação, tanto na componente teórica como prática, absorva, e tente coordenar e aplicar, todos os conhecimentos científicos que a investigação vai disponibilizando?

De facto rompeu-se a unidade de acção e concepção que a pedagogia representava, mas, em contrapartida, aumentou e qualificou-se extraordinariamente a informação educacional disponível. E isto é um problema em aberto, que ainda não está resolvido. Compete à teoria da educação e à filosofia da educação enfrentar estas questões e resolvê-las, isto é, integrá-las

e entendê-las. Não lhes é legítimo, enquanto actividades racionais, tomar posição contra, por exemplo, as ciências da educação, na base muitas vezes de argumentos sem qualquer valor nem consistência. Nem, por sua vez, às ciências da educação é legítimo ignorar a filosofia, só porque eventualmente a não compreendem, não tem fundamento científico ou porque, segundo pensam, é pura especulação. E não é legítimo porque, na verdade, a educação põe questões que não podemos evitar e que só filosoficamente se podem resolver. Do mesmo modo que não é legítimo atacar a teoria da educação, com o argumento de que, como às vezes se diz, compete à educação resolver problemas práticos, como se fosse possível separar a teoria da prática, e não fossem antes duas vertentes do mesmo problema, que se necessitam e que se mutuamente se estimulam e alimentam. Ou seja, nestas questões da educação, embora seja comum encontrar, como se sabe, os argumentos mais débeis, em virtude dos factores afectivos e pessoais em que muito do sentimento se arvora em discurso racional, é indispensável, por um lado, a análise mais objectiva e o discurso racional mais firme, e, por outro, ter o maior respeito pelos contributos científicos, porque eles representam, potencialmente, um enorme acréscimo qualitativo na acção educativa. E potencialmente porque, do mesmo modo que devem ter sido obtidos por via de uma investigação educacional, com as estratégias e as metodologias adequadas, precisam de ser tratados e integrados educativamente, isto é, solicitar o trabalho do pedagogo, para além de necessitarem de ser avaliados rigorosamente, como é óbvio.

É claro que há aqui um problema epistemológico, em parte por resolver, tanto do lado da pedagogia, como das ciências da educação. Os próprios pedagogos têm entrado em muitas contradições, porque uns consideram que a pedagogia não é ciência, e outros que é; uns vêem-na como ciência teórica, outros como prática; considerando-a uns como prescritiva, outros como descritiva, etc. Mas as ciências da educação ainda são vistas também, muitas vezes, segundo um ponto de vista a que poderemos chamar a mentalidade do pedagogo, o que torna mais difícil a compreensão do seu estatuto. Além disso vêem-se confrontadas com um problema epistemológico

resultante da difícil conciliação entre o carácter descritivo da ciência positiva, que condicionou o seu nascimento, e o carácter normativo que se entende ainda muitas vezes ser a sua obrigação, pela sua proximidade com a função pedagógica. Há, pois, um problema epistemológico novo posto à pedagogia, que passa pelo problema epistemológico das ciências da educação, e, inversamente, um estatuto epistemológico das ciências da educação que tem sido mais difícil de compreender por contaminação com a pedagogia, mas cujos problemas também não pode evitar.

É necessário resolver estes dois problemas conjuntamente, mas, para isso, temos que começar por tentar compreendê-los dentro do quadro de uma conflitualidade histórica, que hoje já não tem sentido mas que parece ainda impedir a solução. Situação de possível conflito que passa pela compreensão de que se trata de um só problema, mas com duas vertentes, de natureza distinta, que, todavia, não só se necessitam como se complementam. As primeiras contribuições científicas para a pedagogia, sobretudo da psicologia, da psicofisiologia e também dos testes e das medidas mentais, foram sendo absorvidas pela pedagogia, enquanto «ciência» da educação de carácter normativo e prático. Mas o aumento exponencial da informação, e a própria metodologia, ou metodologias, que iam sendo aplicadas, provocaram uma autonomização das ciências da educação enquanto domínio de investigação; mas tomando cada vez mais óbvia a necessidade de, por um lado, se utilizarem na prática educativa essas contribuições científicas, por outro, mostrando a dificuldade de o fazer, porque eram pessoas, enquadramentos, objectivos e mentalidades distintas. Daqui resultou uma cisão, de que ainda estamos a sofrer as consequências, pelo jogo de forças contrárias que se desencadeou. Sobretudo, pela natureza prescritiva da pedagogia e não prescritiva das ciências da educação, isto é, pela educação como um domínio que necessita da informação objectiva e positiva da ciência, sem poder deixar de ser normativa e prescritiva.

Por outro lado, as ciências da educação começaram por ser as várias ciências de que o grupo se compunha, ou que ao conjunto achavam que

podiam pertencer, isto é, antes de tudo as ciências em si mesmas, a psicologia, a biologia, a neurologia, etc., e a que a educação poderia ir buscar apoios. Mas a que habitualmente não reconia porque os pedagogos e os professores em geral, assentes na sua experiência, e considerando-a determinante e suficiente, ou eram relutantes a estas informações, ou utilizavam-na pontual e esporadicamente, e sobretudo sem uma visão integrada, interactiva e de conjunto. A divisão e afastamento entre as ciências da educação, que investigam a educação, e a pedagogia que ensina a ensinar mantém-se ainda, mas é óbvio que não pode manter-se por muito mais tempo, porque nem a arte de ensinar e fazer aprender pode desprezar toda a investigação que directa ou indirectamente diz respeito à educação, ou pode ser por ela utilizada com vantagem, nem as ciências da educação podem continuar a investigar sem o fazer em função do fenómeno educativo e das problemáticas concretas que de muitos modos se lhe colocam constantemente.

É pois errado pensar as ciências da educação, e a sua investigação, como um factor que tomou desnecessária ou até obsoleta a pedagogia; do mesmo modo que não tem sentido continuar a pensar que se pode actuar no campo educativo sem o extraordinário conteúdo informativo que elas já nos proporcionaram e continuam a proporcionar. Ao estudar o fenómeno educativo e, sobretudo, ao investigar sobre a educação, não o podemos fazer fora do tipo de investigação que as ciências da educação fazem, isto é, têm que pensar-se dentro de uma dinâmica de investigação multidisciplinar, sem dúvida, mas sobretudo e necessariamente interdisciplinar e co-disciplinar, determinada e orientada pela problemática educativa, donde se partiu, em ordem ao esclarecimento de natureza educativa que se quer obter e tendo em conta a acção educativa que se quer concretizar.

Mas também não podemos desligar a investigação em ciências da educação dos problemas que a educação coloca; isto é, não podemos pensá-las fora de uma concepção necessariamente mais abstracta e mais abrangente, já nos domínios da teoria e da filosofia. Ou seja, não só teremos que pensar na educação que é susceptível de ser investigada pelas ciências empíricas e

em termos quantitativos, mas também em toda a contribuição das ciências humanas e sociais e da investigação qualitativa, e ainda, necessariamente, da abordagem teórica que os grandes problemas educativos sempre colocaram e irão continuar a colocar.

19

É óbvio que toda esta informação deve ser posta ao serviço da pedagogia, mas não só. A pedagogia trata de problemas de aplicação e de adaptação às situações concretas de ensino, os quais colocam, por sua vez, problemas de uma natureza específica sobre os quais também se pode e deve teorizar. Porque se, por um lado, não basta investigar a educação para se ser pedagogo, por outro lado o fenómeno educativo é muito mais vasto que o âmbito da pedagogia tradicional lhe tem determinado. Certamente que também se colocam muitos problemas pedagógicos no âmbito da escola não formal, mas temos que reconhecer que a investigação em educação ultrapassa em muito o campo pedagógico, e que um dos domínios da investigação educativa mais dinâmica está na esfera sociocultural e na intervenção social. De qualquer modo estamos, ainda aqui, face a problemas teóricos que não podemos nem devemos evitar.

Continuar a defender o estatuto científico da pedagogia clássica, depois do contributo de todas as ciências da educação, e a evolução da própria ciência, levanta problemas de grande dificuldade, ou mesmo insolúveis. Mas continuar a pensar na necessidade inultrapassável da pedagogia enquanto repositório de conhecimentos e de práticas, agora enriquecida com os contributos da investigação, não só é o nosso dever, como é o caminho que terá que se seguir. Ou seja, temos pela frente um trabalho enorme de investigação, de análise crítica e de pensamento formal, que não poderá deixar de ser continuado, mas é também necessário pensar estes domínios diferentes tentando dinamizá-los e compreendê-los em termos teóricos e práticos.

A realização desta obra representa assim, simultaneamente, um ponto da situação sobre os diversos modos de teorizar a educação, um conjunto variado de teorias que sobre a educação se podem fazer, hoje, e, sobretudo, é uma proposta muito clara para os esforços que, na educação, apontam

já para uma dinâmica teórica em que todos os elementos — científicos e não científicos, representando várias famílias, proveniências e naturezas — manifestam o seu direito a existir e a contribuir para a compreensão de um fenómeno desta amplitude e importância. Estamos, pois, num ponto crucial para reconhecer a necessidade de recuperar e revalorizar conhecimentos tradicionais, mas também de aceitar a investigação científica, já tão vasta e importante, e conseguir harmonizar, em teorias coerentes e práticas eficazes, estes diversos e riquíssimos elementos.

Não podemos certamente dizer que o trabalho teórico em educação começa agora, tão rica e notável é a nossa tradição neste campo, mas temos por certo tarefas muito diferentes das tradicionais a enfrentar, até porque as profundas mudanças sociais e culturais que a pós modernidade hoje nos coloca, e a enorme dificuldade educativa com que se confrontam estes novos tempos, a isso nos obriga, quer queiramos quer não.

A multiplicidade de perspectivas de abordagem, de que se falou, colocou-nos alguns problemas de organização. Pensamos, porém, que faria sentido uma ordenação que procurasse progredir dos trabalhos de abordagem mais geral e abstracta para os de conteúdos mais concretos e específicos, foi isso que tentámos, sem a certeza, contudo, de o ter conseguido.

Por último, deve dizer-se que os trabalhos desta obra foram publicados anteriormente na *Revista Portuguesa de Pedagogia*, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, constituindo dois dos seus números temáticos (XL, 1, 2). Pela sua actualidade e importância, e tendo em conta que o circuito do livro não coincide necessariamente com o de uma revista académica, considerou-se conveniente publicá-los em livro, com algumas adaptações e alterações de estrutura. À Direcção da *Revista Portuguesa de Pedagogia* os nossos agradecimentos.

Coimbra, Agosto de 2007

*João Boavida
Ángel García dei Dujó*

João Boavida

João Amado

Universidade de Coimbra

A Especificidade do Educativo
Seu Potencial Teórico e Prático

Dada a importância e a centralidade do fenómeno educativo nos nossos dias é inevitável teorizar sobre ele. A questão da necessidade da teoria, ou da sua importância relativamente a uma prática, tem tendência a ser desvalorizada pelo pensamento corrente devido à excessiva valorização que se faz desta última. De facto, não podemos deixar de teorizar sobre um fenómeno com tais implicações individuais, sociais, culturais e económicas. Pensar sobre a educação (o que ela é, a sua natureza específica, como deve ser conduzida, etc.) acaba por ser a atitude inevitável sempre que surjam problemas neste campo, ou sempre que tenhamos consciência deles. No limite haverá tantas teorias sobre a educação quantos os problemas que ela possa levantar nos múltiplos domínios em que se manifesta; sem deixar de haver necessariamente muitas linhas de convergência e múltiplos planos sobrepostos, até pelos contextos culturais em que todas necessariamente se integram. Facto que produz, em cada época, concepções predominantes e cosmovisões mais ou menos generalizadas, e cuja análise implica, obviamente, mais teorização. A qual nunca deixa de ser feita, embora o possa ser de muitos modos e em muitos níveis (Wilson, 2003). Ora, quer numa perspectiva de análise das práticas correntes, quer numa teoria do que a educação deva ser; e das práticas daí resultantes, a actividade de teorização é inerente tanto aos actos de educar e de ser educado, como ao acto único

de educar e de ser educado, sem esquecer, obviamente, a Educação em si mesma com toda a sua complexidade. Esta situação exige, porém, um outro nível de análise. De facto, há em todas as inúmeras situações educativas em que a prática se concretiza, e em todas as abordagens que pressupõem a teoria, um residual comum a todas as situações educativas susceptível de ser teorizado, que diz respeito à natureza do educativo em si mesmo, e que ainda não vimos conceptualizado. É este elemento radical que vai ser o objecto desta nossa reflexão.

1. Do especificamente educativo e suas características

1.1. Do conceito em geral

Entendemos por especificamente educativo o educativo em si mesmo, tudo aquilo que não é susceptível de catalogação de outra maneira ou de integração noutra área que não a educativa, sendo, em todas as situações aparentadas ou próximas das situações educativas, aquilo que nelas, apesar de toda a sua diversidade, é comum. Em suma, entendemos por especificamente educativo o denominador comum de natureza educativa que, enquanto tal, se mantém constante em todas as situações e se manifesta por um conjunto de características comuns em todas as abordagens.

Sendo assim, numa prévia tentativa de conceptualização e num registo já um pouco diferente, podemos pensar no especificamente educativo como aquilo que não se esgota em nenhuma situação educativa em concreto mas está presente em todas elas. Transcende o circunstancial de cada uma e permanece em todas como um núcleo e um potencial específico; permitindo, por um lado, identificar e classificar todas as situações como educativas ou não, por muito variadas que sejam, e, por outro, conceber o educativo com uma entidade própria que ultrapassa as situações e relações em que se manifesta.

Perspectivando a questão por outro lado: nenhuma situação esgota o educativo que tem em si, porque este não se identifica completamente com o carácter concreto e único de cada situação educativa, embora se reconheçam estas situações por algo que está em todas mas transcende cada uma delas na sua situação particular. Com efeito, dado o carácter concreto e individual de todas as situações, o educativo aparece sempre contextualizado e inserido em situações determinadas; embora todos facilmente possamos reconhecer a natureza, educativa ou não, de uma situação ou atitude, separando o concreto de uma situação, da ideia que nos permite identificá-la como educativa. Ao separar o concreto de uma situação das características educativas que nela podemos descobrir, estamos a identificar o especificamente educativo e a conceder-lhe um estatuto teoricamente autónomo. Do que estamos à procura é de compreender em que consiste tomar-se e desenvolver-se alguém como pessoa tendo em conta o esforço educacional (Uljens, 2002), pondo entre parêntesis os contextos e as situações em que isso sempre se verifica. Esta simples constatação corrente parece-nos guardar uma dimensão ontológica da teoria da educação, e que se manifesta no acto educativo, para além de ser uma dimensão epistemológica e com importantes consequências para a identidade das ciências que sobre o acto educativo se ocupam.

Uma primeira abordagem do conceito na tentativa de o compreender obriga-nos a formular de imediato três perguntas:

1. ^a: onde será visível o especificamente educativo?
2. ^a: em que consistirá?
3. ^a: como se manifestará ele?

Quanto à 1.^a pergunta, poderemos dizer que ele é visível ou detectável em todas as situações educativas, e que é justamente o educativo dessas situações que, possibilitando-nos a sua identificação, torna visível aquela qualificação. Ou seja, embora nem sempre o vejamos, ele é detectável *a posteriori* pela análise de qualquer situação quando nela o educativo

se reconhece e sempre que nela se reconheça. Uma qualquer situação ou relação, mesmo não intencionalmente educativa, mas em que se reconheçam, ou se venham a reconhecer essas componentes e efeitos, manifesta o especificamente educativo que nela existe, apesar de a situação não ter intenções educativas à partida, ou de não apresentar essas características para muita gente, mas tê-las para quem proceda a uma análise mais detalhada ou de maior sensibilidade às questões educativas e suas características. O educativo de uma dada situação pode, pois, não existir para uns e existir para outros, o que significa que há ali uma dimensão que se pode reconhecer por algumas características particulares.

De outro modo. Se uma dada situação, relação ou atitude é educativa para certas pessoas e não é para outras, ou é educativa em certas condições e já não é noutras, ou começou por ser educativa e deixou de ser; ou, inversamente, começou por não ser educativa mas depois revelou-se como tal, há, em todos estes casos, uma dimensão específica que nos permite fazer estas análises e conseguir estas identificações, apesar da oscilação constante de fronteiras entre o educativo e o que não é educativo; há como que um eixo comum em volta do qual todas estas situações se desenvolvem ou ao qual se referem. A sua natureza está dependente de factores, objectivos e subjectivos, que umas vezes estão presentes e outras não, mas que, desde que funcionando dentro de certas condições, e com uma conotação mínima, permitem compreender o estatuto do educativo, incerto, difícil de definir, mas indispensável para que a uma qualquer situação seja atribuível essa função e, portanto, essa qualidade.

Tomando-se o educativo visível pelo reconhecimento de certas características, estamos em condições, pelo menos em parte, de responder à segunda pergunta: em que consistirá ele? E só em parte, porque reconhecer que uma situação é educativa, ou que o pode ser, embora nos dê condições para tentar saber em que consistirá isso, não nos permite uma definição rigorosa porque, como já vimos, o educativo manifesta-se por um residual que está para lá de qualquer situação, pois não se identifica por completo,

nem pode identificar, com nenhuma em particular. Ora, se o especificamente educativo consiste naquilo que de educativo há em todas as situações que de educativo tenham qualquer coisa, mas que não se confunde nem identifica com o concreto de nenhuma delas, se é o residual de todas as situações educacionais, por muito diversas que sejam, aquilo que o identifica em cada situação não é aquilo que em cada situação é único, mas o que em cada situação, sendo especificamente educacional, não pode ser integrável noutra categoria, e mesmo que só ali e naquelas condições particulares aconteça e se manifeste.

Isto é, ao compreender o educativo de uma dada situação fazemo-lo emergir já com um estatuto diferente do que detém naquela situação concreta, o que revela uma entidade essencialmente possível, facto que torna impossível uma definição, embora não impossibilite o conceito. Ou seja, o que caracteriza o educativo é o que nos permite detectá-lo para lá e independentemente de todos os elementos concretos e de todas as situações; sendo certo que, todavia, são estes elementos que possibilitam a identificação do educativo de uma dada situação. Sendo assim, podemos dizer que o educativo é o que está em todas as situações educativas, mas não está, em si mesmo, em nenhuma dessas situações. Está em todas, porque nenhuma o poderá ser sem possuir uma qualquer especificidade que permita identificá-la como tal; e não está em nenhuma pela razão de que nenhuma situação contém, à partida, o especificamente educativo. De facto, nem todas as situações dadas à partida como educativas, ou pensadas e previstas como tal, o vêm a ser efectivamente, enquanto outras, que não eram para o ser, se transformaram nisso, ou ainda, só foram educativas para certas pessoas e em certos momentos, como já referimos. O que permite dizer, no que diz respeito à terceira pergunta, que o educativo se manifesta de tantas maneiras quantas fomos capazes de reconhecer, na sua «educatividade», e sempre que isso acontecer. Em suma, o estatuto ontológico do especificamente educativo transcende necessariamente as situações particulares sem nunca viver fora delas.

1.2 As constantes do processo educativo

Considerando que não há educação sem um conjunto de condições, por poucas que sejam, e que sempre as actividades educativas manifestarão um mínimo de características constantes, aquelas que são indispensáveis para que uma qualquer situação seja educativa, poderemos perguntar: o que será o mínimo comum indispensável a qualquer situação desta natureza?

Será aquilo que resulta de um conjunto de pressupostos, de um certo número de condições e de intenções, que não são visíveis mas existem, e sem os quais não haveria educação; aquilo que efectivamente se faz, ou alguém faz, quando educa e sempre que educa; e as consequências que alguém é capaz de tirar, ao nível e com a profundidade de que for capaz.

Parece, pois, que haverá um antes — os pressupostos, as condições e as intenções; um durante, o acto ou situação educativa constituída por modos e métodos educativos; e um depois, que é a possibilidade de avaliação ou de comparação com um estágio anterior. O especificamente educativo de que andamos à procura resultará assim da combinação destes elementos.

1.2.1. Os pressupostos e as condições

O que são, como se distinguem, e como se relacionam os pressupostos e as condições do acto educativo?

Conceitos como acção, sentido, finalidade, consciência, opção, liberdade, responsabilidade, exigência, hierarquia, valor, etc., são conceitos que não se podem identificar com a situação educativa, porque noutras situações podem também aparecer; mas que pressupomos sempre que pensamos em educação ou actuamos educativamente, e que sofremos quando somos sujeitos a qualquer acção educativa.

Não quer dizer que todos estejam sempre presentes em qualquer acção educativa, mas sim que pressupomos sempre um número mínimo necessário para que uma dada situação seja educativa, e se possa reconhecer como tal.

E pressupomos quais? E porquê esses e não outros? A decisão não é arbitrária. Pressupomos justamente aqueles que, determinando e configurando aquela situação ou acção, a tomam educativa e a revelam como tal.

O pressuposto educativo é assim uma componente do especificamente educativo, é aquilo que de algum modo o prepara na medida em que o condiciona, é a predisposição para a inserção no registo relacional da transformação de comportamentos que identificamos com educação. É aquilo em que implicitamente pensamos quando pensamos em educação, mesmo que nisso não pensemos de forma explícita; ou aquele mínimo em que não deixamos de pensar ou pressupor quando pensamos, sentimos ou actuamos educativamente. Ou inversamente, aquilo cuja aplicação ou desenvolvimento produz, ou tem possibilidades de produzir, uma situação educativa; e apresenta as características que lhe referimos, porque faz parte das situações educativas, pertence-lhes por natureza, sem de facto se identificar com nenhuma.

O pressuposto é o que se entende implicitamente por educativo quando se fala de educação, o que subjaz ao pensamento, ao acto e à razão de ser de ambos. E mais, o pressuposto à relação educativa é o que se compreende de uma situação que se entende ser educativa pelas suas características e sem o qual não o seria. Sendo assim, o pressuposto não está tanto na relação educativa quanto em nós, (visto semos nós que damos ou tiramos o educativo às situações) embora o reconheçamos sempre e o saibamos constitutivo de cada uma dessas relações, e, por isso, o pressuposto é anterior às situações; não, porém, em termos temporais mas intencionais.

Não devemos, por outro lado, confundir os pressupostos educativos com as condições educativas, embora estas acompanhem os pressupostos enquanto factores indispensáveis para que as possibilidades educacionais de uma certa situação se concretizem educativamente. Por condição entende-se todo e qualquer conjunto de circunstâncias que não só tomam educativamente possível uma situação, como levam a compreender que uma situação pode ser educativa, e de que modo e porquê poderá sê-lo. Assim, devemos

considerar a condição como aquilo sem o qual a concretização educativa não é possível, podendo, talvez por isso, associar pressupostos e condições na ideia de intenção educacional, que, todavia, e como veremos a seguir, é diferente tanto dos pressupostos como das condições. Aquilo que torna possível qualquer acto educativo, ou que faz com que uma intenção se transforme em acto, também não é a educação propriamente dita, porque não é nenhum dos seus actos em concreto, mas não é possível educar ou pôr em prática qualquer acção educativa, ou obter resultados educativos de uma certa acção, sem as condições mínimas que a tomem possível. Sabemos, por outro lado, o quanto as condições educativas, favoráveis ou desfavoráveis, influenciam e condicionam o acto educativo e os seus efeitos, mas ninguém pode dizer rigorosamente até onde e de que modo isso acontece.

Os conceitos «pressuposto» educativo e «condição» educativa, que ressaltam de uma análise fenomenológica de qualquer situação educativa, embora diferentes, são vistos e sentidos como estando «antes» do acto educativo, como sendo prévios a toda a situação educativa, e, neste sentido, estão inerentes a um específico educativo e ajudam a defini-lo; fazem parte dele sem se identificarem de todo com ele. Por isso, dos pressupostos e das condições se pode dizer que fazem parte do acto educativo, visto nenhum acto educativo os poder dispensar. Mas além de não serem exclusivos do acto educativo, uma vez que não lhe pertencem especificamente e ambos são susceptíveis de ser ligados a situações não educativas, ninguém saberá calcular, em cada caso, o grau da sua influência, quando começam efectivamente a produzir educação, e quando terminam ou desaparecem, retirando a uma situação o educativo que ela continha.

O especificamente educativo passa, sendo assim, por estas duas realidades que, em rigor, não lhe pertencem, mas que lhe são indispensáveis e que, nesta condição particular, o acompanham sempre. De facto, nem os pressupostos nem as condições têm realidade educativa fora destas situações; como é óbvio, o significado, nestas situações, é já outro. Ou seja, não é o educativo que necessariamente os define, mas este necessita deles para se definir.

Não se identificam, portanto, com nenhuma situação educativa pois estão, de algum modo, sempre antes das situações, lógica e psicologicamente no caso dos pressupostos, e materialmente no caso das condições. A análise pode destacá-los dessas situações, e é isso que estamos a fazer; mas, enquanto tal, pressupostos e condições educativas só têm valor e significado educativo enquanto pertencem, e na medida em que pertencem, às situações e relações de natureza educativa.

1.2.2. Da intenção como tensão

Mas isto significa que a situação educativa é sempre mais que a mera realidade concreta que se pode observar e medir nela, e o que nela é mais significativo ou característico, para além dos pressupostos e das condições, é a intenção educacional, enquanto tensão dinâmica, enquanto energia.

Assim, poderemos considerar como educativa toda a situação em que se manifeste, ou que manifeste, uma *intenção* de aperfeiçoamento ou de qualificação, isto é, uma qualquer tensão capaz de dinamizar, num educando, um processo de aperfeiçoamento ou vontade de aprendizagem. Note-se que no caso da educação informal ou na educação espontânea não há, de facto, uma intenção explícita, mas não deixa de haver uma influência ou uma intenção implícita nos contextos culturais em que o indivíduo se insere e que, ao condicioná-lo nas atitudes (inibindo umas, reforçando outras), o orientam num certo sentido e nele promovem transformações comportamentais que a sociedade considera adequadas.

É esta intenção que faz educativos os pressupostos, e que congrega as condições necessárias para que o educativo o seja de facto, isto é, a situação educativa se concretize. Como diz Feldman, (2003) a intenção enquanto finalidade do acto educativo é «o principal instrumento da actividade. É o que lhe dá, inicialmente, direcção e, constituindo parte instrumental dela, adequa-se e modifica-se no seu próprio desenrolar». Isto do lado do educador. Tal como, do lado do educando, é a avaliação dos actos e das situações, as consequências educativas que tira ou não das situações ou das acções,

que as tornam ou não educativas. A intenção é a dinâmica que activa as enzimas que são os pressupostos e as condições; que, assim, poderão ser educativas se a intenção funcionar; e é a consequência que, pelo grau de valor que lhe damos e a capacidade de a assimilar, que irá transformar em educativa uma dada acção ou situação.

1.2.3. Acto e relação educativa

O acto educativo nunca é abstracto, é sempre realizado por pessoas em determinados contextos e situações particulares, mas é indispensável ter como horizonte da nossa reflexão que, se é certo que nunca temos senão relações educativas concretas, o que aqui estamos a tentar é, mediante a análise, encontrar a relação educativa em si mesma e na forma mais depurada e simples da sua possibilidade. Por outro lado, também nunca é uma relação qualquer. Se da relação entre duas ou mais pessoas, ou entre situação e pessoa ou pessoas, resultar uma mudança comportamental que implique desenvolvimento e aperfeiçoamento, estamos face a uma relação educativa. Como a definiu Postic (1984, 12), «relação educativa é o conjunto das relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história». Nesta definição não se esclarece quem está em jogo na relação educativa, quando, o quê e em que circunstâncias precisas ela tem lugar. Apenas se diz que há transmissão de saberes e normas de conduta que, supomos, servem para a sobrevivência e para a fruição. *Relação educativa* será assim o conjunto de interacções entre educador e educando, ou de influências de um sobre o outro, ou mútuas (influências dirigidas a uma finalidade construtiva), sejam quais forem as «naturezas» do educador e do educando, e por muito diversas que essas situações possam ser.

Os pressupostos, as condições, as intenções e as consequências não esgotam, porém, a situação educativa porque a situação, uma vez que é

concreta, existe por si, sendo o educativo a componente que se lhe acrescenta ou se lhe retira, que reconhecemos nela, ou que nela não conseguimos descortinar. Não há acção educativa sem situação educativa concreta; não é, contudo, o concreto que dá a dimensão educativa, mas a dimensão abstracta (intenções, objectivos, sentimentos, emoções, significações, interpretações, repercussões...) que se lhe pode acrescentar, a qual nasce sempre, porém, da situação concreta. Assim, o antes e o depois de uma situação, embora condição indispensável para o seu carácter educativo, não são suficientes porque lhes falta o acto propriamente dito, a função educacional que se pode concretizar de muitas maneiras, e que já vimos só por si não ter condições para atribuir ou retirar a uma situação o educativo dela.

A acção educativa concreta faz parte do educativo, como é evidente, para muitos será até aqui que se concentra o efectivamente educativo, na medida em que é a acção que provoca os efeitos, pelo menos na aparência, mas não se esgota nisso, pela dimensão abstracta já referida. É neste momento que se coloca o problema do método pedagógico e da sua eficácia. Os métodos utilizados pelo educador são, como todos sabemos, da maior importância pela eficácia ou ineficácia que revelam e pelos efeitos positivos ou negativos que provocam, a tal ponto que a diferença entre uma boa e uma má educação, embora se possa chamar a ambas educação, pode chegar a ser oposta nos seus efeitos. Tanto no sentido de acabar por tirar todo o educativo a uma situação que foi pensada para educar e formar, como no sentido oposto de poder atribuir função educacional a atitudes, situações e relações que não tinham sido pensadas com essa intenção, o método educativo mostra não só a sua importância prática, mas até a capacidade de condicionar integralmente o estatuto educativo de uma situação ou relação. Como considera Pring (2003, 32) «existe uma estreita conexão entre o que se aprende e o processo pelo meio do qual se adquiriu essa aprendizagem». O mesmo autor considera ainda que a educação supõe um modo especificamente humano de aquisição de conhecimentos, crenças, atitudes e habilidades, o que quer dizer que não só a dimensão humana

é indispensável para conferir significados educativos às situações, como a educação é também indispensável à própria condição humana.

No limite, poderemos dizer que os métodos, pelas potencialidades que têm e a amplitude de efeitos que podem provocar, (podendo ir da formação que ultrapassa o próprio mestre à negação de toda a educação e de toda a aprendizagem), guardam em si o estatuto educativo de uma situação. O método educativo mostra não só a sua importância prática, mas revela uma tal potencialidade teórica que acaba por condicionar integralmente o estatuto educativo de uma situação ou relação.

Também por este lado o especificamente educativo se revela volátil, podendo manifestar-se ou desaparecer conforme a acção dos agentes educativos em presença. A própria noção de agente educativo ganha assim um estatuto especial, porque não é educador quem quer ou assim se presume, nem sempre que o pretende, mas quem desempenha de facto, em qualquer situação, uma função de transformação para melhor, no educando, e também em si mesmo.

1.2.4. As consequências da acção educativa

O processo educativo, na medida em que é um processo de aperfeiçoamento e de melhoria, pressupõe necessariamente a avaliação dos efeitos da acção, um cálculo explícito ou implícito dos resultados obtidos. Tenhamos ou não perfeita consciência disso, seremos levados a uma comparação entre o estágio anterior e o posterior, e isto de uma maneira contínua e simultânea ao próprio processo, fazendo parte dele. Mas como depende essencialmente do sujeito, da sua sensibilidade, capacidade interpretativa, em suma, da sua educação, o *educativo* está mais no grau, na perspectiva, na tonalidade e persistência dos efeitos (tudo isto bastante imprevisível) do que em resultados objectivos previamente determinados ou finalidades da acção; embora não deixe de ter também uma componente objectiva pela determinação social da educação, uma vez que avaliar as consequências requer critérios ou parâmetros. Porém, a graduação da dimensão social e a sua evolução, a sua variação em função

de épocas e lugares, revela até que ponto o educativo se manifesta através das situações como um potencial ambíguo, difuso mas persistente. Neste sentido, analisar e tentar compreender o especificamente educativo implica também a consideração e a integração da avaliação no conjunto das suas características essenciais. Isto quer dizer que para que uma experiência seja educativa é necessário ter em conta a qualidade dessa experiência, o tipo de aprendizagem que tem lugar e a capacidade e riqueza do sujeito que a vive.

Ao nível da intenção, o educativo está, pois, principalmente no antes de qualquer acto; ao nível da avaliação, o educativo parece estar depois de qualquer acto. Mas, em educação, o antes segue e ganha sentido depois, constitui com ele uma unidade, e este, o depois ou consequência, é precedido educativamente por tudo o que o prepara e o torna possível; além de que o depois ou consequência começa em geral a funcionar desde o princípio, no próprio momento da identificação de uma situação ou relação como educativa, ou potencialmente educativa (cf. Damiano, 1996). Aliás as actuais concepções de avaliação contínua e de avaliação formativa mais não são do que concretizações desta ideia. De modo que poderemos considerar que é em função do conjunto, e da interacção dos elementos que o constituem, que cada um destes factores ganha, ou perde, o seu verdadeiro significado educativo. Em ambos os casos isto quer dizer que há um educativo que paira acima do acto porque necessitou de um conjunto de circunstâncias prévias, que não se identificam com ele, e produziu ou destacou um conjunto de consequências, que persistem para lá dele, e que, por isso, tanto num caso como no outro são de algum modo exteriores a ele, e não se identificam completamente com nenhum acto em concreto; não resultam dele.

...

Em síntese, tentámos saber o que era o especificamente educativo. Se, nestas condições, o denominador comum do educativo, o que se mantém para além destes determinantes, é praticamente indefinível e as situações educativas são em número quase ilimitado, tal como os factores que as

condicionam, o que deverá entender-se por especificamente educativo? E, nestas condições, que significado epistemológico poderá ter este conceito assim tão vasto e indefinido?

A função essencial do especificamente educativo pode ser somente a de referente, na medida em que é o grande englobante e, simultaneamente, o ponto de partida conceptual de todas as abordagens epistemológicas que à educação dizem respeito, isto é, que a ela revertem ou que dela derivam. Neste sentido, como conceito, define campos e estabelece condições; é factor de compreensão e de integração tanto de projectos, como de processos, como de retroacções; ou seja, é uma condição de acção, de fundamentação e de interpretação. Ora, este duplo estatuto de pedra de ara e de horizonte, de ponto de partida e de finalidade, este entendimento que engloba princípio e fim como essencial à sua própria compreensão, como condição da sua definição, estabelece uma autonomia de domínio, uma dinâmica cíclica e uma estrutura circular básica que garantem a sua especificidade. E a que, de algum modo, todos os contributos, científicos ou não, terão que se submeter, se quiserem ter valor educativo e levar à compreensão do que é a educação; porque é este o conceito dentro do qual e a partir do qual acção e conhecimento educativos ganham a sua real dimensão, e fora do qual não têm qualquer significado educativo. E isto tem sentido tanto numa perspectiva lógica, ou de fundamentação conceptual, que é a que estamos a desenvolver, como no ponto de vista de uma antropogénese, na linha de Fullat, por exemplo (1983; cf. também, Carvalho, 1992, Lopes, 2001). Com estas duas perspectivas, não só todo o tipo de conhecimento sobre o educativo ganha outra dimensão, como as modalidades de conhecimento que o educativo solicita, e as formas necessárias para investigar o próprio conhecimento nestas áreas, ficam assim dependentes destas referências.

Por certo que aquilo pelo qual o educativo se manifesta, enquanto problema, intenção, atitude ou prática, não se identifica com outras situações nem pode ser resolvido por elas. Também não se reduz a áreas de conhecimento específico ou a metodologias pedagógicas particulares,

nem se mede pelos conhecimentos adquiridos ou pela quantidade de comportamentos transformados. Resiste ainda à explicação pelos factores de contexto, ou pelas perspectivas parcelares, mesmo que estas façam parte dele e sejam indispensáveis à sua compreensão, como frequentemente acontece. Dá assim conta, a nível abstracto, e refere-se, a uma realidade educativa muito vasta e diversificada, na qual, porém, necessariamente se integram todos os estudos educativos, científicos ou não, e, em particular, as Ciências da Educação em toda a sua riqueza e diversidade, quer a investigação de que se servem seja quantitativa quer seja qualitativa, e as áreas científicas sejam nomotéticas, históricas ou filosóficas.

Deste modo, o especificamente educativo terá que ser o que está para além das explicações parcelares, ou mesmo de uma diversidade de explicações. Todas estas por certo possibilitam uma aproximação à sua compreensão, mas não o esgotam e, portanto, seguramente não o captam na sua essência, embora possibilitem a sua intuição. É, pois, como já se referiu, um estatuto ontológico que assim se constitui, mas não tanto em termos da definição de uma essência, de que se parte, e mais em ordem a uma funcionalidade, que se reconhece e se constitui nos limites da sua possibilidade; e não tanto a partir dos seus conteúdos educativos, mas sobretudo tendo como ponto de partida as potencialidades que os próprios conceitos determinam e solicitam. Tem, pois, as características de uma natureza que se manifesta, que se vai manifestando nos dados educativos, e que solicita processos de análise e de teorização em virtude tanto da sua componente abstracta quanto do seu potencial teórico.

2. Abordagens práticas da questão

Embora o especificamente educativo se compreenda ou deva ser entendido pela sua natureza abstracta e genérica, esta realidade torna-se

mais compreensível pela análise de certos problemas que a prática educativa e as respectivas situações podem suscitar. Aquilo que «faz» o educativo é o conjunto de circunstâncias concretas em que a educação sempre acontece, e, portanto, certas situações podem revelar, de maneira mais evidente, essa realidade de carácter ambíguo que, todavia, está sempre para lá delas.

Iremos ensaiar uma abordagem, ainda que exploratória, ao conceito de especificamente educativo pressuposto, por um lado, na formação e na profissão dos professores, e, por outro, no problema da especificidade didáctica que certas disciplinas implicam.

Em relação ao primeiro ponto, referir-nos-emos àquele domínio que diz respeito a um saber ser professor que nenhuma componente formativa cobre por completo, mas que resulta de uma série de contributos de várias áreas científicas, e de um conjunto de qualidades — modos de ser e de fazer — sobre as quais há um certo consenso, que são, contudo, difíceis de definir com rigor. No que ao segundo aspecto diz respeito — o das didácticas — referiremos, como exemplo, uma disciplina onde o problema do ensino-aprendizagem levanta questões que vão para além das soluções propostas quer pela didáctica geral, quer por uma didáctica específica que dela pretenda decorrer. Ou melhor, tentaremos mostrar como a problemática das didácticas, habitualmente vista e resolvida de forma linear, ganha, em certas disciplinas, perspectivas particulares, e que, por vezes, é no escondido do problema que está a sua solução.

2.1. Saber, saber fazer e saber ser professor

Sem dúvida que é indispensável a um bom professor uma sólida formação científica, embora, como se sabe, esta não seja, só por si, suficiente para se ser um bom professor. Para lá dos problemas e dos conteúdos científicos de uma disciplina, e que o professor terá que dominar bem, colocam-se muitas questões psicopedagógicas, como as que se relacionam com os domínios

psico-afectivo e sociocultural. Sabemos que os problemas de ensino e de aprendizagem das disciplinas estão entre os que mais preocupam os professores. Contudo, devem considerar-se de forma equilibrada as três componentes da formação: a científica, a psicopedagógica e a didáctica. Este equilíbrio nem sempre é conseguido ao nível da formação, mas terá que resultar de uma dosagem muito exigente para se conseguirem as atitudes adequadas.

Poucas vezes, como se sabe, estas componentes se articulam convenientemente, ouvindo-se frequentes queixas dos defensores da componente científica, de que se perde demasiado tempo de formação com as «pedagógicas». Os defensores destas, por sua vez, queixam-se do carácter elementar a que se reduz a formação educacional, tanto na componente teórica como na prática, ficando a formação dos professores a meio caminho de uma efectiva capacidade teórica e prática de assumir os problemas na sua complexidade e de os resolver da melhor maneira. Finalmente, a componente didáctica tenta frequentemente ganhar protagonismo à custa da formação educacional, reforçando o afunilamento de uma formação pela valorização do eixo científico-pedagógico específico, e a desvalorização, implícita, e mesmo explícita, do especificamente educativo, que está subjacente a muitas problemáticas psicopedagógicas, culturais e contextuais, ao seu significado e às suas implicações. Ora, não será por este «saber ser professor» que passa, neste caso, o especificamente educativo? E não será este que confere ao professor a capacidade de assimilar o equilíbrio das componentes científica, relacional e didáctica, indispensáveis à sua formação? Tal equilíbrio resultará por certo de uma síntese harmoniosa das três componentes formativas apresentadas, todas indispensáveis, ficando embora equidistante destas posições porque não se reduz a nenhuma delas e é mais do que a soma de todas, manifestando-se por um saber ser e um saber fazer que não será fácil de definir mas é relativamente fácil de identificar e de reconhecer.

Nesta perspectiva, o *educativo* é aquilo que confere o verdadeiro significado educativo à prática docente, aquilo que não se consegue obter se lhe faltar algo de significativo aos níveis científico, psicopedagógico e

didáctico; mas, como se disse, não se esgota no seu conjunto. Antes de ser professor de matemática, por exemplo, todo o professor de matemática é educador; ele é educador antes, enquanto e depois de ser professor de matemática (ou de qualquer outra disciplina). Se um professor não compreende o verdadeiro significado do que é educar, não pode ser um bom professor. Se «uma lição ou um currículo, [ou as práticas de um professor] anulam os alunos, se fecham as suas mentes para o pensamento futuro, ou adormecem a sua sensibilidade, não podem considerar-se educativos» (Pring, 2003, 16). O que faz com que todas as actividades de ensino sejam verdadeiramente educativas é, «em primeiro lugar, a intenção de procurar uma aprendizagem; segundo, a sua conexão com a aprendizagem que se quer fomentar; terceiro, a relação dessas actividades com o estado mental e a motivação de quem aprende» (Pring, 2003, 41).

Se, por outro lado, uma acção educativa não frutificar numa maior vontade de conhecer, de compreender, numa maior sensibilidade à ciência, à cultura em geral, aos problemas humanos, talvez não se possa falar em «educativo», e o professor que não manifestar estas necessidades dificilmente cumprirá a sua missão. Mas isto implica um complexo equilibrado de intenções, de conhecimentos, de atitudes e de práticas, para além de uma sensibilidade, de uma humanidade e de uma cultura que, na sua síntese, se deverão aproximar desse educativo de que andamos à procura.

2.2. A perspectiva didáctica

As técnicas de ensinar nem sempre são meras questões de ordem didáctica, ou de uma didáctica específica que decorra de uma didáctica geral. Interessamos este tema porque as didácticas radicam no próprio processo ou acção de ensinar, com implicações práticas da maior importância.

É óbvio que algumas das questões colocadas pelas didácticas específicas se integram em questões mais vastas, as da didáctica geral. Mas será esta

integração tão natural e óbvia como parece ser? A didáctica geral trata «de aspectos gerais da teoria de ensino-aprendizagem, aplicáveis ao conjunto de níveis de ensino e de matérias a ensinar» (Alarcão, 1994, 724), ou, como já dizia Nérici (1968, 53) consiste no «estudo de todos os princípios e técnicas válidos para o ensino de qualquer matéria ou disciplina». Por sua vez as didácticas específicas tratam do «estudo desses mesmos aspectos no âmbito de uma matéria específica, de um nível particular de ensino ou de um determinado tipo de alunos», (Alarcão, *ibid. idem*); ou da «aplicação dos princípios gerais da didáctica no campo de ensino de cada disciplina» (Nérici, 1968, 54). Ora, não haverá outra relação entre elas para além da de inclusão? E será que os princípios da didáctica geral e os das didácticas específicas são os mesmos, não passando de problemas de aplicação do geral às situações concretas? E que são estes os princípios gerais do ensino como transmissão natural, espontânea, directa, enquanto «método universal de ensinar tudo a todos», como dizia Coménio, (1985, 45)? Método que, segundo ele, derivando «da própria natureza imutável das coisas» (*ibid.*, 46), proporcionaria uma aprendizagem «infalível», «rápida» e «sólida»? Ou seja, será que o aprender esgota todo o educativo? E que o aprender e o ensinar se relacionam directamente com essa «própria natureza imutável das coisas»? E não poderá colocar «essa natureza das coisas» problemas particulares que relevem do especificamente educativo enquanto entidade fluida que está, e não está, aparece e desaparece, que está muitas vezes onde não parece, e que desaparece facilmente de onde parece estar?

Tudo indica que a didáctica específica não resulta apenas, e em linha recta, da aplicação da didáctica geral; mas que, para lá disso, terá que entrar em conta com as disciplinas, as situações, os alunos, e o professor, pelo menos. Nem uma nem outra permitem compreender completamente os enquadramentos em que se desenvolve muita da problemática da arte de ensinar e de aprender uma matéria, sendo em geral estas questões muito mais complexas.

A perspectiva clássica da didáctica dá pouca atenção, por exemplo, à necessidade dos processos que Bernstein (1988) chama de recontextualização,

ou a algo que está entre o domínio da produção científica e o da transmissão, ou melhor ainda, que está na confluência destes dois domínios solicitando sínteses funcionais para soluções adaptadas aos diferentes casos. Como se sabe, o conhecimento não é um dado imediato mas exige sempre uma estruturação por parte do sujeito. Embora preservando a exigência de rigor, a linguagem científica tem que ser transformada de modo a tornar-se significativa para o sujeito que aprende. Como tal, não é possível promover conhecimento unicamente na base do edifício linguístico da ciência. Além disso a questão não é só linguística, como não será só comunicacional, para referir outro exemplo. Tanto num caso como no outro não iremos muito além de uma didáctica que poderemos chamar clássica e, portanto, não tão longe da perspectiva de Comenius como possa parecer. A problemática educativa moderna, com toda a sua complexidade (a relação educativa, o desenvolvimento curricular, a psicologia do desenvolvimento, a avaliação, a aprendizagem ao longo da vida, etc.) tem-nos obrigado a reequacionar, e até a revolucionar, estes pontos de vista.

Sendo assim, será de rejeitar a perspectiva de um conhecimento de onde, quando e como aplicar; sem mais, certas técnicas pedagógicas, como se as coisas pudessem ser resolvidas por receituários abstractos. Do mesmo modo que não podemos ter a pretensão de uma cientificidade assente na ideia de que quem sabe as matérias sabe necessariamente ensiná-las, de que ensiná-las não é mais do que transmiti-las, e de que algumas regras básicas e gerais chegam para o sucesso.

É esta a posição acabada de quem desvaloriza o especificamente educativo, por não o reconhecer, ou por não compreender onde ele está ou onde possa estar; seja no professor, na matéria, no aluno ou, como geralmente acontece, numa inter-relação de várias triangulações e múltiplas combinatórias. E para cuja solução muitas ciências poderão contribuir, mas sempre em função de uma relação educativa, de uma situação e de uma meta que, relacionando-se entre si, são determinantes e condicionam todo o conjunto, numa síntese superadora, muito variável e de difícil captação. Esta teia de

relações e de variáveis é, em si mesma, uma realidade especificamente educativa, que nenhuma ciência em particular pode compreender, mas que também escapa a uma simples multidisciplinaridade. Por isso em educação se fala, cada vez mais, de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. Conceitos que, por sua vez, não têm grande sentido fora de uma dinâmica de problematização, de investigação e de prática educacional, em que o todo dessa mesma dinâmica — o educativo — sobreleva as partes porque as reorganiza educativamente, isto é, dá-lhes o significado educativo que, de outro modo, lhes falta. Considere-se, por exemplo, as actuais dimensões da reforma educativa que apontam para a necessidade de projectos ao nível tanto da escola como da turma, (a área de projecto, a área da formação cívica e a ideia da transversalidade de certas formações); elas são a tentativa de aplicação deste conceito. É óbvio que muitas das reformas, que por vezes parecem avulsas, são manifestações de um pensamento *educativo* que se vai constituindo (quer nas suas componentes ideológicas quer científicas) e que está subjacente a todo este clima de mudança. É quase impossível, actualmente, com simples métodos clássicos, e dentro de uma perspectiva de didáctica geral, para além da indispensável formação científica, explorar as potencialidades educativas quer das disciplinas, quer dos alunos, quer dos professores (e dos adultos em geral), quer dos contextos e das situações, quer, finalmente, da relação entre todas estas realidades. As potencialidades teóricas desta dimensão são, para já, difíceis de calcular, mas são já intuídas por muita gente e estão a necessitar de uma conceptualização suficientemente abrangente. É o que propomos com este trabalho.

2.3. O caso da Filosofia

Nesta perspectiva, um exemplo que nos parece sintomático é o do ensino da Filosofia porque, mais do que de uma variante da didáctica geral, tem necessidade, pela sua própria natureza, de uma abordagem diferente.

O que revela isto, porém, não é propriamente a Filosofia mas uma perspectiva pedagógica que tenha condições para realçar o especificamente educativo que a Filosofia encerra.

Num ponto de vista clássico, não se colocam ao ensino da Filosofia problemas didáticos diferentes dos das outras disciplinas. O próprio termo «didáctica» parece ter sido inventado para a Filosofia, porque vindo do verbo grego *didaskô*, ou arte de explicar e de discurrir, corresponde ao discurso mental de que a Filosofia necessita. Mas o educativo da Filosofia raramente se obtém utilizando este processo clássico, mas por uma via pedagógica que de certo modo inverte o seu esquema de ensino e de aprendizagem, como noutros lugares se pretendeu demonstrar (Boavida, 1991, 1996).

Se todo o problema estivesse em saber transmitir esses conteúdos com correcção, seguindo as regras clássicas da exposição, jamais entenderíamos o problema específico da Filosofia porque nem sequer chegávamos a entrar nele. Só uma exigência pedagógica, a partir da natureza da disciplina, dá à Filosofia a possibilidade de manifestar toda a sua potencialidade enquanto ensino e enquanto aprendizagem. Assim, o caso da Filosofia e da sua didáctica específica revela uma dimensão educativa que a própria afirmação do educativo da Filosofia muitas vezes esconde. Daí a ideia de que a revelação da Filosofia a quem nela se pretende iniciar passa por uma abordagem pedagógica que releva do específico educacional. Isto é, algo que nem está na pedagogia em si mesma, como o mostra a relação demasiado simples entre didáctica específica e a geral, quando a relação é de pura inclusão, nem na Filosofia propriamente dita, porque em si e por si mesma não exige a didáctica de que necessita, aparecendo o educativo como uma potencialidade que em certas circunstâncias se revela, e só nelas. Isto é, está lá, na natureza da própria Filosofia, mas o modo habitual de a abordar se encarrega de esconder o educativo que ela potencialmente contém.

Conclusão

Para finalizar, poderíamos questionar-nos sobre a importância de proceder a uma análise deste tipo em torno do conceito de Educação, e do especificamente educativo; e deste, por sua vez, relativamente à problemática da razão profunda de uma teoria da educação. Respondemos, para já, um pouco na linha de Wilson (2003) ao colocar-se a si mesmo uma questão semelhante: «a resposta imediata é a de que o que fazemos é largamente determinado pelo modo como pensamos, e o que pensamos é determinado pelos conceitos que usamos, de tal forma que necessitamos de os entender meticulosamente se queremos que a nossa prática seja eficiente». Com efeito, raramente nos damos ao trabalho de pensar sobre os próprios conceitos que usamos, nem nos esforçamos muito por perceber a relação entre as mudanças nos campos social e educativo. Em tempos de mudança acelerada, como o nosso, torna-se indispensável procurar ideias claras. Mas estas, além de nem sempre serem claras, não são necessariamente distintas de outras, mais confusas, com as quais se misturam. Dada a grande complexidade do fenómeno educativo, a sua fugacidade e subtileza, e a multiplicidade de planos que se cruzam e se sobrepõem, muitas vezes o educativo esconde -se quando o julgamos ver e outras vezes vamos encontrá-lo nas situações mais inesperadas. Ou seja, o campo educativo é um domínio onde é indispensável analisar e teorizar, porque ao lado do subtil e do instável, de que temos experiência todos os dias, há constantes fundamentais que dizem respeito à estrutura e à função do acto educativo em si mesmo, e que sempre pressupomos apesar de toda a instabilidade verificada. É importante reconhecer esta realidade, como condição para poder atribuir (e identificar) o carácter educativo a todas as práticas, passadas ou actuais, que assim se possam designar; e, por outro lado, como condição para podermos projectar novas práticas com esse carácter educativo sempre integrado.

- Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação dos professores. *In* A. Estrela e J. Ferreira (Org), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas Acta do IV Colóquio Nacional da APELF/AFRGE* (pp. 723-732). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*(I y II vols.) Madrid: Akal.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do ser e do ensinar: proposta para uma nova abordagem* Coimbra: INIC.
- Boavida, J. (1996). Por uma didáctica para a filosofia - análise de algumas razões. *Revista Filosófica de Coimbra*, 9pp. 91-110.
- Comério, J. A. (1985). *Didáctica Magna* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (introdução e notas de J. Ferreira Gomes).
- Carvalho, A.D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Damião, H. (1996). *Pré, inter e pós acção* Coimbra: Mineva.
- Feldmann, D. (2003). Curriculum y objectivo: un viejo tema actual. *Educ'ativa*, 6, 2, pp. 185-199.
- Fullat, O. (1983). *Filosofías de la educación* Barcelona: CEAC.
- Lopes, B. (2001). A reconstrução do sujeito. *In* A. D. Carvalho (Org). *Filosofia da Educação: Tems e Problemas* Porto: Edições Afrontamento.
- Nérci, I. (1968). *Introdução à didáctica geral - dinâmica da escola* São Paulo / Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Postic, M (1984). *A Relação Pedagógica* Coimbra: Coimbra Editora.
- Pring, R. (2003). La educación como «práctica educativa». *In* Mª Garcia Amillburu (Ed). *Claves de la Filosofía de la Educación*(29-48). Madrid: Editorial Dykinson.
- Uljens, M. (2002). The idea of a universal theory of Education - an impossible but necessary project? *Journal of the Philosophy of Education*, 36, 3, pp. 353-375.
- Wilson, J. (2003). The Concept of Education Revisited, *Journal of Philosophy of Education*, 37, 1, pp. 101-108.

Antonio J. Colom Cañellas
Universidad de las Islas Baleares

La Teoría de la Educación en su Doble Dimensionalidad:
DE LA REALIDAD Y DEL SABER EDUCATIVO

La pretensión de estas páginas es averiguar qué tipo de saber es el saber acerca de la educación, o, si se quiere expresar de otro modo, qué racionalidad sustenta la Teoría de la Educación, ya que preguntarse por el saber educativo no deja de ser una cuestión básica y esencial en cualquier teoría. Tal objetivo no es en absoluto trivial, ya que de alguna manera nos aproxima a la formulación y aun definición de lo que se entiende por Teoría de la Educación o conocimiento más idóneo para explicitar el fenómeno — cualquier fenómeno — educativo. Estamos, pues, ante una propuesta de hondo calado que requerirá, para su desarrollo, adentrarnos en los terrenos de la epistemología o, en general, de los fundamentos del saber y de las concepciones acerca de la teoría. Iniciaremos nuestra singladura por algunas cuestiones básicas.

1. El sentido de la Teoría de la Educación

La formulación recién planteada precisa, de principio, clarificar la cuestión teórica, es decir qué se entiende por teoría. Es evidente que, en el campo de las Ciencias de la Educación, el término teoría está absolutamente

contaminado no sólo por la ideología sino también por confusiones propias del escaso interés que la cuestión teórica de la educación propicia en muchos ámbitos. Por ejemplo, lo teórico en educación se suele confundir con lo inútil, con lo no aplicativo, por tanto, con lo no necesario. Además, en general, suele confundirse lo teórico-educativo con los predicamentos propios de la Filosofía de la Educación, como si lo filosófico fuese sinónimo de lo teórico, lo que, por cierto y llegados a este punto, nos vemos precisados a admitir que no todo el conocimiento teórico de la educación formaría parte de una Teoría de la Educación. Así, el saber filosófico acerca de la educación es un saber teórico pero de carácter especulativo, que no cumplimenta entonces los requisitos de una Teoría tal como se concibe en el campo de la Teoría de la Ciencia. Asimismo, la Historia de la Educación es un conocimiento teórico pero que tampoco, y por muy parecidas razones, se concibe como propio de la Teoría de la Educación.

En otras ocasiones el término teórico se concita con teorías particulares acerca de cuestiones educativas o en función de perspectivas personales acerca de la educación. En el primer caso, se podría hablar, por ejemplo, de una «teoría sociológica de la educación» como la de T. Parsons o la de E. Durkheim, por hablar de dos sociólogos de muy diferenciada identidad. Sin embargo, ninguno de ellos formula una Teoría de la Educación, sino que plantean posiciones explicacionales particulares para aspectos asimismo parciales (el papel social) acerca de la educación; asimismo, y para reiterar el segundo caso, se podría hablar de la teoría pedagógica de P. Freire o de la teoría de la desescolarización, pero, también en este caso, nos referimos más a aspectos personales o individuales — opiniones u opciones — en referencia a la educación. En este sentido, las teorías educativas tendrían la característica de ser «perspectivas» de la educación.

También se habla de teoría como sinónimo de ideología, de tal manera que posiciones de autor, o de corriente, se convierten en el marco conceptual de clarificación de lo educativo, cuando tal posición, en el fondo, nada o casi nada nos dicen de la educación — del saber educativo — sino, en

todo caso, de la comprensión que un autor posee de la educación, o de su cultura pedagógica. Es decir, elevamos al plano de la teoría lo que son subjetivismos. Las teorías de Apple — crítico — o de G. Gentile — fascista — no son realmente teorías pedagógicas sino el pensamiento y las formas de pensar que en referencia a la educación poseen tales autores. El pensamiento marxista, cristiano, vaticanista, socialdemócrata o psicologicista acerca de la educación, lo que hace es profundizar en el marxismo, en el cristianismo, en la oficialidad católica, en el pensamiento socialdemócrata o en la concepción de la psicología respectivamente, porque, siempre, en tales posicionamientos, lo adjetivo es la educación y la sustantividad es aportada por la posición ideológica de la cual se parte.

La pedagogía marxista, por ejemplo, nos amplía la visión que el marxismo tiene — amplía el conocimiento marxista — al aplicarlo a un campo específico — la educación — pero nada nos dice acerca de lo que es realmente la educación (sólo nos informa de cómo el marxismo comprende la educación, es decir, nos informa de la comprensión que el marxismo posee de la realidad..) Claro está, que donde decimos marxismo podemos incluir cualquier otra corriente ideológica, de pensamiento, de posicionamiento científicista o de autor; siempre el resultado será conocimiento que desarrollará o ampliará el conocimiento de la ideología, del pensamiento, del posicionamiento o de la comprensión del autor; pero muy difícilmente nos habrán ampliado conocimiento acerca del fenómeno factual de lo que es y supone el educar.

Para no apartarnos de nuestros objetivos previamente enunciados, vayamos de nuevo a la cuestión que fundamentalmente nos interesa, a saber, qué es la Teoría de la Educación y cuáles son los fundamentos racionales de su saber. Para ello, permítame realizar alguna que otra incursión histórica.

En su origen, al principio del siglo XIX, y fundamentalmente a partir de la obra de J. F. Herbart, la palabra Pedagogía se utilizaba para referirse a cualquier contenido que tuviese que ver; o tratase directamente, cuestiones o aspectos educativos. Pedagogía era, pues, el saber teórico, concreto o

relacionado con la educación. Se trataba, pues, de una disciplina que abarcaba el estudio del «todo» educativo, ya que incluso se vino en denominar Pedagogía General.

Más tarde, a principios del siglo XX, se producirá la primera gran desmembración que sufrirá este «todo» pedagógico; se tratará de una escisión de carácter metodológico, o de enfoque, que afectará en consecuencia a los métodos o maneras de estudiar y analizar la educación. Así, de la aplicación del método experimental surgirá la Pedagogía Experimental, o intento de dar cuenta del saber educativo en base al método científico; por otra parte, de la tradición de entender el universo educativo desde la reflexión y la racionalización especulativa se seguirá hablando de Pedagogía General (atendiendo una vez más a la tradición herbartiana) o de Pedagogía Racional, de acuerdo con Paulsen que, como vemos, también concretaba el «tipo» de pedagogía en función del método (racional o especulativo) que se utilizaba para su construcción y estudio.

Sin embargo, fue a partir de los años treinta del siglo XX, cuando tiene lugar la segunda y más importante desmembración del cuerpo de conocimientos propio de la Pedagogía, desmembración que ahora afectará no tanto a la metodología cuanto a los contenidos, al saber pedagógico en suma. Si la primera diferenciación de la pedagogía se centró en el «cómo» investigar en educación (la metodología científica), ahora nos encontramos con otra que tuvo su razón de ser en determinar «qué» contenidos formaban parte de la propia Pedagogía.

La razón de todo ello estribó en que las diferentes ciencias sociales, en su fulgurante desarrollo, coincidieron en considerar la educación como un espacio propio de sus respectivos estudios, por lo que la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Antropología, y más tarde, la Economía..., etc., afectaron parcialmente, con sus aportaciones, al conocimiento de la educación. O sea, que tras la Segunda Guerra Mundial la atomización de la ya antigua Pedagogía será un hecho, que se ha ido acrecentando hasta nuestros días. Hoy, efectivamente, el saber pedagógico se encuentra en

manos de las denominadas Ciencias de la Educación, conjunto múltiple de disciplinas que tienen en común estudiar aspectos de la educación, — pero no toda la educación — y que antes eran contemplados unitariamente por la Pedagogía. Sin más y a modo de resumen, podemos decir que la denominación «Ciencias de la Educación» se centra analítica y pluralmente en el mismo objeto de conocimiento — la educación — que antes era abordado sintética y unitariamente por la Pedagogía. No obstante, también hay que decir que este cambio ha posibilitado transformaciones metodológicas, pues de la reflexión conceptual o de la experimentación, como métodos propios de la Pedagogía, se ha pasado ahora a un tratamiento plurimetodológico de las Ciencias de la Educación, originario de la multiplicidad de métodos y enfoques que son utilizados por las demás ciencias sociales (Colom y Nuñez, 2001).

Pues bien, entre las diversas ciencias de la educación nos encontramos con la denominada Teoría de la Educación, de origen anglofilo, y que se ha ido imponiendo entre nosotros por la gran incidencia lingüística que el inglés posee en estos momentos en todos los planos, no sólo de la ciencia sino de cualquier otra esfera de la actividad humana (diplomacia, negocios, cultura..., etc.); ahora bien, en inglés, como se sabe, «education» hace referencia y se plantea como «practice», por lo que, al querer abordar el estudio teórico de tal práctica y no poseer originalmente en su vocabulario el término de origen grecogermánico que nosotros reconocemos por Pedagogía y que tradicionalmente se aplicaba al conocimiento teórico (bien racional o experimental de la educación), no queda más remedio que, para significar tal tipo de estudio, se tenga que utilizar el vocablo «theory».

Vistas así las cosas, parece que *Theory of Education*es una de las múltiples ciencias de la educación que tiene como objeto el estudio teórico de la educación, por lo que de hecho se igualaría a la concepción de la clásica Pedagogía, que, por cierto, ya fue definida por Kant como «teoría de la educación». O sea, que una disciplina surgida de la vocación analítica de las ciencias de la educación, y como una más de las mismas, aportaría una

visión de síntesis, unitaria y general de la educación desde una perspectiva teórica (como la antigua Pedagogía). Sin embargo, no es así ni mucho menos. Por tanto, antes de llegar a conclusiones apriorísticas, cabe determinar más ampliamente el carácter actual de la Teoría de la Educación, teniendo en cuenta su procedencia anglofila, para así saber cuál es su contenido y también su propia razón de ser.

La Teoría de la Educación, tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos, se ubica en dos grandes campos educativos: el escolar y el no escolar. El estudio del primero se reconoce por Teoría del Currículum (*Theory of Curriculum*) y el del segundo, por Educación no Formal (*Non Formal Education*). Debemos, no obstante, acotar la anterior afirmación, porque, a pesar de todo, la Teoría de la Educación no contempla todo el conocimiento posible sobre la cuestión curricular, ya que algunos aspectos no forman parte de su objeto (valores, filosofía, axiología, fines, aspectos antropológicos..., etc., del currículum). Es decir, la Teoría de la Educación, como ya dijimos, no estudia todo lo teórico que se da en relación al conocimiento educativo (Colom, 1992).

2. El objeto de la Teoría de la Educación

Estamos ya en condiciones de aproximarnos al carácter fundamental de la actual Teoría de la Educación, carácter que viene dado por su sentido pragmático, utilitarista, continuador en definitiva de la tradición que se iniciara, ahora hace acaso más de un siglo, en Estados Unidos y que se conoce como «pragmatismo» o si se quiere, utilitarismo, (en este sentido es fundamental el pensamiento y la obra de J. Dewey). Téngase en cuenta que en inglés la palabra «education» se refiere exclusivamente a la realidad, a la práctica, a la acción, o si se quiere, al fenómeno tangible y real de la educación, de ahí entonces que, si se teoriza sobre la educación, es para servir

a la práctica, al ejercicio profesional del educar. En el mundo anglosajón, Teoría de la Educación es, sin duda, teoría para la práctica educativa (o para el ejercicio de la práctica educativa). No se concibe una teoría educativa que no pueda incidir positivamente sobre la práctica; no se concibe una teoría que no sea pragmática, que no sea útil, que con ella no se pueda mejorar y perfeccionar el mundo práctico de la educación. De hecho, una Teoría de la Educación que no sirviese para mejorar la educación sería una teoría absurda. En educación, si se teoriza, es para mejorar la propia educación. Por tanto, es imposible confundir o querer igualar la Filosofía de la Educación con la Teoría de la Educación, ya que aquella no busca aplicabilidad alguna, al menos de forma directa o inmediata.

En consecuencia, una vez más, afirmamos que el dominio propio de la Teoría de la Educación está formado por todas aquellas aportaciones orientadas a *conocer* la realidad educativa a fin de *intervenir* (modificar, innovar..., etc.) sobre ella. O sea, la pretensión de la Teoría de la Educación es conocer para mejorar la práctica educativa. En consecuencia, y como resumen, la Teoría de la Educación anglofila, originada tras la desmembración de la unitaria Pedagogía germánica, se conforma como un cuerpo específico de conocimientos, integrado en la amplia constelación de saberes acerca de la educación (Ciencias de la Educación) y que tiene como características específicas las siguientes:

- Una concepción de la teoría próxima a los desarrollos logrados en el seno de las denominadas Ciencias Humanas.
- Una concepción de la teoría en cuanto que saber o conocimiento aplicable a la educación (a la realidad escolar o no) cuyo objetivo es la mejora (innovación, cambio...) de la práctica educativa.
- Se centra, en su ubicación escolar, en los conocimientos curriculares que más tengan que ver y que más próximos están a la práctica educativa de las escuelas.
- Se centra, en su vertiente no escolar, en los aspectos de la educación no formal de intervención más posibilista y necesaria (campo de

la educación permanente, laboral, de adultos, educación urbana..., etc.).

- Acepta verdades ya asentadas en otras disciplinas, preferentemente las denominadas Ciencias de la Educación, o intenta investigarlas en función de sus necesidades y objetivo práctico.
- Acepta cualquier metodología adecuada a sus fines o intereses, fundamentalmente la descriptiva, la experimental, la analógica (simulación) y la comparativista.

Es, como se ve, una disciplina que le va el mestizaje y la multiculturalidad, la apertura y la flexibilidad, lejos entonces de las mentalidades cerradas y apriorísticas que la defienden o rechazan. Ahora bien, esta caracterización supone plantear una concepción de la teoría educativa como una teoría narrativa, es decir, con un discurso débil y endeble, dependiente de otros saberes y con objetivos muy concretos y reales (solucionar o mejorar situaciones educativas). Por tanto, reiteramos que la Teoría de la Educación a lo único que puede aspirar es a ser narrativa, es decir, a poder ser considerada como teoría narrativa, que es lo mismo que decir teoría débil, fruto de un saber no ontológico y sí aplicativo y pragmático. Además, el saber de la Teoría de la Educación es un saber de compromiso — casual, en función de la realidad sobre la que incidir — y dependiente (de otras ciencias de la educación), por tanto con escasa identidad propia.

Por tanto, y por todo lo mencionado, es absurdo querer ontologizar la teoría educativa; en primer lugar, porque la teoría educativa no tiene una ontología propia y, en segundo lugar, porque hacer depender la teoría educativa de otras ontologías es anularle su funcionalidad pedagógica y su esencia pragmático-aplicativa, por la mera razón de que la educación no se integra, a pesar de los esfuerzos habidos en este sentido, en ninguna categorización ontológica.

La Teoría de la Educación, en cambio, al ser entendida como narración se adecúa pertinentemente a los objetivos que como tal teoría posee, a saber, dar razón del tipo de conocimiento que es el conocimiento educativo

y, en este contexto, dirimir qué es realmente la educación y qué debe hacerse para mejorar su practicidad, ya que educar es, y siempre ha sido, una actividad praxeológica. La racionalidad, a la teoría educativa, no le viene dada por su reflexión acerca de las grandes verdades que encierra el hombre y el mundo. Todo lo contrario; su racionalidad le es dada desde su praxeología, ya que, al ser una teoría para la acción, es la reflexión acerca de las pertinencias de las acciones (en relación a sus fines u objetivos) lo que le da consistencia racional y entidad teórica.

La causa final — la finalidad o los objetivos de la educación — no depende de la identidad del conocimiento pedagógico: depende, en todo caso, de otras identidades externas al saber educativo. Y es que el verdadero objeto de la educación es la educabilidad y no una educabilidad asentada en morales determinadas o prescritas. En este sentido, y con ello se evidencia su debilidad epistemológica, la Teoría de la Educación es una estructura abierta que depende, en sus finalidades, de múltiples modelos axiológicos, lo que no significa que tales modelos se inscriban dentro del saber educativo. La Teoría de la Educación evidencia y demuestra el logro de la educabilidad, pero nunca las educabilidades concretas que se puedan conseguir, ya que no dependen del discurso teórico acerca de la educación sino de las veleidades filosóficas y de creencias, ajenas al saber educativo, con que se pretende definir, desde el exterior de la estructura educativa, el sentido de la educabilidad.

Por tanto, es desde esta perspectiva que afirmamos que la Teoría de la Educación es exclusivamente una teoría narrativa acerca de la realidad y del acontecer educativo y que así debe seguir siendo, porque la razón ontológica y metafísica no logra dotarla de identidad propia, por el mero hecho de que la teoría educativa, en primer lugar, no se encamina hacia este tipo de conocimientos y, en segundo lugar, si así lo hiciese, tampoco tendría éxito en sus pretensiones, por la mera razón de que su objeto de estudio — la educación — no es, en el campo del pensamiento, una cuestión fuerte, sino que siempre ha quedado a través de la historia de las ideas como una reflexión

casi siempre marginal. Debe denunciarse, pues, de una vez por todas, la trivialidad del que se viene en denominar pensamiento educativo.

En esencia la narratividad de la educación debe lograr una explicación coherente entre principios teóricos y actividad práctica. De hecho, ésta es la esencia teórica de la educación: asentarse en unos postulados para que luego puedan ser logrados mediante la actividad educativa. ¿Qué significa este planteamiento? En primer lugar, reconocer la Teoría de la Educación como una teoría hecha en base a préstamos. Donde se dice interdisciplinariedad o síntesis debemos pensar en una entidad hecha en base a principios y reflexiones generadas desde otros ámbitos, que luego, en función de sus intereses u objetivos, son convenientemente aprehendidos y más o menos sistematizados por la Teoría de la Educación.

La Teoría de la Educación, para el logro de la educabilidad, se acoge a cualquier saber, propio, por lo general, de las ciencias humanas y sociales, a fin de lograr con ellos sus propósitos. En todo caso, su labor viene facilitada por la ya larga tradición que este tipo de ciencias posee de dedicarse a las cuestiones educativas, las denominadas Ciencias de la Educación. Bajo tales planteamientos, la Teoría de la Educación se reconvierte en una teoría pragmática, funcional, cuyo objetivo debe ser dar razón de la práctica educativa dotada de validez y pertinencia. Narrar, pues, el trayecto entre las pretensiones de logro y el logro, es decir, narrar cómo se hace este trayecto es, en última instancia, lo que se puede pedir a la teoría educativa. La Teoría de la Educación es, pues, sin más, teoría para la práctica educativa.

3. La racionalidad de la Teoría de la Educación

La Teoría de la Educación, como saber teórico que es, posee otro objetivo, además del pragmático y de aplicabilidad que ya hemos mencionado y que le caracteriza fundamentalmente. Esta segunda finalidad se movería

en el plano epistemológico, ya que su pretensión es evidenciar el sustento racional — qué saber y qué tipo de saber — que configura esta concepción teórica de la educación eminentemente pragmatista y utilitarista. En este sentido, y como tal teoría, pretende una fundamentación que sea válida para cualquier teoría particular o específica, de tal manera que habría, en el plano del conocimiento, una Teoría de la Educación que, como tal teoría, sería capaz de englobar y de dar cuenta, racionalmente, de cualquiera de las teorías aplicativas que la Teoría de la Educación utiliza para solucionar los múltiples problemas con que se encuentra la práctica educativa, desde problemas organizativos a evaluativos, de presentación de contenidos, dificultades de aprendizaje..., etc.

Esta Teoría epistemológica de la Educación sería, pues, y se conformaría como el amazón y el marco teórico — en el sentido que lo teórico posee en el campo de la Teoría de la Ciencia — de la Teoría de la Educación entendida como aplicación. Pues bien, en este sentido, más propio del mundo tres de Popper, es decir, el mundo de la metaciencia, la Teoría de la Educación en cuanto Teoría para todas las teorías educativas se fundamentaría en un tipo de saber que a su vez se caracterizaría por los siguientes tipos de racionalidad.

3.1. La razón material

No hay ciencia si no hay materialidad. La ciencia se ocupa, exclusivamente, de lo material, es decir, de la materia, de lo tangible, de lo commensurable y de lo empíricamente evidenciable. En consecuencia, estamos ante un préstamo de la ciencia experimental — ciencias de la materia — a la educación. La ciencia, pues, aportaría la razón material a la narración educativa.

En este sentido, cabe recordar cómo históricamente la ciencia — específicamente la Biología — pretendió integrar a la educación en su seno (a partir de Spencer, por ejemplo, con Dewey, Montessori o Decroly, entre otros autores asimismo significativos). Además, no podemos olvidar cómo

de esta aproximación la Biología aportó a la Pedagogía su propio método de investigación, es decir, el método científico o experimental.

Es evidente que los espiritualismos educativos, surgidos mayormente del neokantianismo de la escuela de Badén y del neoescolasticismo, no permitieron desarrollar la tradición materialista de la educación, de tal manera que incluso se dio todo un movimiento para que fuesen autores cristianos los que se hiciesen cargo de las cátedras de Pedagogía Experimental, en países de fuerte presencia católica. El caso de la Universidad católica de Bruselas es en este sentido ejemplar; al igual que lo fue el control ideológico que en España hubo de esta materia hasta bien entrada la democracia(1).

Sin embargo, no puede entenderse lo educativo sin fundamentarlo en la materialidad; téngase en cuenta que la relación educativa — entre educador y educando — se asienta en la materialidad de los seres humanos, al mismo tiempo que las mediaciones que se dan en tal relación se asientan y se fundamentan en objetos asimismo materiales. No hay duda, pues, que fue la influencia biológica la primera que aportó la materialidad educativa, aunque, después, se impidiese por todos los medios el desarrollo de tal aspecto, olvidándose que la educación siempre ha requerido de materialidad. Piénsese en todo caso en el papel y la importancia que ha tenido y sigue teniendo el libro de texto y cómo la innovación de sus diseños ha facilitado la tarea de profesores y alumnos. El mismo método experimental materializa y cosifica el objeto de investigación y, hoy en día, una vez más, aspectos bio-materiales adquieren una importancia relevante en la educación moderna. La neurología de la mente, en relación a la memoria o a la comprensión..., etc., se nos evidencia como los verdaderos fundamentos materiales del aprendizaje cuyo mejor conocimiento, sin duda, ayudaría a mejorar el desarrollo de

(1) Es el caso, por ejemplo, de una de las personalidades más determinantes de la Pedagogía Experimental de la Universidad Católica de Lovaina; me refiero a R. Buyse (1937) y a sus manifestaciones en las primeras páginas de su obra *La experimentación en Pedagogía* Barcelona: Editorial Labor. El caso de España es paradigmático: durante el franquismo sólo hubo una cátedra de Pedagogía Experimental, en la Universidad Complutense, cuyo titular, el Dr. Victor García Hoz, era un destacado miembro del *Opus Dei*.

programas educativos, así como su adaptación a las características de los alumnos. Creemos que la futura fundamentación materialista de la Teoría de la Educación se encontrará en los avances de las neurociencias(2).

La teoría de los sistemas generales aplicados a la educación ha sido otra estrategia válida para cosificar los fenómenos educativos, ya que desde tal perspectiva cualquier cuestión educativa puede ser tratada como un sistema, o sea, como una realidad, en este caso una realidad operante, pero realidad a pesar de todo. El enfoque de sistemas materializa, pues, la educación, máxime cuando, como dice N. Luhmann(3), el sistema impide la introducción de valores en el análisis de la realidad objeto de estudio. De ahí que tal autor defienda lo que el denomina «la ambición de la teoría», capaz de explicarlo todo, sin intervención de subjetivismos. La concepción de la educación como sistema implica epistemológicamente presentar la educación como fenómeno, o sea, como materialidad empírica existente que es analizada desde el prisma categorial propio de tal teoría, a saber, estudiando sus funciones, sus dinámicas, sus relaciones internas y externas..., etc., sin referirse empero, nunca, al hombre, a lo humano, o a cualquier elemento del que pudiese desprenderse niveles de comprensión axiológicas. De ahí que con la teoría de sistemas se pueda estudiar a la sociedad sin detenerse en el hombre o pueda estudiarse la educación sin referirse a los alumnos en concreto, sino simplemente bajo la categoría genérica de educandos(4).

(2) Esta tesis es defendida con brillantez por el Dr. Joaquín García Carrasco, catedrático de la Universidad de Salamanca.

(3) véase de este autor: (1973). *Ilustración sociológica*. Buenos Aires: Sur; (1983). *Fin y racionalidad en los sistemas*. Madrid: Editora Nacional; (1985) *El amor como pasión*. Barcelona: Península; (1990) *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós. En cambio, para un estudio sobre N. Luhmann aconsejaria, sin duda, Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.

(4) véase, en referencia a la aplicación sistémica a la educación, Colom A. J. (1982) *Teoría y metateoría de la educación. Un análisis a la luz de la Teoría General de Sistemas*. México: Trillas; Castillejo, J. L. y A. J. Colom A. J. (1987) *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: CEAC. Así como, últimamente, Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós. A propósito de la obra de N. Luhmann y su aplicación a la educación véase A. J. Colom, A. J. y J. C. Melich, J. C. (1993). La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann. *Enrahonar*; 21, pp 77-84.

La teoría de sistemas, como decíamos, al ser una estrategia cognitiva de investigación, materializa mental y conceptualmente la realidad, dándole entonces una materialidad ficcionista(5) que, sin embargo, es suficiente para objetivizar los procesos y los fenómenos educativos lejos de las subjetividades propias de las teorías de las denominadas ciencias humanas y sociales. Asimismo, la concepción tecnológica de la educación es otro aporte a esta materialidad, pues la tecnología cosifica y reduce la educación a fenómenos y situaciones muy concretas cuya materialidad es a su vez absolutamente evidente. Desde el libro de texto a los objetivos procedimentales o desde la utilización de diversos artefactos para transmitir información a la realización de diseños curriculares, hablamos siempre de objetos materiales que, sin embargo, determinan los procesos, los fenómenos y las situaciones educativas.

La paradoja es que la pedagogía siempre ha huido de su propia materialidad, encontrándose más cómoda en el desarrollo de cuestiones próximas a lo trascendente, a pesar de que esto le cerrara el camino para fundamentar su racionalidad como ciencia social. El neo-idealismo de reminiscencias kantianas, la neoescolástica, la fenomenología y los discursos propios de las diversas iglesias cristianas han hecho que la cuestión de la trascendencia fuese el objeto de estudio y análisis máspreciado a la hora de investir las teorías educativas, olvidándose en el camino cuestiones tan básicas y banales como que la educación es un fenómeno temporal y espacial que requiere de materialidad humana, procedimental y mediacional(6).

Sin *somn* no hay educación y, por supuesto, tampoco trascendencia. Sería, pues, interesante iniciar el edificio teórico de la educación desde su basamento material, es decir, por la ciencia de la mente, en primer lugar, y por sus efectos y consecuencias en el aprendizaje y en el comportamiento.

(5) Siguiendo la terminología propia de M. Bunge referida a «entes ficticios», o sea, los propios del «mundo tres» de K. Popper, es decir, las metateorías o teorías acerca de las teorías. Véase en concreto Bunge, M. (1976). *La investigación científica* Barcelona: Ariel.

(6) un buen ejemplo de lo afirmado podemos encontrarlo en Castillejo, J. L. (1987) *Pedagogía tecnológica* Barcelona: CEAC.

Estamos, pues, ante un principio básico e indiscutible que la ciencia aportó a la teoría educativa ya desde un principio: sin materialidad no hay educación. Es pues necesario ser conscientes de ello y obrar en consecuencia. Este obrar en consecuencia requiere continuar los contactos entre teoría educativa y ciencia biológica y estar más abiertos a los últimos estudios desarrollados que puedan tener eco y aplicaciones en la mejora de la práctica educativa. Las innovaciones en el campo de la genética, de la biología molecular, de la fisiología del cerebro, son de tal calibre que, sin duda, es necesario mantener permanentemente una ventana abierta sobre ellas para así poder sustentar unas bases materiales de la educación que pueden ser de gran trascendencia de cara al conocimiento de los propios mecanismos que los procesos educativos activan y ponen en juego.

3.2. La razón tecnológica

La teoría educativa, por su entidad, requiere de la razón tecnológica, por lo que se debe como un discurso acerca de la acción educativa, es decir, centrado en el saber para hacer. De esta forma, la teoría de la educación se nos presentaría como una verdadera praxeología (Moles y Rhomer, 1984) o, si se quiere, como una tecnología que como tal se asienta en el conocimiento (científico) — teoría — y que luego se instrumentaliza a través de procesos; o sea, la razón tecnológica o praxeológica de la educación concebiría a la teoría educativa como teoría tecnológica.

Esto significa que la Teoría de la Educación, como cualquier tecnología, debe fundamentarse en unos principios científicos para, de los cuales, extraer procesos de acción que sean efectivos. El educador debe saber, pero saber para hacer. Éste es el aspecto fundamental y determinante de la Teoría de la Educación; no le basta con el hacer — sería caer en la alienación de la pura experiencia — y no sólo necesita saber, que sería caer en el verbalismo, en la teorización baral e inútil. Por el contrario, la Teoría de la

Educación, además de presentar unos contenidos, tiene que explicitar su capacidad aplicativa mediante procesos que orienten la acción. Pues bien, es a ello a lo que denominamos teoría tecnológica, es decir a la conjunción de saberes y de normas que, asentadas en ellos, logran prácticas educativas coherentes con los mismos. En tal situación, lógicamente, el conocimiento, el saber, sobre el que descansa la instrumentalización, o la razón tecnológica, viene dado, generalmente, por las aportaciones que realizan las ciencias sociales al conocimiento educativo, es decir, por las llamadas Ciencias de la Educación, independientemente de que hoy en día otras materias puedan también participar en las soluciones educativas que la Teoría de la Educación persigue (Medicina, Derecho, Ecología..., etc.).

La razón tecnológica descansa en la teoría, o sea, en el objeto principal de la ciencia que, como se sabe, se centra en describir la realidad y en aportar conocimiento sobre cuestiones no conocidas hasta el momento. La tecnología requiere siempre de la ciencia, aunque la ciencia pueda desarrollarse independientemente del saber tecnológico y bajo diversos paradigmas comprensivos. Ciencia y tecnología son, efectivamente, dos clases diferentes de saber; aunque ambos se nos presentan como saberes racionales, si bien uno, el saber tecnológico, depende para su existencia del saber científico (Sarramona, 1990). La ciencia es, pues, quien aporta la plataforma de conocimientos sobre los cuales el saber tecnológico propiciará modelos para aplicar en cursos de acción. Es de esta forma, mediante su aplicabilidad, que el saber tecnológico llega a compilar otro tipo de saber diferente al científico. Ésta es la gran paradoja de la tecnología: se fundamenta en la ciencia pero con la aplicabilidad que realiza de la misma consigue nuevas formas de saber, saber praxeológico, que es diferente al científico que primigeniamente le sirvió de base.

O sea, que entre ciencia y tecnología se da un basamento común — el de la ciencia —, si bien sus objetivos son luego diferentes; la ciencia pretende conocer; la tecnología pretende instrumentalizar para cambiar o transformar la realidad, aunque, eso sí, bajo la orientación teleológica que nos aportan

los fines a los que se deben someter los procesos educativos, por lo que el sentido axiológico de la educación se somete igualmente a la concepción tecnológica. En consecuencia, la racionalidad tecnológica se nos presenta bajo tres perspectivas, a saber:

- la perspectiva epistémica, que nos marca qué tipo de saber es el tecnológico;
- la perspectiva instrumental que nos define el saber propio que desarrolla la tecnología y
- la perspectiva teleológica que nos aporta los fines y objetivos bajo los cuales debe orientarse la acción.

Siempre la práctica educativa, independientemente de su adscripción ideológica (o paradigmática)(7), se resuelve tecnológicamente, es decir, conocer o saber (ciencia) para hacer (tecnología) en función de logros (axiología); es decir, siempre, bajo cualquier contexto ideológico o científico, la educación, toda educación, debe concebirse como una teoría epistémica, instrumental y teleológica.

3.3 La razón compleja

Hay otra razón en la que descansa la Teoría de la Educación, razón esta que afecta al fenómeno educativo en sí mismo. Cuando se produce «educación», entran a formar parte toda una serie de procesos multidimensionales que acomplejan enormemente el sentido de lo que es educar. Se educa a una persona que tiene un cuerpo, que posee aptitudes mentales determinadas, que se configura en una personalidad propia e irrepetible, en un contexto social, bajo una historia afectiva y emotiva determinada, todo ello implicado

(7) La cuestión de los paradigmas en la teoría educativa puede hallarse en Colom, A. J. (coord.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* Barcelona: Ariel. Véase en concreto el capítulo X.

en unas formas culturales definidas. Debemos marginar la idea de que la educación es un sistema simple, configurador en base a unas normativas más o menos definidas y cuyos principios, llamados por lo general «Fundamentales, Generales o Sistemáticos»(8), a la hora de la verdad no sirven para la generalidad de las personas (¿no se habla desde hace décadas de enseñanza individualizada o personalizada?), por lo que difícilmente fundamentan principios generalizables de ningún tipo, por lo que la sistemática se vuelve realmente difícil, de tal manera que estos textos o este pensamiento abarcador, al final, resulta tan irreal que su aplicabilidad es excepcional.

Creemos, por el contrario, que la Teoría de la Educación no es ni puede ser sistemática ni general ni fundamental, por la mera razón de que no es unitaria. Acaso para explicar una situación de índole lingüística podamos adscribirnos a la teoría de N. Chomski, aunque para explicar un proceso evolutivo del propio lenguaje nos amparemos en la teoría de las gradientes de J. Piaget. La Teoría de la Educación no puede jamás fundamentarse en el principio de la coherencia y de la unidad porque los fenómenos que estudia, los educacionales, no son sistemáticos, no obedecen a un orden o causalidad concreta, son diferentes en cada individuo y difícilmente son generalizables.

Por tanto, la única razón que puede dar cuenta de los fenómenos educativos es la razón compleja. No tenemos duda alguna al afirmar que la complejidad es el fenómeno paradigmático de comprensión de lo educativo, por lo que la Teoría de la Educación debe asentarse en la razón compleja para así poder encarar adecuadamente el objeto de su estudio.

La realidad educativa es compleja, por lo que el profesorado tendría que formarse cognitivamente en la complejidad. La educación no sólo se manifiesta compleja en el campo de la praxis sino que la Teoría de la Educación participa, obviamente, de tal característica porque las relaciones

(8) Estas cuestiones están convenientemente discutidas en Colom, A. J. y Núñez, L. (2001) *Teoría de la Educación* Madrid: Síntesis.

e implicaciones que la teoría educativa posee con las otras ciencias de la educación y con las ciencias sociales es la evidencia de la necesidad cognitiva de la complejidad para el logro de una formación pedagógica.

No se trata de volver a la unicidad herbartiana de la Pedagogía sino de ser capaces de ver lo educativo desde su propia fenomenología; es decir, la complejidad es coherente con cualquier situación de aula, donde múltiples variables intervienen constantemente sobre el individuo y sobre el grupo al mismo tiempo. El profesorado, ante tal situación, minimiza los fenómenos que observa y los reduce a situaciones simples para así poder intervenir; sin tener en cuenta que es posible el abordaje complejo de las situaciones complejas. No nos extrañe entonces que la visión parcial que poseen los profesionales de la educación de su propio objeto de dedicación sea una consecuencia más de la desvirtuación analítica que se está dando en su formación (por ejemplo, estudiar las formas de juego de cinco niños de una edad determinada en una sala acondicionada para la experiencia que se pretende estudiar no tiene nada que ver con el estudio del juego de treinta niños en un patio de recreo).

Por todo ello, cabe afirmar que hoy una teoría educativa debe ser una teoría de la complejidad educativa. Téngase en cuenta que el estudio de los fenómenos educativos es pluidisciplinar; lo educativo está diseminado en múltiples disciplinas que siguen viviendo de su dedicación analítica — las Ciencias de la Educación —, por lo que no nos es útil intentar un sistematismo interdisciplinario, ya que ello supondría una composición artificial de los saberes acerca de la educación. La interdisciplinariedad no es sino la confirmación de la disciplinariedad analítica. Nuestro objetivo debe ser otro, tal como evidenciar la razón compleja de la Teoría de la Educación; objetivo que debe centrarse en demostrar que la Teoría de la Educación posee capacidad de desarrollar un discurso acerca de la complejidad de las realidades educativas.

Ello supone plantear una concepción diferente de la teoría y, en consecuencia, de la realidad. Nuestra teoría, pues, para asentarse en

la complejidad debe ser, en primer lugar, una teoría o estructura de conocimiento rotundamente abierta y, por tanto, indefinida en sus límites. De ahí que sea posible plantear cuestiones educativas en tantas parcelas del saber, porque lo educativo en la realidad no tiene tampoco límites; afecta a cualquier persona, durante toda su vida, se evidencia en cualquier instancia social y es tomada — la educación — como solución a problemas de índole psicológica, social, cultural..., etc. Ya hace años, se nos hablaba de una concepción circular de la educación porque lo educativo atiende «a la interconexión necesaria entre los diferentes campos, objetos y métodos susceptibles de proporcionar esquemas más apropiados a la explicación de una realidad, no parcelada, sino interactuante» (Pérez Gómez, 1978, 64). Hoy, más que circular, que tiene un sentido de cerrado, de algo acabado, patentizaríamos lo educativo como abierto, complejo, de difícil definición espacial o temporal, irreversible y alineal⁽⁹⁾.

No obstante, gracias al carácter abierto de las ciencias de la educación sí que se pueden establecer sistemas de relación abiertos a su vez, claro está, hacia otras innovaciones externas que contribuyan al desarrollo del conocimiento. Es, además, gracias a esta abertura y su consecuente realimentación entre todos los conocimientos educativos, lo que nos permite al mismo tiempo hablar y postular la existencia de la Teoría de la Educación, de carácter complejo e integrador.

Esta complejidad educativa se nos presenta, además, paralela a la que se evidencia en la realidad, una realidad que día a día se nos está descubriendo que es temporal, irreversible, entrópica, inabarcable e indefinible — no descriptible —, es decir, caótica y compleja, por lo que creemos que la educación, al participar asimismo de la misma fenomenología que hallamos en las realidades naturales y sociales, requiere de la necesidad de la razón compleja para su construcción teórica (Colom, 2002).

(9) Para profundizar en tales cuestiones véase A. J. Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós. Existe traducción al portugués con el mismo título en Artmed Editora, Porto Alegre, 2004.

3.4 La razón hipertextual

Tras la modernidad se nos ha ofertado la denominada sociedad del conocimiento, o del aprendizaje(10), que ya se viene en considerar nuestro actual formato social. Como es obvio, esta sociedad, como la cultura que genera, se asienta en el esplendoroso desarrollo de la información, una información que, gracias a las nuevas tecnologías, es instantánea, diseminada e hipertextual, tal como se nos evidencia en la red. Además, y siguiendo en ello a R. Barthes(11), es capaz de desarrollar *la diferencia*, o sea, la individualidad así como las capacidades expresivas personales.

65

Coherentemente, es necesario que la educación y sus instituciones se abran también a esta diseminación informativa a fin de que se aprovechen de la multiplicidad hipertextual que nos ofertan los nuevos medios. Si Internet se encuentra en los hogares, también podría ser de provecho en la escuela para finalidades instructivas. No hay duda que la sociedad del conocimiento ha acabado con la linealidad textual y con la pluralidad enciclopédica en favor de la hipertextualidad de los nuevos *media*. O, si se quiere decir de otra manera, a la hipemedialidad le corresponde la hipertextualidad.

Por ello mismo, consideramos necesaria que la educación se acoja a la razón hipemedial, que es lo mismo que decir que se adecúe a las posibilidades que le oferta la actual sociedad de la información, una sociedad pluralizada y pluralizante, divergente, creadora no sólo de nuevas opciones culturales sino capaz de transformar la condición generadora de la cultura. Tras la modernidad se quiebra el monolitismo cultural por la opcionalidad que aportan las nuevas tecnologías de la información. La pluralidad de fuentes informativas cumplimentan, pues, el mismo papel diseminador de las nuevas teorías literarias.

(10) Según feliz expresión de Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

(11) véase de R. Barthes: (1970). *Elementos de semiología*. Madrid: A. Corazón; (1972). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI; (1974) *El placer del texto*. Madrid: Siglo XXI.

La escuela no sólo vive en la complejidad sino que su propia misión educativa y culturalizadora es, a su vez, compleja; la escuela, la educación, no pueden desatender por más tiempo la necesidad pluralizante. No se puede permitir por más tiempo el abandono que de la realidad está haciendo la institución escolar. Mediante la red el alumno puede acogerse a modelos hipertextuales de enseñanza, lo que significaría, por otra parte, introducirlo en una realidad desordenada, plural, alinear y caótica, de la que él debería elegir, ordenar y significar sus fuentes de información y de aprendizaje. La red, y la hipertextualidad que nos oferta, nos aproximan a la realización de una educación desde la complejidad. De alguna forma estamos en la otra cara de la moneda de la complejidad. La hipertextualidad es compleja y la complejidad engendra hipertextualidad.

Además, en la sociedad del conocimiento la información se ha hipertextualizado en múltiples formatos educativos ajenos por completo a la escuela. Por ejemplo, la razón hipertextual nos narra la educación no formal en todas sus manifestaciones; la educación no formal es otro ejemplo de diseminación, de ruptura crítica de la narratividad escolar uniforme. La educación no formal, a su manera, deconstruye la escuela y su monopolio formativo e informativo. Una de las características de la sociedad del conocimiento es precisamente la hipertextualidad de las formas educativas; la hipertextualidad no incide sólo en los mecanismos metodológicos del aprendizaje — mediante la red u otros formatos — sino que afecta a la institucionalización escolar de la educación y, por tanto, a la sociedad; es lógico que una sociedad compleja, originada en el seno de múltiples fuentes de información, requiera a su vez de múltiples opciones educativas.

A su vez, la educación, en coherencia, debe abrirse a todos los lenguajes, romper entonces con la linealidad narrativa y posibilitar también el esplendor de la palabra o la magia de la imagen; la diseminación afecta pues a otros medios, de ahí que además de hipertextualidad debamos hablar de multimedialidad. El teatro, la poesía, la imagen — por tanto, el cine, la T.V., el propio ordenador —, cualquier formato estético, los multimedia

por supuesto, abren la educación a todo un cúmulo de posibilidades que no podemos despreciar. Debemos aprender a deconstruir la narración educativa de la modernidad (Colom, 2002) y aprender en consecuencia a narrarla diseminadamente; recuérdese que el discurso está en la diferencia, en el yo, en nuestras capacidades. De hecho, la razón hipemedia se debe transformar; en la práctica, en posibilidad multimedial. Plurales son, pues, las fuentes de información, plurales los formatos educativos y plurales las narraciones educativas que de todo ello se desprende.

La abertura de la educación, más allá de la escuela, la libera de su propia gramaticalidad, pues la deconstruye y la disemina en múltiples opciones, rupturando entonces su narratividad y creando a su vez una hipertextualidad que tiene su parangón en la multimedialidad que le oferta la sociedad del conocimiento y sus tecnologías de la información. La razón hipemedia es, pues, aquella que irracionaliza la educación, haciéndola compatible con la subjetividad de los sujetos, de los medios y de los lenguajes; se deconstruye la razón pedagógica de la modernidad para construir una educación que no necesita, en la sociedad del conocimiento, de razón para su existencia.

4. A modo de conclusión

En definitiva, nuestro ejercicio centrado en definir qué es la Teoría de la Educación y qué tipo de teoría es la teoría educativa nos ha posibilitado desentrañar algunas de sus características más definidoras. En concreto, nuestras conclusiones se referirían principalmente a los siguientes puntos o aspectos:

Por lo que respecta a la Teoría de la Educación entendida en el contexto de la realidad educativa:

- se trata de una teoría narrativa, es decir, de una teoría débil, orientada a logros más que al *logos*

- se trata, entonces, de una teoría praxeológica que pretende su aplicabilidad para solucionar problemas educativos;
- su definición más precisa sería entenderla como teoría para la práctica educativa;
- se trata, pues, de una estructura abierta, flexible, interdisciplinar, dependiente de múltiples conocimientos ajenos;
- no se concita como ontología ya que los principios axiológicos que han de guiar a la educación no forman parte de la educación, ya que son dados — en las sociedades democráticas — por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por las Constituciones de los diferentes países.

Por lo que respecta a la Teoría de la Educación en el plano epistemológico, es decir, a la hora de delimitar qué tipo de saber es el saber educativo, constatamos lo siguiente:

- se trata de una teoría materialista, en base a las capacidades que tanto el sujeto educante y educador ponen en juego a la hora de llevar a cabo la relación educativa y, por tanto, el acto de educar;
- se trata de una teoría tecnológica, ya que siempre buscará el saber para hacer;
- se trata de una teoría asentada en la complejidad, pues descubre que el acto educativo es complejo, alineal, de difícil predicción, de arraigado carácter individualizante, en el que se hacen patente múltiples influencias indescriptibles;
- se trata de una teoría hipertextual, pues la realidad social en la que está inmersa la educación obedece, a su vez, a una realidad multimedial, donde las formas educativas se han pluralizado de tal manera que estamos inmersos en la denominada sociedad del conocimiento.

Por tanto, si revisamos nuestras afirmaciones, nos encontramos con que, efectivamente, la Teoría de la Educación posee capacidad de explicar la

realidad educativa de forma general, independientemente de las adscripciones ideológicas, filosóficas o de escuela que profesemos o estemos adscritos, ya que los elementos clave de la realidad educativa están explicitados racionalmente por la Teoría de la Educación, tal como podemos ver a continuación:

- Educador y educando, relación educativa, fenómenos de aprendizaje, motivacionales y mentales en general, vienen explicados por la razón material de la Teoría de la Educación
- Articulación entre los procesos educativos, su planificación y su puesta en acción, en definitiva el acto de educar, vienen explicitados por la razón tecnológica de la Teoría de la Educación
- Todas las variables que intervienen en los procesos educativos y en las situaciones educativas, contextuales, o directamente incidentes, vienen explicados por la razón compleja de la Teoría de la Educación.

La realidad social y cultural de nuestro momento histórico viene explicada por la razón hipermedial de la Teoría de la Educación, lo que posibilita que no estemos hablando de una teoría ahistórica y puramente conceptual, sino integrada y que da cuenta de las realidades y tensiones de su tiempo.

- Barthes, R. (1970). *Elementos de semiología* Madrid: A. Corazón
- Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad* Buenos Aires. Siglo XXI
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto* Madrid: Siglo XXI
- Bunge, M. (1976). *La investigación científica* Barcelona: Ariel
- Buyse, R. (1937). *La experimentación en pedagogía* Barcelona: Labor.
- Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica* Barcelona: CEAC.
- Castillejo, J. L. y Colom A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica* Barcelona: CEAC.
- Colom A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación Un análisis a la luz de la Teoría General de Sistemas* México: Trillas.
- Colom A. J. (1992). El saber de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación*, IV, pp 11-19
- Colom A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico* Barcelona: Paidós. Hay edición en portugués: *A (des) construção do conhecimento pedagógico* (2004). Porto Alegre: Artmed Editora
- Colom, A. J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* Barcelona: Ariel.
- Colom A. J. y Melich, J. C. (1993). La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann *Eurabonar*, 21, pp. 77-84
- Colom A. J. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la Educación* Madrid: Síntesis
- Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* Barcelona: Paidós.
- Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres Niklas Luhmann o la teoría como escándalo* Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (1973). *Ilustración sociológica* Buenos Aires: Sur.
- Luhmann, N. (1983). *Fin y racionalidad en los sistemas* Madrid: Editora Nacional.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría* Barcelona: Paidós.
- Moles, A. y Rhomer, H. (1984). *Teoría de los actos* México: Trillas
- Pérez Gómez, A. (1978). *Las fronteras de la educación* Madrid: ZYX.
- Sarramona, J. (1990). *Tecnología educativa. Una valoración crítica* Barcelona: CEAC.

Maria Teresa Estrela
Universidade de Lisboa

Notas sobre as possibilidades de Construção
de uma Teoria da Educação

Afirmar o lugar primacial que a teoria ocupa na construção do conhecimento filosófico e científico é uma afirmação tão comezinha que não merece grandes considerações. E, no entanto, se exceptuamos a literatura referente às correntes críticas onde o termo é reconente, é de estranhar o lugar menor que o conceito e o próprio termo teoria têm ocupado na literatura científica e epistemológica das Ciências da Educação. Situação em contraste evidente com as obras de epistemologia das ciências ditas exactas, onde a discussão da natureza das teorias ocupa um lugar maior. A epistemologia das ciências ligadas à educação, nos países de influência francófona, tem-se praticamente esgotado nos infindáveis debates sobre a identidade destas ciências a que se acrescenta o debate, comum a todos os países, sobre o positivismo/anti-positivismo das ciências sociais e a consequente antinomia ou complementaridade de explicação e compreensão. No entanto, o debate sobre os paradigmas só ocasionalmente tem originado a problematização da teoria, como é o caso da «grounded theory» de Glaser e Strauss ou das teorias de indução analítica de Denzin ou de Cressey. Ora, um paradigma não é uma teoria mas um dos pressupostos da sua construção. Também a literatura científica não é muito prolixa em relação ao conceito, preferindo utilizar-se, nos artigos de investigação, a expressão mais fluida de quadros conceptuais. E, muitas vezes, quando aparece o termo teoria, como é o caso

da literatura sobre a formação de professores, apresenta-se de conteúdo indefinido e frequentemente utilizado como algo que se opõe a prática. Nos manuais de investigação educacional, que era suposto ajudarem os investigadores a distinguir as conotações de teoria, quando não são omissos, concedem, com algumas excepções, um tratamento superficial ao tema.

Considero, seguindo Freund (1977) que a epistemologia de uma ciência é um trabalho contínuo que vai acompanhando a construção da própria ciência, através da reflexão crítica sobre os processos e pressupostos dos caminhos que ela vai percorrendo, determinando as suas próprias condições de cientificidade. Apesar de não ser o caso de muitos filósofos da ciência e apesar das dúvidas de Althusser (1979) considerando a inevitabilidade de o cientista cair na Filosofia e desviar-se do seu campo de análise, parece-me que são aqueles que a praticam e a conhecem de dentro que melhor poderão reflectir criticamente sobre os caminhos percorridos. São numerosos os exemplos que poderíamos apresentar dessa capacidade de reflexão crítica de cientistas das diferentes áreas disciplinares sobre os fundamentos, métodos e critérios de validade do conhecimento construído. Consequentemente, será a reflexão sobre os caminhos (e os descaminhos) percorridos, feita pela comunidade dos investigadores das chamadas Ciências da Educação, que melhor nos poderá levar a esclarecer os problemas epistemológicos suscitados por estas ciências e a determinar a natureza, possibilidade, condições e sentido da teoria ou teorias de educação. Ora, temos de convir que em Portugal essa reflexão tem sido escassa e os poucos investigadores que a elaboraram não conseguiram suscitar um debate alargado envolvendo a generalidade dos investigadores das Ciências da Educação. No entanto, julgo eu, essa reflexão deveria realizar-se em círculos de reflexão e debate e não isoladamente (ainda que por aqueles que foram há longo tempo testemunhas e parte activa dessa evolução, podendo neste caso originar uma espécie de crónica de ilusões perdidas), porquanto as ciências da educação não compartilharam, infelizmente, do destino das novas ciências multidisciplinares que surgiram ao longo do século passado sem grandes problemas de afirmação e angústia de identidade.

Por isso, este artigo não pretende substituir-se a essa tarefa colectiva, visando apenas suscitar o debate. Assim, limita-se a dar conta de um conjunto de questões e de reflexões que foram desencadeadas pelo desafio de colaborar neste volume consagrado à teoria da educação. Num esforço de melhor captar o sentido da solicitação que me foi feita para melhor poder responder-lhe, foram-me surgindo sucessivas interrogações. Porque as respostas não são simples nem evidentes, pareceu-me oportuno partilhar essas questões e as reflexões muito gerais que elas me sugeriram. Uma vez que pontificam as dúvidas e não as certezas, partilhar essas dúvidas, por comezinhos que sejam (ousando dizer em público o que muitas vezes dizemos em privado em círculos muito restritos), poderá ser uma maneira, embora não muito sofisticada, de contribuir para o debate aberto nesta obra.¹

1. De que se fala quando falamos de teoria da educação?

Uma das razões que afecta a credibilidade científica das ciências sociais em geral diz respeito à imprecisão ou impropriedade dos termos utilizados e à sua variabilidade semântica, a ponto de muitos autores se sentirem na obrigação de incluir glossários nas suas publicações. Dado que o termo teoria pode veicular sentidos diferentes e despertar diferentes imaginários, impõe-se clarificar o(s) sentido(s) a dar ao vocábulo para que se possa associar a educação, seja qual for o sentido que acordemos ao não menos polissémico termo educação. Como as possibilidades de construção e de validação de uma teoria dependem obviamente do próprio conceito de teoria donde se parte, não será despidendo passar em revista algumas das principais conotações que o termo teoria comporta.

Porém, perante a miríade de conceitos de teoria que podemos encontrar em diferentes autores ligados à filosofia e à epistemologia das ciências, mesmo em

autores inseridos nas mesmas correntes, qualquer definição que se apresente não é neutra nas suas implicações, pois comporta à partida um máximo de pressupostos. Por isso, senti a curiosidade de saber como é que os dicionários se referem ao termo teoria. Pese embora o risco de cair num nível elementar de exposição, comecei por consultar alguns dicionários, partindo dos generalistas para os especializados. Contudo, a banalização e a indiferenciação do uso da palavra teoria a que vimos assistindo não só na linguagem comum como na linguagem científica (veja-se como exemplo a investigação sobre formação dos professores) justifica plenamente incorrer nesse risco.

Deve esclarecer-se que essa consulta não foi exaustiva, nem interessaria que o fosse. Tão pouco se tratou de uma consulta baseada numa amostragem aleatória. A selecção deve-se apenas a um critério de conveniência, o das obras que possuía, portanto de acessibilidade imediata.

Que nos dizem os dicionários generalistas a propósito de teoria?

Consultando o dicionário de língua francesa conhecido vulgarmente por «Le Petit Robert» (2003:2006) ficamos a saber que a palavra começou por designar a «ciência da contemplação», que é rara antes do séc.XVI; que no latim eclesiástico *theoria*, de origem grega, designa observação, contemplação, vindo de *theorein* observar.

Reportando-se agora a usos mais actuais, a teoria é o «Conjunto de ideias, de conceitos abstractos, mais ou menos organizados, aplicado a um domínio particular.» E o autor remete para especulação, concepção, doutrina, opinião, sistema, tese. Como se constata, a definição é tão ampla que pode abranger todo o tipo ou nível de teoria. Mas, logo a seguir, aparece-nos um segundo sentido mais restritivo: «Construção intelectual metódica e organizada, de carácter hipotético (pelo menos em algumas das suas partes) e sintética». E remete neste caso para hipótese, sistema. Definição que, embora ainda bastante geral, pode convir sobretudo às teorias científicas e filosóficas.

Consultando agora dois reputados dicionários de língua portuguesa, encontramos um maior número de definições, algumas de âmbito geral, outras mais específicas. Para além do sentido do senso comum de teoria enquanto

explicação ou conjectura, por exemplo, o «Novo Aurélio» (1999:1244-1245) diz que, no sentido filosófico, o termo designa o «Conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar ou unificar um domínio de fenómenos ou de acontecimentos que se oferecem à actividade prática». Na página 3551 do dicionário português conhecido como «Dicionário da Academia» (2000) encontramos outros sentidos que convêm apenas a algumas ciências — «Conjectura ou hipótese cuja validade se sujeita à comprovação experimental». Outros adequam-se às ciências e filosofia: «Enquadramento sistemático de um conjunto de leis», apresentando-se como exemplos que talvez possam parecer um pouco estranhos, a teoria da reminiscência, a teoria do bom selvagem ou a teoria dos quanta.

Que há de comum às definições apresentadas? Sem pretender discutir a maior ou menor precisão destas definições, sublinhe-se apenas que subjacentes a elas, constituindo o seu maior denominador comum, estão as ideias de construção, visão, unificação, apelando explicita ou implicitamente à racionalidade (seja ela «não ingénua» ou ingénua) e assim se distinguindo do mito. E parece-me importante realçar esta distinção numa época em que, paradoxalmente, uma razão autofágica pretende reduzir a razão a um mito, mas se preocupa com a procura da racionalidade escondida no mito.

O que diferencia as definições apresentadas é essencialmente o grau de organização da teoria, a amplitude dada pela gama, maior ou menor, dos fenómenos que abarca, a natureza e extensão da sua fundamentação e os processos inerentes a essa construção.

Que mais valia nos trazem os dicionários especializados, filosóficos ou científicos? É relativamente pequeno o valor acrescentado que trazem em relação aos dicionários generalistas. O mais curioso é que mesmo os dicionários de Filosofia, como o de Lalande(1) dão maior atenção aos sentidos científicos

(1) Tomando como exemplo dos dicionários de Filosofia consultados, fixemo-nos em Lalande. O autor reforça o carácter contemplativo da teoria cujo sentido, enquanto «Construção especulativa do espírito ligando consequências a princípios», pretende delimitar por uma

do termo do que aos filosóficos. Curioso é também notar que os dicionários de Psicologia que consultei, dada a relação desta disciplina com a educação, são geralmente omissos em definir teoria, embora refiram «teoria de...».

Como é que os dicionários de educação fazem a transposição do conceito de teoria para o domínio da investigação educacional? Novamente, constatei que dicionários de autores franceses⁽²⁾ eram omissos no que se refere à rubrica teoria. Tal acontece também na obra em língua portuguesa «Dicionário de Metalinguagens da Didáctica, dirigido por E. Lamas (2000). Em contraste, o Diccionario de las ciencias de la educación, organizado por Sánchez Cerezo (1984: 1356) contempla duas definições de sentido filosófico, uma próxima da de Lalande e uma relativa ao domínio científico. Embora sublinhando o carácter unificador da teoria e a possibilidade de deduzir a partir dela consequências, comum a outras definições apresentadas, esclarece-se no

série de oposições: à prática (na ordem dos factos e na ordem normativa, opondo o carácter desinteressado da teoria ao carácter interessado da sua aplicação e o carácter puro ou ideal do bem às normas concretas da prática); ao conhecimento vulgar, dada a organização e a sistematização dependentes de «certas decisões científicas que não pertencem ao senso comum»; ao conhecimento certo, na medida em que teoria pode designar um conhecimento hipotético «de um sábio de um filósofo» sobre uma «questão controversa»; ao detalhe da ciência, pelo seu carácter sintético e unificador de múltiplos factos.

Como se constata, e apesar dos elementos novos da oposição incerteza e certeza, interesse e desinteresse, as conotações filosóficas e científicas encontram-se perfeitamente delimitadas, o que se torna ainda mais visível por Lalande remeter para P. Duhem. Num texto extraído de «La théorie physique», inserto numa antologia sobre o pensamento científico, encontramos uma definição altamente formalizada da teoria enquanto «sistema de proposições matemáticas, deduzidas de um pequeno número de princípios que têm por fim representar tão simplesmente, tão complexamente e tão exactamente, quanto possível, um conjunto de leis experimentais».

Embora possamos encontrar muitos outros conceitos de teoria dentro do pensamento sobre a física, é evidente que não se pode esperar que o conceito de teoria em ciências sociais e humanas comporte o mesmo grau de abstracção e de formalização de uma teoria física.

(2) Pareceu-me pertinente consultar manuais de psicologia por envolverem também conceitos utilizados em educação. Curiosamente, os dicionários franceses antigos ou recentes não contêm a rubrica teoria embora mencionem diversas espécies de teorias, confirmando a minha afirmação anterior da pouca atenção merecida pelo conceito teoria. Já num dicionário de língua inglesa, o de Wolman (1975: 383-4), encontramos uma definição de teoria que lhe retira parte do formalismo da definição de Duhem atrás referida para se adaptar à ciência psicológica ao considerá-la um «sistema de proposições hipotéticas» que explicam dados factuais de uma determinada área de investigação, independentemente das vias da sua construção: «alguns cientistas partem de dados empíricos enquanto outros colocam princípios teóricos e deduzem deles leis empíricas».

Como se constata, trata-se de um conceito de teoria que apenas se adapta a uma concepção nomotética das ciências sociais e humanas.

entanto que a teoria «não é só um sistema de leis relacionadas, mas também a unidade explicativa que justifica a dita relação», o que me parece de salientar. Contudo, nenhuma das definições apresentadas contempla especificamente o domínio das ciências relativas à educação. A mesma inclusão de uma rubrica sobre teoria é patente no dicionário de De Landsheere (1985: 314-15) que vai buscar as definições apresentadas a Lalande e a Kerlinger (esta sobre a teoria na ciência experimental). A novidade desta rubrica é que acrescenta nove critérios sobre a validade da teoria, tirados de R. M. Murray. Entre eles, contam-se os de «reflectir correctamente o mundo dos aprendentes» e de «ajudar a resolver problemas educativos concretos», para além de outros não específicos do mundo educativo, como a de poder preditivo, coerência e economia.

Em síntese, os dicionários especializados reforçam os caracteres comuns a qualquer conotação do conceito de teoria, atrás referidas, mas acentuam um pouco melhor as diferenças dos sentidos científico e filosófico de teoria. A omissão dos sentidos de teoria do senso comum sugere que os primeiros pressupõem uma ruptura em relação a este, que será, portanto, de uma ordem diferente. Em oposição às teorias do senso comum, eles sublinham o carácter desinteressado e contemplativo da teoria em oposição ao carácter interessado da prática, acentuam o nível de abstracção e, no caso do conhecimento científico, de formalização da teoria que não é uma representação imediata do concreto e conferem-lhe o carácter hipotético e, portanto, sujeito permanentemente à prova dos factos. Os dicionários da educação são um exemplo involuntário de como a investigação educacional é campo de transferência de conceitos ou de importações de outros campos, embora o dicionário de De Landsheere introduza o problema da teoria enquanto guia da acção. Problema de difícil solução fora de uma perspectiva marxista e do conceito unificador de praxis, dado o salto lógico necessário para passar de um plano a outro. Ao mesmo tempo, o autor referido introduz também uma confusão de conceitos entre ensino e educação que encontraremos também em manuais de metodologia de investigação educacional (Van der Maren, por exemplo).

Esta passagem pelos dicionários não foi tão gratuita e redundante como poderia parecer, pois, além de pôr em evidência o que há de comum e específico às diferentes definições apresentadas e de mostrar que a teoria não é uma conceptualização simples e imediata, revelou-se útil ao desvelar alguns dos problemas inerentes à teoria. Vejamos:

- 1) pôs em evidência que a conotação de teoria é indissociável dos processos de construção que a originam e são próprios de um determinado tipo de conhecimento de que ela resulta, o que não é despidendo, pois tende-se vulgarmente a pensar na teoria enquanto produto e não enquanto processo;
- 2) levanta implicitamente alguns problemas cruciais para o entendimento do que é a teoria, como por exemplo:
 - a natureza da relação entre a teoria e o mundo que ela representa, uma vez que ela não se apresenta como imediata;
 - a relação entre epistemologia e ontologia;
 - a relação entre teoria e acção ou entre teoria e valores, separados pela ciência moderna, mas associados no pensamento grego (veja-se como exemplo o caso dos pitagóricos e do conhecimento como via de salvação).
- 3) se consideramos os dicionários como documentos históricos que de algum modo reflectem o estado de conhecimento de uma época, seremos levados a pensar, ainda que os dados não sejam suficientes para o afirmar em absoluto, que na segunda metade do séc. XX, a conotação científica do termo teoria ganha hegemonia em relação à conotação filosófica (mesmo nos dicionários filosóficos), em consonância com o cientismo que vigorou em grande parte do século;
- 4) as poucas definições de teoria encontradas relativas à filosofia poderão em geral alargar-se à ideologia, embora numa perspectiva marxista a filosofia seja uma das formas de ideologia, pelo que a distinção nem sempre é clara;

- 5) além da ausência da rubrica sobre «teoria» em vários dicionários de educação, ressalta, naqueles que a comportam, o pouco relevo dado à conotação filosófica de teoria, em contraste evidente com a riqueza e variedade das teorias filosóficas de educação, principal fonte de elaboração de teorias da educação ao longo da História;
- 6) não se encontra qualquer conotação de teoria associada à investigação educacional;
- 7) ao sublinhar-se a indissociabilidade da teoria e dos processos da sua construção, fica bem em evidência o carácter da teoria enquanto prática social de investigação, o que suscita uma nova série de questões acerca do que se fala quando se fala de teoria da educação, de que daremos a seguir alguns exemplos.

Se uma teoria implica sempre uma visão articulada e unificadora que poderá ser mais ou menos globalizante, ao falar-se de uma teoria da educação

- seja ela de natureza científica, filosófica ou ideológica — fala-se:
- de uma visão unificadora e englobante de várias teorias sectoriais e regionais da educação, um pouco à semelhança da Teoria Geral dos Sistemas, de Bertalanffy?
- de uma visão multidimensional, apelando à complexidade mas não ao pensamento complexo no sentido particular que lhe dá Morin e, portanto, não necessariamente sistémica no sentido particular que lhe dá o autor?
- de uma teoria educacional, isto é, de uma síntese integradora de um conjunto de leis ou de conexões referentes a um dado domínio de fenómenos educativos, como por exemplo uma teoria de alfabetização de adultos ou de crianças?
- do conceito de teoria em educação, ou seja, de uma reflexão argumentativa sobre o que é ou pode ser (ou não deve ser) uma teoria no domínio da educação por referência a um determinado paradigma ou a determinada corrente?

- de uma teoria das teorias em educação ou meta teoria, enquanto visão alicerçada na análise científica ou filosófica de práticas de construção, critérios de coerência e poder explicativo das teorias da educação?

Qualquer destas possibilidades pode caber na expressão «teoria da educação», gerando possibilidades de resposta muito diversificadas e igualmente legítimas ao tema desta obra, mas exigindo clarificações prévias. Assim, ao longo deste artigo situar-me-ei sobretudo ao nível da teoria enquanto processo/produto de uma prática de teorização e distinguindo as teorias pela natureza do conhecimento que as sustenta e pela sua amplitude referindo, neste aspecto, as teorias gerais, globalizantes, as teorias sectoriais referentes a um gama alargada de fenómenos, as teorias regionais quando se referem a um espaço ou tempo definidos e as micro teorias que abrangem gamas mais restritas de fenómenos dentro de teorias mais abrangentes (por exemplo, uma teoria do controle disciplinar dos professores dentro de uma teoria da disciplina na aula).

No entanto, antes de prosseguir, abrirei um parêntesis para falar da possibilidade e da natureza da teoria da educação dentro de uma visão geral de pós-modernismo.

2. Fará sentido falar de Teoria da Educação em pleno desabrochar do pós-modernismo?

A teoria enquanto construção racional, globalizante e unificadora de relações entre os fenómenos, associa-se à hegemonia da razão na procura de inteligibilidade de um mundo que se manifesta por uma multiplicidade de fenómenos em devir constante. Ela constitui o resultado mais acabado da tentativa de reduzir o múltiplo ao uno, a desordem aparente à ordem, a

singularidade à universalidade, o imprevisível ao previsível ou ao provável, o mutável ao que permanece através das leis da mudança, a aparência ao que está para além dela. Em termos metafóricos, representa a vitória de Parménides sobre Heráclito. No entanto o dinamismo da ciência apoiado em tecnologias poderosas, o seu alargamento a novos campos e o surgimento de novas teorias que desmentiam a universalidade de outras levaram, pela confluência com outros factores sociais e económicos que transformaram as sociedades, à mudança do campo de forças e à vitória de Heráclito.

Assim, nada surpreende que as transformações culturais que consubstanciam o chamado pós-modernismo, enquanto faceta cultural da condição pós-moderna, postulem «uma vigorosa denúncia da razão abstracta e uma profunda aversão a todo o projecto que buscasse a emancipação humana universal pela mobilização das forças da tecnologia da ciência e da razão» (Harvey, 1996: 46).

Constitui já um lugar comum dizer-se que o pós-modernismo se coloca do lado da pluralidade, do caos, do imprevisível, do efémero, do fragmentário. Opõe-se, assim, às «presunções universalizantes» do racionalismo que marcou a modernidade e à univocidade da linguagem obediente à norma em que ele se expressava. Por isso, Lyotard (1989) declara o fim das metanarrativas enquanto visões unificadoras do mundo e, portanto, o fim das grandes causas, dado que as narrativas se ligam à acção.

Por outro lado, ao contestar o poder da razão e o poder daqueles que se faziam seus intérpretes e ao conferir a legitimidade a todas as vozes e a todas as narrativas, o pós-modernismo opera uma interpenetração de todas as formas de conhecimento, esbatendo fronteiras e abolindo limites. O individualismo, o imaginário, a criatividade tomam-se as marcas e as armas de um tempo fugaz em que se deprecia o passado e a História. Esta aproxima-se (perigosamente, penso eu, na medida em que, perdida a antiga identidade, tarda em adquirir outra) do presente e da ficção. Com efeito, o código pós-modernista baseia-se «numa preferência pela não selecção, numa rejeição de hierarquias discriminadoras e numa recusa de

distinção entre verdade e ficção, entre passado e presente, entre relevante e irrelevante» (Fokkema, s/d: 66). Como diz este autor (op. cit/ 65), o pós-modernismo poderia fazer das afirmações de um não pós-modernista, Wittgenstein, o seu programa: «Não é lícito avançar qualquer tipo de teoria. Não deve haver nada de hipotético nas nossas reflexões! Temos de livrar-nos da explicação, só a descrição tem lugar. E esta descrição recebe a luz, isto é, o seu objectivo, de problemas filosóficos, que é claro, não são problemas empíricos.»

Dentro desta ausência de delimitação e de uma heterogeneidade sem ordem nem organização, onde os campos mais diferentes se interpenetram e, utilizando os termos de Derrida, (1994), se opõem negando-se mas introjectando-se e parasitando-se e gerando combinações por vezes monstruosas (op. cit/ 67), a desconstrução só pode pôr em evidência «a impossibilidade de clausura de um conjunto ou totalidade numa rede organizada de teoremas, leis, regras, métodos» (Derrida, 1994:86).

Nesta confusão (*zoo*) de elementos heterogêneos e dispersos, sem ordem de tempos e de espaços, a teoria perde todo o significado que tinha na ciência e na filosofia. O conceito de teoria emergindo dos estudos literários e históricos tende a alargar-se a outros domínios dos saberes sociais. Que é então a «teoria»?

Derrida (idem 82) responde a esta questão que ele próprio formulou no âmbito dos encontros organizados por professores de departamentos de literatura americanos de onde saiu o livro *The States of 'Theory.'* Falando do «Estado da teoria», considera que não se trata exactamente de uma teoria, (daí as aspas) mas da abertura de um espaço e de **the emergence of an element in which a certain number of phenomena associated with literature will call for trans, inter, and above all ultra-disciplinary approaches, wich, up to now, met no where, in no department, in no area of any discipline** (preferimos neste caso, manter a versão original). Para marcar bem o carácter efémero e caduco de qualquer teoria, intitulou o seu artigo de «Some *Statements and Truisms about Neologisms, Newisms, Postisms, Parasitisms and other*

*Small Seisms**E, diz o autor, anteriormente pensou chamar-lhe **From One Newism to Another Through Some Postisms (New Criticism, Postmodernism, Post-Marxism, Poststructuralism, New Historicism)**.

83

Dentro deste contexto geral de pós-modernismo, a elaboração de uma teoria geral ou mesmo sectorial da educação fica comprometida no seu cerne e nas suas vias tradicionais de construção. No seu cerne, porque não passaria de uma veleidade e de uma ilusão: uma narrativa entre outras que abundam no mundo da educação. Mas talvez menos legítima do que elas, na medida em que se distanciaria da acção dos práticos, pretenderia impor a sua voz como a voz, teria como objectivos ir para além do tempo e do espaço. Enfim, representaria um retomo a uma racionalidade inoperante face ao carácter pouco racional ou irracional de muitos fenómenos educativos que resistem a uma tentativa de «domesticação» operada artificialmente pela razão, isomorfa da tentativa de domesticação dos espíritos e dos corpos que na perspectiva foucaultiana a educação exerceu desde sempre.

Comprometida ainda porque, sendo a educação uma acção que visa promover o bem de outro (seja o que for que entendamos que seja esse bem), na base de qualquer teoria da educação tem de estar uma teoria ética com uma fundamentação racional suficientemente sólida para se poder enigir em fonte de princípios éticos da acção educativa de uma colectividade. Para isso, essa teoria teria de ser capaz de suscitar o consenso dos intervenientes no processo educativo. Mas, como segundo Lyotard (citado por Harvey, 1996: 55), o «consenso se tornou um valor suspeito e ultrapassado», faz todo o sentido a questão que este último autor coloca: «Mas se, como insistem os pós-modernistas, não podemos aspirar a nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-lo como uma totalidade cheia de conexões e diferenciações em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar a agir coerentemente diante do mundo?».

Considera o autor que, na perspectiva dos pós-modernistas, dada a impossibilidade de um engajamento num projecto total de acção coerente, por repressivo ou ilusório, a resposta só poderá ser o pragmatismo como

filosofia da acção. Certamente, deduz-se, um pragmatismo adaptável às circunstâncias, sem valores permanentes de referência e mudando com elas próprias e, portanto, sem critérios que não os que decorrem da acção do indivíduo ou de determinados grupos ou «comunidades de fala», substituindo uma ética universalista do dever por uma ética consequencialista da acção. Um relativismo extremo, podendo descambar num solipsismo ético e axiológico ou, como alternativa, num paroquialismo ou num niilismo amoral que seria a negação de uma teoria ética que pudesse sustentar pela positiva a acção educativa e a sua continuidade em consonância com a responsabilidade moral que lhe é inerente. E, contudo, um tanto contraditoriamente, encontramos no pós-modernismo a preocupação pela alteridade e pela justiça sem que, como diz Harvey, nos seja explanada como ela permanece «intocada pelos jogos de linguagem» (op. cit.)

A alteridade é necessariamente um dos pontos de ancoragem de qualquer teoria da educação. Mas, para que a alteridade conduza à solidariedade, exige uma fundamentação ontológica que possa constituir-se, dentro de uma ética da responsabilidade, em imperativo da acção, que o pós-modernismo não me parece poder assegurar.

Mas, além do pós-modernismo atingir no seu cume a teoria, ficam igualmente comprometidas as vias tradicionais de construção de uma teoria da educação, isto é, a ideologia, a filosofia, a ciência. A ideologia, porque o fim das meta-narrativas só poderá trazer o fim das ideologias que elas veiculam, fim, aliás, preconizado por Bell, citado por Santos (1994). A filosofia, por que perde os seus referentes históricos de trabalho racional produtor de mundividências. Ao filósofo restará, segundo Rorty, citado por Harvey (1996: 58) «depreciar a noção de ter uma visão ao mesmo tempo que evita ter uma visão sobre ter visão». A ciência, em crise epistemológica, foi também atingida pelo «tempo da incerteza» e as ciências sociais ampliaram e exploraram essa crise a seu belo prazer, caindo, por vezes, em «imposturas intelectuais» que Sokal e Bricmon (1997) denunciaram com uma boa dose de razão mas também de alguma falácia. Além disso, fazendo tábua rasa dos critérios de cientificidade, tendem

igualmente a depreciar o método (Derrida, Feyerabend e Rorty, por exemplo) e a aproximar (se não mesmo a confundir) a produção de conhecimento científico e a produção do conhecimento do senso comum. Não se trata já do anti-positivismo do paradigma interpretativo que leva a opor compreensão e explicação, qualidade e quantidade. Não se trata, tão pouco, da posição de Shutz que, considerando o mundo inter-subjectivo e da cultura, toma como ponto de partida «os objectos de pensamento» construídos pelo homem na sua vida quotidiana para aceder a construções de segundo grau. Mas, para chegar a essas construções, «o homem de ciência observa o comportamento e tenta explicá-lo respeitando os procedimentos da sua ciência» (Shutz, 1987: 11). Trata-se, sim, de uma nova atitude que, em muitos casos, por razões ideológicas de carácter supostamente emancipatório, leva a criticar as diversas correntes englobadas pelo paradigma interpretativo que mantêm a ruptura epistemológica entre conhecimento científico e senso comum. Essa ruptura teria subentendido, na opinião de Hammersley, que «a ciência é bastante separada da sociedade e que os cientistas *qua dentistas* são bastante diferentes das outras pessoas» (Hammersley, 2002: 14). Este argumento contra a ruptura epistemológica da ciência em relação ao conhecimento comum não poderia igualmente ser usado em relação à arte e a outras formas de conhecimento a que nem todos temos acesso? Trata-se, a meu ver, de um argumento falacioso, pois não está em causa a pertença dos cientistas a uma sociedade, mas sim a necessidade científica de uma dialéctica de proximidade/distanciação ou, na perspectiva antropológica, de «fazer do estranho próximo» ou «do próximo antropológicamente estranho» que a utilização de determinados métodos favorece. Parece-me que desde que reconhecamos no conhecimento uma forma de poder, toda a igualdade é destruída, pois mesmo dentro do conhecimento do senso comum, também há «alguns que são mais iguais do que outros». Ainda que aceitássemos a utópica proposta illitchiana de redes de saber, seria de prever que depressa se gerariam desigualdades pelas desiguais oportunidades de troca dos saberes procurados de uns em relação aos saberes não procurados de outros.

Em síntese, o pós-modernismo começou por ser um fenómeno literário e estético que se foi alargando (legítima ou ilegitimamente?) a outras esferas culturais, agregando outras formas de comunicação e informação que as novas tecnologias facilitaram e mudando valores, formas de ver e de estar no mundo. As ciências sociais, começando pela História e Sociologia, não ficaram, naturalmente, imunes a este questionamento que atinge não só a lógica da sua construção e validade, mas questiona todo o conhecimento, toda a ordem social e os poderes ligados ao conhecimento e uso da palavra. E as Ciências da Educação tomaram-se duplamente vulneráveis. Vulneráveis pela sua relativa juventude e vulneráveis ainda por a educação ser um campo em que se cruzam fenómenos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, económicos, éticos e políticos e, por isso, susceptível de gerar confusão entre natureza da investigação e dos seus resultados.

O pós-modernismo prolonga uma época, iniciada por Nietzsche, de colapsos e de fins anunciados, de mortes declaradas, de contradições e conflitos de toda a ordem. Ao fim anunciado da História, ao alcançar o seu máximo de progresso, junta o pós-modernismo o colapso da estética (Lyotard, 1994), justamente ao mesmo tempo que se assiste à estetização da História e das ciências sociais transformadas em meras narrativas, (tendência a que começam a não escapar as próprias «ciências duras», como salienta Heckman, 1986) e susceptíveis de se expressarem nas mais variadas formas de linguagem, inclusivamente artísticas (Woods, 1999). Após a morte anunciada de Deus e do Homem e do fim da História, eis que o pós-modernismo anuncia também a morte da História, a morte da ideologia, a morte do autor pelo nascimento do leitor-criador (Culler, citado por Heckman, 1986), enquanto vamos assistindo à morte lenta da ideia de Ciência, pelo menos na área das ciências sociais e humanas, enquanto conhecimento específico baseado num método próprio e em critérios de cientificidade que permitam ajuizar da sua validade.

Estranho universo cultural este, onde na ordem simbólica parece reinar uma espécie de necrofilia em que o sentido de perda e de vazio que a morte

costuma originar é substituído pelo prazer escondido de se assistir a mais um enterro e de se fixar mais uma lápide. E, além de estranho, contraditório, pois que se generaliza a impossibilidade de generalização e, em nome da total incerteza e imprevisibilidade, se fazem prognósticos, se pretende moldar o futuro e antecipar paradigmas que são apenas virtualidades e poderão nunca passar disso mesmo.

E, no entanto, parece que nunca houve tanto desejo de infinito numa procura em que se racionaliza todo o irracionalismo, a História parece longe do seu fim e a ideia de História, renovada pela influência de algumas importantes correntes, continua a orientar o trabalho de inúmeros historiadores. A ciência, aliada à tecnologia, apesar de todas as crises, continua o seu imparável e espantoso percurso de desvendar os segredos da natureza, aumentando a capacidade de agir sobre ela. E, se temos de reconhecer que o progresso do conhecimento gerado por essa aliança levou muitas vezes a uma aplicação desastrosa para o mundo e para o homem, porque desligada de uma ética da responsabilidade que envolve o futuro (Joñas, 1998), também não podemos desvalorizar esse progresso e os benefícios que trouxe à vida humana reduzindo-o de forma simplista a um mero domínio da razão instrumental ao serviço de interesses estabelecidos.

Fechando este ponto relativo à questão colocada no título do ponto 2, queria apenas salientar que a resposta do pós-modernismo ao sentido da teoria e, conseqüentemente, ao sentido da teoria da educação, tem o valor que nós concedemos ao próprio pós-modernismo e para o qual temos ainda falta de todas as referências necessárias. Com efeito, considero que é tão prematura a teorização feita pelo pós-modernismo de fenômenos que ainda estão a desenhar-se, tentando «arrumá-los» já no devir da História, como é prematuro teorizar sobre o pós-modernismo, pois nos falta um mínimo de distanciação temporal. Por isso, não interessa aqui retomar as polémicas que têm envolvido o pós-modernismo e discutir, por exemplo, os possíveis significados que lhe têm sido atribuídos ou o que o que ele pode representar

relativamente à evolução das sociedades capitalistas e ao papel ambíguo que aí pode desempenhar (Hargreaves, 1999, entre outros). Tão pouco seria aqui relevante discutir se se trata de uma moda passageira e circunstancial ou de uma mudança profunda e irreversível da maneira de ser, estar e conhecer do homem contemporâneo num mundo em mudança. Só o tempo dirá se estamos face a uma ruptura e a algo de radicalmente novo ou apenas face a uma radicalização de alguns pressupostos do modernismo, não faltando argumentos a favor de uma e outra posição.

O que interessa aqui considerar é que o pós-modernismo não é, em função da sua própria lógica, um qualquer determinismo que nos confine a um derrotismo inelutável e anule a nossa capacidade crítica e a nossa liberdade na procura de alternativas para os aspectos mais críticos da modernidade. Se acreditamos que somos seres inseridos na História, mas também sujeitos activos, individuais e colectivos, de História, podemos manter posições críticas opostas a esta visão do mundo que acaba por ter pretensões tão universalizantes como aquelas que ela nega. E essas posições não têm faltado, procurando reabilitar a razão e gerando «comunidades interpretativas», algumas com bastante notoriedade, como aquela que se gerou à volta da influência de Habermas e que teve particular relevância nas Ciências da Educação. Ou à volta da terceira via de Giddens e do seu conceito de «modernização institucional» ou de «modernização reflexiva» que, segundo Beck (2000: 6), representa uma fase de transição ou de confrontação entre as bases da modernidade e as suas consequências. Mas, existem também outros grupos com menor notoriedade e vozes individuais que não se reconhecem nem no derrotismo do pós-modernismo, nem nas influências neo-marxistas que marcam as chamadas teorias críticas que tanto têm influenciado o pensamento educativo actual. Ou, simplesmente, não se reconhecem na divisão rigidamente tripartida do exercício da razão e dos tipos de interesse vinculadas a cada uma dessas formas que Habermas estabeleceu a partir de um certo «aggiornamento» de Aristóteles que a psicologia actual não sustenta, além de talvez inadequado à realidade da

ciência e da tecnologia contemporâneas. Por isso, a construção de teorias e de teorias da educação continuará previsivelmente a prosseguir enquanto ideal de inteligibilidade do real a atingir, dentro das possibilidades e limites próprios da diferente natureza dos saberes que estão na sua origem, agora com uma consciência crítica acrescida, graças ao questionamento radical que caracteriza o chamado pós- modernismo e que, como vimos, não pode deixar de interpelar as nossas convicções ligadas à modernidade.

Porque acredito no poder da razão — não de uma razão arrogante e onnipotente mas de uma razão crítica e criticada que, numa postura de humildade socrática, reconhece os seus limites — e na necessidade de uma teoria de educação, pelo menos como ideal do qual nos devemos aproximar acredito ainda nas possibilidades da sua construção. Por isso, talvez interesse evocar, muito sucintamente, as vias até agora seguidas para essa construção e o tipo de validade em que elas assentam

3. As vias filosófica, ideológica e antropológica de construção da teoria da educação: uma teoria da educação ou a educação dentro da teoria?

Quando lançamos um olhar retrospectivo sobre as grandes teorias da educação, verificamos que surgem ligadas ao pensamento de conhecidos filósofos e integradas numa mundividência que lhe confere plena inteligibilidade. Que sentido teria a teoria platónica da educação sem a sua visão cosmogónica e a concepção do Uno enquanto ligação intrínseca do Bom, Belo e Verdadeiro? Exemplos como este poderiam multiplicar-se através de todas as épocas da História até ao nosso tempo. Apesar da sua centração na educação, não é algo de análogo que acontece em Paulo Freire, herdeiro de várias correntes filosóficas que se cruzam no seu tempo? Não seria verdadeiramente mutilador do seu pensamento educativo abstrair

da fundamentação filosófica que o leva a articular ontologia, ética, estética, educação e política? Com efeito, a ontologia do ser historicamente situado, dotado de incompletude mas de desejo de completude constitui uma das traves mestras da teoria da educação que se articula com outras de influência marxista sobre as relações de poder e sobre a relação teoria-prática.

Partir, pois, de uma visão do mundo e do homem ou do homem inserido no mundo para chegar a uma visão integradora das condições, finalidades e meios da sua educação, tem sido o percurso mais saliente na construção das teorias gerais de educação que se têm destacado ao longo da história. No entanto, existe a alternativa de se partir da educação para a teorizar, fazendo dela o centro da teoria que pretende explicá-la, sistematizando-a e fundamentando-a. E até poderemos dar força lógica a esse percurso, se pensarmos que so por abstracção podemos dissociar hominização e educação. Por isso, como sublinha A. Estrela (1999) so podemos conhecer o mundo e o homem que foi submetido a um processo educativo. Nesta perspectiva, a educação constitui a condição prévia para se poder pensar o mundo, o homem e a essência humana. Parafraseando uma afirmação bíblica, no princípio era a palavra e a palavra se tomou educação...

Assim, há toda a legitimidade em partir de um questionamento da educação como fenómeno ou prática social para chegar, através desse questionamento, a uma teoria geral ou a teorias sectoriais da educação. É este ponto de partida que parece distinguir os filósofos da educação ligados a departamentos universitários de educação de outros filósofos ligados a outros departamentos. E se a análise discursiva de aspectos particulares da educação no âmbito da Filosofia da Educação não chega muitas vezes à constituição de uma teoria por falta de unidade explicativa (como algumas obras conhecidas de filosofia da educação atestam), mas poderá levar a teorias mais restritas (autonomia, cidadania, axiologia...), é uma antropologia filosófica que melhor parece consubstanciar as possibilidades de construção de uma teoria geral da educação, se admitirmos que ela engloba a antropologia pedagógica. Note-se, no entanto que essa inclusão não é pacífica, como

atesta a posição de Carvalho (1992) ao considerar a especificidade desta, na medida em que «apoia e consagra as realizações concretas da mudança para além das mutabilidades essenciais do ser» (op. cit.:80).

Segundo Hadji (1992: 141 e 144), essa antropologia deverá responder à questão crucial posta por Reboul — «que é o homem para que deva ser educado?» e construir um «modelo de homem idealmente desenvolvido susceptível de servir de modelo regulador da prática».

O que se questiona é se essa antropologia filosófica não seria subsidiária de uma metafísica geral, uma vez que o homem que é objecto de educação não é o ser isolado dos outros e do mundo mas o ser inserido num mundo físico e social. Por isso, iremos encontrar necessariamente todos os problemas metafísicos associados a visões globalizantes do mundo que incluem a cosmologia, a ontologia e a teodiceia, visões essas que conferem o sentido último aos fenómenos educativos. Assim, e embora ache mais aliciante e com mais probabilidades de uma melhor representação e articulação dos fenómenos educativos uma teoria construída a partir da análise do fenómeno educativo, questiono-me se tal teoria não caíria numa espécie de tautologia, indo encontrar as mundivências que (por vezes oculta ou inconscientemente) guiaram o seu questionamento. Tratar-se-ia então de um artifício de método da reflexão filosófica ou por vezes, de um artifício didáctico de professores de filosofia de educação ao serviço da promoção do espírito crítico ou da consciência crítica dos participantes do processo educativo.

Em suma, talvez seja a dificuldade lógica de separar a teoria da educação de uma ontologia fundadora em que necessariamente se inscreve, seja ela de carácter essencialista ou existencialista, que explica que, historicamente e em geral, as grandes teorias da educação se encontrem no interior de teorias englobantes das quais decorrem, apesar dos nomes ilustres de muitos filósofos da educação que se têm destacado nos vários países.

Que validade têm as teorias de educação construídas por via filosófica? É evidente que elas só poderão ser consideradas válidas fora de um

positivismo redutor do conhecimento ou de um neo-positivismo que considera qualquer afirmação metafísica destituída de sentido. Fora dessas posições e por analogia com a ciência, a validade de uma teoria da educação é, como em qualquer teoria filosófica, uma validade intrínseca, formal, assente na racionalidade dos pressupostos admitidos, coerência e clareza da sua argumentação para fundamentar as suas teses e rebater aquelas que as contrariam

A validade extrínseca diz respeito ao seu poder explicativo relativamente às grandes questões que o real e a natureza humana nos colocam e à maneira como integra, questiona ou completa os dados da ciência, perspectivando-os de forma diferente. A validade operatória reside na capacidade da teoria servir de guia de acção, sendo capaz de mobilizar a inteligência, a afectividade e a vontade das pessoas, de forma a levá-las à acção. A ligação entre ética e ontologia confere, em geral, fundamentação a essa ligação entre teoria e acção que poderá ser reforçada pelo carácter prático-normativo da pedagogia ou da educação enquanto formação, como Patrício (1993) defende através do conceito que lhe é caro de antropogogia. No entanto, essa fundamentação só é necessária e suficiente dentro de um intelectualismo de tipo socrático que considera que só pratica o mal quem ignora o bem, pois fora dele toma-se difícil explicar o salto lógico do plano da teoria para o plano da acção sem a mediação de esquemas psicológicos que saem da esfera da filosofia. Nas correntes filosóficas de inspiração marxista encontramos uma fundamentação diferente da relação teoria-prática: quer através do conceito de praxis enquanto unidade dialéctica da teoria e da prática, quer através da solução de Althusser (1979) que desloca a teoria filosófica, porque carente de objecto, para o campo da intervenção, considerando-a uma relação prática e de ajustamento da relação de forças conflituais.

A construção de teorias de educação encontra igualmente viabilidade através da antropologia científica da educação que, em muitos aspectos, se cruza com as ciências da educação e com outras ciências relativas ao homem. No entanto, como parte de uma antropologia cultural, só adquire pleno

sentido dentro do todo em que se integra. Assim, participa da vocação da antropologia para a construção de teorias gerais, visando o conhecimento global do ser humano. E essa intenção teórica é tão forte que ainda em 1963, Titiev, referindo-se a perspectivas de futuro, considerava ultrapassada a fase do relativismo cultural que tinha ajudado a combater os preconceitos raciais e culturais ao mostrar a universalidade do *homo sapiens* através do tempo e do espaço. Por isso, considerava que, em teoria, nada obstava ao estabelecimento de «um padrão universal de cultura para seres humanos».

Idêntica interrogação à colocada inicialmente e idêntica resposta incidem sobre a possibilidade de construção de teorias da educação através de uma história das ideias (identificada ou não com uma antropologia cultural) que traz uma indiscutível mais valia à compreensão da educação. Como afirma Baumer, citado por Araújo (2005: 19), ainda que «necessariamente opere em grande parte dentro da órbita do pensamento racional, também lida com ideias que mais propriamente se podem chamar crenças ou convicções». Este alargamento de horizontes por domínios que englobam aspectos menos racionais tem originado não só uma renovação na história das ideias que passa a ser devedora de «contextos imaginários específicos e de intertextos imaginários» (Araújo, 2005: 15-16), atravessando os mais diversos domínios de produção cultural, como tem levado à constituição de novos domínios da História como o trabalho de Le Goff sobre o imaginário colectivo medieval documenta.

A história das ideias que vai para além do pensamento racional e entra no imaginário tem levado também a novos métodos de análise, como a mitanálise de que Araújo tem sido pioneiro entre nós. Assim, abrem-se outros campos de possibilidade de construção de teorias de educação que, no entanto, deverão situar-se numa história geral das ideias em que naturalmente se integram, assim como esta não pode isolar-se de um processo histórico geral no qual a produção de ideias, mitos e crenças de qualquer ordem acontece, permitindo apreender e compreender os diversos tipos e graus de dependência recíproca entre as ideias educativas e essa história.

Crítérios idênticos são igualmente exigidos às teorias da educação construídas por via das ideologias, por vezes de difícil distinção em relação às teorias filosóficas, pois tenderia a matizar um pouco a afirmação de Patrício sobre o menor rigor e radicalidade daquelas. As teorias da educação construídas por esta via apresentam em geral maior valor operativo que as teorias filosóficas, talvez não tanto porque nelas «o sujeito é sempre cognoscitivamente utilizado ou utilizador dos outros» (Patrício, 1993: 51), mas porque envolvem também crenças e fé. Afirma o marxista Politzer (1977: 295-298) que, separada do sentimento, a ideologia seria uma concepção metafísica. É por comportar «sentimentos, simpatias, antipatias, esperanças, crenças», que a ideologia se torna numa força motora que leva à acção. Assim, aproxima-se do homem concreto e dos seus problemas e é nessa medida que, na perspectiva do autor, o marxismo adquiriu força pois que «oferece um método de resolução de todos os problemas», entre os quais se incluem logicamente os da educação. Não pretendo discutir a validade dessa afirmação, pretendendo apenas pôr em evidência a força da ideologia para motivar e orientar a acção.

Embora numa perspectiva marxista, a filosofia seja apenas uma forma de ideologia ao lado de outras que, no seu conjunto, constituem uma superestrutura social, aqui pomos entre parênteses esse conceito que se tomou corrente para nos limitarmos a evocar as ideologias políticas enquanto fundamentadoras de teorias da educação. Consequentemente, não consideraremos aqui a religião como fonte de teoria de educação como, por exemplo, o confucionismo, o cristianismo, o islamismo bem ilustram.

Poderemos dar como exemplo de teorias de educação construídas por via ideológica, quer aquelas que no princípio do século XX relevam de um ideal de uma democracia burguesa, como a educação nova, quer aquelas que derivam de uma ideologia marxista-leninista e propõem um sistema de princípios, valores, práticas e instituições postas ao serviço da educação do homem novo que a sociedade saída da revolução de 1917 reclamava. E parecem particularmente curiosos os exemplos das teorias da educação

de Makarenko e Blonskij por atestarem o princípio da centralidade da visão socialista na qual a educação se inscreve e a dificuldade de afirmar uma nova teoria da educação emergente de uma prática se ela «beliscar» a teoria politicamente aceite como legítima. Os exemplos de Makarenko e Blonskij põem em evidência como, apesar do princípio marxista-leninista do primado da prática e do conceito de praxis, prevalece a teoria englobante. É que a prática, embora teoricamente indissociável da teoria, é atravessada por interpretações, sensibilidades particulares e imposições do real concreto potencialmente questionadoras da teoria e geradoras de heterodoxia. O monolitismo das ortodoxias só poderá então ser mantido pela «força do poder» ou pelo «poder da força» que leva a acabar com as práticas que poderão originar direcções ou questionamentos inesperados da teoria. Foi o que aconteceu, julgo, às experiências de Markarenko e Blonskij, obrigadas a terminar abruptamente.

Quer isto dizer que as teorias ideológicas da educação geradas por práticas educativas serão incapazes de mudar as visões fundadoras e que, portanto, nas teorias ideológicas da educação a prática tem um poder limitado de mudar a teoria? Dependerá das teorias e do espaço de liberdade que elas concedem. Quando são monolíticas, impondo uma ordem normativa forte, parece que só em tempos de crise ou de colapso das ideologias as práticas serão geradoras de mudança, pois a teoria emanada da prática e nos lugares da prática poderá ser a tábua de salvação no meio do naufrágio da teoria fundadora. Em outros casos, parece-me difícil essa acção transformadora ou será extremamente lenta ao mudar paulatinamente as mentalidades. Trata-se apenas de uma conjectura a carecer de demonstração que só uma análise minuciosa da história das teorias educacionais surgidas no seio de ideologias poderia devidamente sustentar. É claro que numa óptica marxista ortodoxa, o problema não se colocaria nestes termos, uma vez que as ideologias mudam quando mudam as relações sociais determinadas pela posse dos meios de produção, sendo apenas o reflexo dessas mudanças.

4. Será possível uma teoria da educação a construir por via das ciências da educação?

96

Esta questão coloca dois problemas distintos: um problema de sentido e um problema de possibilidade lógica e epistemológica.

4.1. Um problema de sentido

Em primeiro lugar e antes de questionar a sua possibilidade, parece dever começar-se por questionar o seu sentido.

Parece evidente que a concepção de uma teoria geral ou de teorias sectoriais da educação faz todo o sentido e tem toda a coerência dentro de uma concepção de inspiração positivista das ciências da educação, estando em consonância com o seu conceito de unidade do real, o seu ideal de ciência nomotética e de valor universal da verdade. Valor assente em critérios bem definidos de validade intrínseca e extrínseca das relações dos fenómenos educativos que estariam na base da sua construção. Assim o avanço do conhecimento o permitisse. Tal significaria que as ciências da educação teriam atingido um grau de abstracção e de formalização na construção do seu conhecimento que lhes permitiria assegurar o máximo de inteligibilidade do universo educativo com a máxima simplicidade de princípios, axiomas e leis. Não se verificando esse desenvolvimento, poderão construir-se apenas teorias sectoriais/regionais ou micro teorias de educação.

Mas uma teoria de educação faria o mesmo sentido dentro de uma concepção da ciência de inspiração fenomenológica, descritiva e não nomotética, apostada na compreensão da singularidade de indivíduos, grupos, instituições e práticas, tendendo a substituir a racionalidade pela reflexividade e as verdades absolutas por verdades contextualizadas? A coerência lógica impedia a ciência assim concebida de contemplar a possibilidade de se atingir uma tal teoria geral, porquanto não poderíamos

falar em generalização, quando muito em transferibilidade de um contexto a outro (Guba, 1989). Mesmo as teorias sectoriais só fazem sentido dentro do paradigma interpretativo enquanto categorizações e tipificações dos fenómenos singulares ou enquanto generalizações limitadas, no espírito da teoria enraizada (*grounded theory*).

Dadas as dificuldades apontadas de construção da(s) teoria(s) científica(s) toma-se compreensível transferir para aqui, embora descontextualizando-a, a afirmação de Schriewer (2001: 15), de que «historicamente e por sistema a teoria educacional não se desenvolve estritamente como uma teoria científica num compromisso com critérios de verdade, nos termos da «ciência pura». Em vez disso, desenvolve-se como uma *teoria da relação*, ou seja, como uma teoria do subsistema social especializado na educação, *formulado no interior* do universo comunicacional desse sistema, visando promover a sua auto-compreensão e a auto-condução». Esse desvio traz obviamente as maiores implicações para a construção da teoria e para os critérios da sua validade, mas a sua constatação não invalida que não possa ser ou vir a ser de outra maneira.

Em qualquer caso, é preciso ter presente que uma teoria geral ou sectorial da educação não tem a mesma amplitude e o mesmo significado para a acção do que uma teoria filosófica pode ter. Na medida em que esta se fundamentar numa ligação entre ontologia, ética, axiologia e política pode determinar imperativos de acção, respondendo simultaneamente ao carácter teleológico da educação. Tal não acontece com a ciência. A ciência é descritiva, explicativa ou compreensiva e não prescritiva, limitando-se a construir mapas de interpretação do real que lhe conferem inteligibilidade. A aplicação dos resultados da investigação não é imediata, mas mediatizada por outras leituras dos resultados e por esquemas teleológicos da sua valorização em ordem à acção. As relações que a investigação apreende são, numa linguagem popperiana, possibilidades lógicas e não normas morais de acção e julgo que é nesse sentido que se pode interpretar o carácter prescritivo da ciência e dos seus procedimentos. De certo que,

como Bachelard acentuou, a investigação transforma o real investigado, o que se torna particularmente verdadeiro no domínio das ciências sociais e humanas e particularmente nas ciências da educação. No entanto, parece-me dever distinguir-se a transformação operada imediatamente pela construção do conhecimento daquela que é produzida pela aplicação dos resultados obtidos às realidades educativas. Com efeito, é suficiente manipular variáveis ou mesmo observar uma situação para modificar o real em estudo, mas colocamo-nos num plano diferente quando pretendemos aplicar o conhecimento construído à modificação do real. Embora as ciências da educação tenham por objecto a acção educativa onde, como atrás se disse, se cruzam variáveis de diferente ordem (sócio-pedagógica, psicológica, axiológica, económica, política..) a sua função primeira é a de compreender ou explicar e não a de se fundir com essa acção. Mesmo na investigação-acção há lógicas, atitudes e tempos que, embora muito próximos, são diferentes para a investigação e acção e daí a sua dificuldade de boa realização. Por isso, parece-me haver toda a conveniência em distinguir o plano da investigação e o plano da acção. A investigação exige um certo distanciamento da acção, mesmo quando a investigação manipula variáveis experimentalmente ou se entra numa relação dialéctica de proximidade/afastamento como acontece na investigação-acção que utiliza metodologias rigorosas de pesquisa. A investigação pode esclarecer quais os fins e valores prosseguidos ou desejados pelos intervenientes directos e indirectos da acção educativa e as ideologias a eles subjacentes, as relações com os contextos em que surgem, a adequação desses fins às aspirações sociais e a adequação dos meios aos fins dando elementos para o seu questionamento, mas não prescreve fins e valores. Essa prescrição só pode ser resultante de novas leituras que, prolongando a investigação, vão para além da investigação propriamente dita ou decorrem de uma reinterpretação desses dados à luz de pressupostos ético-políticos realizada pelos participantes do processo educativo, sobretudo pelos que têm poder para os tomarem prescritivos, com o apoio ou não do investigador.

4.2. Um problema de possibilidade

A resposta à questão formulada não é independente da posição assumida quanto à identidade das ciências da educação. No entanto, para não cair no infundável debate, sem solução à vista, do problema da identidade, limiteme a considerar as diferentes vias que elas têm seguido na construção do seu conhecimento, situando dentro delas as possibilidades de construção da teoria da educação. Chamo também a atenção que dentro dessas vias coexistem diferentes paradigmas e, portanto, coexistem os diferentes sentidos e possibilidades de teorias. A validade dessas teorias estará naturalmente dependente dos critérios de validade interna e externa definidos dentro de cada paradigma.

Temos de reconhecer que não conseguiu impor-se a via de constituição de uma ciência de seu próprio direito que captasse a especificidade dos fenômenos educativos, denominada por uns de Ciência da Educação, por outros de Pedagogia. Portanto, fica gorada a possibilidade de uma teoria da educação construída por esta via, ficando essa possibilidade reduzida a micro teorias unificadoras de um reduzido número de fenômenos estudados nessa perspectiva (por exemplo, a teoria da disciplinação ou a teoria funcional da indisciplina).

As vias que têm predominado na investigação educacional ligam-se àquelas que Mialaret (1976) denominou de intradisciplinaridade e pluridisciplinaridade externa, embora reconheçamos que a pluridisciplinaridade interna tem ganho algum terreno nos últimos decênios, antecipando-se ou fundindo-se com as perspectivas multireferenciais de que Ardoino se fez arauto.

A intradisciplinaridade que Mialaret define como aquela que se desenvolve por referência a uma disciplina mãe não poderá originar mais do que a aplicação das teorias existentes nessa disciplina aos fenômenos educativos. Trata-se de teorias de amplitude sectorial e de micro teorias que, captando a realidade por um ângulo específico, não poderão construir visões mais alargadas. Considerando as possibilidades de construção de uma teoria

de educação este autor, um dos «padrinhos» da designação de Ciências da Educação, que não pode ser suspeito de cepticismo quanto ao valor e possibilidade da construção científica visando os fenómenos educativos, depois de enumerar as grandes dificuldades que seria necessário ultrapassar (entre os quais o de comparar diferentes ciências, épocas e espaços) e que me parece coadunarem-se principalmente com a via da pluidisciplinaridade, conclui que «uma teoria geral e universal no sentido mais forte do termo parece difícil de construir. Em compensação as teorias «locais» ou «regionais» aparecem como mais realizáveis. Mas em cada caso seria necessário estudar o conjunto dos factores que tomam possível (ou difícil) a passagem da teoria à realidade, analisar a coerência externa e interna dessa teoria, determinar as condições dessa evolução» (Mialaret, 1991: 32 e 33). Realmente, tratar-se-ia de uma tarefa ciclópica, dada a extensão e diversidade dos campos disciplinares que se debruçam sobre a educação e abrangendo fenómenos tão diferentes e dinâmicos como representações, crenças, valores, sonhos, intenções e acções que envolvem agentes e beneficiários, instituições e comunidades inseridos em tempos e espaços diferenciados.

Resta colocar então a hipótese da construção da teoria por via da pluidisciplinaridade interna, aquela que Mialaret (1976: 88) considera constituir a «chave da abóbada da unidade e da autonomia das Ciências da Educação». Partindo dos fenómenos educativos que interroga considerando a sua multidimensionalidade, esta via de constituição das Ciências da Educação pressupõe um alargamento de referências disciplinares, de olhares sobre diferentes ângulos. Mas esta complementaridade de abordagens correspondentes à multidimensionalidade poder-se-á transformar em multireferencialidade se renunciar ao homogéneo para se converter «ao heterogéneo e à desordem» (Ardoino, 2002). Aproxima-se assim da abordagem da complexidade sistémica de que Morin tem sido a principal influência no campo da educação.

Se estas abordagens poderão levar, mais facilmente do que as anteriormente referidas, a visões unificadoras sectoriais e revela maiores potencialidades

lógicas de construção da teoria, essa possibilidade só poderá realizar-se mediante o desenvolvimento do conhecimento científico produzido por umas ciências da educação construídas naquela óptica. Quanto à construção de uma teoria geral por via sistémica, assente no princípio da dialogicidade enquanto forma de pensamento complexo, situando-se «entre a lógica e a sua transgressão» e assente em princípios de holismo, de recursividade e de hologramaticidade constitui, neste momento, uma hipótese teórica embora existam já tentativas de construção de teorias de âmbito bastante mais modesto que, por vezes, não são mais do que a releitura de investigações que não foram realizadas segundo essa perspectiva.

A constituição da teoria da educação por via da prática tem à partida resolvido o problema da sua ligação à acção. As chamadas teorias críticas da educação têm pretendido constituir-se como ciências críticas da educação. Em parte inspiradas em Habermas, propõem-se um novo paradigma da indissociabilidade de teoria-prática. Não há, pois, teorias da teoria e teorias da prática e ainda outras teorias acerca da relação teoria-prática. Todas as teorias da educação são teorias da teoria e da prática, tal como as teorias oriundas da psicologia e da sociologia não são mais do que formalizações das práticas, elas próprias guiadas por teorias que expressam como aqueles que estão neles envolvidas deveriam proceder» (Carr, 1986: 178). Por isso, os práticos ocupam um lugar central na produção e questionamento da teoria e da prática, constituindo essa teoria em «codificação de ideias, conceitos e princípios embebidos nas práticas» (Carr, 1990: 106-108). A abordagem crítica distingue-se de outras abordagens reflexivas enquanto se pretende constitutiva de uma ciência moral e de uma consciência crítica da educação como prática social, historicamente situada e embebida pela cultura e ideologia.

Poderá a teoria assim constituída «descolar» das pequenas teorias ligadas ao quotidiano, fortemente contextualizadas para chegar a teorias mais abrangentes? Não está em causa a capacidade dos práticos produzirem conhecimentos teóricos, o que está em causa é a natureza e o nível da

fundamentação dessas teorias. E se há teorias construídas através da investigação-ação, cumprindo critérios de rigor e validade inerentes à produção científica, outras situam-se a nível de uma simples reflexividade, no sentido lato do termo, por vezes mais legitimadora daquilo que se faz do que interpelante em relação à possibilidade de mudança da teoria e da prática.

O que está em causa, repito, é uma clarificação dos critérios de cientificidade inerentes ao saber científico e lhe conferem uma identidade específica, distinguindo-o de outras formas de saber não menos nobres e até provavelmente mais actantes mas que têm uma validade própria. Julgo que se impõe uma séria reflexão crítica e uma crítica das teorias críticas que devem também desvelar e questionar a ideologia em que estão embebidas, não as tomando como dado dogmático e inquestionável, sob pena de destruímos a ciência em nome de uma certa demagogia anarquizante e de um pretenso igualitarismo social. Julgo que não é por aí que promoveremos uma sociedade mais democrática, pois todos os saberes geram a desigualdade inerente à sua posse, desde os de nível considerado mais elevado aos mais vulgares dentro do senso comum. Que dizer então da arte e da capacidade de conhecimento e de expressão daqueles que a cultivam e à qual não têm acesso, por mais que queiram, aqueles que não têm qualquer espírito criativo no campo artístico?

Conclusão

A filosofia e a ideologia encontrarão sempre caminhos para a construção de teorias gerais de educação, de acordo com as suas próprias lógicas e pressupostos dos seus sistemas explicativos. E, apesar das desconfianças que essas teorias possam suscitar, parece-me que fazem falta não para se fundir com os dados das ciências, mas para os questionar, para os integrar em

visões teleológicas que lhes confirmam outro sentido, para evitar os «modismos» passageiros de teorias e de práticas. Já a construção de teorias gerais de educação, por via científica, se me afigura como hipótese muito remota que poderá, quando muito, persistir como um ideal a prosseguir dentro de uma concepção clássica de ciência. O percurso das próprias «ciências duras» se encarregou de demonstrar que as teorias não são visões gerais e universais, mas visões que se aplicam a determinadas gamas de fenómenos e não a outras, como as geometrias não euclidianas e as teorias da luz bem ilustram. Mesmo a possibilidade de construção de teorias sectoriais/regionais da educação, inevitavelmente dependentes dos progressos científicos realizados, parecem-me neste momento seriamente comprometidas, não só em função de uma investigação extremamente dispersa nos seus quadros conceptuais, nas suas metodologias, na pequenez das amostras como em função da evolução da epistemologia das ciências sociais e humanas da qual as ciências da educação participam. A deriva ontológica, a deriva subjectivista e a deriva ideológica põem em causa não só a identidade da ciência, como a sua autonomia na procura da verdade no conhecimento da realidade humana, comprometendo a possibilidade de construções de teorias com o mínimo de generalidade. Tentemos justificar.

O positivismo triunfante, que no século XIX inspira a cientificação dos saberes relativos ao homem e à sua educação, parecia constituir a derradeira etapa do longo processo histórico da emancipação da ciência em relação à filosofia no seio da qual surgiu. Nada de mais ilusório. Com efeito, na mesma época, na Alemanha, Dilthey, citado por Freund (1979), ao estabelecer a distinção entre as ciências da natureza e as ciências morais, põe em causa a aplicabilidade destas ciências à realidade humana e inicia um longo processo de procura de uma racionalidade adequada a esta realidade. Mas, ao separar as ciências da explicação das ciências da compreensão ligadas à interpretação e à hermenêutica, inicia também o processo que leva progressivamente a aprisionar de novo as ciências pela filosofia. A importância concedida ao sujeito e ao sentido da sua acção vai acentuar

o carácter hermenêutico das ciências sociais, envolvendo a construção das ciências em complicadas relações entre o sujeito e o objecto e difíceis opções entre diferentes correntes hermenêuticas que, para explicarem a relação com o mundo, se vão progressivamente ontologizando.

Trata-se, cada vez mais, de descrever em vez de explicar; de compreender os fenómenos presentes à minha consciência de ser historicamente situado através da «minha experiência do mundo», utilizando uma expressão de Merleau Ponty, e não de os isolar dela; de apreender singularidades e significações e não relações constantes traduzidas em lei; de reduzir progressivamente a verdade científica à verdade hermenêutica; de transformar objectividade em inter subjectividade, com o inerente perigo desta dar lugar à total subjectividade e, portanto, à co-existência de múltiplos mundos e de múltiplas verdades.

Passar da inter subjectividade à subjectividade é uma consequência lógica da descrição e da interpretação do discurso dos actores. Como acentua Heckman (op. cit.), na defesa que faz de Gadamer contra Habermas, torna-se muito difícil, sem recorrer a contradições, fazer depender o sentido do texto e da acção do sujeito actor e legitimar outras leituras de um intérprete exterior, sem voltar ao objectivismo. Assim, tendem a diluir-se as fronteiras entre os diferentes tipos de conhecimento: o conhecimento metafísico aproximando-se do científico e este aproximando-se do conhecimento do senso comum, sobretudo quando essa aproximação é favorecida por razões ideológicas. A que fica reduzida a ciência e qual o papel do investigador neste contexto? Se a legitimidade interpretativa está do lado do actor, a ciência é o resultado de uma difícil fusão entre a interpretação do actor e investigador na senda de Gadamer ou terá de se limitar ao papel de registo do discurso do primeiro ou, quando muito ao de incitação e publicitação desse discurso?

É certo que a crise epistemológica das ciências da natureza provocada pelo seu próprio processo teórico e pelo grau crescente de abstracção e formalização das teorias físicas, viria a contribuir para essa aproximação

dos saberes, atenuando as fronteiras entre física e metafísica. Elas próprias levam a gorar a proclamada intenção dos positivistas lógicos da primeira metade do século XX de separarem definitivamente a ciência da metafísica, constituída por proposições destituídas de sentido. Mas se as ciências sociais ampliaram a crise epistemológica das ciências da natureza, também estas sofrem influência das primeiras e a filosofia analítica das ciências é hoje, como diz Jacob (1980), um «mosaico de correntes» influenciadas pelas ciências sociais e humanas.

A epistemologia transforma-se cada vez mais em ontologia, afastando-se cada vez mais do trabalho concreto dos cientistas. Basta ver a influência de Heidegger nos epistemólogos do século XX para constatarmos esse processo de ontologização. Por outro lado, a «viragem linguística da filosofia» reves-te-se das roupagens do nominalismo associando-se a uma ontologia em que os limites da linguagem aparecem como os limites do mundo (Wittgenstein, 1987), mas também onde «não só o mundo é mundo apenas na linguagem, mas a linguagem tem também o seu ser real apenas no facto que o mundo é nela representado» (Gadamer, 1975, citado por Heckman, 1986: 182). Então, a compreensão toma-se, na expressão de Heckman (*op. cit.*: 163), não um «modo de conhecimento mas num modo de ser».

Perante esta evolução dos saberes relativos ao homem que o pós-modernismo radicalizou, somos levados a evocar a lei do eterno retorno. É como se estivéssemos em vias de voltar ao *apeiron* inicial, ao indiferenciado, ponto de partida para um novo ciclo em que se restabelecerá a força da razão através de uma nova filosofia e de uma nova ciência. Ou, mais simplesmente, estaremos apenas perante uma fase dentro de uma dialéctica hegeliana de progresso?

Em síntese, as ciências da educação que têm acompanhado, embora com algum atrasado temporal, mas com um inusitado militantismo, este percurso, radicalizaram-se talvez mais que as outras ciências humanas, tendo sofrido uma forte deriva marcada pela ontologização da epistemologia, do relativismo e da ideologização do conhecimento científico.

Como afirma Feund (*op. cit.*: 170), o futuro da ciência dependerá das «pesquisas positivas dos sábios e não da capacidade de imaginação de pseudo-filósofos». Toma-se, portanto, imperioso que os investigadores construam uma epistemologia baseada na análise crítica das suas práticas e da validade do conhecimento por elas produzido, questionando e reformulando critérios de cientificidade. Só essa redefinição poderá evitar um certo desnorte que o discurso científico das ciências da educação acusa, ao transformar-se numa retórica normativa e ideologizante, que distorce ou ignora factos e acontecimentos para os encaixar em esquemas precortcebidos, retórica assente em princípios de autoridade e que têm contribuído para o descrédito das Ciências da Educação. Retórica decerto bem intencionada, mas em que o rigor característico da ciência é constantemente ignorado. A continuar assim, mais valerá renunciar ao título de Ciências da Educação e falamos do pensamento reflexivo sobre educação ou simplesmente em estudos educacionais, um pouco à semelhança do movimento que, sob o nome de saber pedagógico, segundo refere Wulf (1995: 150), se tem desencadeado na Alemanha a partir dos anos 90. Esse saber visa a construção de um saber plural, abarcando uma variedade de registos, onde cabem tanto os discursos literários e as narrativas dos práticos como cabem «a política, a educação como formação, a ética, a técnica, a pragmática ou a acção emancipatória». Teria muita pena se isso acontecesse, mas se não fomos capazes de ultrapassar com coerência as nossas dificuldades actuais, conquistando a credibilidade que nos tem sido por vezes negada, por que não?

- Althusser, L. (1979). *Filosofia e Filosofia Espontânea dos Cientistas*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.
- Araújo, A. F. (2005). *História das Ideias Pedagógicas Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho, policopiado.
- Bachelard, G. (1969). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance scientifique*. Paris: J. Vrin.
- Beck, U., Giddens, A. e Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva Política Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta.
- Carr, W. (1986). Theories of Theory and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20, pp. 177-186.
- Carr, W. (1990). Educational Theory and its Relation to Educational Practice. In N. Entwistle (ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 100-109) Londres: Routledge.
- Carr, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1999). *O Tempo e o Lugar das Ciências da educação*. Porto: Porto Editora.
- Feyerabend, P.K. (1980). Comment être un bon empiriste. *Plaidoyer en faveur de la tolérance en matière épistémologique*. In: P. Jacob, *De Vienne à Cambridge. L'héritage du positivisme logique de 1950 à nos Jours*. Paris: Editions Gallimard.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.
- Freund, J. (1979). *A Teoria das Ciências Humanas*. Lisboa: Sociocultur.
- Guba, E. (1989). Critérios de credibilidade en la investigación naturalista. In Sacristan e Perez (ed.). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Hadi, Ch. (1992). Problèmes de la recherche en sciences de l'éducation. La perspective philosophique: spécificité, intérêt, limites. In G. Avanzini (dir.) *Sciences de L'Education regards multiples*. Berne: Peter Lang.
- Hammerseley, M. (2002). *Educational Research - Policy, making and practice*. London: Paul Chapman.
- Harvey, D. (1996). *A condição pós-moderna* (6.ª ed.), São Paulo: Loyola.
- Heckman, S.J. (1986). *Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- Jacob, P. (1980). Comment peut-on ne pas être empiriste. In P. Jacob. *De Vienne à Cambridge. L'héritage du positivisme logique de 1950 à nos Jours*. Paris: Editions Galimard.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris: Edditions Payot et Rivages.

- Lyotard, J. F. (1989). *A condição Pós-Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Gadiva.
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de L'Éducation* Paris: PUF.
- Mialaret, G. (1991). De la psychopédagogie et de la pédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation. In L. Marmoz (ed.) *Sciences de L'Éducation sciences majeures* pp. 25-33. Issy-les-Montineaux. Editions EAP.
- Patrício, M. (1993). *A Escola Cultural Horizonte Decisivo da Reforma Educativa* Lisboa: Texto Editora.
- Peyron, B.e Ardoino, J. (2000). Réforme de la pensée. Pensée de la réforme. Entretiens avec Edgar Morin sur l'éducation. *Pratiques de Formation* Paris: Formation Permanente 2000.
- Popper, K. (1972). *A Lógica da Pesquisa Científica* São Paulo: Editora Cultrix.
- Rorty, R. (1998). Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In Critcheley, S., Derrida, J. Laclau, E, e Rorty, R. *Desconstrucción y pragmatismo* Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien Phénoménologie des sciences sociales* Paris: Méridiens Klincksieck.
- Sokal, A., Bricmont, J. (1997). *Imposturas Intelectuais* Lisboa: Gradiva.
- Strauss, A. L. e Gorbun, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* Thousand Oaks: Sage.
- Titiev, M. (1963). *Introdução à Antropologia Cultural* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation* Bruxelles: De Boeck.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*: Porto: Porto Editora.

Dicionários

- Academia das Ciências. (2001). *Dicionário da língua Portuguesa Contemporânea* Lisboa: Verbo.
- Champy, Ph. et Etévé, Ch. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* Paris Nathan.
- De Landsheere, G (1979). *Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation et de la recherche en formation* Paris: PUF.
- Doron, R. e Parot, F. (1991). *Dictionnaire de la Psychologie* Paris: PUF.
- Ferreira, A., B., H. (1999). *Novo Aurélio. O dicionário De Língua Portuguesa* Séc. XXI. Rio de Janeiro: Editora Novas Fronteiras.
- Lamas, E.P.R. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'Éducation* Paris: PUF.
- Pieron, H. (1973). *Vocabulaire de la Psychologie* Paris: PUF.
- Robert, P. (1995). *Le nouveau Petit Robert* Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Sanchez, C. *Diccionario de las Ciencias de la Educación* Madrid Santillana.
- Sillamy, N. (1991). *Dictionnaire de Psychologie* Paris: Larousse.
- Wolman, B. B. (1975). *Dictionary of Behavioral Science* Londres: Macmillan Press.

José Vicente Peña Calvo (coordinador)

Teófilo Rodríguez Neira

Universidad de Oviedo

Enrique Gervilha Castillo

Universidad de Granada

Petra M^a. Pérez Alonso-Geta

Universidad de Valencia

Las Dimensiones Filosófica y Antropológica
de la Interpretación Educativa

El título general de estas pequeñas anotaciones necesita ser puntualmente aclarado, precisado. El término «dimensión» no quiere indicar que no sea posible organizar una serie de conocimientos sobre fenómenos determinados, fenómenos educativos, por ejemplo, sin ninguna referencia filosófica. De hecho, sobre la educación se han ido acumulando una serie amplia de conocimientos: conocimientos antropológicos, psicológicos, sociales, etc., que se presentan como resultado de estudios e investigaciones positivas. Miles de textos confirman estas afirmaciones. Lo que se pretende indicar, con la referencia que en estos apuntes se utiliza, es, únicamente, que los saberes acumulados sobre educación resultan incompletos sin una progresión filosófica en torno a ellos. Lo mismo se puede afirmar en relación con lo que representan las aportaciones antropológicas. Aunque, en este último caso, como indica la profesora Petra M^a. Pérez, la educación recibe un tratamiento que complementa el resto de lo que sobre la misma puede llegar a saberse. La Universidad de Oviedo, la de Granada y la de Valencia han dejado constancia en estas páginas, a través de los profesores que las

enseñan, de la postura que defienden y del punto de vista desde el que imparten las disciplinas de Filosofía y Antropología de la Educación.

110

1. Cambios y propuestas sobre Teoría de la Educación

La Teoría de la Educación se ha ido construyendo en España como un campo de saber sometido a constantes revisiones y a orientaciones no siempre coincidentes. No se trata únicamente de que estemos en un mundo reconido por revoluciones tecnológicas profundas y por cambios radicales de los «paradigmas» epistemológicos básicos. Sucede, más bien, que, al analizar los fenómenos educativos, encuanto fenómenos complejos, se los hace girar sobre elementos heterogéneos. Se puede comprobar, desde el punto de vista tradicional, que la educación ha disfrutado, durante siglos, de una fuerte dependencia religiosa, teológica, de una intensa influencia ideológica, de una incansable presión social y política, de una férrea influencia cultural y de una obligada filiación filosófica, o científica, o tecnológica, o axiológica, etc. Cada una de estas realidades ha presionado sobre las interpretaciones y sobre las prácticas educativas hasta límites insospechados. Y todavía continúan haciéndolo.

Se tiene la impresión de que no acaba de establecerse y concretarse un sistema categorial claro, bien definido, lo suficientemente amplio y flexible, que merezca la aprobación general y que pueda servir de punto de partida compartido y común. Quizá, semejante pretensión, dada la complejidad de lo que se está analizando y la presión histórica de los hechos a los que está sometido, sea imposible de alcanzar.

Por lo que respecta a las influencias filosóficas y a sus alternativas, la Teoría de la Educación se ha desarrollado, con deliberación y minuciosidad, como otro saber y otra forma de conocimiento distinto del exclusivamente filosófico. En más de una propuesta se puede constatar que la Teoría de la

Educación se ha configurando como un saber contrapuesto al que puede corresponder a cualquier opción filosófica. El mismo nombre asignado y seleccionado implica una separación decidida y rotunda. En el volumen 16 de *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria* (2004), es decir, en el marco de la más estricta actualidad, los profesores Colom Cabellas y Rincón Verdera insistían en la necesaria independencia y autonomía de las cuestiones pedagógicas:

Creemos que una teoría que tenga en cuenta cuáles — y de qué tipo — son las realidades educativas más aproximará el saber pedagógico a la solución de los problemas educativos; en cambio, las teorías filosóficas de la educación — sobre todo las idealistas — al ontologizar la educación alejaron a la Pedagogía de su realidad inmediata. Creemos firmemente que la Pedagogía podría haberse desarrollado pareja a la Antropología, a la Psicología o a la Sociología, y, si su evolución no fue así, no se debió a su identidad epistemológica, sino a las influencias de corte espiritualista, que brevemente hemos querido reflejar al inicio de este trabajo. Más diremos, sin la influencia de los espiritualismos de Badén, hoy no sería necesaria la Teoría de la Educación, pues la Pedagogía podría haberse *desarrollado paralelamente a las otras ciencias sociales* (Colomy Rincón Verdera, 2004, 41).

La posición está claramente delimitada y ha sido rigurosamente aplicada por los teóricos de la educación. Existe un marco y una orientación decidida en la que participan, pese a la diversidad de los desarrollos llevados a cabo, bastantes pedagogos de diferentes nacionalidades. Los profesores españoles que han dedicado estudios a estas cuestiones, como puede comprobarse por los nombres y las aportaciones que están presentes en este libro (sin necesidad de recurrir a la abundante bibliografía que han ido generando), son numerosos y, ya que están presentes en estas páginas, no es necesaria su repetición, sin acudir a otras disculpas y justificaciones. Una mera presentación de los diferentes puntos de vista nos llevaría a la redacción de tantas páginas como las que aquí pueden aparecer.

La pugna y el trabajo sobre estas cuestiones no han cesado. En parte, debido a las dificultades internas y externas del problema. Debido, también, a los múltiples empeños encaminados a reducir unilateralmente las cuestiones.

De hecho, frente a todos los esfuerzos orientados a la configuración de una Teoría de la Educación consistente en el conocimiento de los fenómenos educativos, de las regularidades que les corresponden y de los criterios prácticos con los que deben promoverse e implantarse, no cesan de aparecer interpretaciones y soluciones asentadas en supuestos diferentes, en criterios ideológicos o en otras posiciones semejantes. Al mismo tiempo, como se puede constatar fácilmente, las distintas filosofías emergentes, desde el estructuralismo al deconstruccionismo, desde el idealismo al existencialismo y al narrativismo, desde el furor analítico al axiologismo, etc., no cesan de intervenir en los temas educativos e interpretarlos desde sus respectivas posiciones. Esta proliferación infatigable enturbia permanentemente los problemas.

2 La interpretación filosófica de la educación y su complementariedad gnoseológica en relación con el resto de saberes sobre los hechos educativos

Aun admitiendo y dando por válida la configuración de una Teoría de la Educación de corte cientifista, respetando todos los estudios producidos en esta dirección, es necesario reconocer dos cuestiones fundamentales:

a) Todo sistema filosófico, cerrado o abierto, directa o indirectamente, termina siempre en una interpretación de la educación. Esto ha sido así, está siendo de esta manera y continuará realizándose de semejante modo, independientemente de las voluntades concretas y de las críticas que sus soluciones puedan desencadenar; b) Los fenómenos educativos, lo mismo que todos los campos establecidos y delimitados de fenómenos físicos, políticos, sociales, artísticos, etc, son susceptibles de ser tratados, analizados y estudiados desde un punto de vista filosófico. Existen filosofías regionales: filosofía del arte, filosofía de las acciones políticas, filosofía de las prácticas tecnológicas, filosofía del lenguaje, etc., que han adquirido gran predicamento

e influencia. Nadie puede negar la existencia de una filosofía de la educación real y fructífera a no ser que se empeñe en negar una realidad histórica y una disciplina pedagógica profesionalizada y vigente.

113

No es necesario detenerse en una fundamentación pomenorizada de estos dos puntos. Con relación al primero, pese a reconocer el exceso en el que incurre, se puede recordar la famosa afirmación de Dewey: «Incluso podría definirse a la filosofía como la teoría general de la educación». El hecho es que todos los sistemas filosóficos, de una forma explícita o implícita, como decíamos, terminan en interpretaciones de la educación y de su significado, interpretaciones que han alimentado teorías de la educación y aplicaciones de la misma. Desde Platón a Foucault, desde Aristóteles a Derrida, desde Nietzsche a Wittgenstein, desde Arendt a Schlick, todos han abordado e inspirado concepciones y orientaciones de la educación que complementan cuantos estudios se hagan o puedan hacerse sobre los fenómenos educativos. Incluso el propósito de desmarcar la Teoría de la Educación de los supuestos filosóficos en los que con frecuencia se ha apoyado puede ser comprendido y analizado desde planteamientos epistemológicos no exentos de inspiración filosófica.

La explicación de la inevitable participación de los sistemas filosóficos en cuestiones educativas y en una concepción del ordenamiento en el que se lleva a cabo su desarrollo, entre otros aspectos y razones, se encuentra en el hecho de que cualquier doctrina filosófica general termina, como afirmara Kant, en una concepción del hombre. Y, según se ha repetido incesantemente, todo tipo de educación entraña una cierta comprensión y visión de la que es el ser humano y de lo que debe llegar a ser.

El segundo aspecto merece también alguna presentación, aunque sea resumida y simplificada. Es innegable que los fenómenos educativos son susceptibles de ser filosóficamente estudiados. Entre otras razones, porque así se está haciendo. Passmore, Ryle, Woods, Barrow, Hamlyn, Hirst, Kingsley Price, Langford, Peters, Scheffler, Wamock, por citar sólo un puñado de nombres conocidos, prescindiendo deliberadamente de un amplio número de pensadores internacionales y de los profesores españoles que se dedican

a impartir Filosofía de la Educación como disciplina, profesores que Gil Colomer logró agrupar durante años y que han dejado contribuciones valiosas, todos ellos confirman esta realidad. Las implicaciones han sido largamente debatidas. No obstante, como sucede con los conocimientos que el hombre ha ido acumulando sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre la vida y sobre sí mismo, todos estos saberes remiten siempre a un conjunto de categorías universales y últimas desde las que sea posible conquistar una visión y una síntesis fundamental de los mismos. Esta tarea de corte filosófico ofrece un complemento imprescindible para entender lo que realmente significan y son los datos que allí se analicen y descifren. Esta afirmación es válida para todos los ámbitos de conocimiento y para las teorías que en torno a esos ámbitos se formulen. De un modo más imperioso se puede mantener una postura semejante para todos los conocimientos que sobre las prácticas educativas lleguen a formularse. Una teoría de la educación, en cuanto conocimiento de los hechos educativos, está incompleta sin una filosofía de la educación.

Sucedre, no obstante, que al hablar de la filosofía como un saber que se consigue después de haberse desarrollado los conocimientos concretos, no se puede entender al modo de una filosofía ya dada e incontrovertible. La filosofía, como el conjunto de los saberes humanos, se desenvuelve, cambia, se modifica y adquiere formulaciones diversas. El progreso y el desarrollo consisten, precisamente, en la capacidad de los humanos para reformular sus propias concepciones del mundo y de la vida.

3. Filosofías de la educación

A lo largo de la historia, como es natural, se han ido formulando diversas concepciones filosóficas, no sólo sistemas distintos y enfrentados entre sí, sino filosofías distintas sobre un mismo conjunto de hechos. Estas filosofías

se han clasificado en atención a los sistemas de los que surgen o de aquellos a los que recurren para su establecimiento y acreditación. Pero también se pueden agrupar en función de los elementos que recogen del sistema al que se refieren y desde los que intentan definir los procesos generales dentro los cuales se producen aquellos elementos. Cabe señalar, desde este último punto de vista, las siguientes corrientes y alternativas:

a) Existe un conjunto de propuestas filosóficas encaminadas a defender y promover el papel que deben representar los sujetos de la enseñanza y de la educación, los aprendices, en el sentido más amplio del término. En toda práctica educativa hay individuos concretos que son «educados» a través de actividades e influencias de todo tipo. Pues bien, abundan las corrientes filosóficas que convierten las características, atribuidas a esos sujetos, en factores reguladores de la totalidad del proceso educativo. Estas corrientes han recorrido un trayecto largo y de gran influencia. En esta dirección se encuentra Rousseau, por ejemplo, con todo un ejército de seguidores. A esta orientación pertenecen todos los autores de la Pedagogía Institucional... Incluso Rogers, con su apología de las experiencias vivenciales y sus terapias psicológicas, con esa grandilocuencia que lo condujo a una visión negativa de la enseñanza y a un radicalismo sorprendente y excesivo, se mantiene en esta línea.

b) En lado opuesto, enfrentadas a las concepciones anteriores, dando pábulo a una gran variedad de interpretaciones educativas, aparecen todas las filosofías que tienden a exaltar la dimensión social de la educación y la enseñanza. Desde todas las corrientes marxistas al holismo propugnado por Durkheim y a cuantos autores, pasados y presentes, insisten en el carácter esencial de las relaciones sociales, se ha ido formulando una verdadera multitud de alternativas. Recuérdese, como simple ejemplo, el hechizo que durante algún tiempo ejercieron autores como Berstein o Niklas Luhmann.

c) Durante los últimos años se han sucedido no pocas concepciones encaminadas a propagar y extender prácticas educativas fundadas en

planteamientos axiológicos, en criterios de valor. Un mundo de filosofías, cada una de ellas tirando hacia una interpretación de los valores de distinto corte pragmático, se ha ido proponiendo sin tregua. Viejos y nuevos sistemas concurren en este ámbito. Algunas de las corrientes han adquirido una gran resonancia. En esta línea habría que situar muchas de las alternativas ofrecidas por algunos representantes de la Investigación-Acción en sus diferentes formulaciones. El camino está abierto y todos los estudiosos de estas cuestiones conocen la multitud de variantes que se han ido proponiendo y se continúan formulando.

d) Otra serie de alternativas filosóficas se ha ido promoviendo desde el papel que se atribuye a los agentes directos e indirectos de la educación. Las sucesivas interpretaciones del poder político, de los sistemas productivos, de las culturas, de los profesionales de la enseñanza y de sus roles, han llenado cientos de páginas y han generado multitud de interpretaciones y de referencias prácticas. Al mismo tiempo, a medida que los medios (el medio es el mensaje) han ido invadiendo el mundo contemporáneo, se han sucedido las corrientes encaminadas a su estudio y a su exégesis.

e) Por otro lado, la dimensión psicológica de la enseñanza se ha convertido en una fuente inagotable de teorías y de filosofías de la educación. El conductismo, el constructivismo, el cognitivismo, etc., han contribuido a reformar escuelas y programas, han dado lugar a interpretaciones generales y a debates intelectuales que terminaron afectando a todo el sistema educativo. En la medida en que se convirtieron en explicaciones globales, se fueron transformando en auténticas filosofías de la educación, más allá del modelo psicológico del que brotaron y en el que se fundamentaron, etc.

Después de este pequeño recorrido, de esta somera presentación de diferentes concepciones, se puede tener la impresión de que se han agotado todas las posibilidades de llevar a cabo nuevos análisis. No obstante, ha sido factible incorporar aspectos todavía no explícitos en las anteriores líneas de desarrollo. En concreto, si pensamos que toda educación es, realmente, un proceso, una secuencia de actos con los que se pretende conseguir unos

resultados determinados, entonces, lo que mejor puede contribuir a justificar la educación es una rigurosa formulación de los fines a los que se aspira. No se olvide que, como se ha dicho, da característica esencial de la inteligencia humana es la invención y la promulgación de fines». Toda la vida humana está dirigida, gobernada y organizada en función de los fines que somos capaces de proponer. Y la educación, en cuanto proceso en el que la vida misma se pone en juego, es un ejercicio que sólo podrá entenderse desde los fines que se quieren alcanzar. Los fines abren un campo fértil desde el que se puede reconstruir toda la historia de la educación, crean un orden apropiado para promover los desarrollos más eficaces.

No es necesario formular un finalismo ontológico que podría desvirtuar todo el análisis general. La tesis de estudio que se ha abierto en alguna universidad, como se ha escrito y defendido en Congresos y Seminarios, es muy sencilla:

La educación pertenece al conjunto de acciones que los individuos de una sociedad ejercen unos sobre otros, o sobre sí mismos, para lograr una vida más perfecta y plena. Los fines, en este sentido, son un requisito imprescindible y esencial de las acciones, tanto para su determinabilidad como para su comprensión. Es decir, las acciones pierden su carácter de humanas cuando dejan de estar sometidas a propósitos y a metas intencional, deliberada y racionalmente propuestas. Y, al mismo tiempo, se nos escapa su intelección y conocimiento cuando prescindimos de los fines bajo cuya dirección han sido declaradas y propuestas (Rodríguez Neira, 1999a, 134).

La tesis, pese a dejarla en un simple enunciado sin ningún desarrollo, se defiende frente a todas las alternativas que, bajo el signo de la modernidad o del progreso, se han caracterizado por un antifinalismo declarado y expreso. Los fines y su formulación han sido considerados como restos de un dogmatismo anticuado y fuera del tiempo, como contrarios a los criterios más actuales de la emancipación. Los fines, desde esta perspectiva, fueron sustituidos por funciones. La educación, en este sentido, debería establecerse para cumplir unas funciones concretas y específicas. Recuperar una concepción de los fines ha significado aproximarnos a esa dimensión de las acciones sin la cual las acciones mismas pierden la categoría de humanas.

Toda la educación, las etapas, los niveles, los programas, la organización escolar, ha sido estudiada desde este planteamiento filosófico y desde esta peculiar representación.

El significado de la Antropología y una reafirmación de lo que representa la Filosofía de la Educación están presentes en estas páginas a través de las aportaciones enviadas por los representantes de la Universidad de Granada y de Valencia. Sus textos sirven de testimonio general y de verificación de la orientación que allí dan a estas materias.

4 Filosofía y filosofías de la educación: otras aclaraciones y precisiones

El vocablo filosofía se encuentra cargado de múltiples sentidos o rostros y, en consecuencia, es adecuado su uso lo mismo en singular que en plural, pues todas las filosofías, siendo plurales, coinciden en ser filosofía. En referencia a la educación, el plural «filosofías» quizás exprese mejor la multiplicidad de modelos o paradigmas inherentes al saber filosófico y, en consecuencia, a la Filosofía de la Educación.

Ningún filósofo, ni escuela o corriente de pensamiento se ha atrevido a presentar su concepción del mundo y de la vida como única y verdadera, así como ningún modelo educativo ha logrado imponerse sobre los demás como el mejor. Cuando en este ámbito se habla de la verdad o del valor siempre son referidos a personas o a colectivos. La historia es fiel reflejo de esta pluralidad. Si ha existido algún predominio paradigmático, ha sido siempre temporal y circunstancial. Hay múltiples filosofías de la educación, como hay muchas filosofías de la vida:

No hay una filosofía de la educación, sino múltiples y, además, en insoslayable mudanza todas ellas. Si de unidad puede hablarse en tales menesteres, se referirá siempre a los prolegómenos o condiciones a toda posible filosofía de la educación; por lo demás, fuera de tal ocupación casi tautológica, nos situamos en el reino de la diversidad manifiesta, en el reino de la 'doxa' (Fullat, 1992, 11).

Ello justifica la diversidad de enfoques, así como la multiplicidad de funciones que, por su naturaleza, ha de darse y desempeñar, antes como ahora, la Filosofía de la Educación, en cuanto ámbito de reflexión filosófica propia de este saber, tanto desde el punto de vista histórico como metodológico. Siendo su finalidad fundamental el conocimiento filosófico de la educación, el modo de hacer realidad tal finalidad en las distintas universidades, tanto en su contenido docente como investigador, es altamente plural.

5. Perfiles actuales de desarrollo

La pluralidad indicada es manifiesta desde el inicio de la Filosofía de la Educación en España. Las publicaciones de los especialistas de esta materia, sobre todo a partir del año 1988, así como la temática de los cinco congresos internacionales, son prueba de ello. Buen número de universidades españolas, sin que tal materia sea troncal, han optado por la Filosofía de la Educación como materia de estudio curricular y tema de investigación.

En la Universidad de Granada la Teoría de la Educación coexiste con la Filosofía de la Educación, dos dimensiones o direcciones de la educación: una filosófica y otra más tecnológica. En consecuencia, pues, la docencia e investigación gira en torno a dos asignaturas denominadas *Filosofía de la educación*, de carácter obligatorio, y *Teoría de la educación*, troncal, en los estudios de Pedagogía. El grupo de profesores que se ocupan de tales materias forman parte del Grupo de Investigación denominado «Valores Emergentes y Educación Social» (HUM-580), reconocido y subvencionado por la Junta de Andalucía desde el año 1995.

Nuestra aportación, filosófica y científica, se centra fundamentalmente en el campo de la axiología educativa. En el ámbito más filosófico, nos hemos ocupado de ciertos temas alusivos al profesorado, alumnos, textos

legislativos, etc. Y en el campo científico, la elaboración de tests (sobre la persona, cuerpo, sexualidad, ancianos, etc.) y su aplicación a colectivos diversos nos ha deparado una fuente de información rica y amplia, algunos de cuyos conocimientos ya se han dado a conocer y otros se encuentran en vías de publicación.

Las tesis doctorales sobre temas más filosóficos son significativas al respecto. Algunas de estas investigaciones han sido realizadas fuera del territorio español, Argentina, Perú y México, y cuyos títulos son expresión ilustrativa de su contenido:

a) Unas se han ocupado de los valores de profesores y alumnos en los países indicados: «Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa», «El mundo actual. Valores e implicaciones educativas de los alumnos al finalizar la escolaridad obligatoria en Mar de la Plata (Argentina)», «El valor sexual en la educación integral de la persona. Un análisis estimativo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada», «Crisis de valores e implicaciones educativas en el proceso de socialización de los jóvenes en la Universidad Privada de Tacna (Perú)».

b) Otras han versado sobre valores específicos como la paz y la tolerancia: «El concepto de educación en Krishnamurti y sus implicación en la educación para la paz», «La tolerancia como valor: clarificación conceptual e implicaciones educativas».

c) Otras han investigado los valores, expresos e implícitos, en textos legislativos, idearios, programas y métodos: «Los valores de la LOGSE y sus repercusiones educativas», «Los valores en los métodos de alfabetización de adultos en España», «Modelo educativo según los valores de los idearios granadinos», «Formación Cívica y Ética: valores e implicaciones educativas (México)».

d) Otros trabajos, finalmente, han estudiado las instituciones y el modelo de educación integral: «El Seminario de Maestros del Ave María. Un compromiso por la renovación social y educativa», «Análisis de un modelo de educación integral».

El desarrollo de la actividad investigadora de este grupo ha dado lugar a un conjunto amplio de publicaciones: libros, artículos, actas de congresos nacionales e internacionales, etc. en cuya base reside la relación valores-educación y cuya extensa relación puede consultarse en www.ugr.es/~vees/.

121

6. Implicaciones e influencias en la Teoría de la Educación

Acorde con lo indicado, la aportación de la Universidad de Granada a la Teoría de la Educación está en relación al concepto mismo de teoría: su contenido, función y relación con las Ciencias de la Educación.

Actualmente, entre los especialistas, existe cada vez un mayor consenso en sostener que la Teoría de la Educación ha de ser una teoría tecnológica susceptible de aplicar a cualquier tipo de paradigma educativo, por lo que lo tecnológico es la forma de entender cualquier teoría o paradigma educativo (Colom y Núñez, 2001, 37-38). Se trata de saber hacer, de conocer para mejorar la práctica educativa, por lo que la esencia de la Teoría de la Educación está en su pragmatismo. En consecuencia, pues, cuando el conocimiento teórico no posea aplicabilidad directa o inmediata a situaciones educativas, nunca se integrará como conocimiento propio de la Teoría de la Educación (Ibidem, 60).

Desde esta concepción, ¿qué aporta la Filosofía de la Educación a la mejora directa de la práctica educativa? La Filosofía de la Educación, en cuanto filosofía práctica, ¿qué aplicabilidad otorga a la educación? ¿Es la Filosofía de la Educación un saber alejado de la vida? ¿Puede la Teoría de la Educación, para llevar a buen término su tarea, prescindir de la Filosofía de la Educación? Las palabras de Baltasar Gracián, en *El Criticón*, son ilustrativas de la función de la filosofía, y más aún de la Filosofía de la Educación: «el saber de las cosas y no obrallas, eso no es ser filósofo, sino gramático».

Sin Filosofía de la Educación quedan sin respuesta, al menos de modo explícito, interrogantes tales como ¿qué elegir?, ¿es posible educar sin modelo último de referencia?, ¿por qué un modelo y no otro?, ¿quién decide y quién debe decidir?, ¿se debe imponer al educando una opción contra su voluntad?, ¿deben los políticos imponer su modelo ideológico porque gozan de mayoría?, ¿qué dimensiones humanas hemos de educar?, ¿quienes han de educar?, ¿es posible justificar cuál es la mejor educación?, ¿es posible la neutralidad?, ¿son indiferentes los medios?... Silencios que, quizás, interesen a ciertos políticos, manipuladores, adoctrinadores, o a quienes quieren reducir el ser humano a ciencia y tecnología, pero no a los formadores o educadores de la integridad de la persona.

Una Teoría de la Educación, por ser de la educación y no otra teoría — y, por tanto, de lo humano y sobre lo humano —, jamás, pensamos, podrá prescindir de la Filosofía, al menos de ciertos temas, propiamente filosóficos, como 1) axiología y teleología: se podrá discutir qué valores, pero no el fundamento axiológico de la educación; pueden darse divergencias en torno a cómo entender los fines, pero no en que toda acción educativa se orienta a un fin, aunque tal fin sea la carencia de fin preestablecido. Quien se interroga por la Filosofía de la Educación está preguntándose acerca de qué dirección o sentido darle a la labor que realiza, pues la educación es un fenómeno demasiado complejo como para reducirlo a la racionalidad instrumental. 2) Ética, por cuanto las cuestiones morales son inseparables de la persona y, por lo mismo, de la educación. Debate, siempre abierto, dada la pluralidad de concepciones antropológico-morales, pero imprescindible. 3) Clarificación del lenguaje, dado el actual poder de la palabra, el mayor don y también el mayor riesgo. Palabras como progreso, libertad, humanización, autonomía, etc., esenciales a la educación, necesitan precisar su sentido para no incurrir en la ambigüedad, dificultando la comunicación y posibilitando la manipulación.

La Teoría de la Educación, pues, por ser educación, necesita de la Filosofía de la Educación, por cuanto la ciencia no agota la realidad humana.

Ciencia y tecnología, siendo necesarias, son insuficientes para educar, pues la complejidad de la formación humana es irreductible a la ciencia, el ser humano trasciende la ciencia, es más que ciencia.

Hoy, corren paralelos el prestigio del vocablo «teoría» y el desprestigio de «filosofía». El valor de la filosofía de siglos atrás quedó en entredicho tras la ruptura renacentista (*Scienza Nuova*) y el divorcio positivista. A quienes hoy nos dedicamos a la Filosofía de la Educación nos resulta difícil persuadir a nuestros alumnos — ya veces también a algunos miembros de la comunidad científica — de algo que antes era innecesario: el valor de la filosofía. Ésta frecuentemente es cuestionada, rodeada de dudas y, a veces, hasta de desprecio. Entre las múltiples causas que inciden en esta situación de «enfermedad» y debilidad de la misma, pueden destacarse las siguientes:

a) La identificación de la racionalidad en general con la racionalidad instrumental o tecnológica. La gravedad de esta racionalidad reside en haber devorado otras formas de racionalidad, reduciendo todo intento de racionalidad a la racionalidad instrumental. De este modo, se niega la racionalidad moral, estética, mística o religiosa... de «lógicas» distintas y axiología antagónica. El desarrollo humano, conducido por la racionalidad tecnológica o instrumental, deja sin respuesta cuestiones esenciales de la educación, cuyo fundamento fue y sigue siendo la pregunta, tan antigua como nueva, ¿qué es ser persona?, ¿quién es el ser humano?

b) La importancia de lo útil, lo práctico e inmediato, es tal que, para no pocos, queda sin valor cuanto no cae bajo su influencia. El problema no es nuevo. Ya Bertrand Russell alertaba del peligro del «hombre práctico» que sólo reconoce necesidades materiales, olvidando las necesidades del espíritu.

Si todos los hombres vivieran bien, si la pobreza y la enfermedad hubieran sido reducidas al mínimo posible, quedaría todavía mucho por hacer para producir una sociedad estimable; pues, en el mundo actual, los bienes del espíritu son por lo menos tan importantes como los del cuerpo. El valor de la filosofía debe hallarse exclusivamente entre los bienes del espíritu, y sólo los que no son indiferentes a estos bienes pueden llegar a la persuasión de que estudiar filosofía no es perder el tiempo (Russel, 1972, 30).

c) A esta escasez de los bienes del espíritu se suma la falta de apoyo político. Filosofía y política han sido, tradicionalmente, un matrimonio siempre en conflicto entre la razón filosófica y la sin-razón política. Desde que Sócrates fue condenado a beber la cicuta hasta la actualidad, la enemiga de la filosofía, más aún que la ciencia o la técnica, ha sido la política, ya que cuando los políticos no pueden controlar el discurso filosófico terminan por suprimirlo, bien a base de censura o por medio de leyes y decretos. De este modo, alejan la política de la enseñanza o bien la «domestican», para que los adolescentes no aprendan a pensar por sí mismos críticamente en contra de los poderes constituidos (Gervilla, 1990).

Es significativo al respecto el interés de un buen sector del profesorado por reivindicar la importancia de las «humanidades» tras su gradual pérdida en las últimas reformas del sistema educativo. Y ello parece aún más antagónico cuando, de modo simultáneo, se proclama que es preferible la formación a la instrucción, que los alumnos, en esta etapa educativa, más que aprender contenidos, han de aprender a aprender, a pensar, a criticar...

La filosofía y, en nuestro caso, la Filosofía de la Educación, ¿carece de sentido en esta sociedad tecnificada o es más necesaria que nunca? ¿Ha muerto, tras largos siglos de existencia, por carecer hoy de valor, o la han asesinado por no interesar a quienes ostentan el poder político o académico? ¿Interesa hoy, de verdad y no de palabra, al sistema educativo la formación de personas reflexivas y críticas, o es más conveniente el silencio y la pasividad de los ciudadanos?

7. El papel de la Antropología en la Teoría de la Educación

El papel de la antropología cultural en la Teoría de la Educación se resuelve en el desarrollo de un conocimiento que permite obtener «datos

relevantes» sobre los cuales apoyar la toma de decisiones educativas. No en vano, en la ciencia actual, la aportación teórica a la «toma de decisiones» es un criterio epistemológico básico de justificación de lo científico. En este sentido, entendemos que cualquier reflexión teórica ha de partir de datos, como también, siguiendo a Geertz (1996, 130), que es necesario trabajar sobre datos reales, de individuos reales, en culturas reales. Geertz es un antropólogo empirista y resuelve su propuesta en clave de ciencia empírica. Nuestro trabajo antropológico es también educativo y, en educación, en ocasiones, hay que tomar decisiones en base a datos reales y, en algunos casos, de explicaciones probabilísimas contrastadas. Desde esta posición, que no pretende ser la única opción posible, debe entenderse, nuestra aportación a la teoría desde la Antropología de la Educación.

La Antropología de la Educación se ocupa, desde un enfoque antropológico, de los procesos y problemas educativos. Desde los años sesenta vive una época floreciente; sin embargo, en una revisión de la investigación al uso, se observa que todavía no constituye un área bien definida. En palabras de Goetz y Le Compte:

En esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, estos no han llegado a un consenso respecto a cuál debe ser su alcance y su método (1988, 42-43).

De hecho, dentro del campo de la Antropología de la Educación, aún sin explicitar, se han utilizado tradicionalmente marcos teóricos del ámbito de las ciencias sociales — sociología y psicología — fundamentalmente. Los etnógrafos no comparten una única definición de cultura y en sus trabajos han sido influenciados por otras disciplinas (Psicología Educativa, Medicina, Sociología de la Educación..) y por orientaciones de investigación de corte positivista. Por eso, sus aproximaciones metodológicas específicas varían considerablemente (Jacob, 1987). Además, en el campo de la educación, especialmente a partir de la década de los ochenta, se han desarrollado estudios etnográficos que son virtualmente idénticos a los que llevan a cabo los antropólogos (Goetz y Le Compte, 1988), alentados por una práctica que

conecta con toda una filosofía de investigación educativa — en la década de los ochenta — dominante: la idea de «profesor investigador» que debe adoptar una postura de indagación sobre su práctica.

Por otra parte, no hay que olvidar que, aun contando con la influencia que el marco teórico tiene en la selección de estrategias para la recogida de datos, se observa en la investigación social una tendencia ascendente a la utilización ecléctica de metodologías. Por ejemplo, en el paradigma de la definición social (teoría de la acción, interaccionismo simbólico, etnometodología, etc..) el método de la observación participante y no participante es definidor de los partidarios de este paradigma, muchos de los cuales utilizan también el método del cuestionario-entrevista (Ritzer, 1993, 603). Siendo, en el campo de la antropología, la técnica etnográfica la metodología básica.

La Antropología de la Educación, desde nuestra perspectiva, debe centrarse en el estudio de los procesos de transmisión-adquisición cultural, pero, además, ha de descender a las diversas «clases» y grupos de individuos, descender a lo particular, a lo circunstanciado y concreto: a conocer y comparar cómo son los valores, motivaciones y pautas de los que aprenden y se educan, a conocer los contextos en los que se lleva a cabo la enculturación (familia, escuela, etc.) y al modo en que todo ello se desarrolla y cambia en el tiempo o de un lugar a otro. Con atención muy especial a la interacción existente entre cultura, educación e individuo como un todo.

Esta forma de entender la Antropología de la Educación hunde sus raíces en la década de los 30, cuando se consolida la corriente *Cultura y Personalidad* corriente clave que orienta el nacimiento de la Antropología de la Educación. En esta época, junto a los estudios de la adolescencia, interesan especialmente a los antropólogos, F. Boas y sus discípulos (la misma M. Mead y R. Benedict), los primeros años de vida del niño, ya que para ellos, a través de los procesos educativos que configuran la crianza en la primera infancia, se evidencian ciertos determinantes en la conformación de la personalidad del individuo. Con estos estudios, la educación pasa a

ser el eje fundamental de sus intereses y objetivos, por el papel que juega en la confluencia de cultura y personalidad (Colom y Janer, 1995; Colom, 2005).

127

Atendiendo a los anteriores supuestos, la investigación en Antropología de la Educación debe comenzar con el planteamiento de un problema o grupo de problemas que hay que estudiar. A veces el punto de partida es una teoría educativa bien fundamentada, de donde se extraen una serie de hipótesis que hay que verificar. Otras veces, se trata de generar hipótesis acerca de una situación, las cuales pueden permitir avances considerables en la clasificación de los problemas y el desarrollo educativo de investigaciones futuras.

Desde la perspectiva que asumimos, si bien la etnografía es la técnica básica que nos permite observar, escuchar, comparar y describir, no entendemos la misma como un paradigma alternativo a la investigación cuantitativa, sino más bien como un método, con unas determinadas ventajas en relación a la investigación educativa en antropología y en ningún modo antagónico, sino muchas veces complementario, de la investigación cuantitativa, pudiendo proporcionar, en este sentido, evidencias sobre la plausibilidad de diferentes líneas de análisis que pueden llevarse a cabo posteriormente en la investigación o si las regularidades observadas etnográficamente se confirman en toda la población. De igual forma que puede contribuir a la formulación de hipótesis a contrastar en diseños de investigación controlada cuantitativa.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, nuestra aportación desde la Antropología de la Educación tiene como eje central dos líneas fundamentales de investigación, básica y aplicada. Corresponden a distintos proyectos que se inscriben en las mismas y que nos han permitido conocer la realidad educativa para, sobre esta base, implementar acciones de mejora; o, en su caso, contrastar las bases teóricas de algunos supuestos. En definitiva, el análisis y estudio de los entornos y procesos de enculturación (pautas de crianza, educación y socialización) se ha llevado a cabo utilizando la

metodología cualitativa, etnográfica, y a veces también la cuantitativa, para acercarnos al conocimiento de la infancia y adolescencia y los entornos donde se socializa y educa.

Dentro de la investigación básica cabría citar las realizadas dentro del contexto familiar en los estudios de Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt, «Valores y Pautas de Crianza Familiar (0-6 años)» y «Valores y Pautas de Interacción Familiar en la Adolescencia (13-18 años)», que, junto a los datos aportados por la investigación del seguimiento del entorno familiar (7-13 años) actualmente en curso, nos está permitiendo elaborar un modelo teórico de «estilos educativos familiares» (Baumrind 1996; MacCoby-Martín, 1983) adaptado a nuestro entorno social.

Los datos cualitativos (etnográficos) y cuantitativos de estas investigaciones han permitido definir una serie de tendencias o estilos educativos familiares en España, dentro de los cuales es posible ubicar la acción educativa de los padres y madres con sus hijos (permissivos, comprometidos en el logro, desorientados...), así como el análisis comparado con los entornos exclusivamente rurales (Valle del Pas) nos permitió constatar la diferencia en valores, refuerzos y pautas de acción en la educación familiar en función del carácter más o menos comunitarista de los contextos familiares.

En el ámbito escolar, hemos llevado a cabo una investigación sobre «la cultura de la norma en los escolares españoles»; en ella pudimos conocer la motivación de los escolares para el seguimiento y la transgresión de las normas (coger algo que no es suyo, mentir...) y los sentimientos que en ellos genera el seguimiento y la transgresión. En concreto, pudimos comprobar que son los sentimientos de malestar que anticipan ante el conocimiento por los demás de su transgresión lo que les motiva, en mayor medida, a evitar la transgresión.

Dentro también de esta línea de investigación básica, hemos realizado, subvencionados por diferentes empresas, estudios como «el papel socializador del juego y el juguete», «los hábitos lectores en la literatura infantil» o «el efecto socializador de la TV en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana».

Este último estudio ha puesto de manifiesto datos relevantes acerca del papel que la TV desempeña (ocio, aprendizaje ...) en la infancia y adolescencia y sus efectos en la percepción y construcción de la realidad social. Nos ha permitido conocer los efectos cognitivos, afectivos y comportamentales de la TV en los más jóvenes, a través de los procesos de identificación que desarrollan, ya que son capaces de enlazar la situación anímica de los modelos con su realidad, llevando a cabo de hecho una socialización anticipatoria que en gran medida les hace quemar etapas y reducir su infancia.

Por su parte, «Los valores de los niños españoles» (1992) nos permitió conocer la realidad infantil y sus contextos de socialización (familia, escuela, juego, tiempo libre...). Este trabajo se replicó en Andorra en el estudio que realizamos (1996) sobre «Valores y estilos de vida de la infancia en Andorra». En él, además de estudiar los valores y estilos de vida de los niños que viven en Andorra, se pusieron de relieve las discontinuidades que sufre la escolarización de los escolares con el paso del primer al segundo ciclo de Primaria.

El análisis comparado con los niños escolarizados en la misma edad en España (Pérez Alonso-Geta y otros, 1992) reveló que la transición en la escolarización de primaria (1º a 2º ciclo) era mucho más traumática en el Principado de Andorra que en España. A partir de estos datos se puso en marcha una investigación, dentro de la línea de investigación aplicada, para una determinada institución educativa de Andorra, que ha preferido permanecer en el anonimato.

Esta práctica antropológica de aplicación, que nosotras consideramos fundamental en Antropología de la Educación, exige que las proposiciones teóricas de las que se parte estén muy delimitadas y sean inequívocas en sus planteamientos. Sólo así es posible la corroboración de las hipótesis y, en su caso, la apertura a nuevas ideas y propuestas que permiten analizar las consecuencias no previstas, más si cabe en el análisis de un tema tan complejo como las discontinuidades en la transición de un ciclo a otro de educación primaria, ya que son muchas y de muy diversa índole las variables

que intervienen. En el Principado de Andorra vienen a ser como «cambios» culturales de salida de una cultura y entrada en otra nueva, con episodios que incluso podríamos calificar de «aculturación», ya que el cambio supone a veces la inmersión en un tipo de escolarización diferente (andorrana, francesa, española..) de la de partida.

En la transición al segundo ciclo de primaria, en Andorra, pudimos constatar alteraciones en las siguientes categorías: cambios de orientación cultural y lingüística, cambio de centro, cambio de nivel (organización escolar), cambio en las expectativas familiares, cambio de materias y grado de dificultad de éstas y, finalmente, la consciencia, por parte de los padres, de lo que puede ser el destino de la propia vida de estudiante, ya que en Andorra no existe la posibilidad de cursar determinados estudios universitarios y hay que acudir a España o Francia. Ello conlleva determinadas decisiones a la hora de elegir los centros de estudio.

Las hipótesis que formulábamos ante los agentes implicados (AMPA, equipos directivos y psicopedagógicos) en torno al problema de las discontinuidades nos permitieron predecir las variaciones y actuaciones que se deben introducir en el contexto escolar, tratando de dar solución al problema de la discontinuidad escolar en Andorra. El desarrollo de la investigación aplicada de este proyecto nos permitió poner a prueba nuestras hipótesis y evaluar y observar las consecuencias de los cambios a introducir en los distintos grupos de la escuela. Sobre esta base empírica pudimos contrastar las hipótesis, implementar las propuestas de mejora y evaluar su solución.

Por su parte las investigaciones básicas mencionadas nos han permitido elaborar algunas monografías como «El niño de 0 a 6 años, pautas de educación» (1997), «Guía para la toma de decisiones responsables ante el consumo de alcohol para padres con hijos de 6 a 13 años» (2004) o el «Manual para periodistas sobre la protección de la infancia (2004)».

- Baumrind, D. (1996). Parenting The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, pp. 405-414
- Colom, A. (2005). Antropología y antropologías de la educación. En *Antropología: Horizontes educativos* Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Colom, A. y Janer, G. (1995). El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación. En *Cuestiones de Antropología de la Educación* Barcelona: Ceac.
- Colom, A. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la Educación* Madrid: Síntesis.
- Colom, A. y Rincón Verdera, J. C. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 16, pp. 19-48
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación* Barcelona: CEAC.
- Gervilla, E. (1990). *La Escuela del Nacional-Catolicismo*. Granada: Impredisur.
- Gervilla, E. (1994). ¿Filosofía de la Educación hoy? ¿Para qué? *Borbón*, 3, pp. 307-314
- Gervilla, E. (2000a). Modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, pp. 39-58
- Gervilla, E. (2000b). Filosofía de la Educación Hoy. Necesidad de recuperar el sabor del saber y el sentido último de la Formación Humana. *Revista de Ciencias de la Educación*, 184, pp. 15-28 y *Aralecta Calasanziana*, 84, pp. 35-50
- Gervilla, E. (2004). Buscando valores. El análisis de contenido axiológico. *Perfiles Educativos*, 26(103), pp. 95-111.
- Geertz, C. (1990). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En G. Geertz. *La interpretación de las culturas* Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* Madrid: Morata.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research* 57, pp. 1-50
- Maccoby, E. E., y Martín, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En Mussen, P. H. y Hetherington, E. M. (eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed.). New York: Wiley, pp. 1-101.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza* México: FCE.
- Peters, R. S. (1979). *Filosofía de la educación* México: FCE.
- Pérez Alonso-Geta, P. M^a. (1996). *Valores y estilos de vida de la infancia en Andorra* Andorra: CONAPA.
- Pérez Alonso-Geta, P. M^a. (2001). Valores y pautas de crianza familiar en los Montes del Pas. *Teoría de la Educación*, 13, pp. 115-136

- Pérez Alonso-Geta, P. M^ª. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia 13-18 años* Madrid: S.M
- Pérez Alonso-Geta, P. M^ª. (2003). *El efecto socializador de la TV en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana* Valencia: Generalitat Valenciana.
- Pérez Alonso-Geta, R. M^ª y Cánovas Leonhardt, P. (1992). *Valores y pautas de crianza familiar*: Madrid: S. M
- Pérez Alonso-Geta, P. M^ª; Mañín, R. y Vázquez, G. (1992). *Los valores de los niños españoles* Madrid: S. M
- Ritzer, G. (1993)- *Teoría sociológica contemporánea* Madrid: Me Crow-Hill.
- Rodríguez Neira, T. (1999a). *La cultura contra la escuela* Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Neira, T. (1999b). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites* Lleida: Milenio.
- Russell, B. (1972). *Los problemas de la Filosofía* Barcelona: Labor.
- Varios. (1989). *Filosofía de la Educación Hoy: Conceptos, Autores, Temas* Madrid: Dykinson.
- Varios. (1991). *Filosofía de la Educación hoy. Autores: Selección de textos* Madrid: Dykinson.
- Varios. (1997). *Filosofía de la Educación hoy. Diccionario* Madrid: Dykinson.
- Varios. (1998). *Filosofía de la Educación hoy. Temas* Madrid: Dykinson.
- Woods, R.G. y Barrow, R. ST. C. (1978). *Introducción a la filosofía de la educación* Madrid: Araya.

SOPHIA E O DESEJO DE *ThEORIA*

1. Um critério para a educação

No desejo como critério tomará raiz a filosofia da educação. A *libido educandi* é optimista quanto ao seu ideal de sociedade perfeita e de um ser humano realizado, que «arde com o desejo de rivalizar com a criação divina», confiante no poder da razão (Houssaye, 1999, 56).

Perante um número de definições de educação que se sabe atingir mais de uma centena (para além de muitas variações), a primeira pergunta a fazer pode logicamente ser a do *critério* o que é que permite dizer que determinado processo é um *processo educativo*. «A mera existência de práticas sociais sob o nome de Educação, não demonstra nada» que se trate, verdadeiramente, de Educação. R. S. Peters lembra que «o termo *educação* não é um conceito a que se possa deitar mão para definir uma actividade concreta, mas para delinear critérios a que se deve cingir toda uma família de actividades» (Fullat, 1990b, 444)(1).

Para superar as dificuldades referidas acima, o conceito de «antropagogia» aparece como «a teoria e a prática da formação do homem na plenitude da sua humanidade», recolhendo a riqueza secular da palavra grega *anthropos* (Patrício, 1992, 9)(2).

(1) Citação de Peters R. S. (1977). *Filosofia de la Educación* México: F. C. E.

(2) Toda a «Introdução» desta obra discute a oposição com «pedagogia», sobretudo até à pág. 16. Todo o livro reflecte a preocupação fundamental indizível nos conceitos mais comuns

Este conceito tem a importante característica de tocar, poderíamos dizer, o núcleo da Educação, e ao fazê-lo, elaborar uma profunda Filosofia da Educação, ao admirar a dignidade e dinamismo do «anthropos», que «encorpora», na dialéctica transcendente-concreto, a utopia do adulto, a fragilidade e a esperança do *μυη*, e sobretudo o desejo lutador pela excelência, pela virtude (*areté*). Maia (1996b) fala de «antropogogia», para vincar a dimensão ética essencial quando interferimos no brotar da vida *εὖ*= bem, em grego). Contudo, a noção de desenvolvimento aqui em causa implica a realização progressiva do «bem» que compete à natureza do *ἄνθρωπος*. O que lembra as palavras de Vieillard-Baron (1994, 7): «A partir de Montaigne, o homem moderno procura o melhor meio de elevar [será neste passo a tradução mais adequada, com justificação etimológica, de *élever*] a criança até ao homem». De certo modo, antropogogia deixa mais tênue a componente tecnológica do ensino. Mas já o autor recém citado, na mesma página, comenta que «o problema filosófico da educação não é o do ensino». E alude um juízo comum «ensina-se uma matéria — educa-se um ser humano».

Mais uma vez nos confrontamos com a noção de *desenvolvimento*, talvez omnipresente a todas as concepções de educação. Reflectindo sobre esta palavra, podemos ver no *Dictionnaire Historique de la Langue Française* (1992) que «développement» é um derivado antinómico de «envelopper (enveloppement)», que por sua vez tem origem na junção do vocábulo «faloppa» (palha, grão de trigo, no baixo latim) com o clássico termo latino «volvere», cujo radical indo-europeu *uel* significa rolar — sentido que os derivados gregos mantêm (por ex. *εἴω* - rolar, *ἑλίξ*= hélice, espiral). Sobressai a ideia de movimento, presente nos termos portugueses «revolução, vale (movimento de descer — cfr: o francês «avalen» = engolir), volta, valsa, evolução, volúvel, volume», etc.. O *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora (1989) dá os seguintes sentidos para o termo «desenvolver»: «tirar do invólucro, fazer

e porventura radicalmente indizível. Cfr: o Cap. II da 3ª parte, em especial. Sobre o tema de formação, vale a pena considerar as dimensões semânticas do conceito alemão de «Bildung».

medrar, aumentar, expor minuciosamente». Se admitimos, na esteira deste e doutros dicionários, que «desenvolver» é dar (mostrar, patentear...) toda a extensão, amplitude, superfície, volume... daquilo que é próprio do objecto considerado, vemos como este elenco tão «físico» das características do objecto apela ao conceito filosófico de «verdade», manifesto no profusamente utilizado conceito grego *alétheia* que recobre a ideia de desocultar.

Mas convém não esquecer que a noção de *desenvolvimento* é de facto ambígua, pois o mal ou o que é relativamente mau também se desenvolve: seja um cancro bem desenvolvido, seja uma ideologia nazista bem desenvolvida, seja a empolgante cruzada pela liberdade sexual, seja o indiscutível «progresso» da violência.

Embora temas centrais em filosofia e em educação, não é possível «desenvolver» nestas páginas o problema do bem e do mal, o problema dos fins (*télos*) e a também misteriosa riqueza escondida no termo *ánthropos*.

O conceito de *desenvolvimento*, seja ou não com um objectivo preciso, seja da pessoa na sua totalidade, seja de uma ou várias virtualidades do indivíduo, refere a acção de possibilitar ao sujeito um estágio considerado «superior», obviamente na linha do que é ou *deve ser natural*. Pensadores como Tomás de Aquino, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Marx, Freud, Dewey, Montessori... todos aceitam como base ou ponto de partida o «acto natural» próprio do homem. Todos tomam partido pelo «bom desenvolvimento», aquele que será o mais coerente com a «natureza humana», perspectivada segundo a capacidade de apreensão e construção conceptual de cada qual.

Porém, perante o facto do «desenvolvimento», como noção e como processo, se encontrar demasiado sujeito a valorizações diversas, o critério da educação não terá que ir mais além? Para não amiscar um processo infinito, por que não reter como cume e critério do acto educativo essa própria busca insatisfeita dum objectivo e dum critério? Tanto a teorização como a acção implicam *escolha* — do que parece «melhor», do que é «mais prático», do que «apetece mais»... Ora a escolha «própria do homem» tem que ser «racional». Isto é, o critério da educação (e daí o objectivo genérico

da educação) pode afirmar-se como a *procura contínua de justificação* — exercício da razão. Portanto, o homem educado é um homem crítico, que não descansa nos dados que vai obtendo(3).

Vale a pena terminar com outra reflexão de Fullat (1990b, 445): «A «theoria», a «sophia» e a «phrónesis», são três conceitos aristotélicos muito significativos em educação. A *theoria* olha as coisas para além da sua utilidade, porque merecem, porque são um «Telos» da acção e reflexão educacionais. A «sophia» é o lugar utópico donde desejaríamos olhar todas as coisas, e que por isso consiste num lento, penoso mas gratificante «filo-sofar». O homem é um ser que *pode*, precisamente porque ainda *não é*. A «phrónesis» é a sabedoria prática que pressupõe saborear o sentido da vida, o conflito entre bem e mal, e a constatação de que tudo *poderia ser sempre de outra maneira*».

Pode-se assim inferir que o critério de educação aludido ganha corpo no desejo de realizar o *ánthropos*:

E, como desejo, manifesta o errar característico do ser humano enquanto *poietés* encandeado quer pelo mais transcendente quer pelo mais concreto, ele «age» descobrindo que o bem se impregna no agir. Talvez se possa ler esta dialéctica em Patrício (1993a, 51), quando escreve: «A educação, insistimos, é acção». Mas não uma «acção desligada do pensamento», «teoricamente cega». «É acção atravessada de uma ponta a outra pelo conhecimento do homem e pela intencionalidade axiológica a seu respeito».

2. O desejo da filosofia da educação

A filosofia é um trabalho penoso, juntando embora o castigo do *tripallium* à participação no acto criador pelo nosso *work*, cuja enERGia provém do

(3) Este gosto pelo risco pode ser exemplificado pelo mero título de dois interessantes trabalhos: Boavida — «A vertigem como valor», título do quarto parágrafo de «Acesso e Processo em Axiologia Educacional» (1998, 230); e o de J. M. Araújo — «Valores e Educação na Metáfora da Viagem» (1998).

étimo indo-europeu *nerg*. Na ascese para o Uno, elabora sínteses adequadas a cada nível da realidade como esta é apreendida, atendendo à *compreensão e extensão* dos conceitos. É muito importante ser consciente da «precaridade» de uma teoria — de outro modo cai-se no dogmatismo e na paralização da criatividade de cada pessoa. Este perigo é tanto maior quanto mais uma teoria se apresenta escorada por «autoridades» reconhecidas, acéticamente em voga no próprio meio científico.

O objecto material da educação e a peculiaridade do processo educativo, momento se consideramos a educação *in actu exercito*, apontam para a não inclusão da teoria educacional numa teoria estritamente científica. Relembre-se, a propósito, o bom senso e perspicácia de Aristóteles (1959, 1094b) sobre o conceito de «exactidão» adequada a uma área de saber como a de educação. O factor de predição, no campo de saber em que nos movemos, é necessariamente muito probabilístico, justamente na medida em que entra no «jogo» a liberdade da pessoa humana. Portanto, quanto maior riqueza humana for abarcada por uma teoria, menos predictiva esta será. O que não põe em causa o valor do concurso de ciências mais ou menos afins ao nosso tema, como a Biologia, Sociologia, Psicologia, etc.

No esforço teorizante em educação, poderíamos inventariar as seguintes pretensões:

- 1) Proceder ao reconhecimento de tudo o que possa ser considerado como pertencente ao conjunto do fenómeno educativo. Obteríamos uma teoria sistemática de tipo cartesiano, capaz de facilitar uma visão panorâmica desse processo; concomitantemente, proceder-se-ia a um levantamento cuidadoso dos conceitos-chave e elementos definitórios, a poderem ser utilizados fiavelmente pelos estudiosos.
- 2) Explicar a relação entre os fenómenos integradores do conceito geral de fenómeno educativo.
- 3) Explicar os processos da alteração de comportamentos visada pelo processo educativo em geral e por alguns objectivos considerados de primeira importância, estabelecendo hipóteses de causa-efeito.

Para tanto, é necessário o concurso das várias ciências auxiliares da educação.

- 4) Implicar ou induzir um hábito filosófico de complicação/explicação, questionante do porquê e para quê desse estudo. Aqui nos acercamos do problema do Homem no Mundo, na sua dimensão antropológica e cosmológica.
- 5) Discernir as implicações deontológicas de toda a acção dentro do processo educativo. Não apenas a deontologia profissional, mas também a deontologia da acção humana como tal, que não pode ignorar (podendo até perverter) o universo dos valores.
- 6) Implicar e induzir um hábito filosófico de admiração e atenção às «surpresas» que surgem do horizonte possível do ser humano.
- 7) Ponderar a adequação dos conceitos e nexos causais à dignidade da pessoa humana (livre, contingente, em mutação contínua, sujeito de um desejo nunca satisfeito, e sempre um «fim» em si própria, concretização do valor supremo).
- 8) Ser exemplo de *consciência educacional*, no sentido radical de *cum-scientia* ou saber partilhado («comum»). Consciência que é a origem da verificação, organização e síntese, da inextricável relação sujeito-objecto, da vida psíquica como unidade.
- 9) Revelar consciência do dinamismo do próprio conceito de *teoria*

A filosofia da educação intrinca-se-ia assim com a teoria do processo de desvelamento das potencialidades do *ânthropos* que, no processo educativo, assume a forma de «construção» (*Bildung*) do «homem educado» ou de actualização do *telos* próprio do ser humano, a que se dirige o seu desejo profundo.

Não é por acaso que vários autores colocam a filosofia mais perto da arte do que das «ciências exactas», no que respeita à verdade, uma vez que filosofar tem muito de construção criativa, não só quanto à escolha do tema mas também quanto ao estilo de argumentação. Porém, como contrapõe Levi

(1974a, 249), «se a filosofia não é verdadeira no sentido da ciência, também não é falsa no mesmo sentido»: para a ciência, o passado tem um interesse meramente histórico, enquanto portador do erro a eliminar. Para a filosofia, o passado é sempre vivo, inspirado e sugestivo, e o seu estudo é fonte de um renovado conhecimento dos grandes problemas da humanidade, de prazer e de criatividade. Não ter em conta o passado da filosofia é incorrer num grande empobrecimento.

Para o nosso propósito, basta chamar atenção para o dinamismo do pensamento filosófico que não poucas vezes nos provoca o «espanto» aristotélico. É um dinamismo reactivo ao pensamento conhecido, não só dos outros como do próprio pensador. Reactivo também ao ambiente histórico, ora procurando distanciar-se para alcançar a verdadeira *theoria*, ora colándo-lo à organização da sociedade organizada pelo espírito filosófico (pensemos em Platão e em Comte, por exemplo).

Exemplos desse dinamismo, ao longo dos tempos, podemos ver na filosofia grega, enriquecida pela conjugação do espanto religioso com o espanto dos princípios e elementos do mundo natural. Com a formação das cidades, desenvolveu-se a preocupação pelos temas sociais, com ênfase para o conceito de «política», colocando a cosmologia em segundo lugar e trazendo para o primeiro plano os problemas da salvação e da sobrevivência num mundo caótico. O cristianismo soube aproveitar a riqueza do pensamento grego para aprofundar os novos problemas de uma religião extraordinariamente dinâmica, como os de criação, verdade, razão e fé. Ao teocentrismo medieval sucede a grande descoberta do mundo e das ciências naturais chamando a atenção para a epistemologia, fundamentação das ciências humanas e «estudos do espírito humano» capaz de tão extraordinários empreendimentos.

A filosofia vai assim de passo com os sinais dos tempos, as preocupações, os inventos, numa palavra, com o polimorfismo do desejo. Porém, para o desejo ser virtude no sentido aristotélico de equilíbrio, tem que evitar os extremos ligados à etimologia do vocábulo que o pretende descrever: estará em luta permanente quer contra o *siderar-se* quer contra o *desiderar-se*.

Nem rigidez nem anarquia, mas sim o movimento perpétuo heracliteano, buscando uma contínua justificação. Aqui se pode falar do desejo de rigor em filosofia da educação. No que talvez não estejamos longe do pensamento de Dilthey, para quem, no contexto histórico, a filosofia não se pode limitar a discutir a imersão do «pluralismo de verdades» emergentes das obras dos mais diversos pensadores, mas deve ser «uma filosofia da filosofia» (Zubini, 1963, 263) descobrindo as suas raízes hermenêuticas.

Na execução dos seus objectivos, a filosofia da educação não pode partir do princípio de que «os velhos problemas desapareceram ou perderam o seu interesse» (Haldane, 1998, 103). Não parece sensato propor soluções a formulações antigas, mas sim formular adequadamente o problema contemporâneo, que pode ser sobretudo uma formulação moderna de um problema antigo. Porém, na opinião do autor citado, também seria insensato e metodologicamente ineficaz não olhar para as posições primitivas dos problemas e por que é que consideramos mais ou menos válidas as soluções da época (op. cit., 114). Com efeito, Haldane considera que muitos problemas fundamentais, porventura os mais fundamentais, são independentes da evolução da humanidade, das diferenças culturais e da demografia. Ao longo dos séculos, mais ou menos directamente, encontramos as questões: Como é possível e justificável ensinar? Qual a finalidade da educação?

«A vitalidade filosófica», no dizer de Boavida (1993, 364), está no enfrentar continuamente problemas tão antigos como modernos, reformulando-os com audácia e humildade, tendo consciência da «errância» que reflecte e gera a riqueza da filosofia.

Será necessário justificar a Filosofia da Educação? Como diz Ibañez-Martín (1990, 412-413), «justificar é fazer justiça». E, continua, os oponentes da Filosofia da Educação têm razão quando nela descobrem «métodos de trabalho claramente deficientes», como a «mistura de superficialidade e palavreado», ou com a redução da Filosofia da Educação a um mero encaixe de sistemas filosóficos e de autores, atribuindo-lhes, por vezes, interpretações de «extensão educativa» não devidamente fundamentadas. A desconfiança

da filosofia da Educação não é pois «fruto exclusivo de uma conjura anti-filosófica», mas uma saudável reacção contra a falta de rigor do seu discurso, e de se não poder considerar um marco de referência luminoso no domínio da educação. Não poucas vezes, a falta de coragem e rigor científicos, ainda segundo o mesmo autor, disfarça-se sob impressionantes volumes quanto a tamanho e à obscuridade conceptual, que deixam «siderados» aqueles leitores para quem só os textos mais incompreensíveis é que são indiscutivelmente repletos de sabedoria.

Fullat (1990a, 70) sublinha que «grande parte dos significantes da linguagem educativa acusam polissemia, o que impede conhecimento exacto sobre o que trata o discurso emitido». E as fronteiras semânticas dos conceitos mais próximos são «surpreendentemente imprecisas». E dá o exemplo de que, quando dois matemáticos se encontram, os conceitos utilizados são claramente unívocos e a salvo da subjectividade. A imprecisão da linguagem educativa abre caminho à emotividade subjectiva dos interlocutores, o que pode levar a não se poder aplicar ao conteúdo o estatuto de «factos reais intersubjectivos» (*ibid.*). Mas já Aristóteles «respondia» (!) a Fullat, voltando a citar o cap. 3º do livro I da *Ética a Nicómaco*, mostrando que não se pode esperar que dois matemáticos discutam à base de raciocínios de tipo filosófico, nem que um retórico desenvolva o seu raciocínio à base de demonstrações matemáticas, acrescentando que um homem educado conhece o nível de rigor a esperar de cada assunto.

Sem dúvida que é necessário um esforço contínuo por clarificar os conceitos e evitar os tais «chavões» de fogo de artifício que já se encontram esvaziados da sua riqueza, porque para tudo servem. Quanto à boa vontade de tender para uma uniformidade terminológica, talvez que seja necessário apostar primeiro na elaboração de «um conteúdo informacional o mais rico possível» (Brezinka, 1992, 77) mais analítico do que sintético, para que os projectos sintetizadores se formem sobre a retaguarda de ideias claras na sua inovação e penetração intelectual. A uniformidade, aliás, tem perante si

um grande obstáculo resultante do forte enraizamento cultural do fenómeno educacional(4).

142

Porém, Ibañez-Martin (1990, 411) levanta a pergunta com outro alcance: Porquê justificar a filosofia da educação — quando há tantas disciplinas «inúteis» a não necessitar de justificação «porque estão relacionadas com a mentalidade dominante»? Este é um problema grave nos graus superiores do ensino, e tanto mais grave quanto mais «superior». É um problema difícil de resolver, mas o mais curioso é que o estudo das raízes do problema (*têlos* educativo, condição humana, doutrinação, democracia, autoridade, valores, conceito de «homem educado»...) pertence *de facto* à Filosofia da Educação, e *de jure* pela referida compreensão dos conceitos de educação e filosofia, ficando a ratificação dependente da política nacional e da política interna das instituições de ensino superior. Acresce que os curricula normais, quer de «ciências» quer de «humanidades», impedem «uma penetração real nos temas», atendo-se à «simples memorização do que é considerado suficiente para ser aprovado», eliminando totalmente a autenticidade da formação de um «profissional da educação» (op. cit., 412).

3. «Filosofia da Educação» ou «Educação filosofante»?

A Filosofia da educação é analítica num primeiro tempo: debruça-se sobre o problema «educação» para nele provocar a revelação ontológica e teológica, lembrando Aristóteles e Heidegger. Considerando, como já se viu ao falar de antropagogia, que a educação é a revelação do *ánthropos*, caberá a este acto de revelar e revelar-se a conquista da visão do *sábio* numa linha aristotélica: uma visão o mais vasta possível, que não se prende a todos os pormenores e que está simultaneamente atenta e descomprometida da vida concreta.

(4) Cfr. Cavalho (1992, 47; 1998/1999, 88).

Um mero aplicar a filosofia à educação seria colar pensamentos filosóficos à expressão de uma situação educacional concreta. Seria mais exacto dizer que se *filosofia a educação*, revelando pelo enfrentamento deste problema-objecto (os heideggerianos poderiam desenvolver oportunamente o conceito de *Sorge*), a preocupação genuinamente filosófica, que leva o ser humano a desejar o fundamento do sentido da existência, cuja manifestação objectal é a *vida* e por excelência a vida humana. Sublinhe-se que é a vida como fenómeno trans-individual, cabendo a cada pessoa, na medida da sua maturação, realizar-se como «administradora da vida».

O termo «filósofo» foi provavelmente criado por Protágoras (Fritz, 1974, 253). S. Tomás de Aquino atribui o termo a Pitágoras, que o teria adoptado por modéstia — *amator sapientiæ*(5). Mas foi Sócrates que o aplicou a quem pensa a sério, a quem luta pela sabedoria e discute as opiniões e acções para avaliar a sua consistência. Segundo o autor do artigo citado, talvez se possam reduzir a dois os seus princípios: nada fazer de mal, nem mal; quem realmente conhece o que é bom e correcto, age em conformidade.

Para Heidegger, a Filosofia é a admiração da *ex-sistētia* que implica a preocupação pelo sentido da vida, ou em termos mais heideggerianos, o sentido do ser. Para este filósofo, segundo Zubiri (1963, 274), ao projecto da minha existência pertence o cuidado (*Sorge cura* em latim) «de descobrir e compreender o que são todos os seres que há nesse mundo» (o trabalho da *alētheia*). O nosso modo de *ex-sistere* implica «formalmente a possibilidade de vir desde o ser ao que ainda não somos mas que viremos a ser». Mas não se entende o ser a partir do Homem: é o Homem que se entende a partir do ser; como estado presente (*Da'*) do ser (*Sein'*), ele vem do ser para se encontrar a ele próprio, e o campo dos seus projectos é o mundo (Zubiri, 1963, 272-273).

(5) São muito sugestivas as notas de Tricot a Aristóteles (1972), especialmente nas pp. 16-17 (*Metafísica A, 2*).

A ideia de que o Homem deve ser olhado como projecto de vida perfeita e feliz também é sustentada por Espinosa, para quem filosofar é procurar a filosofia da vida. Aristóteles já teria dito que o grande problema humano é encontrar as melhores condições para alcançar o estado mais perfeito possível, o que implicaria uma análise vocacional do trabalho e a possibilidade de escolhas sucessivas na vida, em ordem a uma vida de qualidade. Fritz (1974, 254) chama fortemente a atenção para que Aristóteles não trocou o mundo das ideias por um mundo contingente: em vez das ideias transcendentais de Platão, propõe que o espírito humano se preocupe com o que pode captar (de universal, de «ideático») nos seres individuais.

Esta vida perfeita implica necessariamente a felicidade. «A felicidade é o fim último de que é supérfluo inquirir o porquê» (Canto-Sperber, 1996, 166). Bem na linha de Aristóteles (cfr. particularmente os Livros I e X da *Ética a Nicómaco*), e mesmo na linha de várias correntes eudemonistas e até de um certo hedonismo racional (onde se poderia falar de Epicuro), S. Tomás de Aquino reafirma essa tendência natural.

A vida perfeita, porém, terá que ser uma *vida total* (Bergson falará de «experiência integral»), em que todas as potencialidades do ser humano concorram para admirar a existência dos mais diversos ângulos. É neste sentido que Dilthey se debruça sobre o «enigma da vida», do mundo, dos valores, das acções: na vida, o Homem vê-se rodeado e tocado pelo invisível; e a experiência religiosa gera uma concepção religiosa do mundo. A fulcralidade deste tema transparece, aliás, em inúmeras obras (livros e artigos) dentro da especialidade de filosofia da educação. Por seu lado, a concepção artística do mundo manifesta o poder e importância da liberdade.[®]

A vida total implica a presença e aproveitamento de todas as nossas emoções. Schopenhauer considera que a razão não consegue alcançar a

(6) Note-se que os recentes estudos sobre a arte, do ponto de vista da Filosofia da Educação, ainda não adquiriram o alcance que lhes devia caber.

Vontade Cós mica Universal, que se exprime na aparente confusão e conflito heraclitiano da natureza e do ser humano. Só penetrando esta realidade sem *a priori*s racionais, é que poderemos contactar a verdadeira realidade. O mesmo sentimento parece encontrar-se em Nietzsche, que advoga a educação como destruição dos velhos valores supostamente racionais, e criação de um mundo novo, onde o Homem faz valer toda a sua força sem peias. Por sua vez, Kierkegaard dirá que o essencial da vida não é pesquisar infinitamente, mas sim um resolutivo compromisso que se alimenta do aspecto emocional, da ansiedade e do desespero. E Scheler mostrará a sua preocupação com o papel das emoções nos valores (cfr. Levi, 1974b, 271-273). A História da Educação testemunha a importância de todo este pensamento para a prática educativa e Filosofia da Educação.

É neste quadro de vida total que se manifesta a Filosofia como preocupação por problemas aparentemente particularizados como a justiça e a liberdade. Platão, John Stuart Mill, Jaspers, Dewey e Sartre são alguns dos mais notáveis filósofos sobre estes temas. Aristóteles (1972, 982 b 26) já tinha sublinhado que a sabedoria só é património do «homem livre», pois só ele existe como homem. Só os homens livres é que podem agir na linha do bem desejado, só eles podem atingir a virtude *garete* baseada no hábito (*Chélsis*) de agir em vista do melhor. A liberdade é mesmo uma condição do *theorein* do que se falará no último parágrafo.

Para este modo de «experiência perfeita», é necessário que a Filosofia, e consequentemente a Educação, se abram, sem pruridos, ao mais vasto leque de conhecimentos possível.

Podemos ver exemplos desta abertura no séc. XII, quando a velha educação baseada nas artes liberais enfatizando a gramática e o estudo dos clássicos latinos deu lugar à lógica, dialéctica «e ao ensino do *quadrivium* com novos métodos extraídos da mais profunda filosofia», como escreveu João de Salisbúria, da Escola de Chartres (Maurer, 1974, 258). Ou quando o filósofo S. Alberto Magno dedicou a sua atenção à botânica, zoologia e mineralogia, domínios em que realizou algumas descobertas, dando um ilustre exemplo

de vastidão de interesses. Por sua vez, S. Tomás de Aquino destacou-se como tendo procurado e aproveitado a verdade em tudo quanto estudou, usando-a para enriquecer e solidificar o pensamento cristão. Para ele, a razão e a fé não se podem contradizer, umas vez que nascem da mesma fonte divina. O desabar das barreiras do mundo conhecido, nas dimensões físicas e intelectuais da cosmologia, suscita o ainda actual criticismo renascentista, espicaçando estudos em filosofia política, humanismo e na filosofia da natureza. Nos seus *Principia*, Descartes apresenta a filosofia como o estudo da sabedoria e o conhecimento perfeito de tudo o que podemos conhecer; o que nos abre a sabedoria da vida (exemplificada na moral), a sabedoria da integridade biológica e o poder de invenção (exemplificado na sua mecânica). Finalmente, as ideias fundamentais do Iluminismo — apostando na razão e na convicção do progresso intelectual e do papel da natureza como fonte de inspiração e de valores, defesa do ideal de tolerância e liberdade... — produziram uma explosão de estudos interdisciplinares em todos os campos, como a História, Economia, Sociologia, Direito, etc., onde as diferentes correntes filosóficas se entrecrocaram.

Esta explosão de conhecimentos reactivou o conceito de filosofia como sabedoria universal, no sentido contempóaneo, competindo à razão *explicar* a ordem do mundo. Nicolau de Gusa testemunha bem a visão da globalidade, ao falar de Deus como *coincidentia oppositorum*. Na sua infinitude, Deus abarca todas as coisas numa perfeita unidade, como que superando o clássico princípio de contradição. E nos fragmentos de Heráclito podemos ler: «A harmonia é feita de contrastes» (14, A27); «A partir das divergências, forma-se o mais belo dos enredos. E assim todas as coisas têm origem na discórdia» (14, A5). E para que não seque a novidade, podemos dizer que a discórdia é um princípio permanente e que deve ser continuamente actualizado. Por isso, «é preciso agitar, para que uma boa mistura não se desagregue» (14, A6), ao que se deverá conformar o movimento do filosofar e do educar. Não se sente o próprio Homem um foco de contradições?... Todas as coisas estão em movimento, todas as coisas como que dançam

coreograficamente, sem a linearidade do rio que apenas vai correndo: *Punta khorei kai oudén néne*(14, A125).

E terminamos com uma citação de Moreno (1997, 6): «Hemos dado cabida a una tonalidad polifónica de voces, pues *la verdad es sinfónica*».

147

4. A educação «filosofante»

Para Platão só a verdade deve ser ensinada. Ora «so a filosofia procura uma verdade global, sintética» (Vieillard-Baron, 1994, 16), em contraste com as verdades «parciais» dos outros conhecimentos. Portanto... O autor citado acrescenta que «educar é ensinar ao homem uma verdadeira filosofia» (op. cit 15), ensinar ao Homem as grandes perguntas e preocupações (das quais se pretendeu dar uma visão geral, no parágrafo anterior).

Brezinka (1992, 167) faz suas as palavras de John Cochr «A pedagogia depende essencialmente da filosofia» — uma vez que a pedagogia precisa, para se dar, de uma teoria sobre o sentido da vida humana. Boavida (1993, 353), que dedica muitas páginas à interdependência destes dois conceitos, escreve que «a filosofia é pedagógica na medida em que é dialógica e analítica, na medida em que produz e exige um discurso crítico que é simultaneamente desconstrutivo/constutivo e vocacionalmente fundamentador de novas evidências» (1993, p. 353). E continua: «Por outro lado, a pedagogia é filosófica na medida em que, definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, pressupondo uma cosmovisão, prefigura uma preocupação e uma função filosóficas. E (...) uma vez que projecta e aperfeiçoa, se organiza segundo padrões e se dinamiza de acordo com referências, é teleológica e, por vezes, utópica. Em qualquer dos casos, portanto, filosófica» (*ibid*).

Na mesma obra (378-381), explica como a relação íntima entre Filosofia e Pedagogia também se exemplifica com o movimento pela filosofia na

infância. Pensar é filosofar. Filosofar é entusiasmar-se pelas construções da sabedoria humana onde o *outro* assume o relevo do *eu*, descobrindo o vastíssimo problema da comunicação, na qual a metodologia pedagógico-filosófica encontra o seu grande tronco matricial. A questão do filosofar na infância, adolescência, adultez e velhice, dá relevo à «vocação» da Filosofia da Educação, ao aceitar o conceito de antropagogia.

Mas para que este conceito se concretize com a maior eficácia possível é imprescindível fundamentar e ordenar um «tempo e templo» particularmente propícios à progressiva revelação do *ánthropos*, com a preocupação de bases sólidas para a vastidão do conhecimento e para a construção da identidade pessoal. Tempo e templo provêm do étimo indo-europeu *tem* cujo sentido geral é «cortar»: podem pois significar um corte na «durée» e no espaço, conferindo-lhes uma função e estatuto especiais.

Neste tempo e templo, procuramos o mínimo de interferências para compreender e realizar o valor da *vida a sério*. Como dizia Agostinho da Silva (1990, 30), não devemos desistir de fazer o que podemos, por muito que nos critiquem negativamente, por muito que nos autocritiquemos devastadoramente. Nunca faremos tudo bem, mas devemos tender para fazer o melhor possível, quer nas mais «insignificantes» coisas quer nas de «responsabilidade», como dar uma aula, escrever... E continua o autor citado: «Um dia, a obra será classificada como inferior, mas só por ela será possível esta sentença dos juizes; se o que se escreveu pode ser considerado mau já o mesmo se não dirá do acto de escrever; eis a base em que se firmaram as escadas que vão até ao céu, eis o ideal alicerce dos templos perfeitos; não os erguemos nós próprios, mas que importa? Adivinhamos os homens futuros que puliriam os fustes e abriam os relevos e tudo demos à vida para que eles existissem; se recuássemos, teríamos recuado o seu aparecimento; mas foi por termos trabalhado em lodo e água turva que a ponte se lançou entre eles e a cultura; foi por nós que se fez a viagem que os limpou da baixa condição». E em «Da frialdade científica», (op. cit 12) refere a falta inicial — o desprezo do que não é comum, à qual «haverá que

juntar a de um ensino mal administrado, a de uma cultura insignificante; o amor da ciência, a compreensão do que ela encerra de mais sublime que todas as estátuas e todos os poemas só podem vir do seu conhecimento; e esse exige um esforço, uma aplicação, uma persistência de trabalho, uma abundância de informações, um poder de raciocínio que de nenhum modo se pedem na apreciação do ritmo das linhas».

O que faz lembrar Montaigne, para quem a educação não é uma mobília, mas uma têmpera. No século passado, os belos textos de Lavelle (particularmente *L'Erreur de Narcisse* e *La Conscience de Soi*) desenvolvem o conceito de **génie propre** intrincado com o de «vocação»: a educação permite-nos aproveitar e adaptamo-nos a tudo — mas sem nunca perdemos a nossa identidade, que se fortifica com a fidelidade ao projecto pessoal nas pequenas e grandes coisas. Está em jogo a harmonia da pessoa, em que as artes desempenham um papel fulcral, já desde os gregos clássicos — e assim se põe de lado uma interpretação arriscada do último texto citado de Agostinho da Silva. Para Aristóteles, a arte (*τέχνη*) é a primeira via para atingir a verdade (*Ética a Nicómaco*, VI, III, 1).

Confirmando o valor da arte para a revelação do *ánthropos* M. Ives (1970, 14-19) lembra a escola pitagórica, que vê no indivíduo um microcosmos recriador da ordem cósmica, em que o todo dá sentido às partes. Lembra Platão, para quem o homem justo combina a razão, o desejo e a paixão, como uma harmonia de três notas — a própria ginástica só contribui para a harmonia da pessoa, quando a excelência de uma alma boa procura as melhores condições para o corpo. «O ritmo e a harmonia penetram as camadas mais profundas da alma» (*República*), mas a personalidade harmoniosa não é necessariamente uma sucessão de frases musicais com a mesma chave: pode variar, mais ou menos bruscamente, com pausas, pianíssimos e fortíssimos. Tudo isto se integra num todo que dá o «tom moral», «na personalidade idealmente harmoniosa como é representada pelo verdadeiro *schoene Seele* desdobrando a vida inteira como um modelo cheio de beleza e dignidade» (*op cit* 67). O que leva Macbain (1986) a perguntar, na sua introdução a *The*

Book of a Thousand Poems «será assim tão *démoté* o treino da linguagem, a locução clara, a compreensão do humor e do divertido */fun/*, a revelação da beleza no pensamento e na apreciação dos valores mais altos?»

Aliás a educação filosofante de modo algum poderá fugir ao lugar da arte como uma resposta aos fins do filosofar. Nela se podem aliar a liberdade, o dever e o transcendente: o ser educável, sempre capaz de se ultrapassar a si próprio, não pode limitar-se à adaptação acima referida, por mais rica que seja: tem que descobrir o seu próprio valor e o da sua vontade. E como alerta Haldane (1998, 113), «se não nos pudemos ancorar na ideia de um *télos* natural, a noção de virtude afoga-se no meio da turbulência criada pelo geral cepticismo moral». Note-se que, na linha de Aristóteles, a educação é libertadora, em contraponto com o facto de só poder ser educado o «homem livre», capaz de criar o seu tempo e templo para se elevar até à sabedoria (o termo latino *liberi* significa «livres» e «filhos», procedendo do étimo indo-europeu *leub*= crescer).

Neste novo espaço-tempo, a filosofia, como temos vindo a querer dizer, é fulcral mas age «subterraneamente». Aí surge a figura do educador-filósofo, que poderia ser caracterizado, conforme disse Platão e repetiram Montesquieu e Fichte, nomeadamente nas *Conférences sur la destination du savant*, deste último (Vieillard-Baron, 1994, 20-21 e 48-51), como não sendo um puro especulativo, por mais genial que seja, não se sentindo feliz sem tirar os companheiros das trevas e ilusões da «caverna». Depois de analisar longamente o conceito de «sábio» *[savant]*, Fichte conclui que «o seu destino é ser *pedagogo* da humanidade» (op. cit 50), utilizando a sabedoria do longo e errático caminho da filosofia.

O educador-filósofo precisa de enfrentar o praticismo redutor da consciência dos professores e educadores em geral. Como diz Patrício (1993a, 51-52), «mitifica-se irracionalmente o puro fazer, a prática conceptualmente vazia. Reduz-se anti-humanamente a relação educativa a uma relação estritamente objectal, em termos quase físicos». Ora «não é possível realizar a prática humana mais importante, que é a da construção humana do

próprio homem, sem a pensar até ao fundo e sem lhe dar sentido» — como é impossível «fazer educação» sem um tempo e templo dignificado. Por isso continua o mesmo autor (Patrício, 1997, 27) «Comênio disse-nos que a escola é oficina da humanidade. Concordarei, se essa oficina for portadora da natureza e dignidade do templo. Poderemos não estar hoje à altura da escola, mas a escola é a instituição mais nobre que o homem criou e o templo mais sagrado que edificou. É na escola que o homem se faz geminar a si mesmo. O que há de espiritualmente mais elevado na obra do homem tem a sua fonte nessa geminação. Que é arte serão uma escola? Que são a técnica, a ciência, o direito, a filosofia, serão escolas? Que é a religião serão a mais funda e ansiosa escola do homem?».

É com a mesma preocupação que escreve Simões: «Ao ler um autor tão consagrado como Comênio, pode colher-se a ideia (apressada) de um certo didactismo iluminista, isto é, que um ensino escolar, ministrado por métodos infalíveis, resolveria o problema da educação. Porém, não seria preciso muito esforço de atenção para se dar conta de que o pedagogo checo (1657)(7) considera ineficaz e pernicioso o saber que se não converte em moralidade (p.151) e que a escola não corresponde ao seu fim quando, além do saber, não inclina a vontade para o bem» (1989, 9, nota).

Os objectivos dos diferentes ramos de saber, como a física e a arte, têm que ser pensados deste modo, sem o quê o professor/educador fica gravemente reduzido na sua formação, e não é competente para a formação da nova geração (cfr. White, 1982, 123)(8).

E na dimensão filosófica, nunca deveriam faltar miradoiros para a «admiração», para o «projecto de vida perfeita», para as «emoções», para a «vida total», para a «felicidade»... Mas este olhar tem que ser comprometido, convidando a viver diferentes experiências filosóficas.

(7) Refere-se a *Didáctica Magna* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

(8) Este pensamento é reafirmado por Carvalho (2003, 21-22), ao falar das características do humanismo contemporâneo.

Novamente se reaviva o desejo da verdadeira teoria, só possível no templo do silêncio.

Encontramo-nos com o cada vez mais reconhecido princípio de que é intrínseco à educação estar «em crise». Sobretudo com a recente dimensão de educação contínua, o conceito de educação compreende em si próprio o «joeirar» da vida, em todos os momentos — de trabalho, de descanso, de diversão e de sofrimento. De modo nenhum me refiro aos *crivos* de «standardização», mas à «joeira» de todas as situações da vida, fruto e seiva de criatividade: a vida é uma arte de joeirar.

O processo educativo é pois estruturalmente crítico, colocando a todos os implicados numa «cisão contínua» com o passado, o presente e os projectos — sempre em mudança. O que de modo algum tende, por si, a destruir a identidade do educador e do educando (Veiga, 2004). Nem o passado, nem o presente, nem o futuro são desconsiderados. Muito pelo contrário, são altamente valorizados enquanto jogos de estruturação, enriquecendo a experiência e tomando o projecto mais racional e mais dotado de intuição. Talvez se pudesse aplicar de novo a célebre frase de Heráclito, para quem **panta khoré** (e não apenas «rhei») *kai oudén ménei**: tudo está em movimento, como que numa dança «coreográfica» e nada permanece imóvel.⁽⁹⁾ Mas para dizer — e fazer — tudo isto, não é necessária a educação como compromisso vital, — e portanto original? Não se segue que é a educação que muda a sociedade — mais do que o contrário? E sendo a educação um «joeirar», não deve ser o «homem educado» a orientar (sem esquecer as origens) a mudança social?⁽¹⁰⁾

É necessário, justamente, sentir o espírito de grupo — por muito pequeno que este seja — que alimente a determinação, discuta as ideias sem as destruir e muito menos sem destruir os participantes*, criando um novo estilo

(9) «Tudo está em movimento e nada está imóvel» (Colli, 1992, 117).

(10) Sobre a responsabilidade da escola no mundo «violentamente» tecnológico e altamente especializado, cfr. Veiga (1998b). Faure (1972, 174-181 *et passim*) sublinha a reformulação do auto-conceito do homem

de diálogo, em que todos procuram a riqueza nele contida, muitas vezes so virtualmente, mas que pode originar uma cadeia ascendente de ideias novas, ideias validadas, fundamentadas, conhecedoras do ambiente que nos cerca e da praxis optimal, elaborando juízos de acção bem joierados pela prudência. Note-se que a prudência é uma pré-avaliação e também premonição do possível, que de modo algum diminuirá o entusiasmo da mudança. Apenas leva à discussão, em «grupo perfeito», o próprio conceito de mudança, com as suas raízes no passado e nos sonhos do futuro, procurando, mais uma vez, o difícil equilibrio da virtude aristotélica. «Mudar por mudar» não faz sentido; como não o faz «manter por manter», nem o «porque sim» de quem não tem a faculdade ou a coragem de fundamentar uma linha de orientação(11).

Um efeito perverso do que se disse nos parágrafos anteriores poderá ser o relativismo actual e o medo de afirmar e de se afirmar que chegam a minar a «confiança» necessária para elaborar teorias da educação (cfr. Moore, 1983, 88). O medo ao dogmatismo e fundamentalismo exacerbou-se de tal modo que se transformou em «Horobus»: anti-dogmatismo fundamentalista e anti-fundamentalismo dogmático.

Como se pode ler em *Filosofia da Educação e Aporias da Religião* (Veiga, 1988, 31), a *referência à totalidade* ou uma visão tendencialmente completa do mundo podia ser um critério do homem educado, pois deixa-nos supor uma firmeza originária, reveladora da sua potencialidade. A justificação teórica é necessária para que o trabalho dos educadores seja coerente e com sentido. Com efeito, a coerência interna da argumentação filosófica facilmente se desfaz ao penetrar a realidade educacional. Verifica-se que mesmo os argumentos, em si sólidamente fundamentados, carecem da retaguarda de uma teoria sólida (cfr. Moore, *op cit.*)

M. Fabre (1999, 271-272) retoma, numa excelente síntese, o tema principal: «A filosofia não é um corpo de saberes mas um questionamento»: «é *un*

(11) Tema desenvolvido em Boavida & Sanches (1997), nomeadamente na p. 63.

interrogação total sem matéria específica, uma atitude de inquietação e aventura perante a vida; «é *um questionamento radical*», enquanto procura aprofundar e «suspeitar» o mais possível, consciente porém de que não se pode ir «ad infinitum» (por razões teóricas e práticas!); «o *fim último é aquilo a que nos devemos prender* seja o bem de Platão, a pessoa humana ou a vida; «é *a razão que conduz este questionamento*», a razão em exercício.

Referindo-se a Bachelard, M. Fabre (*ibid.*, 273-274) lembra que o espírito é escola: com efeito, o *cogito* implica desdobramento não patológico do eu em mestre e discípulo, uma vigilância intelectual de si próprio, que é condição de rigor e fecundidade.

Se aceitamos a Filosofia da Educação como o «saber crítico, que esclarece os conceitos, os enunciados e as argumentações que utilizam educadores e pedagogos» (Fullat, 1990b, 443), já veríamos aqui de algum modo fundamentada a diversidade de temas que se encontra sob a capa de Filosofia da Educação. É mesmo imprescindível um ponto de observação bem alto para uma cabal *theoria*..

Como escreveu A. D. Carvalho (1998, 115-116), «a reflexão sobre a educação delineia-se (...) como uma indagação filosófica múltipla em que sobressaem, designadamente, uma ontologia do limite, uma *ética da responsabilidade*, uma *hermenêutica do desejo*, uma *estética da palavra* e uma *antropologia da esperança*».

5. «Sophós» e «theorós»

«Qualquer saber e qualquer ciência é mais útil do que a filosofia, mas nenhum é mais nobre» — assim sintetiza Zubiri (1963, 43) uma das máximas de Aristóteles⁽¹²⁾. Esta nobreza provém do exercício da capacidade última do

(12) *Metafísica* A, 1, 981 h. *Vide* tradução de Tricot, vol. I, pp 10-11 e notas.

ser humano, que manifesta, seguindo o pensamento de Aristóteles, um impulso e um desejo orientados a um saber em que possuamos intelectivamente a verdade das coisas (Zubini, *op. cit.* 15)(13)

Segundo Zubini (*op. cit.*), Aristóteles distinguia cinco modos de estar na verdade das coisas: *tékhnē, phrónesis, epistémē, nous, sophia*(14) São as «virtudes dianoéticas», que permitem ao espírito humano caminhar cada vez com mais solidez e firmeza, profundidade e universalidade, para a perfeita sabedoria, que é própria da divindade.

O *tekhnites* é aquele que domina a *tékhnē*: «sabe melhor as coisas do que aquele que só tem experiência» (Zubini, 1963, 17), porque sabe a razão ou o *porquê* dessa coisa, obtendo assim a capacidade de generalizar. Um curandeiro, exemplifica Aristóteles, pode curar melhor do que um médico — mas so este é técnico, uma vez que so este conhece a razão das propriedades dos remédios. Aliás, é devido a este trabalho universalizante da razão que a *tékhnē* pode ser ensinada — «ensinar é explicar as causas de cada coisa» C *Metafísica*, A, 2, 982 a). A obra resultante da *tékhnē* chama-a Aristóteles de *poiesis*(Zubini, 1963, 18).

Para além deste *poiéin* o saber de fazer coisas, de produzir ou criar, há o saber agir (*prátein*), saber viver o seu próprio agir, como se se tratasse de dois conceitos com a mesma compreensão. Só o homem virtuoso, ou o *homem educado* se preocupa com submeter por principio todo o percurso da vida à prudência decisoria (*phrónesis*), particularmente útil em toda as funções sociais e políticas(15) Este *prátein* tem por termo não um objecto exterior ao homem mas a sábia ordenação da vida psíquica, da sua

(13) Nesta breve aplicação do pensamento aristotélico, seguimos de perto a tradução e interpretação das obras citadas de Zubini (1963) e de Tricot (1959), rodeando assim o problema de grande falta de consenso da parte de tradutores e comentadores de Aristóteles.

(14) o nome, a classificação e sobretudo a tradução e interpretação destes termos são ainda assunto polémico, como se pode verificar nos vários estudos sobre o pensamento aristotélico.

(15) Aristóteles, logo no início da *Ética a Nicómaco*, ao dizer que todas as coisas tendem para o Bem, refere a arte (*tékhnē*), investigação (*methodos*), acção (*praxis*) e escolha (*proairesis*): esta última implica racionalidade, deliberação e reflexão (Cfr. Tricot, 1959, 31ª nota).

enérgeia no grau mais alto: em vez da *poiesis* obtemos uma *praxis*. Devido ao sentido de ordenação correcta da própria vida, alguns comentadores de Aristóteles, mesmo entre os modernos, traduzem *phronesis* pelo termo latino *disciplina*.

Continuando o caminho para a visão da verdade, Aristóteles espera que os modos seguintes alcancem «o que os gregos chamavam o *que é sempre* (*aei ôi*), subentendendo que este «sempre» significa «necessariamente» (Zubiri, 1963, 20).

«Uma das grandes criações de Aristóteles é a ideia do saber científico» (*ibid* 21): *episteme*, ciência no sentido estrito. Já não basta conhecer pelas causas, mas «saber com verdade a interna articulação» que constitui necessariamente um objecto. Estamos perante a *demonstração* (*apodeixis*). Note-se que não se trata propriamente de um raciocínio, mas de «uma exibição que a própria coisa faz da sua interna estrutura necessária» (*ibid*).

Chegamos a um passo de grande importância para o nosso propósito. Com efeito, se o *sylogismos* é a conexão (*syn*) dos *logoi*, atribuindo uma dada propriedade a um sujeito seguindo um *metodos* rigoroso, a verdade é que os primeiros princípios em que assenta um silogismo não podem ser demonstráveis por ele próprio, ou cairíamos numa *petitio principia*. O conhecimento dos princípios básicos é atingido pelo *nois*, traduzível por intelecção, intuição, que possibilita a indução, como se pode depreender do Livro VI da *Ética a Nicómaco*. É este nível de visão superior que nos logra o saber que nos permite afirmar o que um ser é necessariamente ou que o ser é necessariamente. Para Platão, este nível atinge-se com a contemplação das Ideias; para Aristóteles, a visão noética é capaz de descobrir este traço de necessidade em todas as coisas(16).

Dá-se ainda um modo de saber insuperável: será a união de *episteme* e *nois*— a *sophia*, que junta a visão dos princípios à ciência que demonstra

(16) a propósito da «visão» da unidade, veja-se o interessante estudo de Theodor Haecker (1959) na tradução e excelente comentário crítico de Manuel Garido.

a necessidade com que um objecto deles deriva ou com eles se articula. Esta «ciência filosófica» (Zubiri, 1963, 23) é rigorosa porque explica os seus princípios, procura a sua própria interioridade e fundamento — é uma *zetouménē epístémē*, expressão que pode unir o sentido próprio de dinamismo com o sentido antropológico da insatisfação humana (bem no centro do sentido de educação).

Será humanamente atingível um nível de saber que implica que «nenhuma coisa seja sabida por si mesma enquanto distinta das demais, mas segundo o todo (*kathólon*) em que está?» (op. cit., 27). De certo modo, a resposta está na exigência do próprio saber: pois tudo aquilo em que coincide tudo o que há é *o Ser*; que se revela na diversidade do real. Fica aberta a entrada para a «teoria divina».

Note-se que já desde o tempo dos «Sete Sábios» se mantém um sentido básico para *sophós*: «um homem que possui uma forma superior de saber» desde a *téchne* mais elementar à *sophía* mais universal (op. cit., 36). Afinal é o traçado da Filosofia da Educação como profissão, produção e *sophía*. Continuando com Zubiri (*ibid.*), podemos sintetizar deste modo as características do *sophós*: (a) Procura o mais difícil domínio de conhecimento, universal e rigoroso; (b) Um conhecimento capaz de ser ensinado (*mathemátē*); na *Metafísica* (A 1, 981 b), Aristóteles escreve que «a marca distintiva do sábio é a capacidade de ensinar»; (c) O seu grau de saber dá-lhe autoridade para dirigir e mandar; (d) Finalmente, «possui um saber que se busca não pelos seus resultados mas somente por si mesmo. Este saber não se ordena a nenhuma produção (*poiésis*) mas é uma acção que se basta por si mesma, é pura *praxis*; é a vida na sua força».

Porém, nada disto vale a pena se não se persegue a vida mais feliz: necessariamente é a que tem o fim mais nobre e detém em si própria a razão da felicidade — ou seja a «vida teórica» (*bios theoretikós*), a vida consagrada à verdade do que as coisas são (Zubiri, 1963, 49-50).

O saber desejável na *skholé* é pois a *theoría*. É nesse tempo e tempo de libertação que podemos desenvolver o prazer de tudo examinar e a

capacidade de nos admirarmos perante tudo o que existe. A teoria passará a ser o verdadeiro agir do homem, um hábito contínuo, de cuja unidade os actos particulares participam como elementos⁽¹⁷⁾.

Todavia, a felicidade não se libertará da contingência enquanto não se envolver na felicidade de *o que sempre é*. Para Aristóteles, a eterna felicidade aparece como um atributo divino. A mais nobre e suficiente das substâncias pode-se dar o nome de *Theós*, tanto que a «filosofia primeira» se pode chamar *teologia*, embora sem o sentido religioso corrente: é um *Theós* que nada produziu nem atrai as coisas a si; a natureza inclui este *Theós* como bem supremo e como norma da aspiração de cada coisa a ser o que pode e tem que ser. A natureza tende portanto à felicidade, e filosofar é ser feliz na medida em que se entra em união com o ser mais perfeito. O homem verdadeiramente sábio transforma a sua vida (*Enérgeia*) em *theoria*.

Ao que parece, para o fim da sua vida, Aristóteles foi sentindo cada vez com mais acuidade que o conhecimento mais certo não é plenamente certo e que a filosofia, afinal, é o mito do saber. A sua metafísica ter-se-ia desenvolvido entre «o mito que ainda não chegou a ser um saber e o saber como mito» (Zubini, 1963, 56). Tricot (1972, 17, nota 3) resume assim o jogo de palavras de Aristóteles com *philónythos/philósophos*: «O Mito está cheio de factos que excitam a admiração; aquele que admira pensa que é ignorante; aquele que se crê ignorante deseja a ciência; portanto o amante de mitos é um amante da ciência (um filósofo, no sentido etimológico)». Como o próprio Aristóteles deixou escrito: «Quanto mais solitário e abandonado me encontrei, mais amigo do mito (*philonythóteros*) me tomei» (Zubini, 1963, 56).

A Filosofia da Educação, para fazer jus à sua riqueza, deve exercer o hábito dos passos do «conhecimento científico» no sentido aristotélico, a caninho da «contemplação divina». Considera atentamente, desde o nível de

(17) *vide* porém a posição de Fullat, já mencionada, para quem a *sophia* é que cumpre as funções de «lugar utópico donde desejaríamos olhar todas as coisas».

teknites; o mundo educacional, sua área específica, cuja visão só é sábia se não esquece a visão suprema. Mais do que em qualquer outra área, se verifica que toda a especialização só é plenamente humana enquanto se abre à plenitude da *theoria*

Se recorrermos à história do pensamento, veremos que a cultura cristã foi particularmente sensível ao «reino das coisas invisíveis», como *topos* da visão verdadeira, adoptando o platonismo e até uma pluricultural tradição esotérica. Na linha das últimas considerações, e sempre na perspectiva educacional, seria injusto ignorar o tema da *philosophia ancilla theologiae*. Ao legado platónico deverá S. Agostinho a sua convicção de que «para além do mundo dos sentidos existe o reino da verdade espiritual e eterna, que é o objecto do espírito humano e o objectivo do esforço do Homem» (Maurer, 1974, 257). Esta verdade é identificada com o Deus do cristianismo, a encontrar dentro de nós próprios, e a *Cidade de Deus* representará «o drama universal da história humana como um movimento progressivo da humanidade redimida por Deus para o descanso final junto do seu Criador» *Cibid.X*

Este caminhar dramático é exposto misticamente no *Itinerarium mentis in Deum* de S. Boaventura: caminhamos do mundo exterior para o mundo espiritual e deste para o eterno, ajudados pela iluminação divina. Porém, duzentos anos antes (séc. XI), já S. Anselmo desenvolvia profundamente a complementaridade da polaridade fé-razão (ou unidade polarizada?), no seu *Proslogium - Fides quaerens intellectum* no *Monologium* cujo título original era «Meditação sobre a razoabilidade da Fé». A iluminação divina também tem que se dar como um processo racional. Este tema viria a ser aprofundado de um modo muito mais objectivo (aplicando as muito criticáveis categorias modernas...) por S. Tomás de Aquino.

Poucos anos depois de S. Boaventura, Duns Scotus, o «Doctor Subtilis» vincava que a filosofia não bastava para encher o desejo de conhecimento. Por isso, afirmou que «um puro filósofo como Aristóteles não podia entender verdadeiramente a condição humana, porque ignorava a Queda

do homem e a sua necessidade de graça e redenção» (Maurer, 1974, 270). Deste modo, a antropologia implicará o desejo de salvação, como a meta feliz da antropagogia.

Muito interessante é a posição de Samuel da Silva (contemporâneo da dinastia filipina) sobre como entender a obediência da filosofia à teologia. Como explica Pinharanda Gomes (in Calafate, 2001, 284), «a ancilaridade nunca é desprestigiante, a ideia de *serviço* equivale à ideia de *dom gratuito*, e a filosofia que busca a ancilaridade afirma-se, então, gratuito dom. Que filosofia será filosofia, se não exercitar-se como dom para a verdade? A filosofia não nasce nem morre em si mesma: nasce como filosofia, mas morre em mistério, dissolvida na verdade que, por amor ama e por amor inquire». Poderíamos comentar dizendo que, como serva, não é livre, no sentido aristotélico, o que a proíbe de alcançar a *sophia*. Mas como dom e como amor é uma virtude e capacidade (*areté*) para a teologia, constroi a teologia (já como *tékhné*) e atinge a *theoria* da plenitude, de Deus.

Note-se que dentro da secular disputa em torno do sentido de uma filosofia cristã, Bergson, no princípio do século XX, apresenta a «evolução criadora» como «o *élan* ascensional que nos leva até à raiz e meta final da vida» (Zubini, 1963, 210), a eternidade de vida que é Deus.

Este acto de *theorêin* originado pela *zetounéne epistéme*, reforça o *critério da educação* como *busca contínua* da plenitude própria do homem. A antropagogia confunde-se finalmente com a divinização desejada tanto pelo mito como pela razão. O despertar do *ánthropos* coincide com a consciência das divisões e oposições, culminando com a visão divina da unidade de todas as coisas, englobando os diversos níveis de saberes, na sua perfeição relativa.

Mais ou menos envergonhadamente, de acordo com as modas de pensamento, acabamos por reconhecer que a melhor técnica e a melhor ciência só são dignas do Homem se conduzem a uma *theoria*.

O nível da *theoria* longe da «Bequemlichkeit» heideggeriana (que refere o conceito de Deus como um «repouso» para o espírito), é a recusa radical

da sectorização e limitação da realidade, enfrentando a infinitude do ser, sentida muitas vezes como aquela vertigem do «abismo que atrai abismo». É uma eterna aventura que historicamente evolui e *khoreî* (dança, movimentar-se) dentro dos limites extremos da experiência sensível e espiritual (que nunca se dá no estado puro). Nesta «dança», cabe um papel específico à Filosofia da Educação, enquanto visão teórica capaz de «coreografar», com *sophrosyne*, a polivalência do caminho revelador do que é próprio e necessariamente próprio do ser humano na sua perfeição.

O drama deste processo pode-se exemplificar com a seguinte passagem de A. D. Carvalho (2000a, 87): «Em educação, teremos de confrontar os modelos de Homem, de Sociedade e de Mundo — apresentados pelas diferentes utopias pedagógicas — entre si, com os sujeitos por eles visados, bem como com os próprios ideais e situações reais que contextualizam as suas formulações. É, para isso, de facto decisivo que se aceite o questionamento incessante do estatuto e das funções dos limites relativamente à extensão e à direcção da realização humana. Por isso, também, a busca da totalidade não pode, de facto, fazer degenerar a humildade que terá de inspirar esse projecto de realização para que ele permaneça crítico e criativo, sem cair, portanto, na arrogância dogmática da pretensão da posse do fundamento. Esta última liquidará sempre, com certeza, a dinâmica educativa de qualquer processo, para além de representar, igualmente, um empobrecimento do ser humano pelo empolamento da sua vontade de não aceitar os desafios que a vivência do limite suscita, inclusive perante a inexorabilidade dos limites antropológicos do mistério» (cfr. também, entre outras, as pp. 15 e 168, *op. cit.*). «Mistério» corajosa e honestamente enfrentado na obra de Gabriel Mareei.

Valerá a pena redizer este ponto essencial: *theoreîn* permite ver com serenidade todo o campo possível de acção, e assim seremos mais prudentes nas escolhas dos caminhos e do «meta-odós» que constituem os pequenos campos da nossa intervenção.

A Teoria da Educação e a Filosofia da Educação poderiam ser consideradas como dois momentos oscilatórios do pensamento educacional, nos quais todos os processos de índole didáctica e tecnológica se manifestam como pontos de contacto com a realidade (obrigando, por vezes, a «pôr entre parênteses» a liberdade humana, fonte inesgotável de surpresas). Mesmo quando se encontram ao mais alto nível poderíamos atribuir à Teoria a saboreadora contemplação, que nada exclui, e que procura ver todas as coisas no seu lugar — lógica e afectivamente. Cabe-lhe a alegria do sabor da eternidade, sendo a limitação desse «experimental» a fonte do desejo de tornar eterno esse momento. A Filosofia ficaria sobretudo com a inquietação, a dúvida, a ponderação mais ou menos angustiante, tendo o infinito como pano de fundo fundamentante, e a endémica desamunicação contínua de sistematizações. Cabe-lhe a alegria das amizades e aventuras do **Homo Viator**.

Concluiremos que a Filosofia da Educação «sem medo de aventuras» se abre necessariamente ao Transcendente(18).

O Evangelho, no conhecido episódio de Marta e Maria, hierarquiza os valores «estritamente» humanos de nova maneira, subordinando a acção à contemplação. A acção é imprudente sem a visão profunda que a deve dirigir. Porém, o Novo Testamento (como já o Antigo) vinca várias vezes que pelos frutos conheceremos a qualidade da energia manifesta na *poïésis* e na *praxis*.

(18) Cfr. Veiga, 1988a. Das pp. 372-373, passo a citar: «O conceito de «homem educado» pode ser altamente manipulável: pela sociedade e pelo próprio indivíduo. A integração do «homem religioso» é combatida ou defendida por obra dos vários grupos de pressão social. Sempre que se dá esta «alienação», esta destruição da *educação liberal* talvez se encontre, na raiz *individual*, o *medo*, o medo de que exista um espaço para *opções pessoais* não só para os outros, mas para mim também. Uma característica do sentido religioso da vida, frente a qualquer sentido meramente humanista, é de ser o único que lança o homem para além dos seus limites, sem medo de ser *aventureiro*. «Unénigme ne bloque pas l'intelligence, mais la provoque» (cit. De Ricoeur, P. (1965, 27), *De l'interprétation - essai sur Freud* Ed. du Seuil).

Na realidade, parece dar-se uma finalidade comum à teoria e filosofia da educação: a contemplação que, ao nível poético «humano, profundamente humano», leva Rilke (1993) a proclamar: «Pois o belo apenas é / o começo do terrível que só a custo podemos suportar; / e se tanto o admiramos é porque ele, impassível, desdenha destruir-nos. / Todo o anjo é terrível» (*As Elegias de Duin*, primeira Elegia, versos 4 a 8).

Na introdução à edição bilingue de *As Elegias de Duin*, explicita a tradutora: «O Anjo das *Elegias* é e criatura em que já se deu a transformação do visível em invisível que nós operamos. Para o Anjo das *Elegias* as torres e palácios do passado existem todas, *por* serem há muito invisíveis, e as torres e pontes da nossa existência que ainda subsistem são para ele já invisíveis, embora (para nós) ainda tenham duração corpórea. O Anjo das *Elegias* é aquele ser ao qual cabe reconhecer no invisível uma categoria superior da realidade. Por isso ele é ‘Terrível’ para nós, porque nós, que amamos e transformamos a realidade, ainda estamos presos ao visível» (*id. ibid.*, 1993, 17).

O «anjo» de Rilke bem pode simbolizar a teoria como sabedoria, que tudo vê *sub specie aeternitatis*. Atitude que implica uma dolorosa expansão do «eu», demasiado preso pelos condicionalismos, solicitações e manipulações do dia-a-dia.

Poderíamos assim aplicar ao filósofo da educação o que Santo Inácio de Loyola desejava para cada jesuíta: «ser contemplativo na acção». Dão-se, de facto, estas vertentes: a) caminhar perseverantemente para a «suprema visão» (a «sophia» como Fullat a apresenta nos artigos citados), numa atitude marcadamente contemplativa; b) comprometer-se no despertar para a vida, no seu sentido pleno, causa eficiente e final (na terminologia neo-escolástica) do acto educativo. De ambas estas vertentes se alimenta a vida, sob o signo do «grupo perfeito».

A *praxis* pressupõe a *razão* que fundamenta a sua *ordem* uma razão não instrumentalizada, nem política, nem económica, nem religiosamente.

Uma razão que ama a sua liberdade intrínseca, o que lhe permite «voltar sobre si mesma»(19).

A Filosofia da Educação, para ser autêntica, não pode ter medo de perguntar: Que sentido pode haver numa Filosofia da Educação? Que fundamentos para tal conceito?

É um «porquê» intimamente ligado ao «para quê», vincando mais uma vez como a causa final e a eficiente se intrincam inseparavelmente no «acto humano», ou seja, no acto revelador de «humanidade». É a procura insaciável de quem *ainda não* alcançou a «alegria que requer eternidade» (expressão de Nietzsche), só própria da divindade. É sempre um passo arrojado na «espiral da vida», experimentando PERigos e procurando PORTas e PORTos, encontrando sempre uma saída que se enriquece com os próprios desaires e passos obscuros(20). É o esforço de uma incansável justificação deste seu «errar», adquirindo o hábito de alimentar o desejo do *theorein* que lhe permite gozar do *telos*— plenitude do *ánthropos*.

Siglas

Dias/Araújo = Dias, J. R., & Araújo, A. F. (Org), (1998). *Filosofia da Educação- Temas e Problemas (Actas do Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*. Braga: I.E.P./C.E.E.R, UM

R.P.F.= *Revista Portuguesa de Filosofia*

R.P.P.= *Revista Portuguesa de Pedagogia*

(19) «Hoc enim est proprium intellectivae partis, ut in seipsam reflectatur; nam intellectus intelligit seipsum et similiter ratio de suo actu ratiocinari potest» (S. Tomás de Aquino. *Arz-toteles Libros Posteriorum Analiticorum* Proemium, ad 1).

(20) pER e por são formas do radical indo-europeu «per», cujo sentido nuclear abrange as ideias de «passagem, para a frente, perto, primeiro» (Watkins, 1975).

- AA.VV. (1989). *Symposion Internacional de Filosofia de Educación*. Barcelona: Universitat Autònoma.
- AA.VV. (1990). *Filosofía de la Educación Hoy - Entorno filosófico y contexto pedagógico* (2 vols.) (Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, 1988). Madrid: U.N.E.D.
- AA.VV. (1990). *Filosofía de la educación hoy. Conceptos - Autores - Temas*. Barcelona: Dykinson.
- AA.VV. (1995). *Ciências da Educação: Investigação e Acção - Actas do 11 Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: S.P.C.E.
- Abba, G., *Felicitá, Vita Buona e Virtú - Sageio di filosofia morale*. Roma: LAS.
- ACTES du VI^e Congrès International des Sciences de l'Éducation* (1976): *L'Apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (2 vols). Paris: EPI.
- Adams, J. (1960). Education. In *Encyclopedia of Religion and Ethics* (vol V, pp. 166-174). Edinburgh: T. and T. Clark.
- Araújo, A. F. (1998). Parsifal e o Graal. Variações em torno da Educação enquanto Ritual Iniciático. In J. R. Dias & A. F. Araújo *Filosofia da Educação - Temas e Problemas (Actas do Encontro Nacional de Filosofia da Educação)* pp. 25-46. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Araújo, A. F. (2004). *Educação e Imaginário - da criança mítica às imagens da infância*. Maia: Publismai.
- Araújo, A. & Magalhães, J. (org.). (2000). *História, Educação e Imaginário*. Braga : U.M., Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Araújo, J. M. (1998). Valores e Educação na Metáfora da Viagem. J. R. Dias & A. F. Araújo *Filosofia da Educação - Temas e Problemas (Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação)* pp. 297-308. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Archambault, R. D. (1974). *John Dewey on Education - Selected Writings*. Chicago/London: The Univ. of Chicago Press.
- Aristóteles (1994). *Nicomachean Ethics* (Ed. bilingue). Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Aristóteles (1959). *Éthique à Nicomaque*. Tradução e notas de J. Tricot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Aristóteles (1972). *Métaphysique* (2 vols.). Tradução e notas de J. Tricot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Avanzini, G. (Dir.). (1996). *La Pédagogie aujourd'hui*. Paris: Dunod.
- Avanzini, G. (1996). Les finalités de l'éducation. In Avanzini, (Dir.) *La Pédagogie aujourd'hui* pp. 229-239. Paris: Dunod.

- Baptista, I. (1998). A Educação como lugar de Interrogação e Desejo. J. R. Dias & A.F. Araújo *Filosofia da Educação - Tems e Problemas (Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*, pp. 183-188. Braga: I.E.P./C.E.E.R, UM
- Barbosa, F. M. B. (1996). Da Teoria crítica à educação de adultos. *In* Almeida, L. & al. (org), *2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (Actas)*, pp. 172-179. Braga: Univ. Minho.
- Barbosa, M. (1998). O Educador e a Teoria: que perspectivas de relacionamento em cenários de incerteza?. *In* J. R. Dias & A.F. Araújo *Filosofia da Educação- Tems e Problemas (Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*, pp. 119-124. Braga: I.E.P./C.E.E.R, UM
- Barrow, R. & Milburn, G. (1990). *A critical Dictionary of Educational Concepts* London: Harvester Wheatsheaf.
- Benveniste, É. (1969). *Le vocabulaire des institutions indoeuropéennes* (2 vols), Paris: Les Éd. de Minuit.
- Bible (La) de Jerusalem*(1981). Dir. École Biblique de Jérusalem. Paris: Cerf.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do Ser e do Ensinar*. Coimbra: I.N.I.C.
- Boavida, J. (1991). Crise na Educação - por uma mudança como categoria educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25(2), pp. 205-212.
- Boavida, J. (1993). Pedagogia-Filosofia Filosofia-Pedagogia. *R.P.P.*, 3pp. 349-385-
- Boavida, J. (1998). Acesso e Processo em Axiologia Educacional. *In* Dias/Araújo (pp. 227-240).
- Boavida, J. (1996). Filosofia e processos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), pp. 109-132.
- Boavida, J. (1998). *Educação: Objectivo e Subjectivo - Para uma teoria do itinerário educativo* Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. (2000). Norma e liberdade: Para uma compreensão dos seus pressupostos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 pp. 673-729.
- Boavida, J. & Sanches, M. das D. F. (1997). Velozes sem rumo e poderosos sem causa?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, pp. 59-87.
- Boillot, H. & Le Du, M. (1993). *La Pédagogie du Vide - critique du discours pédagogique contemporain* P. U. F.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge (An Introduction to the Foundation of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics)*. Trad. do orig. *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (1978). London: Kluwer Academic Publishers.
- Buck, C. D. (Org), (1988). *A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages - A contribution to the history of ideas* Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- Calafate, P. (Dir.) (2001). *História do pensamento filosófico português Vol. II. Renascimento e Contra-reforma* Lisboa: Ed. Caminho.
- Canto-Sperber, M. (Dir.), (1996). *Dictionnaire d'Éthique et de Philosophie Morale*. Paris: PUF.
- Carr, W. (1995). *For Education - Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carvalho, A. D. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (1994a). *Utopia e Educação* Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (1994b). *Olhares percorridos* St. Maria da Feira: Grafipube.

- Carvalho, A. D. (1998). A Dimensão Filosófica dos Projectos Educativos. In J. R. Dias & A.F. Araújo *Filosofia da Educação - Tems e Problemas (Actas do 1 Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*, pp. 115-118. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Carvalho, A. D. (1998/99). O Estatuto da Filosofia da Educação: Especificidades e Perplexidades. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.
- Carvalho, A.D. (2000a). *A Contemporaneidade como Utopia* Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (Coord.), (2000b). *Diversidade e Identidade - I Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carvalho, A. D. (Org.), (2000c). *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos: ensaios de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (Org.), (2001). *Filosofia da Educação: Tems e Problemas* Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (Org.) (2003). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Afrontamento.
- Castro, M.T. (2005). *Agostinho da Silva - Naturalidade e transcendência no acesso a Deus*. Guimarães: Editora Cidade Berço.
- Casulo, J. C. de O. (1998). Roteiro Pedagógico da História da Filosofia: sugestão de algumas hipóteses de investigação. In J. R. Dias & A.F. Araújo *Filosofia da Educação - Tems e Problemas (Actas do 1 Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*, pp. 103-111. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Casulo, J. C. de O. (1997). *Filosofia da Educação em Teixeira de Pascoaes*. Braga: Universidade do Minho.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- Chisholm, R. M. (1973). *The Problem of the Criterion* (The Aquinas Lecture, 1973). Milwaukee: Marquette University Press.
- Colli, G. (1992). *La sagesse Grecque III - Heraclite* (orig italiano). Combas: Éd. de l'éclat.
- Copleston, F. (1979). *Historia de La Filosofia* (9 vol.s). Barcelona: Ed. Ariel.
- Cormier, D. (1973). *Philosophie et Sciences de l'Éducation. Recherches sur les fondements actuels de la culture pédagogique*. Bordeaux: Université de Bordeaux.
- Cunha, P. da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. & Peters, R. S. (Eds.), (1975). *Education and The Development of Reason* (3 vol.s). London: Routledge and Kegan Paul.
- Deusdado, F. (1995). *Educadores Portugueses* (Seguido de *Esboço Histórico da Filosofia em Portugal nos séc. XIX* dir. de Pinharanda Gomes). Porto: Lello e Irmão.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livr. Almedina.
- Dias, J.R., e Araújo, A. F. (Org.), (1998). *Filosofia da Educação - Tems e Problemas (Actas do 1 Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Dicionário da Língua Portuguesa* (1989). Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa* (2001). (2 vol.s). Lisboa: Ed. Verbo.
- Dictionnaire Historique de la Langue Française* (1932). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Dictionnaire de la Sagesse Orientale (Bouddhisme-Hindouisme-Taoïsme-Zen)* (1989). Paris: Robert Laffont.

- Dictionnaire De Spiritualité Ascétique Et Mystique - Doctrine Et Histoire* (1982). Paris: Beauchesne.
- Dictionnaire Encyclopédique de L'Éducation et de la Formation*(1994). Paris: Ed. Nathan.
- Doyle, J. F. (Ed.), (1975). *Educational Judgements - Papers in the philosophy of education* London: Routledge and Kegan Paul.
- Encyclopaedia Britannica*(1974), (30 vol.s). Chicago/London: William Benton Publ.
- Encyclopédie Philosophique Universelle* (1990): I. L'Univers Philosophique; II. Les Notions Philosophiques; Les Oeuvres Philosophiques. Paris: P.U.F.
- Erdas, F. E. (1979). *Teorie dell'educazione*. Teramo (Itália): Lisciani & Zampetti Ed.
- Fabre, M. (1999). Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation? In Houssaye, J. (Dir.), *Éducation et Philosophie- Approches contemporaines*(pp. 269-298). Paris, ESF.
- Finance, J. de (1973). *L'affrontement de Vautre- Essai sur l'altérité* Roma: Université Gregoriana Editrice.
- Finance, J. de (1980). *Citoyen de deux mondes - La place de l'homme dans la création* Roma: Univ. Gregoriana.
- Fiores, S. de & Goffi, T. (Dir.), (1983). *Nuevo Diccionario de Espiritualidad* Madrid: Ed. Paulinas.
- Fragata, J. (1983). Direitos fundamentais da educação. *R.P.F.*, 39 pp. 3-12.
- Fragata, J. (1986). A filosofia e o saber. *R.P.F.*, 42 pp. 1-2, pp. 3-15.
- Fritz, K. von & al. (1974). Philosophy, History of Western. In *Encyclopaedia Britannica*, XIV, (pp. 247-275). Chicago/London: William Benton Publ.
- Fullat, O. (1990a). Educación. In AA.VV. *Filosofía de la Educación Hoy*: (pp. 69-90). Madrid, Dykinson.
- Fullat, O. (1990b). Estatuto Epistemológico de la Filosofía de la Educación. In AA.VV., *Filosofía de la Educación Hoy*: (pp. 423-448). Madrid: Dykinson.
- Fullat, O. (1992). *Filosofía de la Educación, Paideia* Barcelona: Ed. CEAC.
- Fullat, O. (1994). *Política de la educación, Politeya - Paideia* Barcelona: Ed. CEAC.
- Fullat, O. (1998). Dos Modelos Antropológicos de la Educación. In Dias/Araújo (pp. 163-175).
- Gadamer, H.G. (2001). Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), pp. 529-538.
- García Carrasco, J. (Coord.), (1984). *Teoría de la Educación* Madrid: Ed. Anaya, S.A.
- García Yebra, V. (1982). *Metafísica de Aristóteles* Edição trilingue (grego/latim/espanhol). Madrid: Ed. Gredos.
- Garforth, F. W. (1985). *Aims, Values and Education* Hull: Christygate Press.
- Gary, T. (1997). What's the Use of Theory? *Harvard Educational Review* 67 (1), pp. 75-104.
- Haecker, Th. (1959). *Metafísica del sentimiento* Trad, e estudo crítico de Manuel Garrido. Madrid: Ed. Rialp.
- Haldane, J. (1998). Metaphysics in the Philosophy of Education. In Hirst, P. & White, P. (Ed.), *Philosophy of Education -Major Themes in the Analytic Tradition*(4 vols). (Vol. I, pp. 103-119). London: Routledge.
- Hasting J. (1956). *Encyclopaedia of Religion and Ethics* Edinburgh: T. & T. Clark.

- Hirst, P. H. (1978). *Knowledge and the curriculum - A collection of philosophical papers*. London: Routledge and K. Paul.
- Hirst, P. H., e Peters, R. S. (1979). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. & White, P. (Ed.), (1998). *Philosophy of Education - Major Themes in the Analytic Tradition* (4 vols). London: Routledge.
- Houaiss, A. & Villar, M. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Houssaye, J. (Dir.), (1999). *Éducation et philosophie - Approches contemporaines*. Paris: ESF.
- Ibañez-Martin, J. A. (1990). El Concepto y las Funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo. *In* AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- International Encyclopaedia of Education* (1989). Oxford: Pergamon Press.
- Kechikian, A. (org), (1993). *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Colibri.
- Kohlin, W. (Ed.), (1995). *Critical conversations in Philosophy of education*. New York: Routledge.
- Lacoste, J.Y. (Dir.), (1998). *Dictionnaire Critique de Théologie*. Paris: P.U.F.
- Lalande, A. (1962). *Vocabulaire Technique et critique de la Philosophie*. Paris: P.U.F.
- Lavelle, L. (1939). *L'Erreur de Narcisse*. Paris: Grasset.
- Lavelle, L. (1951). *La Conscience de Soi* 15ª ed. Paris: Bernard Grasset Ed.
- Lavelle, L. (1951-1955). *Traité des Valeurs* (2 vol.s), Paris: PUF.
- Leif, J. (1976). *Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Leif, J. & Rustin, G. (1970). *Philosophie de l'éducation* (4 tomos): *I. Pédagogie générale* (Leif et Rustin), *II. Inspirations et tendances nouvelles de l'Éducation* (Leif), *III. Les doctrines pédagogiques par les textes* (Leif et Biancheri), *IV. Vocabulaire technique et critique de la Pédagogie et des Sciences de l'Éducation* (Leif). Paris: Delagrave.
- Léon-Dufour, X. (Dir.), (1977). *Vocabulário de Teologia Bíblica*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Levi, A. W. (1974a). Nature, involvement and writing of the history of philosophy. *In Encyclopaedia Britannica* (XIV), pp. 248-250. Chicago/London: William Benton Publ.
- Levi, A. W. (1974b). Philosophy in the Modern World. *In Encyclopaedia Britannica* (XIV), pp. 261-274. Chicago/London: William Benton Publ.
- Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (5 vol.s), (1989/1990). Lisboa: Ed. Verbo.
- Macbain, J.M. (1986). *The Book of a Thousand Poems*. New York: Peter Bedrick Books.
- Maia, C. (1995). A Dimensão Ética da Função Educativa. *R.P.P.*, Ano XXIX, 2, pp. 41-60.
- Maia, C. (1996a). Uma ética para o futuro. *R.P.P.*, 30 (3), pp. 165-186.
- Maia, C. (1996b). *Valores, Educação e Adolescência: a legitimidade de modelos em educação*. Braga: APPACDM.
- Maia, C. (2000a). *A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga: um poeta do dever*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Mandolfo, S. (1982). La filosofia dell'educazione di M. F. Sciacca. *Filosofia Oggi*, V, pp. 379-390.

- Manso, A. (2000). *Agostinho da Silva Aspectos da sua vida, obra e pensamento*. V. N. Gaia: Estratégias Educativas.
- Marcel, G. (1954). *Le déclin de la Sagesse*. Paris: Plon.
- Marcel (1944). *Homo Viator*. Paris: Aubier.
- Maritain, J. (1954). *Science et Sagesse*. Paris: Plon.
- Maritain, J. (1959). *Pour une Philosophie de l'Éducation*. Paris: Fayard.
- Maurer, C. (1974). Medieval Philosophy. In *Encyclopaedia Britannica* (Vol. XIV, pp. 256-261). Chicago/London: William Benton Publ.
- Mayer, F. (1976). *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Medeiros, E. O. (2002). *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Medeiros, E. O. (2002) (Coord.). *Utopia e Pragmatismo em Educação: Desafios e Perspectivas*. Actas do II Colóquio de Filosofia da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Meillet, A., & Ernout, A. (1985). *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine - Histoire des mots*. Paris: Ed. Klincksieck.
- Mèlich, J. C. (1987). *Pedagogia de la Finitud*. Publ. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moore, T. W. (1983). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Ed.
- Moreno, M. (Dir.) (1997). *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*. Madrid: San Pablo.
- Nanni, C. (1986). *Educazione e Scienze dell'Educazione*. Roma: L.A.S.
- Nanni, C. (1994). Pedagogia e filosofia dell'educazione a fronte della problemática formativa. *Quadrante scolastico*, 62, pp. 89-103.
- New Catholic Encyclopaedia* (1967). New York: McGraw-Hill Book Company (15 vols).
- Oliveira, C. C. (1999). *A Educação como processo auto-organizativo - Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Patrício, M. F. (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto Ed.
- Patrício, M. F. (1993a). *A Escola Cultural - Horizonte decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Ed.
- Patrício, M. F. (1993b). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Univ. Aberta.
- Patrício, M. F. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed.
- Patrício, M. F. (1996). Pela construção de uma filosofia da educação no horizonte do universal concreto. *R.P.F.*, 52, pp. 633-666.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal. Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peters, F. E. (1983). *Terms Filosóficos Gregos - Um léxico histórico*. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian.
- Peters, R. S. (1978). *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin.
- Peters, R. S. (Ed.), (1978). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, R. S. (Ed.), (1979). *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. S. & Hirst, P. H. (1979). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Peukertruth, H. (1993). Basic Problems of a Critical Theory of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 27 (2), pp. 159-170
- Polis - Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado (4 vols.), (1983, Iº vol.). Lisboa: Ed. Verbo.
- Quintana Cabanas, J. M. (1983). Concepto de Filosofía de la Educación. *Eisrahora*, V-VI, pp. 109-116
- Quintana Cabanas, J.M. (1988). *Teoría de la educación: concepción antiúnica de la educación* Madrid: Dykinson
- Rahner, K. (Dir.), (1982), *Sacramentum Mundi - Enciclopédia Teológica* (6 vols.). Barcelona: Herder.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation* Paris: PUF.
- Reimão, C. (1998). Ética e acção educativa. *Broéria*, 14(5), pp. 405-416
- Rilke, R. M. (1993). *As Elegias de Duino* Ed. bilingue; Trad, e introd. de Mª Teresa Dias Furtado. Lisboa: Assírio e Alvim
- Santos, Delfim (1977). *Obras Completas* (3 vols.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Santos, L. F. (1991). Algumas reflexões em torno de uma educação pós-moderna. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), pp. 129-135. Braga: UM
- Santos, L. F. (1993). O caso da educação desfundamentada. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1. Braga: UM
- Santos, L. F. (1993). *Educação e cultura em Nietzsche* Braga: U.M., Instituto de Educação.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación* Barcelona: CEAC.
- Silva, Agostinho da (1990). *Diário de Alcetes* Lisboa: Ulmeiro.
- Silva, A. J. (2002). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação* Coimbra: Quarteto Ed.
- Simões, A. (1989). Que é educar? Àcerca do constitutivo formal do conceito. *R.P.P.*, 23 pp. 3-20
- Soëtard, M. (1996). Philosophie et éducation. In Avanzini (Dir.), *La Pédagogie aujourd'hui* (pp. 98-116). Paris: Dunod.
- Söetard, M. (1997). Pédagogie, Philosophies historiques et Philosophie de l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10(2), 35-44. IEP, Univ. do Minho.
- Thomas, G. (1997). What's The Use of Theory?. *Harvard Educational Review*, 67 (1), pp. 75-104
- Tricot, J. (1959). *L'Éthique à Nicomaque* Tradução, introdução e notas ao original de Aristóteles. Paris: Librairie Philosophique Vrin
- Tricot, J. (1972). *Métaphysique* Tradução, introdução e notas ao original de Aristóteles. Paris: Librairie Philosophique Vrin
- Vegas Gonzalez, S. (1981). Filosofía de la educación: una tarea acorde con un gran pasado. *Revista Española de Pedagogía*, 153, pp. 143-159.
- Veiga, M. A. da (1988a). *Filosofia da Educação e Aporias da Religião* Lisboa: INIC.
- Veiga, M. A. da (1997). Aceitação de Erro e Pluralismo Cultural. In Patricio, M. F. (org), *Formação de Professores para a Escola Cultural no Horizonte do Ano 2000* (pp. 397-408). Porto: Porto Editora.
- Veiga, M. A. da (1998b). *Vida, Violência, Escola, Família* Braga: AP PAC DM (3ª ed. 2003).

- Veiga, M. A. da (2004). *Um Perfil Ético para Educadores* Viseu: Palimage.
- Verbo-Enciclopédia Luso-Brasileira De Cultura*(1963/1991). Lisboa: Ed. Verbo.
- Vieillard-Baron, J. (1994). *Qu'est-ce que l'éducation? - Montaigne, Fichte et Lavelle* (Textos e comentários). Paris: Vrin.
- Watkins, C. (1975), Indo-European and the Indo-Europeans. In Morris, W. (Ed.) *The Heritage Illustrated Dictionary of The English Language* (pp. 1496-1550). New York: American Heritage Publ.
- White, J. (1982). *The Aims of Education Restated* London: Routledge and Kegan Paul.
- Wiener, Ph. (Ed.), (1973). *Dictionary of the History of Ideas* New York: Charles Scribner's Sons.
- Wilson, J. (1979). *Preface to the Philosophy of Education* London: Routledge and Kegan Paul.
- Zubiri, X. (1963). *Cinco lecciones de Filosofia* Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones.

Ángel García del Dujo (coordinador)

Joaquín García Carrasco

Universidad de Salamanca

José María Asensio Aguilera

Universidad Autónoma de Barcelona

Hechos y Pensamientos sobre Educación en busca de una
Teoría: La trama entre Biología, Tecnología y Cultura

1. Aclaraciones iniciales prescindibles..

El título contiene una velada alusión a la obra teatral de Luigi Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*, donde el autor lleva a cabo un ejercicio, teórico y empírico, de reflexión sobre la forma de plantear los componentes, estructura y naturaleza del teatro. La razón de esta referencia es muy sencilla: entendemos que lo que se nos está pidiendo en este artículo es, en última instancia, un ejercicio de reflexión sobre los modos como nosotros venimos planteando, pensando y haciendo, Teoría de la Educación, y, puesto que creemos que también en este campo, en estos momentos, hay «personajes» — hechos, fenómenos y resultados de investigación — que estarían reclamando su entrada en escena, con repercusiones importantes en la forma de abordar el estudio de los fenómenos educativos, hemos creído oportuno titular esta reflexión con una paráfrasis de una obra reconocida por todos como fundamental en la evolución del teatro del siglo XX. Quizá estemos, salvando todas las distancias necesarias, ante una situación análoga, eso sí, en el caso de que «nuestros personajes» sean admitidos definitivamente al escenario donde «se representarán» los fenómenos educativos.

De manera más explícita, este trabajo pretende concretar y clarificar la siguiente posición: en nuestra investigación de la última década venimos encontrándonos reiteradamente con algunos hechos, datos en otras ocasiones, indicios la mayoría de las veces, sobre el proceso de conformación del ser humano que estarían aconsejando una relectura de algunos fundamentos, orientaciones y principios explicativos del fenómeno educativo, con repercusiones también, y no menores, en los modos de pensar y hacer hoy Teoría de la Educación.

En este caso, estamos pensando en tres campos temáticos cuyas aportaciones individuales no pueden hoy ser ignoradas, mucho menos si cruzamos la información que cada uno de ellos nos proporciona; por eso, podríamos expresar ahora nuestra pretensión en los siguientes términos: tres núcleos temáticos a la búsqueda de integración en un sistema teórico.

Esos tres núcleos temáticos — por supuesto, no son los únicos que aportan conocimientos de interés para el análisis de la educación — son referenciados aquí mediante tres términos de sencilla ubicación en la geometría del conocimiento: la vida, la técnica y la cultura; en rigor, nuestro trabajo intenta reubicar los dos primeros; el tercero, estaría señalando su destino, pero sin su enunciación quedaría incompleto nuestro planteamiento.

Hay, todavía, en nuestra propuesta otro supuesto, que aceptamos y queremos hacer explícito: pareciera que la investigación sobre la educación se mueve entre varias perspectivas, sin duda complementarias, a la búsqueda de integración. En este trabajo nos concentramos en dos de ellas, por considerarlas los autores de particular importancia en el momento actual, porque ambas forman parte de nuestras líneas de trabajo y, en última instancia, porque las dos resultan imprescindibles, mejor dicho, aportan componentes imprescindibles para tejer la trama sobre la que se asienta la inevitable condición del ser humano, su condición cultural. Y todo ello, no precisamente porque sea éste el objetivo de la educación o el objeto de la Teoría de la Educación, sino su inexcusable punto de apoyo y de partida.

2 ... e imprescindibles

175

El primer componente y término de la trama (biología) está reconociendo la necesidad que tiene el pensamiento sobre la formación de integrar el conocimiento del mundo de la vida (García Carrasco y García del Dujo, 2001), por varias razones estrechamente relacionadas: a) la necesidad de una teoría de la educación que parta de la unidad psicosomática y contemple la condición humana en toda su dinámica y manifestaciones, pues en ella está instalada también la imperfección, la discapacidad, el deterioro físico y mental, la enfermedad y la muerte, al tiempo que se mueve por el afecto, busca el bienestar y se encuentra indefectiblemente asociada al cuerpo; b) la necesidad de una teoría de la educación que rompa con algunas discontinuidades construidas entre los seres humanos y el resto de los seres vivos, en cuanto que están dificultando notablemente la interpretación y el tratamiento de una educación más amplia y diversa y c) la necesidad de una teoría de la educación que integre en su reflexión la deliberación sobre el progreso sostenible, ya que el estado que presenta en la actualidad la condición cultural del ser humano afronta la responsabilidad de preservar la biosfera como condición para el mantenimiento de la calidad de vida posible en futuras generaciones.

Nada de lo anterior se justifica adecuadamente si no se explicita dentro de un humanismo construido desde la pertenencia al mundo de la vida, donde la comprensión de la vida y la comprensión de la condición humana se apoyan mutuamente. En el fondo, estamos replanteando las relaciones entre vida y formación, desde la insatisfacción del habitual modo de entender las de la naturaleza y la cultura. Estas relaciones han sido controvertidas, muchas veces han estado contrapuestas, y están sometidas a debate constante desde la Ilustración.

El segundo componente y término de la trama (tecnología) trae hoy inmediatamente a la memoria la contingencia cultural en la que se encuentra sumida la sociedad contemporánea, pero la razón de su presencia en la trama es mucho más sólida y anterior.

El amplio abanico de posibilidades que en estos momentos nos ofrece la nueva condición tecnológica no debe hacernos olvidar que la relación entre tecnología y construcción de los procesos sociales, evidente en diversos momentos históricos (Briggs y Burke, 2000) fue y es uno de los mecanismos constituyentes del ser humano y la forma como el sujeto y la sociedad se reinventan constantemente, hasta el punto de llegar a pensar que «la cultura no existe, no sobrevive, si no es en un medio progresivamente más sofisticado tecnológicamente» (Broncano, 1995, 10). Ni la cultura ni, lo que es más importante para nosotros, la condición cultural del ser humano, donde descansa la tarea educativa.

A la contingencia cultural actual, referenciada por el concepto de Sociedad de la Información y otros términos equivalentes y/o complementarios, está contribuyendo el desarrollo tecnológico en los ámbitos de la comunicación, la producción y la gestión de la información, así como el diseño de herramientas capaces de realizar complejas operaciones, que simulan y hasta emulan la capacidad realizativa humana o el alcance funcional de algunas de sus aptitudes mentales, y con posibilidades incluso de generar «otros escenarios» de acción.

Ello obliga a reconsiderar el status de todo tipo de instrumentos — herramientas, artificios, artefactos, instrumentos psicológicos — en vistas a comprender el alcance real de su papel de mediación en las prácticas formativas, en cuanto que lo está significando en la práctica cultural. En síntesis, replanteamos el modo de considerar las técnicas y las tecnologías humanas, por estimar insatisfactorias las habituales contraposiciones entre el modelo técnico y el modelo histórico social — con esta u otras denominaciones — en los discursos sobre la educación; más aún, por estimar pernicioso para la educación «the dualism that not only separates things from persons and qualitatively differentiates them, but that privileges the social over the material and technological. Of course, such a dualism also invites the inverse» (Waltz, 2002).

Del tercer término (cultura) decíamos antes que resulta imprescindible en nuestro planteamiento en cuanto que es propiamente la trama sobre la

que se asienta la posibilidad y necesidad formativa del ser humano. Quiere esto decir que estamos entendiendo este término en su significado primario (García Carrasco y García del Dujo, 1997), no tanto como cultura objetiva cuanto la posibilidad y la práctica de la incorporación cultural, que en su evolución y desarrollo llevarán a la calidad de las operaciones mentales implicadas en las prácticas de formación.

La capacidad de construir creencias acerca de los estados mentales del otro permite diseñar y promover prácticas comunicativas, integradas por mediaciones de todo tipo, a través de las cuales la cultura es incorporada; esas funciones mentales y esas mediaciones hacen posible la cooperación significativa en las prácticas, así como la configuración de funciones mentales superiores o de progresiva elaboración, complejidad y abstracción. Las aptitudes mentales humanas permiten que la participación en la práctica se traduzca en aprendizaje significativo, proporcionando, al mismo tiempo, oportunidad para la deliberación sobre el sentido y el valor moral de la práctica. La creación cultural consume su significado en la medida en que es comunitariamente incorporada, en forma de conocimiento del mundo de la vida, de competencia para la creación de calidad de vida y de comprensión de la dialéctica entre ambos componentes.

De ahí se deriva que la Pedagogía no completa su marco de referencia teórico si lo construye únicamente desde un contexto de procedimientos; la función de incorporación cultural hace referencia insoslayable a los contenidos y valores. Dentro de la responsabilidad de la formación hay una inaplazable tarea de comprensión e integración, mediante la cual se disponen los conocimientos disponibles en unidades temáticas accesibles, en vistas a su incorporación cultural significativa. La Pedagogía, además de la investigación procedimental, tiene necesidad de implicarse en el ejercicio de la comprensión cultural; no sólo en la comprensión de las prácticas de la formación, sino también en las prácticas de comprensión del mundo y de la vida; por esta vía irá hacia la comprensión de la educación, como elemento básico del modo humano de vida.

En la comprensión, reclamada por la formación, para comprender y comprenderse, juegan hoy un papel fundamental las cuestiones relacionadas con la vida y las cuestiones relacionadas con la tecnología. La formación brega con el acervo cultural disponible, pero también con problemas no resueltos, cultura insostenible, y con situaciones de cultura indisponible. La reflexión sobre la formación afronta cuestiones de incorporación cultural no discutibles; afronta también la formación del pensamiento crítico frente a situaciones civilizatorias injustificables y ha de hacerlo, también, con la necesidad de cooperar en la deliberación responsable sobre la vida, porque tampoco es discutible que dentro del mundo de la vida tiene lugar el conocimiento y la conciencia. La Pedagogía adquiere, pues, un claro compromiso teórico, junto al indiscutible compromiso práctico. El compromiso teórico no puede reducirse al de la investigación y la reflexión en la acción, sino que ha de ampliarse a la investigación y la reflexión sobre los componentes, contenidos y valores clave de la cultura. Precisamente éste es el problema: entendemos que en la cultura adquieren una relevancia esencial la comprensión de la vida y la comprensión de las mediaciones instrumentales. Ambas perspectivas de interés primordial para nosotros: lo primero, porque de ahí emana en buena parte la representación del ser humano sobre la que se construye la teoría de la educación; lo segundo, porque la comprensión de las prácticas formativas gravita sobre su condición de acción mediada, acción social e instrumentalmente mediada.

3. Relectura de la (teoría de la) educación desde el conocimiento de la vida

El interés que tiene la Teoría de la Educación en la comprensión de la vida no exige que el pedagogo sea experto en Biología, ni se colma la necesidad mediante el sencillo recurso a los materiales sistemáticos que este campo disciplinar aporta. La relectura ha de llevarse a cabo mediante la orientación

que proporciona una pregunta vigorosa: cuáles son las posibilidades y los límites de la condición educable del ser humano (Asensio, 1997).

La educación ha sido leída desde la advertencia de que el proceso cultural está históricamente condicionado; también lo ha sido desde la experiencia de que el proceso de formación está socialmente mediado. La relectura biológica de la educación debe partir de la consideración de que la formación es vitalmente necesaria y del hecho de que se encuentra biológicamente condicionada. La meta de la investigación es conseguir la comprensión de tal necesidad vital y de ese condicionamiento biológico. El trabajo riguroso de la Teoría de la Educación consiste en construir ese edificio de significados, que remediaría, por otra parte, la precaria situación actual en que se encuentra en este punto la formación de los pedagogos en nuestras Facultades de Educación.

Pero, antes de adentrarnos en esta perspectiva, vamos a trazar, aunque sea con grandes rasgos, lo que bien podría llamarse, en la cultura occidental, enfoque dominante en la tradición reflexiva sobre el mundo de la vida; conviene que tengamos delante las grandes líneas de esa reflexión.

Ese enfoque, por lo menos hasta el Renacimiento, podría resumirse diciendo que contenía una antropología de dominancia — el hombre en la cumbre de la jerarquía de los seres vivos — que se completaba con la visión de que la Tierra era el centro del Universo. La perspectiva antropocéntrica era global, coherente: la Tierra en el centro del Cosmos, el hombre en el centro de la Tierra, desde donde se origina el significado de toda forma de vida aquí en la Tierra.

El primer centro de perspectiva se resquebraja cuando Copérnico comienza en 1503 su tratado *De revolutionibus orbium coelestium* el segundo se viene abajo cuando Darwin, consciente de las consecuencias, edita en 1896 *Mankind's Place in Nature*. La filosofía occidental era consciente de lo que estaba pasando; por eso, *El puesto del hombre en el Cosmos* también fue el título de una obra de Max Scheler publicada en 1928, revisando las relaciones entre naturaleza y cultura.

Dentro de esta historia de confrontaciones entre naturaleza y cultura, de empeños por mantener la condición humana sobrepuesta respecto del mundo de los seres vivos y de ir admitiendo las evidencias evolutivas, aparecieron dos fuentes de perspectiva desde la que entender las acciones de formación, construidas ambas desde lo que denominaríamos una antropología de la exclusividad, una antropología elaborada desde los caracteres que segregan la condición humana del resto del mundo de la vida: la cultura sobreponiéndose a toda forma de comportamiento en la naturaleza y la mente sobreponiéndose, a su vez, a toda forma o manifestación de corporeidad.

Del primer foco de la perspectiva, en lo que a educación se refiere, el epígono fue J. Locke y del segundo el artífice que recibió mayor reconocimiento fue Descartes. Wertsch coincide en señalar que la perspectiva que considera el ser humano como el receptor de incitaciones, indicaciones e influencias ambientales, respecto a las cuales su bios está a la expectativa y como página en blanco, lleva sus raíces hasta la autoridad de Locke, quien se suma al empirismo de Hobbes y a su analogía de la «tabula rasa». Locke concreta su sistemática sobre el origen de las ideas en su famoso *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Descartes, por su parte, plantea el ambiente como mero inductor para desencadenar procesos en la realidad pensante situada en el interior del individuo particular. Dos consecuencias añadidas llevaba la perspectiva: el sujeto individual se tomará como el «locus» de la realidad y el cambio en el pensamiento y las actividades del cuerpo podrán ser tratadas como las propias de una «pieza de intrincada maquinaria», cuya analogía preferente será la de un reloj (Smith, 1977).

El meollo de la perspectiva parece inducir la creencia de que la mente puede concluir que ha comprendido cuando consigue construir el reloj o que su construcción es posible; a medida que profundiza en la complejidad de la máquina, consume en el experimento la eliminación definitiva de la subjetividad. Tal vez aquí se encuentre el punto en el que comienza la profunda segregación entre naturaleza y cultura, entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, la disgregación entre las acciones vitales en el mundo y la conformación

de la mente en la cultura. Y tal vez el punto álgido de la confrontación llegó con la identificación de la mente con la máquina extremadamente compleja del cerebro (*The Mind-Brain Identity Theory*); de la segregación inicial brotó el materialismo más radical, que hoy de nuevo reverbera.

La perspectiva se siguió alimentando cuando Niels Bohr (1885-1954) advierte que los modelos de la conservación de los genes y las matemáticas de la herencia, que descubriera Mendel, presentaban semejanzas con los cálculos fundamentales de la teoría cuántica. Max Delbrück (1906-1981), su discípulo en Copenhague, interpretó los términos de la discontinuidad entre las formas de vida, las divergencias en los rasgos y las variaciones dentro de un rasgo, en términos cuánticos. A esta línea de investigación, argumentando en la misma perspectiva, se adhirió Edwin Schrödinger al publicar en 1944 su influyente libro *¿Qué es la vida?*, proponiendo una interpretación del mecanismo de la herencia como sistema mecánico cuántico y uniéndose a la idea de que las moléculas de ADN habrían de ser cristales aperiódicos. Todos entendieron que podríamos explicar la vida, incluso su ser-además, respecto a la piedra, sin salirnos de las vigencias del mundo de la física. Sin embargo, los propios descubrimientos científicos demostraron que la perspectiva puramente física era incorrecta. Era una reducción: las leyes de la física aportaban una vigencia, dentro de la vigencia de la propia organización de la vida.

En 1953, Watson y Crick demostraron que el ADN era una molécula estructuralmente estable y que su misma estructura hacía posible la consecuencia de la autorreplicación, su propiedad más característica (Davies, 2001). Cuando en el año 2000 se presenta el mapa avanzado del genoma humano, C. Venter, uno de sus artífices, entendió que «era un momento histórico en los 100.000 años de humanidad» y, dando tarea a las humanidades, añadió: «Las complejidades y las maravillas del proceso por el que los compuestos químicos inanimados que forman nuestro código genético dan lugar a los imponderables del espíritu humano deberían inspirar a los poetas y a los filósofos durante milenios» (p. 317).

Pero, también la ciencia con sus descubrimientos vuelve a confirmar que la vigencia de las leyes de la física se mantiene dentro de la vigencia de las leyes de la biología y que, dentro de ambas, se sitúa la vigencia de la subjetividad. La comprensión del proceso de formación de una persona de nuestro tiempo debe ser hecha manteniendo el recorrido de todas esas vigencias.

Esto significa que el punto de partida y apoyo de la reorientación que necesitamos podría resumirse escuetamente diciendo que, lo que las convicciones mantuvieron y desearon mantener en planos separados, naturaleza y cultura, es inseparable. En esta línea contamos ya con varias propuestas de integración.

H. Joñas (1995, 1997) muestra cómo una antropología construida desde la exclusividad, caso de la antropología existencialista, «priva a la comprensión del mundo orgánico de los resultados que alcanza la autopercepción humana y por esa misma razón traza mal la verdadera línea divisoria entre el animal y el hombre»; por el contrario, «la biología científica, atada por sus propias reglas a los hechos físicos externos, se ve obligada a pasar por alto la dimensión de interioridad propia de la vida» (Joñas, 2000). Su propuesta es reflexionar la vida desde la unidad psicosomática, reflexionar el organismo como forma objetiva de vida, que se muestra y autointerpreta en la reflexión sobre el hombre. El mundo de la vida se presenta ante el hombre para admirar la gradación de capacidades con las que los organismos hacen frente a sus pretensiones: metabolismo, sensación, movimiento, emoción, percepción, imaginación y creación simbólica. Lo que el dualismo segregó, sin abolir ahora la polaridad, se asume y supera en una unidad superior; donde los polos han de aparecer como «aspectos de la realidad del ser o fases en su devenir».

Por su parte, varios biólogos están realizando un esfuerzo por plantear una comprensión global de la vida y su gradación, al tiempo que muestran la evolución de las aptitudes emergentes con las que cumple sus funciones vitales (Maynard-Smith y Szathmáry, 2001). Mediante este rastreo se intenta

encontrar las condiciones básicas de toda forma de vida; en el proyecto se recupera, como proceso de la máxima relevancia, el momento inicial (Margulis y Sagan, 1996, 2001). Este procedimiento de encontrar la raíz de toda forma de vida se revela como una estrategia significativa desde la que encontrar el punto de unión entre el bios y el conocimiento (Maturana y Varela, 1990). En el fondo, se trata de estudiar la vida desde su propiedad fundamental, la autonomía (García Carrasco, 2002). Las organizaciones moleculares, en aquel momento inicial, adquirieron la propiedad de clausurarse respecto a todo lo demás; iniciaron un proceso circular y recursivo de auto-reproducción y auto-configuración y constituyeron los primeros organismos, las primeras células. Una de las funciones de ese proceso tenía la meta de producir un componente fundamental de su estructura: la membrana que cierra e identifica al organismo, diferencia la función comunicativa interior-exterior y confina un espacio de «*subjetividad*» respecto al entorno. Hacia el interior de la membrana tiene lugar el fenómeno de la identidad celular. Antes, el universo estaba formado únicamente por cosas; a partir de ese momento, se inició el mundo de los seres vivos y el hombre puede hablar de él mediante historias vitales. Aquella unidad vital, capaz de auto construirse, auto repararse y auto reproducirse, constituyó la forma primordial de «*corporeidad*», la primera apariencia corporal.

Humberto Maturana y Francisco Varela llamaron sistema autopoietico a las identidades orgánicas, al carácter de autoconstrucción clausurada lo calificaron de autopoiesis. Aquel patrón de organización poseía la propiedad de auto regularse, funcionaba como una red de relaciones que *se* regulan a sí mismas, con capacidad de producir su propia réplica y de hacerlo de manera no absolutamente fiel; es decir, en la misma estructura estaba contenido el principio de reproducción y los de variación y biodiversidad. En adelante, la evolución en la complejidad de la vida promoverá, al tiempo, la diversificación del sistema autopoietico, manteniendo aquellas propiedades primarias auto referenciales perfectamente reconocibles durante todo el recorrido evolutivo.

Una integración teórica coherente entre los interrogantes de la formación y las aportaciones de la biología es vista por los estudiosos como necesaria, al tiempo que presenta dificultades no pequeñas, como la sospecha de una brecha semántica entre ambos dominios, lo que estaría dando a entender que existen problemas epistemológicos generales; esto es precisamente lo que constataron el bioneurólogo Changuex y el filósofo Ricoeur (1999) a propósito de la creación de un marco cognitivo compartido respecto a la actividad de pensamiento.

Las dificultades comienzan incluso por el hecho de compartir un mismo aparato conceptual. Un ejemplo concreto es el propio concepto de autopoiesis, introducido por Maturana y Varela en 1973. El marco general en el que el concepto se gesta es la convicción de los autores de las limitaciones de los conceptos de información y representación -promovido el uno por la cibernética y el otro por el programa cognitivista- para entender el sistema biológico (Varela, 1996). En su lugar, Maturana y Varela retoman otros de tradición filosófica — auto referencia y autonomía — como pivote esencial para la comprensión de la unidad celular. Ello tiene implicaciones respecto al propio concepto de representación, pues toma relevancia la concatenación interna de procesos en un sistema clausurado.

Piaget había publicado en 1969 *Biología y conocimiento* proponiendo una revisión de la perspectiva biológica en el sentido de subrayar «la autonomía del ser vivo». El concepto de autopoiesis ponía en relación los conceptos de autonomía, organización (patrón de interacción entre componentes), identidad orgánica, circularidad y procesos auto funcionales (auto construcción, auto reparación, auto organización). La teoría autopoietica unificada fue presentada en 1984, entendiendo sus promotores que esos fenómenos autopoieticos inauguran los fenómenos interpretativos en cuanto que algunos rasgos del mundo son tomados por el organismo como señales para la regulación de sus funciones propias. En el progreso conceptual terminaron vinculándose, como patrones que recorren toda la historia evolutiva, las propiedades de autonomía y cognición (Varela, 1989), instituyendo así la posibilidad de

tomar ambos conceptos dentro de una narrativa de tramas que conectan todo el mundo de la vida(1).

El concepto de autopoiesis fue bien aceptado, manteniéndose en el ámbito de la biología incluso como criterio para una narrativa global de la vida. Pero saltó al ámbito de las ciencias humanas. El concepto fue transferido, como metonimia y metáfora en opinión de Varela, porque su definición era estricta en tanto que referido a sistemas vivos en su expresión mínima o celular. Nosotros diríamos que lo hizo como «modelo conceptual» y como tal fue aplicado a otros campos; Luhman emplea el término en sus estudios sobre el sistema social (1998) y en sus referencias a los sistemas culturales (1990, 1996). También Dupuy (1989) hace lo propio, aplicando el concepto al estudio de los sistemas sociales; el propio Varela aceptó que con notable precisión. Nosotros hemos tomado el término como elemento radical del concepto de autonomía y hemos definido su propiedad funcional para todo proceso de cambio derivado de la situación de incorporación cultural (García Carrasco y García del Dujo, 2001): en cualquier proceso de influencia exterior, las consecuencias en el interior no podrán explicarse a partir de las propiedades del foco de influencia, sino que la comprensión implica la identificación de los mecanismos y de los estados de cosas en el interior. Se trata de un proceso causal, cuya explicación requiere de los conceptos de autonomía y auto referencia.

Este ejemplo da muestra de las dificultades que entraña la construcción de una teoría de la educación que incorpore la perspectiva biológica, aunque a todas luces se muestre en la actualidad como necesaria. La necesidad de su incorporación arranca de la necesaria revisión de la imagen lockiana de la tabla rasa. La formación, hoy, debe ser también comprendida como exigencia vital, biológicamente condicionada y vitalmente comprendida. Algunos reducen esta

(1) Son muchos los autores que en este momento practican esta relectura del mundo de la vida sin contraponer la historia evolutiva a una antropología exclusiva. Un ejemplo de interpretación general puede entenderse el libro de Dennett (2000), donde la pauta que conecta es el concepto de intencionalidad. Una propuesta de diversos itinerarios puede verse en Capra (1998).

cuestión al mero problema de la genética del comportamiento o al carácter hereditario de aptitudes y disposiciones, lo que convierte el problema general en un catálogo de curiosidades. Las relaciones entre biología y comportamiento se extienden más allá de la cuestión de la heredabilidad de los caracteres, bajo la cual subyace de nuevo el dualismo segregador naturaleza-cultura. Incide directamente en la construcción de una antropología que muestre «el conocimiento como emergencia encarnada, la conciencia en tanto experiencia vivida y realización biológica en un todo indisoluble» (Varela, 2002, 13).

Y, construida la perspectiva, el paso siguiente es la diferenciación de organizadores temáticos que desde ella permitan aportar elementos a la teoría de la educación para la construcción de una matriz disciplinar. Su incardinación podría estar tanto bajo el palio de la biología de la educación como del de la antropología de la educación. La opción por uno u otro título no es la cuestión fundamental; lo que parece menos discutible es que han de ser organizadores de capítulos de Teoría de la Educación. El riesgo está en entender, reductivamente, que el proyecto de matriz disciplinar se reduce a «introducir» en el conocimiento biológico, cuando el objetivo representa más bien un programa de investigación fascinante, abierto a la cooperación entre grupos de trabajo, en un amplio horizonte temporal.

La comodidad reflexiva ha llevado en ocasiones a plantear las cosas de otra manera: si el proceso formativo se enmarca en un contexto de incorporación cultural, los organizadores temáticos básicos estarán relacionados con la tradición académica de la antropología cultural; el tema más propio para el campo de conocimiento de la educación sería el de la antropología de la transmisión de cultura y sus problemas relacionados, entre otros, la relación entre culturas. Entendemos, sin embargo, que este modo de reflexionar es el que ha ido alejando la reflexión educativa de las cuestiones fundamentales de la Biología. Ha predominado justificadamente la construcción de la teoría de la educación desde lo que denominaríamos sociofilia; creemos importante reclamar la aportación que proporciona a la comprensión la actitud denominada biofilia (Wilson, 1989).

En este sentido encontramos un paquete de temas fundamentales para la comprensión de la formación como necesidad vital de los humanos y de las relaciones básicas entre cultura y vida. Señalaremos, a título meramente indicativo, tres estrechamente relacionados.

El primero ya lo hemos aludido: el propio fenómeno de la vida analizado en tanto que acontecimiento en el que evoluciona la autonomía, la identidad, el conocimiento y la valoración vital de los sucesos del mundo; el mundo de la vida como marco de referencia del significado y del sentido.

Un segundo tema fundamental, tanto en biología como dentro del campo de la formación, viene señalado por el concepto de ambiente; sus definiciones dominantes obligan a la reconstrucción de su significado. Habitualmente se toma como realidad que envuelve, zona y nicho de ocupación o entorno de exigencias a las que el organismo ha de adaptarse o perecer; este concepto de ambiente ha de reconstruirlo la Teoría de la Educación, para hacer coherente su estudio con el marco general en el que se entiende el fenómeno de la vida y el fenómeno integral de la educación. Como afirma Lewontin (2000) «ha llegado el momento de reconsiderar la relación entre interno y externo, entre organismo y ambiente». En este punto se proponen los conceptos de construcción e interacción como herramientas conceptuales básicas; el entorno que corresponde a la identidad orgánica está formado por las condiciones relevantes para la dinámica de sus funciones autónomas (Vendrell, Guerrero y Berlanga, 2004). Desde este punto de vista son los propios organismos los que instituyen activamente su mundo; su quehacer en el medio modula las condiciones locales. De nuevo la historia de la vida puede ser narrada como una evolución en coderriva de las relaciones entre organismo y ambiente (Margulis y Olendzenski, 1996). La biosfera no está meramente formada por el catálogo de los seres vivos, sino también por el ambiente en el que vivimos y que la propia evolución contribuyó a construir. Tal vez éste sea el marco adecuado en el que situar la formación de la sensibilidad ambiental, regida por el principio de responsabilidad, cuando el organismo considerado tiene como profesión vital la cultura. Una

parte relevante de la creación cultural humana consiste en su contribución ambiental, para bien o para mal: H. Joñas ha puesto de relieve la importancia que este planteamiento tiene para la deliberación sobre el principio de responsabilidad.

El tercer tema relevante para la comprensión de la formación, que también se ha ido alejando de los discursos pedagógicos, es el pasado de la especie. De nuevo señalamos que la perspectiva no es la de la mera introducción a la Paleoantropología, sino la respuesta rigurosa a interrogantes vigorosos que se construyen desde y para la comprensión de la formación. El interés debiera estar dirigido a profundizar en la bioestructura del comportamiento mediante el procedimiento de retroceder y dejar que afloren los caracteres antropológicos fundamentales (Arisuaga y Martínez, 1998). Son abundantes los ejemplos para este ejercicio, con los que aprender a trabajar y contribuir a la matriz disciplinar. El organizador temático podría expresarse como evolución de la conciencia (Orstein, 1994) o como evolución de la mente (Mithen, 1998): ¿cómo somos los humanos para necesitar la cultura para vivir? (Canithers, 1995), ¿hasta dónde es importante la diversidad biológica aparente entre tipos humanos (Lewontin, 1984).

La parte que corresponde a la Teoría de la Educación consiste en mostrar cómo la historia evolutiva de la especie contribuye a la comprensión del modo de ser y del modo de actuar humano. Por ejemplo, ha dominado una antropología que situaba al *Homo faber* y a la herramienta en un lugar de privilegio; sin embargo, todo indica que a un nivel tanto o más importante estuvo la cooperación social (Picq y Coppens, 2002) implicando en ello incluso la evolución de la mano (Alba, Moyá y Koler, 1995) perspectiva esta que se refuerza incluso desde una antropología comparada con las culturas de los grandes simios (Waal, 2002). Son muchos los temas particulares desde los que ir construyendo esa perspectiva que rompa la segregación e integre la naturaleza y la cultura (García Carrasco, 2002).

Toda esta contribución aboca a la necesidad de una revisión profunda de la perspectiva oculta desde la que el significado, el sentido y el proceso de

la formación se obtienen con exclusividad desde el ámbito de la cultura; en el fondo es la perspectiva lockiana de la tabla rasa, a cuya obligada revisión se invita desde los más diferentes campos disciplinares. Entendemos que esa revisión es la clave para el trabajo futuro de construcción de la Teoría de la Educación que, desde la referencia al mundo de la vida, estamos proponiendo (Pinker, 2003).

4. Relectura de la (teoría de la) educación desde la tecnología

Esta segunda perspectiva, que también reclama el renovado esfuerzo de integración en la Teoría de la Educación, se justifica por un doble motivo. En primer lugar, por el hecho de que estamos asistiendo a una auténtica contingencia cultural (Laszlo, 1997), habitualmente denominada Sociedad de la Información (Castells, 1996, 1997 y 1998) en cuya raíz se encuentra una profunda transformación tecnológica. Tal vez se podrían resumir los grandes ejes que señalan la contingencia cultural diciendo que asistimos a una revolución de las comunicaciones, una profunda transformación de las organizaciones y una transcendental conmoción en el acceso al mundo de la vida, del cual es indicio el denominado Proyecto Genoma Humano (Echeverría, 2003). El segundo motivo se deriva del hecho de que en los últimos treinta años de investigación pedagógica se ha venido contraponiendo el denominado modelo tecnológico al llamado histórico social, perfilado este último con diferentes matices. La contraposición se producía porque, en ocasiones, la concepción de la acción pedagógica como acción técnica tenía como telón de fondo una filosofía de la tecnología claramente insuficiente, que marginaba en el discurso el contexto sociocultural en el que adquirían sentido las políticas educacionales. Pero la discusión y el planteamiento de perspectivas pluridisciplinares enriquecieron de manera innegable el

panorama teórico disponible. El problema que resta es, de nuevo, el de la integración: conseguir un marco integrado para el funcionamiento de la mente en la cultura, lo que en el fondo no es otra cosa que ampliar la comprensión de la formación y mejorar la comprensión de la tecnología.

En este caso son varios los supuestos de los que partir. El primero, recuperar la perspectiva biofilica anteriormente descrita; el segundo, superar en la reflexión la orientación individualista de un sujeto aislado en sus relaciones mentales con el mundo, como venía siendo ideológicamente reforzado desde la Ilustración. En definitiva, integrar el estudio de los procesos mentales y los escenarios histórico-sociales en los que transcurren e incorporar en la reflexión el hecho de que las prácticas culturales expresan y transforman los procesos mentales superiores, asumido todo ello por la perspectiva denominada psicología cultural (Colé, 1999). En este sentido, la unidad de análisis no será el proceso mental sino su inserción como elemento en una estructura de acción (Leontiev, 1984) y la acción en un contexto de práctica intersubjetiva (Wenger, 2001), viendo las funciones mentales emergiendo de ella y considerando la formación como acción mediada (Wertsch, 1993).

Esta perspectiva reconoce en Vygotski (1996) uno de los autores que trazaron las orientaciones principales de la perspectiva. Frecuentemente se identifica este programa de investigación con la expresión sociocultural; sin embargo, en su raíz era más bien sociohistórica, pues pretendía integrar la relevancia de los movimientos sociales y el valor explicativo de la dinámica histórica. En el concepto de historia no solamente se recogía la importancia de la historia cultural, sino también la de la historia evolutiva, ontogenética y filogenético, incluyendo así en el núcleo del programa la perspectiva biológica. De todo ello da prueba la obra fundamental del autor *Permanencia y lenguaje* (1982) y su referencia a lo que denominaba dominios genéticos; en ellos se tomaba en consideración incluso el conocimiento etológico accesible a través de las investigaciones de Kohler con simios. Sin embargo, el desarrollo de la biología de la mente fue favorecido más por Luria y

la implicación de procesos históricos-sociales en la configuración de las prácticas formativas fue desarrollada por otros muchos autores.

La acción mediada fue especialmente estudiada por la corriente central vygotskiana en relación con instrumentos mediadores y de manera especial el lenguaje, en cuanto instrumento de los instrumentos de comunicación, y las herramientas, en tanto que mediadores de la mente aplicada a la acción; por eso, unos y otros, fueron considerados instrumentos psicológicos (Kozulin, 2000). Sin embargo, el desarrollo fundamental de la teoría de la mediación instrumental siguió la línea de la mediación del signo y de la mediación del lenguaje, estudios en los que Bajtín fue una autoridad todavía reconocida (Silvestri y Blanck 1993; Vauthier y Cátedra, 2003). Fue menos atendida la teoría de la mediación de otros instrumentos; para la Teoría de la Educación quedan muchas líneas abiertas en la investigación de la acción mediada por la tecnología.

Ante todo, superar un sesgo que debilita las posibilidades teóricas y las motivaciones prácticas; el sesgo consiste en tomar como atractor de la reflexión al artefacto, a la herramienta, a la máquina. En la perspectiva del artefacto el protagonista es la máquina y el modelo causal es el esquema lineal que se vislumbra desde ella. En el inicio, el sesgo llevaba aparejado, especialmente en la década de los setenta y ochenta del pasado siglo, una más que notable connivencia con el conductismo y el empleo de la cibernética como marco para una gestión mecano-técnica del aprendizaje; una suplantación del concepto de autonomía por el de control. Las claves fueron la enseñanza programada (Fry, 1966) y la pedagogía por objetivos, lo que llevó a una crítica dura de ese modelo tecnológico, junto a la contraposición de una pedagogía de orientación sociohistórica con mayor énfasis en la pedagogía crítica que en el desarrollo del programa descrito de la acción mediada (Gimeno, 1988). Una propuesta de mayor calado fue tomar el aparato conceptual de la cibernética para el estudio del proceso de formación, entendido como sistema complejo adaptativo, de lo que dio testimonio la obra de H. Frank (1976) y el meritorio trabajo de A. Sarvisers

(1984). La denominada escuela de Palo Alto hizo aportaciones importantes a una cibemética con sujeto, también denominada segunda cibemética, en la que destacó, entre otros, H. Foerster (1996).

Vygotski propuso un marco más amplio para la mediación instrumental, aunque centrandolo la investigación especialmente en el lenguaje y el signo. Evidentemente, este punto de vista requiere importantes modificaciones en la propia filosofía de la tecnología, en nuestra opinión sesgada hacia las repercusiones sociales de los desarrollos tecnológicos y centrados estos en los artefactos (García Carrasco, 1993, 1996). Algunos autores han planteado un criterio más general para el concepto de tecnología: «conocimientos de base científica que permiten describir, explicar, diseñar y aplicar soluciones técnicas a problemas prácticos de forma sistemática y racional» (Aibar y Quintanilla, 2002, 16). En las prácticas formativas, la comprensión del problema práctico que en ellas aflora subraya el contexto de probabilidad e incertidumbre, como corresponde a sistemas muy complejos, e incita a la deliberación sobre estrategias y tácticas, dentro de las cuales adquieren sentido las mediaciones instrumentales. Son los actores quienes gestionan los instrumentos dentro de los propósitos de la acción, en la zona de construcción del conocimiento; de ahí que los instrumentos hayan de reflexionarse desde la virtualidad que los actores descubren en ellos, dentro de la zona intersubjetiva en la que se promueven las prácticas de formación.

Todo ello induce a que la Teoría de la Educación debe investigar la tecnología desde el punto de vista del sistema técnico, que en principio, es un «dispositivo complejo compuesto de entidades físicas y de agentes humanos, cuya función es transformar, de forma eficiente, algún tipo de cosas para obtener determinados resultados característicos del sistema» (*Idem* 21); aun así, el sistema técnico se analiza desde la perspectiva que tiene como modelo la actividad en el sistema productivo. En cualquier caso, en la perspectiva del sistema técnico, adquiere importancia de primer rango la calidad de la alfabetización tecnológica de los agentes intencionales que operan con los artefactos y la de los planes en vistas a metas valoradas,

lo que permitiría recuperar, para la mediación tecnológica en la acción formativa, el papel indiscutible de la praxis reflexiva, reorientándose así, la teoría hacia la perspectiva vygotskiana. En este contexto se impone la deliberación sobre la mejor aplicación de los recursos instrumentales, siempre machihembrados a la acción humana (Lirz, 2000), y la deliberación sobre las metas consensuadas para la acción compartida.

La operación mental superior brota de una experiencia intersubjetiva dentro de un sistema de acción mediado por instrumentos. La meta no está en la presencia del instrumento, equipamiento técnico, sino en la conformación de experiencia. La pedagogía, en cuanto forma de investigación y deliberación sobre la práctica formativa, conlleva extraer, imaginar y probar el patrón de actividad, que desborda el ámbito de la herramienta y le imbuje del ejercicio creativo de la razón humana, le inyecta razón práctica. Desde este punto de vista, la misma cultura podría expresarse como modos cooperativos de participar en las técnicas, modos sociales de asumirlas, de colaborar en ellas e incorporarlas a los patrones de actividad de quienes las aprenden, en vistas al proyecto colectivo de calidad de vida, que la comunidad responsablemente valora. Están implicadas en la tarea de formación, tanto la lógica del diseño del instrumento como la lógica del uso del instrumento en la tarea compartida del plan de formación; esto siempre ha sido así, en todas las épocas (García Carrasco, 2005).

En este sentido, la tecnología informacional abre varias líneas en la investigación. La primera, que podríamos calificar de básica, se suma a la investigación sobre el propio funcionamiento de la mente, en la medida que se toma el ordenador como instrumento para la simulación y la emulación de operaciones (Jonson-Laird, 2000), especialmente para estudiar sus posibilidades y límites, dado que en ese contexto se parte del criterio, en parte metafórico y en parte real, de que la investigación opera con «objetos con mente» (Riviere, 1998), lo que, a su vez, plantea una confrontación teórica general respecto a lo ya señalado en el epígrafe de la investigación biológica. Se abre así una puerta de reflexión que involucra, entre otros, el

ámbito de las operaciones cognitivas así investigadas (Hawkins y Blakeslee, 2005) y las implicaciones teóricas de la introducción de creencias y deseos, de comprensión de situaciones, intenciones... etc.

Todo ello nos compromete, a su vez, con la deliberación de la virtualidad y los límites de la propia teoría y tecnología de la información para la comprensión de la acción mediada en la zona de construcción del sujeto, el ámbito propio de las acciones de formación (Caffarel Serra, 1996). Queda implicada, pues, la Teoría de la Educación en el análisis y valoración de la sociedad de la información y de toda la literatura de acompañamiento, desde la filosofía de la actividad humana hasta la teoría inducida a partir de la construcción de simuladores de espacios de acción formativa, pasando por la reflexión práctica de acciones formativas mediadas por la tecnología. Precisamente, el debate en el que están implicadas las ciencias naturales y humanas está potenciando la inversión de la imagen de un ordenador metáfora para un cerebro se pasa a un cerebro metáfora para un ordenador.

El rechazo en el ámbito de la reflexión pedagógica del denominado modelo tecnológico estribaba en que la definición de técnica que asumía el modelo era la de un algoritmo de acción causalmente vinculado, de manera lineal y eficiente, a un patrón de comportamiento. Esto no era proyectar una acción técnica sino buscar, como siempre, la receta. Lo que muchos denominan reflexión sobre la práctica de formación es precisamente una demanda de filosofía sobre las acciones mediadas por instrumentos: es deliberación sobre la práctica-con las técnicas y no sólo reflexión sobre la tecnología. La novedad está en que la brecha que separa la compleja tecnología de los agentes de la formación obliga a plantear las líneas de investigación como necesariamente interdisciplinarias.

Y con base en este punto de vista de la acción mediada de formación inserta en un sistema técnico se abren otros capítulos a la investigación teórica: el correspondiente a la deliberación sobre los componentes artificiales, crítica de los existentes y diseños posibles; la reflexión sobre los agentes

intencionales implicados en las prácticas, dentro de los que se podrían señalar cuatro tipos: investigadores de ciencia y tecnología, ingenieros productores de hardware, ingenieros diseñadores de software, gestores del sistema (administradores, supervisores, grupos interdisciplinarios de apoyo y producción de contenido, e-moderadores, e-tutores) y usuarios (cibernautas, telepolitas, piratas, delincuentes, formadores), lo que lleva a la necesidad de ampliar el concepto de plan de formación a la idea de proyecto cooperativo, sin olvidar la deliberación sobre la estructura y el patrón de interacciones entre los componentes del sistema técnico, desde el punto de vista de su significación cultural, lo que viene a replantear la cuestión de los intereses generales y metas de los espacios de formación construidos, la reconfiguración de las prácticas formativas en el nuevo espacio de actividad creado por la contingencia tecnológica, la deliberación sobre las responsabilidades de gestión y de supervisión del espacio formativo promovido, et. En todo ello es tanto más importante y urgente la deliberación teórica cuanto limitada es la experiencia acumulada, pues puede originar, antes incluso que la experiencia de fracaso, la decepción de los actores.

5. Recuperando y abriendo perspectivas

En nuestra investigación de los últimos años estamos suponiendo y comprobando que el perfil que presenta en la actualidad la condición tecnológica del ser humano se comprende mejor en cuanto fenómeno cultural que meramente tecnológico y, por tanto, responde mejor a la concepción de cultura en sentido primario que en cuanto creación o patrimonio cultural; esto segundo lo damos por supuesto, pero lo consideramos insuficiente para los intereses de nuestra disciplina.

No negamos que las nuevas tecnologías sean herramientas o instrumentos pertenecientes a una fase ulterior del desarrollo económico y social del

ser humano y que en este sentido puedan y deban ser usufructuadas en educación, pero pensamos que estas tecnologías

196

«no son, ni deben ser consideradas por más tiempo simples artefactos o instrumentos que posibilitan la acción o manipulación del entorno por el sujeto. Las nuevas tecnologías son algo más que el elemento o componente material, instrumental, siempre presente en los contextos tradicionales de educación; no negamos que lo sigan siendo, pero decimos que son algo más que eso. En este sentido no son meros artefactos, sino artificios capaces de generar nuevos contextos, escenarios diferentes. Son las dos caras, al menos, que presentan las nuevas tecnologías: instrumentos, materiales, que generan estructuras que posibilitan acciones y viceversa. Y sobre esta doble perspectiva pivota la mayor potencialidad y responsabilidad que tienen las nuevas tecnologías, que no es otra que la posibilidad de incidir sobre los marcos de pensamiento, acción y representación del sujeto (García del Dujo, 2005a, p. 17).

En estos momentos, ya no quedan integrados y apocalípticos; unos y otros han terminado por aceptar que las nuevas tecnologías son ya herramientas imprescindibles en cada vez más ámbitos de la realidad y, lo que es más importante para nosotros, han empezado a pensar que los cambios que se están produciendo en las formas de acción de los más diversos campos de la realidad no deben interpretarse únicamente en términos de correspondencia lineal y automática con la introducción y presencia de esas tecnologías sino que requieren una lectura más global y, sobre todo, dialéctica y social de su comportamiento y uso en contextos específicos.

Esto significa una reorientación, metodológica y conceptual, importante, pues, al poner el énfasis, más que en la tecnología en sí misma, en sus usos y representaciones, se está dando un paso notable para el alcance y desarrollo de esas tecnologías: de ser consideradas como meras herramientas o instrumentos de acción y producción, instrumentos culturales, por supuesto, pero al fin y al cabo simples objetos o artefactos con una función meramente instrumental, comienzan a ser vistas como artefactos con potencialidad, por sus características técnicas, para generar no sólo escenarios de pensamiento sino también de acción e interacción, lo que termina por conducir a una interpretación de las nuevas tecnologías como cultura en cuanto que son capaces de generar sitios o lugares donde la gente puede hacer cosas,

moverse, expresar y compartir opiniones, sentimientos, valores... manipular e intercambiar objetos... y crear así progresivamente comunidades. Las nuevas tecnologías, a través de los entornos que generan, están visualizando lo mejor de su naturaleza y comportamiento como lugares donde se construye y reconstruye la cultura (Benedikt, 1991; Hiñe, 2001; García del Dujo, 2005b).

Este salto en la visión e interpretación de las nuevas tecnologías es importantísimo para la educación, pues desde ese mismo momento, no antes, es probable que se empiece a pensar, a aceptar y a actuar en ellas como si de «otros escenarios reales» se tratase y, en consecuencia, se les reconozca con rigor plena capacidad formativa, la misma que se atribuye a los contextos tradicionales, en cuanto que allí puede llevarse a cabo una serie de actividades que «tipifican» el proceso educativo, aunque no de la misma manera. Bien puede decirse que estamos atravesando por un momento crítico en el uso de las nuevas tecnologías (García del Dujo, 2003), que se corresponde, a su vez, con formas particulares de pensadas, interpretadas, verdas e imaginadas: momento crítico, pues, también para la reflexión que en este sentido le corresponde hacer a la Teoría de la Educación.

Necesitamos una pedagogía que de cuenta, que explique satisfactoriamente los resultados formativos obtenidos por unos sujetos cuyo comportamiento está mediado tecnológicamente y tiene lugar en entornos virtuales y, a su vez, necesitamos una tecnología que posibilite el tipo de acciones requeridas por esa interpretación pedagógica de los procesos formativos; lo segundo no es problema, lo primero no parece preocupar demasiado (García del Dujo, 2005c; Touriñan López, 2005). Pedagogía y tecnología quedan implicadas mutuamente en nuestra visión, siendo aquella algo más que un trazado de estrategias y espacios diseñados y esta mucho más que un conjunto de herramientas.

Y en nuestra investigación de los últimos años estamos también entendiendo que una Teoría de la Educación que permita avanzar en el conocimiento de aquello que acontece en la relación pedagógica ha de abrirse necesariamente a la pluridimensionalidad del ser humano, a su desmesurada complejidad, a su indisociable realidad de ser viviente y sujeto cultural.

Esta Teoría de la Educación ha de tratar con especial finura todo cuanto concierne no ya al cómo aprendemos, regulamos nuestros afectos o enseñamos a comportarnos debidamente, sino más bien a lo que se entiende por conocer, emocionarnos o desarrollamos como seres éticos. Porque, una vez comprendido esto, una vez elaborada una buena teoría al respecto, el quehacer del educador se verá sensiblemente facilitado y mejorada su posibilidad de concebir estrategias pedagógicas lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las necesidades de cada sujeto.

Ahora bien, en todos estos empeños nos encontraremos inevitablemente con el modo de operar de un ser vivo que asimila cultura, que se muestra sensible a su entorno, físico y social, pero que también manifiesta sus límites e inercias a las influencias ambientales. Un ser vivo que se autodetermina, aun siendo educable, y que, pese a ello, está asimismo biológicamente equipado para hacerse responsable de sus conductas al tomar conciencia de sus consecuencias.

Si nos enteramos para pensar la condición humana como un cuerpo capaz de producir un mundo virtual y de habitar en él, experimentándolo realmente, entonces el cuerpo, el entorno y el artificio serán concebidos como un conjunto funcional (Cyrułnik, 2002, 21).

Para reflexionar sobre los problemas relacionados con el modo como los seres humanos conocen, sienten y se relacionan, al pedagogo no le quedará otro camino en el futuro que familiarizarse con ciertos conocimientos aportados por algunas disciplinas biológicas, especialmente la Neurobiología y la Etología, porque sólo entonces estará en condiciones de valorar con criterio contrastable en qué medida pueden ser mejoradas las prácticas educativas y la propia formación de profesores y educadores. Una Teoría de la Educación alejada de esos conocimientos se ve privada del soporte empírico que otorga una cierta fundamentación a sus planteamientos epistemológicos, a aquello que entendemos por «realidad», «verdad» o «explicación», así como a las posibles maneras de entender el aprendizaje humano e interpretar las múltiples formas de desadaptación que se manifiestan en las relaciones educativas.

Intentar comprender la naturaleza de los procesos cognitivos al margen de la estructura y organización del cerebro, de su historia evolutiva y de los intereses que la han impulsado o de la dinámica cerebro/mente surgida de la propia actividad cerebral, no parece hoy la postura más razonable. Para la mayoría de los biólogos, ni el cerebro consiste en una especie de ordenador, aunque algunas de sus funciones puedan ser simuladas con él, ni la mente algo que pueda considerarse independiente de la dinámica cerebral.

Los procesos comunicativos, esenciales en el ámbito de las relaciones educativas, tampoco pueden hoy ser cabalmente interpretados sin los aportes de la segunda cibernética y la consideración del cerebro como un sistema autoorganizado que responde a las influencias ambientales de manera no determinable, dado el carácter histórico de las estructuras que lo conforman. Cualquier conducta puede ser entendida entonces como una comunicación si modifica en algún sentido dichas estructuras del sujeto receptor, bien sea para inducirle una respuesta emocional, motora o cognitiva. De esta manera,

se lo proponga o no, el docente participa, con su estar, hacer y decir, en la dinámica general del sistema «aula» y no sólo en el pretendido trasvase de unos contenidos disciplinares inefablemente vehiculados a través del lenguaje (Asensio, 2004, 151).

De ahí la necesidad de acercar la Teoría de la Educación a la denominada «pragmática de la comunicación» y poder así interpretar la naturaleza holística de los procesos comunicativos en los seres humanos.

Éstos son los pilares sobre los que estamos haciendo y pensando la Teoría de la Educación; ello no significa para nosotros reduccionismos ni determinismos de ningún tipo, ni biológicos ni tecnológicos, ni individuales ni culturales. Al contrario, entendemos que tomar la formación del ser humano como un proceso de acción mediada, dentro de una comunidad de prácticas culturales, tiene potencial suficiente para integrar la deliberación sobre las virtualidades tecnológicas que lleva consigo la actual contingencia cultural y para colmar progresivamente la brecha semántica que viene separando no sólo las ciencias naturales y las ciencias sociales sino también la Teoría de la Educación de otras disciplinas próximas e imprescindibles.

- Aibar, E. y Quintanilla, M. A. (2002). *Cultura tecnológica. Estudios de ciencia, tecnología y sociedad* Barcelona: Horsori Editorial.
- Alba, D. M.; Moyá, S. y Köhler, M. (1995). *El origen de la mano humana. Investigación y ciencia* febrero, 46 y ss.
- Arsuaga, J. L. y Martínez, I. (1998). *La especie elegida. La larga marcha de la evolución humana* Madrid: Temas de hoy.
- Asensio, J. M. (1997). *Biología y educación* Barcelona: Ariel.
- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo* Barcelona: Paidós.
- Benedikt, M. (ed.) 1991. *Cyberspace: First Steps* Cambridge: MIT Press.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación* Madrid: Taurus.
- Broncano, F. (ed.) (1995). *Nuevas meditaciones sobre la técnica* Madrid: Trotta.
- Caffarel Serra, C. (comp.) (1996). *El concepto de información en las Ciencias Naturales y Sociales* Madrid: Universidad Complutense.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos* Madrid: Anagrama.
- Carrithers, M. (1995). *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1996, 1997, 1998). *La era de la información. Volumen I, II y III* Madrid: Alianza.
- Changeux, J. P. y Ricoeur, P. (1999). *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla* Barcelona: Península.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro* Madrid: Morata.
- Cyrułnik, B. (2002). *El encantamiento del mundo* Barcelona: Gedisa.
- Davies, K. (2001). *La conquista del genoma humano. Craig Venter, James Watson y la historia del mayor descubrimiento científico de nuestra época* Barcelona: Paidós.
- Delbrück, M. (1989). *Mente y materia* Madrid: Alianza.
- Dennett, D. C. (2000). *Tipos de mentes. Hacia una comprensión de la conciencia* Barcelona: Debate.
- Dupuy, J. P. (1989). *Ordres et désordres* París: Seuil.
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foerster, H. von (1996). *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas* Barcelona: Gedisa.
- Frank, H. G. y Meder, B. S. (1976). *Introducción a la pedagogía cibernética* Buenos Aires: Troquel.
- Fry, E. B. (1966). *Máquinas de enseñar y enseñanza programada* Magisterio Español, Madrid.
- García Carrasco, J. (1993). Técnica, Tecnología y educación. Análisis y revisión de conceptos. *Arbor*, 145, pp. 121-157.
- García Carrasco, J. (1996). Acción técnica y acción pedagógica. En Tejedor, F. J. y García Valcárcel, A. *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación* Madrid: Narcea, pp. 37-63.

- García Carrasco, J. (2002). Reconocimiento e interioridad. Tramas que conectan el mundo de la vida. En Hernández, J. M.; Lecuona, M. del P. y Vega, L. (eds.) *La educación y el medio ambiente natural y humano* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp.139-167.
- García Carrasco, J. (2004). La comprensión de la vivienda como un dominio vital de los seres humanos. *Revista Española de Pedagogía*, 228, pp. 229-256.
- García Carrasco, J. (2005). Virtualidad formativa de espacios mediados por la tecnología. En Peiró i Gregori, S. *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación* Alicante: Editorial Club Universitario.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1997). Presupuestos de la cultura como acontecimiento antropológico. *Teoría de la educación: Revista Interuniversitaria*, 9pp. 21-40
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la educación Volumen II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García del Dujo, A. (2003). Momentos críticos en el uso de las nuevas tecnologías en educación, en IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Calidad, equidad y educación* San Sebastián.
- García del Dujo, A. (2005a). Formación permanente y nuevas tecnologías. En García del Dujo, A.; Martín García, A. V. y Pérez Grande, M. D. *Procesos de formación on Uve* Salamanca; Amarú Ediciones, pp. 15-37.
- García del Dujo, A. (2005b). Pedagogia degli ambienti virtuali di apprendimento, *Pedagogia e Vita* 63(2), pp. 62-82.
- García del Dujo, A. (2005a). Procesos de formación en entornos virtuales. En García del Dujo, A.; Martín García, A. V. y Pérez Grande, M. D. *Procesos de formación on Uve* Salamanca; Amarú Ediciones, pp. 39-68
- García del Dujo, A.; Martín García, A. V. y Pérez Grande, M. D. (2005). *Procesos de formación on Uve* Salamanca: Amarú Ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* Madrid: Morata.
- Hawkins, J. y Blakeslee, S. (2005). *Sobre la inteligencia* Madrid: Espasa.
- Hiñe, Ch. (2001). *Virtual Ethnography* London: Sage.
- Jonas, H. (1997). *Técnica, medicina y ética. La práctica del principio de responsabilidad* Barcelona: Paidós.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica* Barcelona: Herder.
- Jonson-Laird, P. H. (2000). *El ordenador y la mente* Barcelona: Paidós.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural* Barcelona: Paidós.
- Jonas, H. (2000). *El principio vida. Hacia una biología filosófica* Valladolid: Trotta.
- Laszlo, E. (1997). *La gran bifurcación* Barcelona: Gedisa.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad* México: Editorial Cartago.
- Lewontin, R. C. (1984). *La diversidad humana* Barcelona: Labor.
- Lewontin, R. C. (2000). *Genes, organismo y ambiente* Barcelona: Gedisa.
- Linz, M. (1995). Conocer y actuar a través de la tecnología. En Broncano, F. (ed.) *Nuevas meditaciones sobre la técnica* Madrid: Trotta.
- Luhman, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría* Barcelona: Paidós.
- Luhman, N. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía* Barcelona: Paidós.

- Luhman, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* Barcelona: Anthropos.
- Margulis, L. y Olendzenski, L. (eds) (1996). *Evolución ambiental* Madrid: Alianza.
- Margulis, L. y Sagan, D. (1996). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Metatemas-La Caixa.
- Margulis, L. y Sagan, D. (2001). *Microcosmos Cuatro mil millones de años de evolución desde nuestros ancestros microbianos* Barcelona: Metatemas-La Caixa.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano* Madrid: Debate.
- Maynard-Smith, J. y Szathmáry, E. (2001). *Ocho hitos de la evolución. Del origen de la vida a la aparición del lenguaje* Barcelona: Metatemas-La Caixa.
- Mithen, S. (1998). *Arqueología de la mente. Orígenes del arte, de la religión y de la ciencia* Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Orstein, R. (1994). *La evolución de la conciencia* Barcelona: Emecé Editores.
- Piaget, J. (1977). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos* Madrid: Siglo XXI.
- Picq, P. y Coppens, Y. (2002). Le propre de l'homme. En *Aux Origines de l'humanité, vol II* Paris: Fayard.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana* Barcelona: Paidós.
- Rivière, A. (1998). *Objetos con mente* Madrid: Alianza.
- Sanvisens i Marfull, A. (1984). *Cibernética de lo humano* Barcelona: Oikos-Tau.
- Scheler, M. (1979). *El puesto del hombre en el Cosmos* Buenos Aires: Losada.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* Barcelona: Anthropos.
- Smith, C. U. M. (1977). *El problema de la vida. Ensayo sobre los orígenes del pensamiento biológico* Madrid: Alianza.
- Varela, F. (1996). *De máquinas y seres vivos* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* Paris: Seuil.
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida* Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Vendrell, B.; Guerrero, R. y Berlanga, M. (2004). *Ecosistemas mínimos. Investigación y ciencia* enero, pp. 36-37.
- Vygotski, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas T. II* Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona: Crítica-Mondadori.
- Waal, F. (2002). *El simio y el aprendiz de Sushi. Reflexiones de un primatólogo sobre la cultura* Barcelona: Paidós.
- Waltz, S. B. (2002). Giving Artefacts a Voice? Bringing into Account Technology in Educational Analysis. *Educational Theory* 54, 2, pp. 157-172.
- Vauthier, B. y Cátedra, P. M. (2003). *Mijail Bajtín en la encrucijada de la hermenéutica y las ciencias humanas* Salamanca: Sociedad de Estudios Medievales y Renacentistas.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad* Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada* Madrid: Visor.
- Wilson, E. O. (1989). *Biotilíz* México: Fondo de Cultura Económica.

Ana Pedro
Universidade de Aveiro

Razão Filosófica e Razão Educativa
- Filosofia da Educação como Filosofia Aplicada

A importância do levantamento de questões, tais como — *para que se educa?* — constitui, inevitavelmente, um campo de reflexão filosófica fundamental para quem actua em educação, pois é através do exercício deste reflectir que se determinam modos distintos de poder, de decisão e de liberdade responsável de cada um.

Nesse sentido, e em nosso entender, a educação nunca poderá distanciar-se de um filosofar que se interroga permanentemente sobre o(s) sentido(s) do existir em articulação íntima com a vida e toda a aprendizagem experiencial que dela brota.

O *learning by doings*, de J. Dewey, é exemplo do que acabamos de referir acerca da importância da experiência na compreensão dos processos educativos que conduzem ao conhecimento e que se realizam ao longo de toda a vida.

Ao pensar a prática, a filosofia da educação tem, assim, por tarefa primordial analisar e ajudar a compreender as complexidades do mundo contemporâneo cruzando linguagens e perspectivando saberes que abram novos caminhos ao pensamento e a diversos modos de ser.

1. Retorno à filosofia da educação?

204

A consciência da crise de valores da sociedade contemporânea leva-nos a assistir a um retorno do interesse pela Filosofia da Educação.

Com efeito, face a um vazio gerador de um mal-estar disseminado, esgotadas que estão as expectativas de uma resolução estritamente científica dos problemas pedagógicos (Bernardo, 2004, 81); face à instauração (quase) fatal de «/m *tempo morto no desejo de saber* (Lyotard, 1989, 50), sem a consequente recuperação do gosto inevitável pela aprendizagem, tende a recorrer-se a um sistema de princípios bem definidos e organizados, cuja principal função consiste em dar resposta ao problema instalado, como se de uma poção mágica se tratasse.

A ser assim, o alcance da intervenção da filosofia estaria confinado a determinados modelos de doutrinação, em tudo contrário, como sabemos, à essência própria do filosofar que deve ter como fim último a liberdade de pensamento.

Ao olhar para o mundo em crise trata-se, então, para a Filosofia da Educação, de interrogar o(s) sentido(s) da(s) racionalidade(s) e de ter um olhar crítico e activo face aos problemas apresentados pela contemporaneidade e, acerca dos quais, é preciso agir e saber agir; pensar e saber pensar; interrogar e renovar o pensamento (Medeiros, 2002, 125).

Este é, por isso, um tempo propício à Filosofia da Educação, de inevitável problematização rigorosa, na dupla exigência de pensamento e de acção crítica. É, pois, num contexto de dinâmica reflexiva que o lugar que a Filosofia da Educação constitui um olhar crítico não só sobre as finalidades da educação, mas também sobre as metodologias utilizadas nos seus processos de investigação.

2. A relação da Filosofia com as questões pedagógicas

É manifesta a estreita relação histórica entre Filosofia e Educação ao longo dos tempos; basta, para tal, recordarmos Sócrates, Platão, Aristóteles, Rousseau, Kant, Herbart(1) e Dewey, entre muitos outros, de que a História da Filosofia nos dá eco.

205

Na verdade, como refere Saez, (1985, 19) «la estrecha ligación de la tarea educativa con la filosofía no admite discusión..La relación es clara porque todo educador parte de una concepción del mundo y de la vida para alcanzar unas metas de perfeccionamiento».

Assim sendo, toda a educação é filosófica (Kneller, 1979), pois, ao ser analisada sob o prisma filosófico, o processo educativo encerra em si, desde logo, uma filosofia da educação, implícita ou explícita. Através da reflexão radical e totalizante capaz de articular todos os saberes atribuindo-lhes sentido(s), a filosofia tem por tarefa indicar à educação as opções fundamentais a fazer, bem como reflectir sobre a natureza dos seus fins.

(1) Segundo Cantillo (1987, 187) não deixa de ser significativo que a Pedagogia tenha surgido, enquanto ciência, a partir da obra fundamental de Herbart - Pedagogia Geral, fundamentando-a na filosofia prática e na psicologia.

Mas, apesar de a relação entre filosofia e pedagogia parecer evidente, não existe unanimidade relativamente à mesma. Vejamos: 1) a pedagogia identifica-se com a filosofia. Esta é a postura do idealismo para quem a pedagogia é filosofia. A razão evidente é que a filosofia é a ciência do espírito absoluto que se vai realizando na história e a pedagogia, a ciência da formação do espírito; logo, a filosofia coincide com a filosofia (Gentile); 2) A pedagogia é o culminar da filosofia. Este é o ponto de vista defendido pela corrente científica espiritual de Dilthey e Spranger, que entendem a filosofia como uma concepção histórica do universo que reflecte a situação do momento. O filósofo interpreta o espírito epocal e o pedagogo põe-no em prática. O fim da filosofia é o de dar lugar à pedagogia. 3) A pedagogia depende da filosofia. É a concepção do idealismo neoKantiano defendida por Natop e Colln. A base da educação é a totalidade da filosofia por ser esta a que proporciona a ideia de cultura integral; desta forma, a filosofia é o suporte da pedagogia, constitui o ponto de partida e de chegada. 4) A pedagogia inspira-se na filosofia. Esta é a postura do pragmatismo do norte-americano Dewey. A filosofia proporciona ao educador hipóteses operantes e uma visão mais compreensiva dos problemas. 5) A pedagogia utiliza a filosofia. Esta tese é sustentada por Nassif: a pedagogia é um saber autónomo que se vale da filosofia como de outros saberes. 6) A pedagogia nada tem que ver com a filosofia. Esta tese é defendida pelos adeptos do cientifismo que valorizam as ciências empíricas. Para estes a pedagogia deve prescindir da filosofia, já que a ciência, por si só, é suficiente.

Consequentemente, a filosofia da educação⁽²⁾ mais não é do que uma tentativa de resposta às interrogações fundamentais da realidade educativa humana ou, se quisermos, uma crítica da razão educativa (Charbonnel, 1988).

Mas, reflectir sobre as questões educativas fundamentais — em que consiste ser livre? São os valores absolutos ou relativos? — não será, também, reflectir sobre as grandes problemáticas filosóficas do ser e das suas limitações enquanto paradoxos da sua finitude e do seu sentido? (Carvalho, 2001).

Deste modo, a filosofia da educação caracteriza-se pelo conjunto de reflexões que estabelece sobre as problemáticas educativas repercutindo nos processos educativos sentidos típicos da reflexão filosófica.

Por sua vez, a educação ao encetar um diálogo profundo com a filosofia propicia o aparecimento de atitudes de abertura e de radicalidade crítica de pensamento.

«Quando se clausura la pregunta filosófica por el aprender, cuando no se cuestiona lo que es propiamente saber ni se pregunta por el saber del saber, el aprendizaje deviene mero atenerse a un proceso bajo la presión dominante del resultado. Entonces, el aprender pierde su referencia básica a la idea de validez, constitutiva de todo saber. El aprendizaje ya no trata de la verdad del conocimiento ganado, sino que se subveierte en el puro almacenamiento de datos... La enseñanza renuncia al propósito de estimular la comprensión de lo aprendido; la transmisión de un saber mediatizado por la perspectiva de una eficacia cuantificable es empujada al camino del adoctrinamiento, es decir, el condicionamiento que margina la conciencia del educando en su competencia crítica» (Heitger, 1993, 93).

Neste sentido, a relação da educação com as questões filosóficas não implica uma dependência face a um sistema de ideias previamente concebido por esta, pois, tal como refere Heitger (1993), consideramos que uma filosofia da

(2) Para Octavi Fullat, «no hay una filosofía de la educación sino múltiples, en insoslayables mudanzas todas ellas. Si la unidad puede hablarse se referirá siempre a los prolegómenos o condiciones a toda posible filosofía de la educación» (1982:1).

educação é fruto do pensar e do reflectir crítico e interrogante, como temos vindo a afirmar, bem como do reconhecimento do pressuposto antropológico no qual radica a possibilidade e a necessidade da educação. A filosofia da educação é, assim, aquela que estuda o ser ou a natureza da educação.

Deriva daqui o facto de que, para a filosofia da educação, a educação é, antes de mais, uma questão de natureza antropológica, uma vez que se interroga sobre o carácter teleológico da educação e sobre a natureza de um homem que, para o ser, carece de educação. Significa, assim, que a filosofia se afirma na sua irreduzível radicalidade crítica⁽³⁾.

Pela crítica da razão educativa, a filosofia da educação, ou seja, a reflexão sobre o pensamento da educação não deixa de evidenciar, por uma replicação reflexiva, o aparecimento de antinomias, muito embora não lhe caiba superá-las.

A reflexão crítica da filosofia a que nos referimos radica, em última análise, no questionamento ontológico do homem face ao mundo e ao ser, o que lhe permite situar-se num contexto que ultrapasse qualquer determinismo finalístico.

Para além disso, o objecto fundamental da filosofia da educação não é a procura da realização imediata dos seus pressupostos de natureza eminentemente teórica, mas antes o diálogo fundamental em contexto pedagógico que se realiza a vários níveis, dos quais destacamos o nível ético, de que falaremos mais adiante.

Concluimos, assim, que «hay dos cuestiones básicas de la Pedagogia que solo pueden ser abordadas filosoficamente: la pregunta por el sentido y la finalidad, y la cuestión de la normatividad pedagógica, la que tematiza los principios de la acción educativa» (Heitger, 1993, 95).

(3) para Kneller (1979), a filosofia da educação é uma aplicação da filosofia geral ao campo da educação assumindo um carácter especulativo, prescritivo e crítico. Especulativa enquanto procura estabelecer teorias sobre a natureza do homem, a sociedade e o mundo, por meio dos quais serão ordenados e interpretados os dados da investigação educacional; prescritiva, quando define os fins a que a educação se deve subordinar; crítica, quando reflecte acerca da racionalidade e da coerência dos ideais educativos.

3. A filosofia da educação enquanto filosofia aplicada

208

Muitos são os autores que procuram saber se a filosofia da educação é, ou não, uma filosofia aplicada. Esta é considerada, prioritariamente, uma filosofia aplicada quando retoma e reorienta os contributos dos outros saberes, com vista ao esclarecimento dos fins da educação, como é a posição defendida por Quintana Cabanas.

No seu entender, também se trata de uma filosofia especial ao dedicar a sua reflexão à natureza ôntica da educação, entendendo-a como um fenómeno real e autónomo.

Neste sentido, para Quintana Cabanas, a «filosofia da educação es la explicación filosófica de la educación, y la elaboración crítica de los principios ideológicos que presupone el acto educativo y que sirven para orientarlo» (1983, 110-111).

Também para Carvalho (2002), a filosofia da educação é uma filosofia aplicada quando está interessada não no conhecimento como um fim em si mesmo, mas o interpreta como um meio para resolver problemas práticos da vida quotidiana e utiliza os conhecimentos adquiridos para os aplicar aos problemas da existência humana.

Por sua vez, Campillo (1974, 38), define a filosofia da educação como «una disciplina formalmente filosófica y materialmente educativa o pedagógica. Pertenece a lo que se há venido llamando Filosofía derivada», cujos conteúdos seriam constituídos por questões ontológicas, epistemológicas e éticas.

Já para Nassif, a filosofia da educação é «el conjunto de reflexiones sobre el hecho y el proceso educativo conectado con la totalidad de la cultura y del hombre, al mismo tiempo que la conciencia de unidad y la dirección del obrar educativo» (Nassif: 1985, 13).

As diversas posturas sobre a(s) filosofia(s) da educação que apresentamos ajudam-nos a considerá-la quer enquanto filosofia aplicada quer enquanto disciplina autónoma; pensamos que esta é, essencialmente, uma filosofia

aplicada, como é o caso da axiologia educativa, ao colocar o horizonte da reflexão filosófica ao serviço da educação.

No que diz respeito ao seu âmbito, reconhecemos que a filosofia da educação tem por preocupação quer uma ontologia ou fenomenologia da educação; quer uma análise da linguagem educativa com preocupações sobre a sua clarificação; quer uma epistemologia pedagógica (reflexão radical sobre os pressupostos da educação, estrutura e sistema da pedagogia); quer ainda uma teleologia educativa e uma axiologia pedagógica que se ocupa dos ideais, fins e valores da educação.

4 A natureza pragmática da filosofia da educação

É comum ouvirmos falar da filosofia como um saber eminentemente teórico e abstracto em que, tal como refere Abbagnano, (1976, 7) «perdura o preconceito de que a filosofia se afadiga com problemas que não têm a mínima relação com a existência humana e continua encerrada em uma esfera longínqua e inacessível aonde não chegam as aspirações e necessidades dos homens» E, mais adiante, acrescenta: «É que o valor de uma filosofia não se mede pelo *quantum* de verdade objectiva que ela contém, mas tão só pela sua capacidade de servir de ponto de referência a toda a tentativa de compreender-se a si e ao mundo» (*Idem*12).

Ora, é precisamente neste sentido que a dimensão pragmática da educação foi sublinhada por alguns pensadores, nomeadamente, J. Dewey através da sua filosofia da educação. Para este autor, a concepção filosófica da educação tem consequências práticas no conhecimento. Com efeito, este possui um valor instrumental, pois mede-se pela sua utilidade. Embora este conceito seja discutível, consideramos que o mérito do autor está no facto de defender a importância do conhecimento para e através da acção (Medeiros, 2002).

Na verdade, a exigência de uma educação activa, em que a aprendizagem so pode resultar de uma actividade de cariz investigativo e experiencial por parte do aprendiz, traduzida no lema **Learning by doing**, assume uma importância central em toda a sua filosofia da educação, ao estabelecer que a aprendizagem, ou seja, a educação, é concebida em termos de experiência. Este facto constitui uma tarefa para desenvolver e aperfeiçoar ao longo da vida, pelo que a educação se baseia na vida experiencial.

É, portanto, a actividade do sujeito que é colocada no centro de todo o processo de conhecimento do sujeito partindo sempre dos seus interesses postos em acção. Ou seja, é na relação entre a experiência e o fazer que surge o verdadeiro conhecimento; este alimenta-se da vida valorizando uma educação aberta a todos os domínios da experiência humana. Todavia, apesar de Dewey defender que toda a educação vem da experiência, tal não significa que todas as experiências sejam genuinamente educativas.

A importância central atribuída à experiência e à acção revela-se, como podemos verificar, uma peça essencial na obtenção de conhecimento em que a valorização da experiência constitui um estímulo para o pensar livre e autónomo.

5. Desafios à Filosofia da Educação

Para Medeiros (2002, 126), um dos primeiros desafios que se coloca à filosofia da educação consiste no facto de esta poder desenvolver linhas de investigação que lhe permita estar presente nos debates educativos: «toma-se simultaneamente necessário desenvolver um discurso e uma *praxis* de Filosofia da Educação que permita recuperar e expandir, de modo fundamentado, uma visão interdisciplinar...dos saberes educativos». É importante avançar para novas reconfigurações da Filosofia da Educação.

Nesse sentido, o diálogo da Filosofia da Educação com outras disciplinas e áreas científicas afigura-se-nos crucial, no sentido de possibilitar a construção de um saber articulado das perspectivas teóricas e práticas, bem como a obtenção de uma melhor compreensão dessa natureza interactiva.

Para tal, trata-se de problematizar a natureza dos saberes que a sua reflexão tenta organizar, procurando uma resposta através dos contributos de outras reflexões vindas quer da Antropologia, quer da Ética ou da Axiologia, da Biologia, da Psicologia, Sociologia, por exemplo.

Ao fazê-lo, a filosofia da educação cumpre funções de fundamentação da acção educativa, de orientação teleológica, de conhecimento teórico, interpretativo e justificativo que relacione dados, conhecimentos e teorias (*Ibidem*).

A acrescer a estes desafios à filosofia da educação, Paulo Freire refere aquela que consideramos a mais importante de todas as que já enunciamos e que se prende com a sua verdadeira natureza crítica, e, portanto, interventora, na educação e na realidade.

Não deixa de ser interessante notar, contudo, que, à semelhança de Dewey, esta intervenção é relativa ao domínio da prática e do fazer, do movimento consciente, baseada no exercício da prática humana reflexiva e ética.

É neste sentido que, também em Paulo Freire, vemos que a educação assume uma função essencial no desenvolvimento de uma atitude de cidadania participativa, com vista à necessária formação integral de cada um. Desta, deve fazer parte a imprescindível atitude crítica face à vida e à existência humana que a filosofia da educação tem por função ajudar a estabelecer com base numa atitude racional crítica. A educação deve ser, portanto, no entender do autor, verdadeiramente problematizadora a fim de permitir o desenvolvimento da consciência crítica.

6. Filosofia da educação e contemporaneidade do discurso pedagógico: a ética e a interculturalidade aplicadas à educação

212

Parece ser uma realidade incontornável a presença dos valores nos discursos e nas práticas educativas retomadas na actualidade. Com efeito, os valores jamais deixaram de constituir motivo de reflexão do domínio da educação pela simples razão de que «não há educação sem valores» (Reboul, 1989; Pedro, 2002).

No entanto, apesar da reflexão sobre a axiologia educativa ser uma constante em todas as expressões do pensamento filosófico-pedagógico, aquela tem vindo a assumir quer uma certa forma de nihilismo moral, ao nível dos pressupostos dos actos educativos e que se traduz por uma neutralidade axiológica global; quer um certo grau de relativismo moral, afirmando a relatividade dos valores em função do contexto histórico a que se referem; quer ainda, uma certa (in)tolerância face ao outro, enquanto diferente.

Daí a importância que tem vindo a adquirir, ultimamente, o conceito alteridade no contexto do discurso pedagógico, o qual subjaz à problemática essencial da pessoa. Desta reflexão emerge uma ética da responsabilidade que, no entender de Carvalho (2001, 117) é fundamento e finalidade da educação: «Fundamento porque, sendo eminentemente relacional, inspira e constitui a relação educativa como relação ética. Finalidade, porque a responsabilidade implica a decisão consciente da aceitação do outro como sujeito de direitos. De facto, se a responsabilidade não fundamentar a educação, esta não chega a emergir porque os processos educativos não serão mais do que meios de despromoção da identidade e da dignidade dos mais frágeis. Se a responsabilidade não fundamentar a educação, os conhecimentos, as técnicas servirão, muito provavelmente, a destruição e a injustiça.

Importa, assim, destacar com especial ênfase a relevância que adquire, em todo este contexto, uma ética da responsabilidade (Joñas, 1994) que se

faz substituir à segurança da ética da convicção, e que assenta o seu estatuto na consciência adquirida de um sujeito que se pretende responsável não só pelo presente, mas também por um futuro a construir.

Por seu lado, a problemática contemporânea dos direitos humanos e consequente emergência de novos direitos, adquire uma nova importância para uma educação que pretendemos se configure, a par e passo, com a prática da liberdade responsável. Para tal, são imprescindíveis quer o exercício da indagação filosófica quer uma consciencialização crítica quanto aos direitos humanos.

Mas, a percepção da escola como construtora de cidadãos numa sociedade democrática também não existe fora desta lógica existencial para a qual a filosofia deve contribuir. Considerando as novas exigências da sociedade actual, a reconstrução de sentido(s) e de novas significações para as escolas passa, inevitavelmente, pela construção de um cidadão eticamente responsável, crítico, inteligente, participativo e interveriente numa sociedade que se pretende cada vez mais democrática.

É certo, porém, que tal significaria uma completa transformação da escola num microcosmos democrático como se de uma mini-sociedade se tratasse, à semelhança do que era preconizado por Dewey, onde atitudes de solidariedade, respeito pela opinião dos outros e pelas diferenças, cooperação, diálogo e compreensão seriam vividas e verdadeiramente experienciadas. E... não será esta uma utopia mais próxima de ser realizada?

Conclusão

A filosofia da educação por ser «filosofia», é reflexão que é realizada pela filosofia de uma forma peculiar, dada a totalidade e a radicalidade que sempre a caracterizaram

Tal reflexão sobre a educação caracteriza-se por ser crítica e aberta ao postular contra todo o tipo de dogmatismo educativo, e totalizadora por, ao se situar para além das verdades parciais passíveis de manipulação, procurar articular uma visão integral da realidade educativa.

Nessa caminhada de reflexão filosófica *da* *na* e *com* a educação, a filosofia da educação revela-se fundamental na sua tentativa de analisar a linguagem educativa e clarificar o conceito de educação do ponto de vista filosófico (epistemologia, ontologia e axiologia), adoptando, como lhe é característico, uma perspectiva crítica, sintética e integradora, essencial à compreensão dos mais diversos desafios que a contemporaneidade lhe vai colocando.

Na verdade, o facto de estarmos «situados num contexto antropológico do saber como é o da contemporaneidade, tudo se decide por isso, mais do que nunca, pelo acesso ao saber e pelo uso que dele se faz» (Carvalho, 2002, 94). Para tal, poderá a filosofia da educação contribuir para o necessário desenvolvimento de uma forte exigência cultural que permita, a cada um, uma capacidade de decisão e de opção efectivas, sem se estar sujeito a manipulações sucessivas ao sabor do(s) desejo(s) do poder.

Este forte contributo, que acreditamos que só a filosofia pode ajudar a desenvolver, afigura-se-nos imprescindível e absolutamente necessário num tempo em que praticamente tudo é questionável e, por isso, possível.

Por esta razão, não podemos deixar de considerar crucial o papel inalienável que a filosofia da educação possui quanto ao desenvolvimento de uma consciência epistemológica dos professores, bem como quanto ao repensar crítico da sua formação profissional, dada a sua característica fundamental de reflexão aprofundada sobre todo o sistema educativo.

- Abbagnano, N. (1976). *Historia da Filosofia* I. Lisboa: Ed. Presença.
- Auretta, C.; Gonçalves, J. & Bernardo, L. (2004). *Discursos cruzados: Filosofia, Literatura e Educação* Lisboa- Plátano.
- Bernardo, L. (2004). Moscas e caça-moscas: questões de filosofia da educação, *in* Auretta, C.; Gonçalves, J. & Bernardo, L. *Discursos cruzados: Filosofia, Literatura e Educação*, pp. 81-127. Lisboa: Plátano.
- Cabanas, Q. (1988). *Teoría de la educación Concepción antinómica de la educación* Madrid: Dykinson.
- Canillo, E. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación* Valência: Promolibro.
- Carvalho, A. (2001). *Filosofia da Educação. Tems e Problemas* Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. (1998). A dimensão filosófica dos projectos educativos. *Filosofia da Educação Tems e Problemas* pp. 115-118 Braga: Universidade do Minho.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation* Paris: PUF.
- Fullat, O. & Sarramona, J. (1982). *Questiones de Educación* Barcelona: CEAC.
- Heitger, M. (1993). Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía. *Revista española de pedagogía* 51, (194), pp. 89-99.
- Jonas, H. (1994). *Técnica, Medicina e Ética* Lisboa: Ed. Passagens.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna* Lisboa: Gradiva.
- Medeiros, E. (2002). Educação filosófica e experiência reflexiva: elementos para uma interacção entre utopia e pragmatismo. Actas II Colóquio de Filosofia da Educação. *Utopia e Pragmatismo em Educação: desafios e perspectivas*, pp. 125-150. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nassif, R. (1985). *Teoría de la educación* Madrid: Cincel.
- Ozmon, H. & Craver, S. (1976). *Philosophical foundations of education* Ohio: Columbus.
- Pedro, A. (2002). *Educação em Valores em Portugal. Estratégias e percursos* Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kneller, G. (1979). *Introdução à filosofia da Educação* Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation* Paris: PUF.
- Saez, J. (1985). Filosofia de la educación, *in* Ferrández, A. & Sarramona, J. *La educación Constantes y problemática actual* Barcelona: CEAC.

(Página deixada propositadamente em branco)

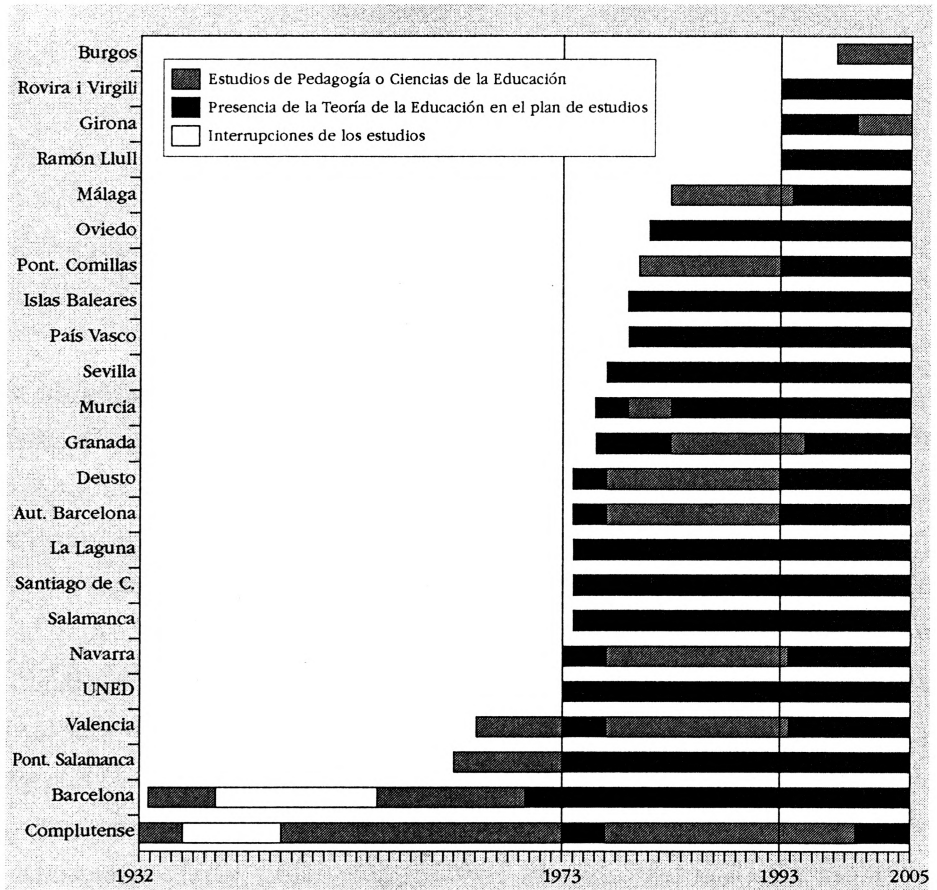
Fernando Gil Cantero
Gonzalo Jo ver Olmeda
Universidad Complutense de Madrid

Memoria y Prospectiva de la Teoría de la Educación

1. Configuración institucional de la Teoría de la Educación: de la especulación a la práctica

En el año 2004 se cumplió el primer centenario de la provisión de la Cátedra de Pedagogía Superior en el doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, precedente de la institucionalización universitaria de los estudios de pedagogía en España. La evolución del conocimiento pedagógico a lo largo de estos cien años puede considerarse la historia de una progresiva diversificación, cercana, en algún momento, a la disolución. Por poner sólo un ejemplo, los ocho cursos de enseñanzas pedagógicas propuestos en el año 1932-33 en la entonces llamada Universidad de Madrid (Universidad de Madrid, 1932, pp. 37 y 38) se han convertido en más de ochenta asignaturas ofertadas por la misma universidad en el curso 2004-2005 sólo para la Licenciatura en Pedagogía, entre troncales, obligatorias, optativas y libre configuración, anuales o cuatrimestrales. Puede dudarse que esta proliferación se corresponda con un avance paralelo del conocimiento acerca de la educación, pero plantear así el fenómeno significa pasar por alto que las disciplinas no son sólo parcelas de conocimiento que respondan a aspectos delimitables de la realidad, sino, fundamentalmente, construcciones sociales e históricas, que se desarrollan mediante tensiones, solapamientos, contraposiciones... en el seno de comunidades académicas (Foucault, 1991

pp. 47-74, Geertz, 1994, pp. 31-49). El cuadro siguiente plasma, de manera sintética, los resultados de un rastreo a través del *Boletín Oficial del Estado* sobre los orígenes y evolución legislativa de la Teoría de la Educación en los planes de estudios de Pedagogía o Ciencias de la Educación de las 23 universidades españolas que ofertan Licenciatura en Pedagogía(1).



Como muestra el gráfico, en el proceso de configuración institucional de la disciplina como materia de enseñanza, pueden distinguirse claramente tres etapas.

(1) el gráfico y los cuadros posteriores tienen sólo en cuenta la evolución legislativa de los planes de estudio aprobados, no las contingencias de sus aplicaciones. Así, en la Universidad Pontificia Comillas se oferta actualmente sólo el segundo ciclo del plan del año 2000 y, por tanto, no se imparte la asignatura de Teoría de la Educación, que dicho plan incluye en el primer curso.

1.1. Los antecedentes: 1932-1973

La primera etapa de esta configuración comprende desde la creación de las primeras Secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid y Barcelona, a comienzos de los años treinta, hasta el inicio de los setenta. Durante estos cuarenta años, la materia está ausente en las pocas universidades que disponen en esta época de estudios de pedagogía⁽²⁾. El campo de conocimiento que se mueve en el entorno de la Teoría de la Educación es asumido por las disciplinas pedagógicas clásicas: Pedagogía, Pedagogía General y Filosofía de la Educación. La primera referencia a la Teoría de la Educación la encontramos en el llamado Plan Maluquer de la Universidad de Barcelona, de 1969. La asignatura dependía del Departamento de Ciencias Teóricas e Historia de la Educación, creado en 1966 (Borrel, Benedito y Millán, 1979, pp. 29-34 y 50). Iniciando una tendencia que se consolidará en los años posteriores, surge ya aquí con el carácter de una asignatura especializada (asignatura específica de licenciatura) que sigue a otras materias de tipo más introductorio (en este caso, Introducción a la Pedagogía) y paralela a otras asignaturas del plan de estudios de las que, por tanto, se diferencia (en este caso, Filosofía de la Educación).

1.2. La búsqueda de identidad: 1973-1993

El segundo periodo comprende desde 1973, fecha de aprobación del llamado Plan Suárez, hasta 1993, año en el que empiezan a aprobarse los primeros planes de estudio adaptados al decreto de directrices generales

(2) No obstante, es posible señalar un precedente remoto indirecto en el catálogo de enseñanzas ofertadas por la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid en el año 1935-36. Ese año la profesora María de Maeztu incluye dentro de su curso de *Didáctica especial y problemas actuales de la educación* un bloque trimestral de contenido sobre «Teoría de la educación. La pedagogía científica. Técnica y experimentación» (Universidad de Madrid, 1935, p. 59).

de la Licenciatura en Pedagogía de 1992. En este periodo se produce una considerable expansión de los estudios de Pedagogía (Ciencias de la Educación, en la denominación de la época) en las universidades españolas, movido por el propio proceso de desarrollo universitario. En menos de 10 años, de 1973 a 1981, el número de universidades que ofertan estos estudios en nuestro país se multiplica casi por cinco, pasando de cuatro a diecinueve. Es el periodo de los cambios políticos y legislativos fundamentales que afectan al sistema social y al sistema educativo de nuestro país. Ya en el inicio del periodo, la *Ley General de Educación* de 1970 supondrá la cristalización de las transformaciones sociales de los años sesenta, y tendrá repercusiones directas en nuestra disciplina. En primer lugar, por el intento de desarrollo y modernización del sistema de educación, lo que supuestamente exigiría una preparación acorde de los profesionales tanto de la enseñanza en sus diferentes niveles como de quienes desempeñan otras funciones pedagógicas(3). En segundo lugar, la Ley de 1970 concede cierta autonomía a las universidades, en materia de investigación y docencia, y flexibiliza los planes de estudio, que estructura en tres ciclos. Ambas circunstancias se concretan en la aprobación de unos nuevos planes para el primer ciclo de las Facultades y Divisiones de Filosofía y Ciencias de la Educación, en los que se generaliza la inclusión de la Teoría de la Educación, tanto en las universidades que ya contaban con estudios de Ciencias de la Educación como en las que se van implantando posteriormente.

Según esa tendencia que ya habíamos detectado unos años antes en la Universidad de Barcelona, en estos nuevos planes la Teoría de la Educación no se entiende como una asignatura de iniciación (papel que la nueva regulación asigna a la asignatura, común con otros estudios de Filosofía y Ciencias de la Educación, de Introducción Empírica a las Ciencias de la

(3) Como ha señalado Escolano, estas expectativas no se verían, sin embargo, satisfechas, debido a algunas medidas contradictorias de la *Ley General de Educación* que si, por un lado, parecía fomentar el desarrollo de la pedagogía, por otro le restaba, de hecho, presencia en el mundo escolar. Las reformas posteriores no han logrado superar los efectos de esta contradicción (Escolano, 2002, p. 202).

Educación), sino con el carácter de un conocimiento especializado que el plan reserva para los alumnos de Ciencias de la Educación, normalmente situada en el segundo o tercer año de la carrera.

A partir de este momento inicial, la Teoría de la Educación correrá diferente suerte en las distintas universidades del país. En algunas de ellas se consolida definitivamente, mientras que en otras vuelve a ser pronto reemplazada por materias con denominaciones de los planes anteriores. En estos años, la Teoría de la Educación se ve así afectada por la búsqueda de identidad epistemológica en relación — en ocasiones, pugna —, con otras disciplinas de su entorno. La configuración de los planes de estos años revela esta ambigüedad, de modo que todavía en 1988 podía afirmarse en el marco del *II Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, que «en España, el concepto de Teoría de la Educación es tan reciente como polivalente» (Ibáñez-Martín, 1989, p. 144). En algunos de estos planes, la Teoría de la Educación parece entenderse como alternativa a la antigua Pedagogía General, a la que sustituye. En otros, en cambio, esta situación no es tan clara. En algunos, la inclusión de la Teoría de la Educación no impide la presencia en el mismo plan de estudios de Pedagogía General o Pedagogía Sistemática. Por último, en ciertos casos, como en el plan de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de 1973 o en el de la Universidad de Valencia de 1978, se asimila en su denominación a la Filosofía de la Educación⁽⁴⁾. En la Universidad Complutense, sin añadir tal matiz en el nombre, su docencia estuvo de hecho a cargo de los profesores de esta disciplina, lo mismo que durante algún tiempo sucedió en la Universidad Autónoma de Barcelona con la de *Teorías de la Educación*.

Como pauta general, a lo largo de este periodo las universidades que incluyen junto con Teoría de la Educación la asignatura de Filosofía de la Educación, omiten en el mismo plan de estudios la de Pedagogía General. En

(4) Con los nombres de *Teoría de la Educación (Filosofía de la Educación)*, en la primera, y *Filosofía de la Educación (Teoría de la Educación)*, en la segunda.

estas universidades cabe, por tanto, suponer que se produce una vinculación de la Teoría de la Educación como alternativa a esta última asignatura. Por el contrario, las universidades que incluyen junto con nuestra disciplina las de Pedagogía General o Pedagogía Sistemática suelen omitir en el mismo plan de estudios la Filosofía de la Educación. Cabe suponer, por tanto, que aquí la vinculación es con respecto a esta otra asignatura. Si estos supuestos son correctos, durante los años setenta se habría dado inicialmente una adscripción más fuerte de la Teoría de la Educación con la Filosofía de la Educación, para ir adquiriendo hacia el final de esa década y el comienzo de la siguiente el sentido contrario(5).

Presencia conjunta de Teoría de la Educación, Pedagogía General o Sistemática y Filosofía de la Educación en los Planes de Estudio (1973-1993)(6)

UNIVERSIDAD	PLAN	Pedag. General o Sistemática	Teoría de la Educación	Filosofía de la Educación
Valencia	73 / 76	X	X	
P. Salamanca	73 / 77	X	X	
La Laguna	74 / 76	X	X	
Barcelona	75 / 76		X	X
Murcia	78	X	X	
Sevilla	79	X	X	
La Laguna	79		X	X
UNED	79 / 82		X	X
Santiago de Comp.	79 / 82	X	X	
Murcia	83		X	X

(5) Como muestra de esta ambivalencia, muchos de los tratados de Teoría de la Educación de estos años, desde un perfil más cercano a la Filosofía de la Educación, prestan especial atención a las relaciones de aquella con ésta, para resaltar tanto sus semejanzas como sus diferencias (Campillo, 1974, pp. 17-22; Femoso, 1976, pp. 103-113; Capitán, 1977, pp. 51-53).

(6) se recogen sólo aquellos planes que incluyen, junto con Teoría de la Educación, alguna de las otras dos disciplinas. Véase también la nota 1.

La *Ley de Reforma Universitaria* de 1983, quiso reforzar la organización departamental de las universidades y supuso una nueva estructuración por áreas de conocimiento. Como consecuencia, se originó el Área de Conocimiento de Teoría e Historia de la Educación (con un precedente cercano en el Plan de Estudios de 1977 de la Universidad Autónoma de Barcelona(7), y más remoto en el Departamento de Ciencias Teoréticas e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona) a la que se adscribió la docencia de la asignatura.

A lo largo de los años ochenta se va imponiendo en el círculo académico de la disciplina su consideración como una forma de conocimiento científico y tecnológico, remitiendo a un segundo plano los planteamientos de carácter más axiológico propios de la Filosofía de la Educación(8). Como explicaría años más tarde Escámez, este proceso de autodefinition de la Teoría de la Educación estuvo animado por el propósito de dotar de mayor consistencia y cientificidad al conocimiento de la educación y el trabajo de los educadores, bajo la presunción de que la educación es una actividad técnicamente regulable (Escámez, 1988). Esta evolución es impulsada por tres factores. En primer lugar, la organización, en los años setenta, del Seminario de Pedagogía Cibemética y Teoría General de Sistemas en el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona, dirigido por el profesor Alejandro Sarvisens, que constituirá uno de los principales focos para el desarrollo del enfoque tecnológico de la Teoría de la Educación. En

(7) Donde se establece una programación por áreas en el segundo ciclo, introduciendo la denominación de *Área de Teoría e Historia de la Educación*

(8) Esto no significa que desde la Teoría de la Educación de cuño científico-tecnológico no se tuviese también en cuenta que la educación tiene un lado ético, ni que desde la Filosofía de la Educación de orientación normativo-axiológica no se viese la necesidad de cierta regulación técnica de los procesos educativos. La cuestión no es de *dimensiones*, sino de *posiciones* acerca de la educación y su conocimiento. Ya en varios trabajos publicados desde inicios de los noventa hemos insistido en esta diferencia (Bárcera, Gil y Jover, 1991 y 1993; Gil, 1997; Jover, 2003). Hoy los límites entre estas dos perspectivas están más desdibujados, como hemos tratado de mostrar en un estudio anterior sobre la evolución en nuestro país del campo de conocimiento de la Filosofía de la Educación (Jover, 2001). Y lo están porque de ser enfoques dominantes, han pasado a constituirse en perspectivas que foman, junto a otras y al mismo nivel, un entramado de accesos diversos a la complejidad de la educación que a menudo presentan zonas de solapamiento.

segundo lugar, el acceso a las categorías superiores de la carrera docente, a partir de la segunda mitad de los setenta, de nuevos profesores, «hijos de la postguerra» (Colom, 2003, p. 156), que intentan implantar un estilo nuevo en la pedagogía. Por último, el inicio, en 1982, del actual *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* que pronto se erige en portavoz de dicho enfoque(9).

1.3. La consolidación: 1993-actualidad

La modificación de los planes de estudio de pedagogía, a que dieron lugar las normativas emanadas de la *Ley de Reforma Universitaria*, supuso la consolidación de la Teoría de la Educación como materia de enseñanza a comienzos de los noventa. Puede situarse en 1993, año en el que comienzan a aprobarse los nuevos planes adaptados a la normativa nacida de la LRU, el momento de afianzamiento definitivo de la disciplina, incluida como materia troncal en el Decreto 915/1992, de 17 de julio, que establece las directrices generales de los planes de estudio de Licenciatura en Pedagogía. En los nuevos planes, la asignatura suele incluirse en el primer curso de estudios, dotándola quizás de ese carácter de introducción que era menos evidente en las épocas anteriores.

(9) Dando cuenta de los antecedentes y circunstancias que rodearon esta iniciativa, recordaba Marín Ibáñez, uno de los participantes en la primera reunión, cómo, con la reimplantación de los estudios en Madrid y en Barcelona en los años cuarenta y cincuenta, la Pedagogía General (o Racional, o Fundamental) se configura con el sentido de una reflexión filosófica, a cargo de catedráticos como Juan Zaragüeta y Anselmo Romero, en Madrid, y Juan Tusquets, en Barcelona, si bien este último le imprime un nuevo giro con el desarrollo de la Pedagogía Comparada. A partir de los setenta, la multiplicación de universidades que ofertan estudios de Ciencias de la Educación, con la consiguiente dotación de cátedras y adjuntías, a cargo de un nuevo contingente de profesores, algunos de ellos procedentes de la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación, contribuye a dar un perfil variopinto a la disciplina, que según los casos, los intereses, la formación previa y las líneas de trabajo se orienta preferentemente desde la Sociología, la Antropología, la Filosofía, la Tecnología, la Teoría de Sistemas, etc. Es entonces cuando, en una reunión de catedráticos y agregados de pedagogía, hay quienes proponen el abandono de la Pedagogía General y su sustitución por la Teoría de la Educación, aunque ya entonces se ven aflorar las tensiones en la demarcación de esta nueva disciplina (Marín Ibáñez, 1983).

Si realizamos el mismo examen comparativo que en el periodo anterior sobre la inclusión de disciplinas conexas, el panorama que obtenemos es ahora bastante diferente. Sólo una universidad dispone de la asignatura de Pedagogía General además de Teoría de la Educación, mientras que muchas de ellas incluyen, junto a ésta, Filosofía de la Educación como materia obligatoria u optativa(10).

Presencia conjunta de Teoría de la Educación, Pedagogía General o Sistemática y Filosofía de la Educación en los Planes de Estudio (1993-actualidad)(11)

UNIVERSIDAD	PLAN	Pedagogía General	Teoría de la Educación	Filosofía de la Educación
Aut. Barcelona	93		X	X
P. Comillas	93		X	X
Oviedo	93		X	X
Girona	93		X	X
Valencia	94		X	X
Navarra	94		X	X
La Laguna	94		X	X
Málaga	94		X	X
UNED	95		X	X
Granada	95		X	X
Santiago de C.	96		X	X
Ramón Llull	96	X	X	X
Islas Baleares	97		X	X
Sevilla	98		X	X
UNED	99		X	X
País Vasco	99		X	X
Málaga	99		X	X
Complutense	00		X	X
Barcelona	00		X	X
valencia	00		X	X
P. Comillas	00		X	X
Oviedo	00		X	X
Ramón Llull	00	X	X	X
Granada	01		X	X
Santiago de Comp.	01		X	X

(10) La única excepción a esta situación general la representa la Universidad Ramón Llull, en la que, tanto en el Plan de 1993 como en la última adaptación del 2000, conviven Teoría de la Educación, Pedagogía General y Filosofía de la Educación

(11) véase nota 6.

Frente a la indefinición del periodo anterior, a partir de su inclusión como materia troncal, la Teoría de la Educación parece proponerse indiscutiblemente como sustitua de la antigua Pedagogía General. Pero no se trata simplemente de un cambio de denominación, sino que tras él se encuentra la pretensión de dotar de una orientación diferente al conocimiento de la educación. Así, para Colom da teoría de la educación no supe a la pedagogía general o racional. Esta última es de carácter especulativo, mientras que la teoría de la educación es fundamentalmente utilitarista y pragmatista. Su objetivo se centra en mejorar la práctica educativa a través del conocimiento que le propician las ciencias de la educación con sus diversas metodologías» (Colom, 1997, p. 154).

Se asume en nuestro entorno que este intento de modernización que lleva de la Pedagogía General a la Teoría de la Educación supuso también un cambio de referentes, de la pedagogía de tradición germana, de orden más filosófico y especulativo, a la *Educational Theory* anglosajona, de carácter más positivista y práctico (Colom, 1992, pp. 12-14)(12) Ahora bien, la recepción del flujo internacional de ideas y paradigmas epistemológicos no se produce en un estado puro, sino que suele quedar matizada por las ideosincrasias locales, las tradiciones preexistentes, los esquemas de interpretación predominantes, etc.(13) Por este motivo, no hay que extrañarse de que, mientras en nuestro país se miraba al mundo anglosajón en busca de una Teoría de la Educación más práctica como alternativa a la antigua pedagogía, en el Reino Unido hubiese quienes se lamentaban de la falta de una pedagogía similar a la que tradicionalmente se ha cultivado en el continente, y de que en su lugar «nuestro planteamiento de la teoría y la

(12) Concretamente, existe coincidencia en señalar la publicación en castellano, en 1980, de la *Introducción a la teoría de la educación* de T.W. Moore (1983, 2ª ed.), publicada originalmente en 1974, como momento clave en esta evolución (Colom, 2003, p. 125; Sáramona, 2003, p. 164).

(13) En lo que se refiere a la difusión del conocimiento pedagógico, hay que destacar en esta línea los trabajos del comparativista Jürgen Schiewer y su grupo de investigación en el *Institut für Allgemeine Pädagogik* de la Universidad Humboldt de Berlín (Schiewer, 1996 y 2000).

práctica educativa haya tendido a ser de carácter poco especializado y profundamente pragmático» (Simón, 1999, p. 34)(14)

Para apreciar el sentido de esta observación, hay que recordar, aunque sea rápidamente, que la Teoría de la Educación británica, que se acoge en nuestro país como referente, sufrió durante la segunda mitad del siglo inmediatamente pasado diversos vaivenes. En 1942, Charles D. Hardie se quejaba de que «el presente estado de la teoría de la educación, con sus numerosas doctrinas en conflicto, no puede considerarse en absoluto satisfactorio» y abogaba, en consecuencia, por una renovación similar a la operada en el campo de la filosofía por Moore, Broad y Wittgenstein (Hardie, 1968, p. XIX)(15) a partir de la segunda mitad de los sesenta, el estudio teórico de la educación experimentó uno de sus mayores impulsos, gracias a iniciativas como las emprendidas por el filósofo de la educación Richard Stanley Peters en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y favorecido por ciertas medidas oficiales, como el informe Robbins, que sugería el desarrollo de las titulaciones específicas de estudios sobre educación y que la formación no se enfocase exclusivamente hacia la capacitación profesional. Pero sólo una década más tarde se producirá un giro distinto. Diversos autores lamentarán que un excesivo entusiasmo por la teoría hubiese llevado a un descuido de la práctica, y pedirán una mayor vinculación con la misma, iniciando una orientación que se reforzará en los ochenta, con el surgimiento de campos híbridos, como los estudios curriculares y de administración, muy centrados directamente en la práctica. A mediados de esa década, Dearden constataba la situación generada señalando que en los estudios sobre educación en el Reino Unido «no hay nada que pueda ser visto como una ciencia unificada de la educación» (Dearden, 1984, p. 38). La consecuencia institucional de este giro, señala a su vez Hirst, fue la progresiva marginación, a partir de la segunda mitad de los ochenta, de las disciplinas académicas clásicas sobre el estudio de la educación (Hirst, 1998, p. 21).

(14) Reedición de un trabajo originalmente publicado a comienzos de los años ochenta.

(15) La referencia procede de la tercera reimpresión de la edición americana de esta obra, publicada originalmente en el Reino Unido en 1942 por Cambridge University Press.

Mientras tanto, en nuestro país, desde unos antecedentes distintos, la Teoría de la Educación aspira a superar el riesgo de disolución de la pedagogía bajo el modelo de las ciencias de la educación, entonces aún imperante, y a convertirse en cierto modo en ese conocimiento científico sintetizador que Dearden ya no puede encontrar por ningún lado en el suyo. La diferencia de ritmos entre ambos contextos, induce a pensar que, más que copiar soluciones que en el propio Reino Unido venían ya siendo objeto de un amplio debate(16), tras la pretensión de convertir la Teoría de la Educación en un conocimiento científicamente fundado y tecnológicamente orientado, latía en nuestro caso una voluntad de modernización animada por una motivación más circunstancial, o política, que epistemológica, hasta donde ambas cosas sean separables(17). Se trataba en definitiva de hacer patente la *ruptura* con la tradición anterior (Saramona, 2003, p. 165), o, como también se ha dicho, de distanciarse de «los caminos que marcara la pedagogía de la lucha ascética» (Colom, 2003, p. 124).

2. La investigación en Teoría de la Educación: hacia los múltiples discursos

En un balance de la evolución experimentada por la Teoría de la Educación durante las dos últimas décadas del siglo inmediatamente pasado, se lamentaba hace unos años Saramona de que «el cambio de denominación

(16) Tal como se manifestó, por ejemplo, en la conocida discusión entre D. J. O'Connor y P. H. Hirst, iniciada en 1957 con la publicación del libro de O'Connor *Introduction to the Philosophy of Education* (O'Connor, 1967, 6ª reimp.) y prolongada hasta comienzos de los ochenta con la publicación a cargo de Hirst del trabajo de revisión incluido en su libro *Educational Theory and its Foundation Disciplines* (Hirst, 1983).

(17) Colom y Rincón han planteado recientemente la misma idea: «La gran dificultad epistemológica de la Pedagogía es consecuencia de su herencia histórica, lo que equivale a decir que la problemática conceptual de la educación, más que epistemológica, es histórica» (Colom y Rincón, 2004, pp. 39-40).

de 'Pedagogía' por 'Teoría de la educación' no ha resuelto las expectativas de quienes la promovieron, porque el deseo de buscar una fundamentación más empírica y no exclusivamente filosófica a la actuación educativa, que se reservaría para la Filosofía de la educación, se ha visto condicionada por la dinámica corporativista de los docentes universitarios, que ha llevado a calificar a todas las materias abarcadas en el Área de Teoría e Historia de la Educación como de meramente especulativas, sin favorecer con ello la vinculación de la teoría con la práctica» (Sarramona, 2000, p. 8)(18).

Sin negar el peso de los motivos corporativistas, que todos hemos conocido, y muchos padecido, cabe ensayar algunas interpretaciones complementarias de lo que ha sucedido. En el año 2002, uno de los autores de este trabajo realizó un pequeño análisis de la evolución de la investigación en Teoría de la Educación en nuestro país(19), tomando como referencia un estudio publicado diez años antes por Martínez y Buxarrais (Martínez Martín y Buxarrais, 1992). A partir de una encuesta realizada entre los especialistas del ámbito, estos autores identificaron los campos propios de la investigación teórica en educación, distinguiendo un bloque de investigación de carácter básico y otro de carácter aplicado. El primer bloque se refiere a las áreas de estudio e investigación fundamentalmente, aunque no exclusivamente, de tipo descriptivo, explicativo, comprensivo o reflexivo y discursivo, e incluye siete campos o áreas temáticas: 1) metodológica y¹⁸¹⁹¹⁸¹⁹

(18) el recurso tan recurrente a poner como ejemplo de saber teórico puro a la Filosofía de la Educación convendría matizado, aunque sólo sea porque presupone una uniformidad de criterio que no existe ni en la Teoría de la Educación ni en la Filosofía de la Educación. Basta, para comprobarlo, echar una mirada a la ya larga tradición, dentro y fuera de nuestro país, de una Filosofía *práctica* de la Educación, bien distinta, por cierto, de la que proponía T. W. Moore. Lo que diferencia a la Teoría de la Educación y a la Filosofía de la Educación no es que ésta estudie la «educación como objeto de conocimiento con independencia de su puesta en prácticas. Todo saber *déla educación* debe referirse, en algún momento, a la práctica. Lo que las diferencia es que la primera se ocupa de la práctica de un modo prescriptivo o normativo inmediato dirigido a las *condiciones estructurales* de las acciones educativas para que sean más eficaces, mientras que la segunda se ocupa, entre otras cuestiones, de la práctica de un modo prescriptivo o normativo mediato dirigido a las *condiciones de sentido* humanizador de las finalidades de las acciones educativas (Jover, 2001; Gil, 2003).

(19) Este análisis se elaboró para el proyecto docente presentado en el concurso oposición a la Cátedra de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, celebrado en octubre de 2002 (Jover, 2002).

conceptual; 2) antropológica; 3) psicológica; 4) sociológica; 5) filosófica y axiológica; 6) contextual y 7) política. El segundo bloque agrupa los temas de investigación más directamente enfocados a la acción pedagógica en los que trabajan los especialistas del ámbito en cinco áreas temáticas: 8) animación sociocultural; 9) educación de adultos; 10) educación moral; 11) pedagogía laboral y 12) profesiones educativas. Como advierten los autores de la revisión, la delimitación de estos dos bloques no es estricta y en la práctica de la investigación pedagógica ambos se entrecruzan, haciendo su separación a menudo difícil, «por lo que debe entenderse como referencia que sólo queda confirmada en función de los indicadores que cada investigador atribuya a las áreas y subáreas de estudio que manifieste como preferentes en su trabajo concreto» (*ibid.*, p. 25).

Partiendo de esta clasificación de Martínez y Buxarrais, se rastreó la evolución de la investigación a lo largo de los últimos veinte años, por medio de los trabajos en publicaciones periódicas de los especialistas españoles recogidas en la base de datos *ISOC* (Ciencias Sociales y Humanas) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas⁽²⁰⁾. Con efectos analíticos, se optó por mantener la misma clasificación general propuesta a partir del trabajo desarrollado por Martínez y Buxarrais a comienzos de los noventa, si bien la evolución durante los años transcurridos obliga a realizar algunas matizaciones mediante el siguiente cuadro de descriptores, que en algunos casos completan, introduciendo nuevas líneas de trabajo, la descripción realizada por estos autores en 1992: * lo * lo

(20) Con una finalidad operativa, se consideraron especialistas del ámbito a quienes, a lo largo de esos veinte años, habían participado por lo menos tres veces en los Seminarios Interuniversitarios de Teoría de la Educación, que, como apuntamos antes, vienen cejebrándose ininterrumpidamente cada año desde 1982, con el objetivo, precisamente, de fomentar, trazar las líneas y poner en común la investigación que se desarrolla en el ámbito. Este criterio dio lugar a la identificación de 79 autores, cuyos trabajos se consultaron. La consulta a la base de datos se realizó en los meses de abril y mayo de 2002, empleando la última versión disponible en ese momento. Una vez suprimidas las aportaciones de carácter más divulgativo, se obtuvieron 743 referencias en las que se basó el análisis.

Áreas Temáticas del estudio teórico de la educación

A) De carácter básico

1. *Metodológica y conceptual*: Concepto de educación, metodología de investigación, epistemología, racionalidad pedagógica, historia de las teorías e instituciones educativas, documentación pedagógica.
2. *Antropológica*: Antropología filosófica, antropología biológica, antropología social y cultural.
3. *Psicológica*: Teoría del aprendizaje, procesamiento de información, procesos cognitivos, motivación, educación especial, autoconcepto.
4. *Sociológica*: Pedagogía Social, aprendizaje social, desarrollo comunitario, marginación y bienestar social.
5. *Filosófica y axiológica*: Teoría axiológica, finalidades de la educación, dimensión ética de la educación.
- 6 *Contextual*: Instituciones educativas, conflictividad escolar, proceso instructivo, currículo, competencias, niveles de enseñanza, enseñanza a distancia, ámbitos de educación no formal e informal, medios de comunicación, sociedad de la información, pedagogía penitenciaria.
7. *Política*: Organización y administración de la educación, sistema educativo, reforma educativa, estudios comparados, política educativa internacional, prospectiva.

B) De carácter aplicado

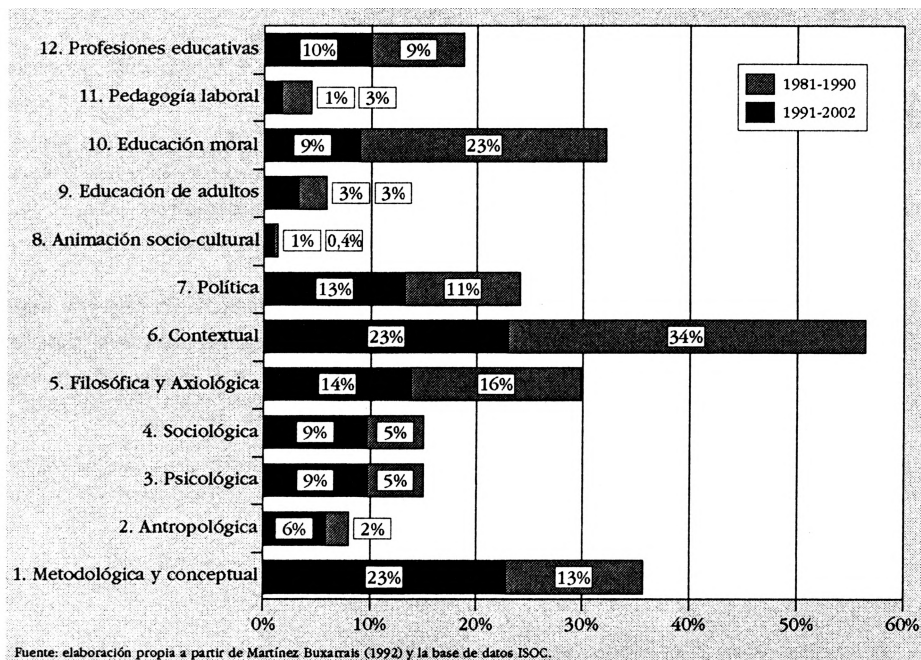
8 *Animación socio-cultural*

9 *Educación de adultos*

10. *Educación moral*: Formación de actitudes, educación moral, educación religiosa, educación intercultural, educación cívica, educación ambiental, educación para el desarrollo, educación para la salud (secundariamente otras dimensiones educables de la persona: intelectual, estética, afectiva, etc.).
11. *Pedagogía laboral*: Programas de formación en la empresa.
12. *Profesiones educativas*: Profesorado, funciones pedagógicas, deontología profesional.

Para comprobar la evolución de la investigación en el campo de conocimiento, se distinguieron dos periodos, según un criterio puramente cronológico, de 1981 a 1990 y de 1991 a 2002, y se clasificaron los trabajos correspondientes a cada uno de ellos en función del esquema anterior. El gráfico siguiente recoge los resultados del análisis, en términos porcentuales, en cada una de las doce áreas temáticas para los dos periodos considerados⁽²¹⁾.

⁽²¹⁾ Los porcentajes indican el peso relativo de cada área en el periodo correspondiente. Su suma dentro de cada periodo es superior a 100, ya que muchos de los trabajos pueden incluirse en más de una área. En casos excepcionales, hay trabajos que se han situado hasta en tres áreas, como máximo.



Evolución de las áreas temáticas de investigación en Teoría de la Educación

Este análisis permite extraer algunas conclusiones interesantes sobre el sentido que ha ido adquiriendo la Teoría de la Educación. Por un lado, observamos que en el bloque de carácter básico disminuye considerablemente el peso relativo de las áreas metodológica-conceptual, antropológica, psicológica y sociológica, y en menor medida del área política, mientras que aumenta levemente el de las áreas filosófico-axiológica, y muy considerablemente la contextual. Ésta última incluye los estudios sobre los agentes, medios y entornos de la educación formal, no formal e informal. Su desarrollo se ha visto favorecido por el surgimiento de nuevos entornos de intervención pedagógica (pedagogía de la ciudad, pedagogía penitenciaria, sociedad de la información, etc.), que, junto con los tradicionales procesos de la educación formal, han sido objeto de considerable atención investigadora. Como señalan Martínez y Buxarrais, se trata de un área de trabajo que, si

bien se ha incluido dentro del bloque de estudios de carácter básico, reviste una ineludible vertiente aplicada, orientada al incremento de la eficacia de la acción en estos diferentes entornos de educación, llegando incluso a presentar a veces una gran afinidad con las investigaciones didácticas (*Abid*, p. 26).

En lo que se refiere al bloque de investigación de carácter aplicado, observamos que el mayor incremento se ha producido en el área de educación moral, en lo que sin duda ha influido tanto el desarrollo de la línea específica de investigación sobre esta dimensión de la tarea educadora, ya muy asentada con grupos de investigación reconocidos en varias de nuestras universidades (Escámez, 2003), como su extensión a otros intereses conexos, especialmente la educación cívica y la educación intercultural⁽²²⁾. Y, si es cierto que el trabajo que se realiza en estos campos de acción pedagógica incluye también el esfuerzo de fundamentación, lo es también que otra gran parte de la investigación está realizada con una intención de aplicación más directa⁽²³⁾.

Pero, quizás, lo que más claramente revele en su conjunto el gráfico anterior, sea la disgregación que parece producirse de la Teoría de la Educación en múltiples discursos. Las grandes construcciones teóricas de los años ochenta, han dado lugar a enfoques mucho más contextualizados, más concretos. Ya no interesa la Teoría de la Educación como tal, sino la Teoría de la Educación del mundo infantil, de la familia, de los valores, etc. Tal disgregación se entreteje con un descentramiento del foco de atención.^{22 23}

(22) menor peso relativo a lo largo de estos veinte años de la investigación aplicada en las áreas animación sociocultural, educación de adultos y pedagogía laboral, no puede interpretarse como una falta de interés por estos temas. Muy al contrario, si en el entorno de la investigación en Teoría de la Educación su presencia es más escasa se debe al desarrollo autónomo tan importante que en nuestro país ha tenido la Pedagogía Social, que ha formado un ámbito de conocimiento con identidad propia, paralelo y en cierto modo independiente de la Teoría de la Educación. Recuérdese a este respecto que el criterio seguido para la determinación de los *especialistas en Teoría de la Educación* cuyas publicaciones se analizaron, fue un criterio de tipo institucional o corporativo.

(23) Téngase en cuenta que en esta área se han incluido también, por extensión, las investigaciones sobre otras dimensiones educables de la persona (educación intelectual, afectiva, estética, etc.).

Ambos procesos, en ocasiones paradójicos, son en realidad efectos de la misma ampliación del universo educativo y la consiguiente pérdida de contornos precisos. La Teoría de la Educación se disgrega en micro discursos porque la educación se hace más volátil, y viceversa.

En los orígenes de la institucionalización de la pedagogía, ésta se asociaba estrictamente al mundo escolar. Si embargo, desde hace tiempo, recurrimos cada vez más a una versión informal de la educación, a una visión cultural de la misma, no como variable escolar, sino como condicionante de la dinámica general de la sociedad, o como proceso de desarrollo personal autónomo de sujetos adultos.

La evolución es, en cierto sentido, lógica. Tras reconocer un concepto permanente de educación que se alarga durante toda la vida; tras jalear la necesidad universal de la pedagogía *porque todo educa* tras asumir como válidas y necesarias todas las demandas que se vuelcan, desde el ámbito social, sobre la escuela y los profesores; tras la paulatina exclusión de los pedagogos del ámbito escolar e incluso, por qué negarlo, su rechazo por parte de los profesores, y, sobre todo, para no alargar más la lista, tras comprobar la facilidad con la que el ambiente social y los medios de comunicación logran efectos de formación, nos hemos ido sumergiendo en los problemas culturales, sociales y existenciales.

Esta ampliación del horizonte fuerza una reorientación epistemológica, y, así, no es casualidad que García Carrasco y García del Dujo terminen el último y más reciente tomo de su *Teoría de la Educación* afirmando: «Una Teoría de la educación ha de proponer como meta general opciones de calidad de vida bajo el manto de la variedad de situaciones y ha de afrontar cuestiones fundamentales, frente a las cuales *pierden carácter traumático todas las tecnologías y se sitúan en su justo poder y valor todas las políticas culturales*» (García Carrasco y García del Dujo, 2001, p.409, cursiva añadida).

El descentramiento operado tiene un lado muy positivo. La Teoría de la Educación se enriquece con la mirada puesta en un enfoque cultural, político, social, etc. de la educación. Conviene, sin embargo, reconocer

algunas limitaciones. Para empezar, pensamos que al igual que la salud es un problema cultural que debe compaginarse con un tratamiento profesional por especialistas que concentren la atención en su objeto de estudio, la Teoría de la Educación debe integrar el análisis cultural de la educación con propuestas que mejoren la práctica educativa en situaciones concretas. El espacio informal es apasionante pero tiene el inconveniente, en este caso, de que puede desdibujar los límites de la educación haciéndola en términos prácticos inaprensible. Dicho espacio se *superpone entremezcladamente* con tan variados intereses sociales, culturales, políticos, etc., que es fácil, facilísimo, terminar escogiendo vías muy interesantes, política y culturalmente apasionantes, pero marginalmente pedagógicas. La educación puede terminar confundiendo, por ausencia de enfoques analíticos rigurosos, con cualesquiera procesos sociales. La pedagogía pretende abarcarlo todo, y al abarcarlo todo, puede perder su vinculación con un objeto específico(24).

Para evitar esta limitación, deberíamos acostumbrarnos a finalizar nuestras incursiones teóricas sobre la educación como problema cultural con un viaje de vuelta hacia los espacios formales y no formales, con una mirada puesta en los procesos y agentes concretos, etc., lo que permitiría integrar tanto la enorme mediación valorativa de la educación como variable cultural como su expresión precisa en los diferentes contextos, agentes, objetivos, etc. Ni un endocrino se puede contentar con decirle a su cliente que su sobrepeso es un problema cultural, ni un pedagogo con decirle lo mismo a un profesor cuando pide soluciones, por ejemplo, para los problemas de convivencia en el aula.

(24) como uno de nosotros ha señalado en otro lugar, «hemos perdido nuestro objeto de estudio. La pérdida de los contornos de significado de muchos aspectos de la realidad, está incidiendo en la educación en el sentido de que, sin alarmismo alguno, nos hemos alejado de la indagación acerca del significado preciso de la educación y más aún de lo que significa que una persona esté educada. La Pedagogía, como todos los saberes contingentes, ha desdibujado la firmeza de su objeto de estudio al tratar de conseguir que respondiese a todo tipo de expectativas sociales» (Gil, 2001, p. 54).

3. Condiciones de una Teoría de la Educación integradora

236

La situación de pérdida de especificidad no es, por supuesto, exclusiva de nuestro contexto. Para Walsh, gran parte de la sensación de declive experimentada por la Teoría de la Educación británica, fue motivada por la pérdida de referencia de lo educativo en algunas de las formulaciones que adoptó el giro de los setenta y los ochenta, debido a su excesiva focalización en la *práctica*, en detrimento de *la práctica específicamente educativa*, con el consiguiente rechazo a todo lo que pudiera significar conceptualización teórica de la educación. Lo que se pierde en este proceso de disgregación es la idea de la educación como una práctica singular. Y, con ella, se va también la posibilidad de teorizarla. «El problema a considerar — escribe Walsh — es hasta qué punto el papel preponderante dado a la práctica deliberativa pone en peligro la profundidad y amplitud de la teoría. De modo inicial puede proponerse que el riesgo es minimizado cuando no perdemos de vista que la práctica en cuestión es la educación, y tenemos cuidado de abarcar esta práctica en su extensión total» (Walsh, 1993, p. 43).

En nuestro caso, los resultados del análisis sobre la evolución de la investigación en Teoría de la Educación permiten matizar la queja que hemos visto formular desde el nivel metateórico, en el sentido de que *lo que se ha perdido no es tanto la orientación práctica, como la identificación de esta orientación con la perspectiva tecnológica*. De nuevo, estamos ante una evolución que es en cierto sentido lógica. Pensar la práctica educativa en toda su complejidad (Vázquez, 1989; Colom, 2002; Asensio, 2004) implica asumir que el irrenunciable criterio identificador de la Teoría-de-la-educación-como-teoría-para-mejorar-la-práctica debe considerarse, coherentemente, de un modo amplio, de tal manera que, para poder responder a esa complejidad y dinamismo imprevisible, se *acepten* diversos niveles de orientación a la práctica. Dicho de otro modo, pensar la educación en toda su complejidad implica aprender a proyectar un interés pedagógico, amplio y general, por saber desentrañar las múltiples vías de acceso a la realidad educativa, por

adoptar amplios criterios de racionalidad, por aceptar una pluralidad de niveles de fundamentación teórica y por acoger orientaciones para la acción también en diferentes niveles⁽²⁵⁾. Como señalaba Puig Rovira en 1986, en nuestro campo

se entremezclan conocimientos e interpretaciones descriptivas sobre lo que es la educación, con saberes concernientes a cómo intervenir para que la acción educativa sea eficaz. Hablamos de dos momentos de reflexión porque ambos requieren de un esfuerzo de pensamiento racional. Sin embargo, en un caso su objetivo es predominantemente cognoscitivo, mientras que en el otro cualquier reflexión está guiada y tiende a solventar problemas prácticos, planteados durante la labor educativa (...) *Ambos tipos de saber pueden relacionarse, pero no tienen por qué hacerlo necesariamente siempre así: podemos tener explicaciones del hecho educativo que, al menos de ?momento, no nos ayuden a mejorar la intervención formativa. Aunque también podemos tener otras que sí la mejoran. Por otra parte, se conocen modos eficaces de intervención educativa no explicados mediante teorías, pero sin duda útiles* (Puig Rovira, 1986, p. 23, cursiva añadida).

(25) Los corolarios de esta tesis son varios, algunos vamos a analizarlos, otros quedan sólo apuntados: 1) hay que evitar que la visión integradora y abierta de nuestra disciplina se termine identificando con una claudicación del empeño tecnológico de la Teoría de la Educación; 2) la tarea constitutivamente central de la Teoría de la Educación debe seguir siendo la mejora de la práctica educativa, esto es, de las condiciones estructurales y concatenadas de las acciones; 3) atender a la práctica desde una Teoría de la Educación abierta e integradora no significa que, en todos los casos, la eficacia de esa práctica se resuelva en términos de tecnologías pedagógicas generales y específicas; 4) para lograr una Teoría de la Educación realmente abierta, integradora y sintetizadora, es necesario delimitar y diferenciar más de lo que se ha hecho hasta ahora, la explicación y comprensión propia de la teoría, de los conocimientos tecnológicos de transformación; 5) resulta genialmente absurdo mantenerse en el «café para todos» sin reparar que los cultivadores de la Teoría de la Educación no son clones de un solo paradigma, sino investigadores que, en respuesta a la complejidad del mundo educativo, terminan por elaborar un amplísimo abanico de tendencias que van desde las más teóricas a las más prácticas.

La Teoría de la Educación debe mantenerse siempre en una perspectiva abierta, integradora y sintetizadora porque hay espacios de reflexión y actuación, así como retos de conocimiento o preocupación en las líneas más vanguardistas de las ciencias sociales, que no dejan otra alternativa si es que queremos participar de todas las posibles preocupaciones formativas del hombre. Pero, al mismo tiempo, debemos aprender a compaginar este escenario gnoseológico con la pretensión de restituir lo pedagógico en el centro del discurso, eso sí lo pedagógico en su extensión total, por decirlo con las mismas palabras de Walsh.

Ya no podemos — ni debemos — restituir lo pedagógico centrándonos en las posibilidades de una única perspectiva práctica ni de un único discurso para la Teoría de la Educación. El empeño en erigir una única vía de análisis que valde como relevante o científico al discurso de la Teoría de la Educación, no sólo iría en contra de las tendencias actuales en los más variados campos de conocimiento, sino que nos haría perder la capacidad de enfrentarnos a la complejidad de los retos y problemas educativos. Además, considerar lo pedagógico y lo educativo en su extensión total implica asumir no sólo una pluralidad de enfoques prácticos, de metodologías de acción, de formas de transformar la realidad educativa sino, también y, en la circunstancia actual cabría decir muy especialmente, la necesidad de recuperar y, en su caso, establecer argumentos teóricos explicativos que justifiquen la validez o el sentido educativo de nuestras propuestas.

Para nosotros, el problema de la Teoría de la Educación no es, como algunos tienden a señalar, su excesiva especulación. Muchos pagaríamos hoy lo que fuera por poder disfrutar de un buen estudio teórico-especulativo acerca de la educación. Lo que nos debería imitar, y con razón, son estudios teóricos en los que lo pedagógico o lo educativo no constituye el centro del discurso o, peor, es intercambiable por otros intereses y, en muchos casos, reducible a otras palabras: social, cultural, moral, etc. El problema de la Teoría de la Educación tampoco es, como otros tienden a indicar, su afán tecnológico, analítico y sus aspiraciones a establecer conexiones cuasi-

nomológicas, lineales y anticipatorias de efectos. También pagaríamos una buena suma por este tipo de estudios. Quizás los mejores frutos pedagógicos de la Teoría de la Educación en nuestro país, en los últimos años, los encontramos, precisamente, en trabajos analíticos, muy concretos, definidos y centrados en temas bien delimitados o, y esto es más importante, que se delimitan artificialmente, sí, como hace cualquier investigador, pero para conocer mejor su funcionalidad pedagógica y, no precisamente, por lo menos en algunos casos, para desatender la complejidad inherente a las situaciones educativas. Nos referimos con esto a textos teóricos sobre educación moral, intercultural, inmigrantes, ambiental, no formal, currículo, cívica, nuevas tecnologías, formación del profesorado, etc. Dicho esto, debemos reconocer que algunas de las críticas que se han hecho a un enfoque tecnológico de la práctica educativa, tienen razón cuando consideran que se ha quedado, en muchos casos, en una metateoría tecnológica. Y lo mismo podría plantearse con respecto a una mera metateoría ética, deliberativa o sociocrítica. Para lograr constituimos en un saber realmente abierto y sintetizador de lo que se piensa e investiga en todos los saberes científicos y humanísticos, y de lo que se «mueve» dentro de las dinámicas culturales y sociales, no podemos cuestionar ni renunciar a ningún nivel de especulación, ni de análisis artificialmente simplificados. Lo que tenemos que lograr es saber *volver* a los problemas más urgentes del mundo educativo, para ofrecer una mediación, de carácter pedagógico, que ayude a orientar la práctica educativa.

La Teoría de la Educación es todavía joven en nuestro país. Tal vez lo que ciertos autores valoran como avances o retrocesos, expectativas no cumplidas, enfoques excesivamente especulativos, etc., no sea más que la expresión dubitativa de un saber que trata de avanzar en el conocimiento de la educación procurando abarcar toda la complejidad de ésta. Si esto, en alguna medida, es cierto, consideramos que vamos por un buen camino, porque no podremos hablar de rigor en el saber pedagógico hasta que no logremos desentrañar las múltiples vías de acceso a lo educativo: agentes, políticas, fines, contextos, escuelas, familias, etc. Como cultivadores de la

Teoría de la Educación, lo que sería motivo de preocupación es que ese crecimiento de estudios y análisis, especulativos o no, tan variado y rico, no lograrse ir integrándose en un conocimiento sintético de la educación. Tal vez sólo estemos, como siempre, ante otro momento de transición, ahora centrado en múltiples contextos y discursos, y a la espera de que mañana también logremos sintetizar las condiciones básicas estructurales de los procesos educativos que, con toda seguridad, laten bajo las múltiples expresiones de lo educativo. Todos sabemos que cada vez es más difícil encontrar entre las jóvenes generaciones de teóricos de la educación — las que ni han conocido la «lucha ascética» ni se identifican ya con los hijos de la postguerra — generalistas del proceso educativo. El temor postmoderno a las grandes construcciones teóricas, ha forzado a especializarse en áreas o temas muy específicos. En este trabajo hemos tratado de argumentar que esto, en sí mismo, no tiene por qué suponer un déficit. El reconocimiento de la complejidad de la educación no admite los planteamientos unidireccionales. La disgregación de discursos se convierte en un problema cuando hace que nos olvidemos de la mirada estrictamente educativa, de lo educativo y pedagógico en su extensión total, ya sea desde la teoría más especulativa o desde la práctica más concreta.

- Asensio, José M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona, Paidós.
- Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. (1991). La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema. *Borlón*, (43), pp. 259-269
- Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. (1993). The Ethical Dimension of Teaching: A Review and a Proposal, *The Journal of Moral Education* (22), pp. 241-252.
- Borrell, N.; Benedito, A. y Millan, M.D. (1979). *La secció de pedagogia de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Campillo, J. (1974). Teoría de la Educación. En A. Millán Puelles (Dir.), *Teoría de la Educación (Filosofía de la Educación)* (vol.1, pp. 17-24). Madrid: UNED.
- Capitán A. (1977). *Teoría de la Educación*. Granada: ICE.
- Colom, A. J. (1992). El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (4), pp. 11-19
- Colom, A. J. (1997). La Teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógicos. En A. J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 145-155). Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Colom, A. J. (2003). Lo político y lo comunitario en la teoría de la educación española: una revisión. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (pp. 109-158). Murcia: Selegráfica.
- Colom, A. J. y Rincón, J.C. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (16), pp. 19-47.
- Dearden, R. F. (1984). *Theory and practice in education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Escámez, J. (1988). La teoría pedagógica y el proceso educativo. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *IX Congreso Nacional de Pedagogía. La calidad de los centros educativos* (pp. 11-24). Alicante: Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (pp. 205-237). Murcia: Selegráfica.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la Educación*. Madrid: Agulló.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- García Carrasco, J. y García Del Dujo, A. (2001). *Teoría de la educación 11. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Geertz, C. (1994) *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

- Gil, F. (1997). Tecnología educativa, en AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy. Diccionario* (pp. 538-541). Madrid: Dykinson.
- Gil, F. (2001). Educación y crisis del sujeto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (13), pp. 45-68
- Gil, F. (2003). La relevancia práctica de la Filosofía de la Educación. En M. García Amilburu (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación* (pp. 187-208). Madrid: Dykinson.
- Hardie, C.D. (1968). *Truth and Fallacy in Educational Theory*. New York: Teachers College Press.
- Hirst, P.H. (1983). Educational theory. En P.H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation disciplines* (pp. 3-29). London: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P.H. (1998). Philosophy of Education: The evolution of a Discipline. En G. Haydon (Ed.), *50 Years of Philosophy of Education* (pp. 1-22). London: University of London, Institute of Education.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1989). El papel de la teoría de la educación en la formación del profesorado. En J. M. Esteve (Ed.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa* (pp. 143-148). Málaga: Universidad de Málaga.
- Jover, G. (2001). Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century. Origins, Political Contexts, and Prospects, *Studies in Philosophy and Education*, (20), pp. 361-385.
- Jover, G. (2002). *Proyecto docente. Cátedra de Teoría de la Educación* Madrid: Universidad Complutense.
- Jover, G. (2003). El aspecto ético en la configuración profesional de la educación. En M. Ruiz Corbella (Ed.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir* (pp. 169-188). Barcelona: Ariel.
- Marín Ibáñez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General, *Revista Española de Pedagogía*, (61), pp. 9-23
- Martínez Martín, M. y Buxarrais, M. R. (1992). La investigación en Teoría de la Educación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (4), pp. 21-39.
- Moore, T.W. (1983, 2ª ed.). *Introducción a la Teoría de la Educación* Madrid: Alianza.
- O'Connor, D. J. (1967, 6ª reimp.). *Introduction to the Philosophy of Education* London: Routledge and Kegan Paul.
- Ortega, P. (Ed.) (2003). *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia: Selegráfica.
- Puig Rovira, J. M^a (1986). *Teoría de la educación Una aproximación sistémico-citométrica*. Barcelona: PPU.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (2003). La perspectiva tecnológica en la acción educativa. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación, ayer y hoy* (pp. 159-204). Murcia: Selegráfica.
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M.A. Pereyra, et al., *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Pomarès-Corredor.
- Schriewer, J. (2000). Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 231-269). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Simon, B. (1999). Why No Pedagogy in England? En J. Leach y B. Moon (Eds.), *Learners and Pedagogy* (pp. 34-45). London: Paul Chapman.
- Universidad de Madrid (1932). *Facultad de Filosofía y Letras Año académico de 1932-1933*. Madrid: Imp. de Galo Sáez.
- Universidad de Madrid (1935). *Facultad de Filosofía y Letras Año académico de 1935-1936*. Madrid: Imp. de Galo Sáez.
- Vázquez, G. (1989). Hacia la Pedagogía como 'ciencia abierta'. En B. Delgado y M.L. Rodríguez (Eds.), *Homenaje al profesor A. Sainza* (pp. 243-255). Barcelona: PPU.
- Walsh, P. (1993). *Education and Meaning: Philosophy in Practice*. London: Cassell.

(Página deixada propositadamente em branco)

Maria das Dores Formosinho
Universidade de Coimbra

Desafios a uma Teoria da Educação na Pós-Modernidade

As Ciências da Educação são um conjunto de conhecimentos *pluridisciplinares* que visam, todavia, uma certa unidade de explicação ou de compreensão do fenómeno educativo. Sem esta unidade epistémica, as várias abordagens, que o fenómeno suscita, pulverizar-se-iam e a própria autonomia disciplinar das ciências da educação diluir-se-ia com risco da sua própria especificidade. Sem se remeterem estritamente a um plano descritivo-experimental, as Ciências da Educação foram adquirindo uma visibilidade crescente, pelo sentido pragmático de que se revestem. A teorização pedagógica visa intervir sobre o facto educativo de forma a optimizá-lo dentro das condições que são das da sua ubiquação. Neste sentido, e sem denegar o recorte positivista que é fundamental às várias abordagens científicas do fenómeno educativo, não se tomará possível teorizá-lo, em toda a sua abrangência, sem referenciais axiológicos e normativos que fazem da intenção de educar uma intenção planificada, de acordo com finalidades e valores. Se o postulado básico que configura a identidade teórica e prática da Pedagogia é a de que o ser humano é perfectível pela educação, haverá que perceber a historicidade das representações que tomam tangível essa perfectibilidade e a fazem vislumbrar no horizonte utópico das próprias especulações produzidas.

1. O fio da modernidade nas representações e intenções praxiológicas da pedagogia científica.

246

Como é comumente reconhecido, o discurso científico sobre a educação nasceu em estreita conexão com o movimento pedagógico da Educação Nova que incorporou, nas suas intenções reformadoras, os princípios de liberdade e autonomia que tipificam o pensamento secular moderno. Com efeito, e ainda que reconhecendo a hipostasiação normativo-prescritiva e supra-histórica que tem sido feita do próprio conceito de modernidade, não podemos deixar de considerar que é a partir do Iluminismo setecentista que se processa de forma extensa e consistente, no Ocidente, uma mutação assinalável nos discursos relativos ao indivíduo e à sociedade. Certo é que o Renascimento tinha já configurado um novo conceito de indivíduo e de racionalidade que denotava uma ruptura com a perspectiva teocêntrica da cultura medieval, pois o regresso às fontes originais do classicismo greco-latino havia feito redescobrir aos eruditos a excelência de uma cultura que se desenvolvera à margem de qualquer autoridade sobrenatural. Devido a esta influência clássica omnipresente, e sem que Deus deixe de ser pensado como o criador e o sustentáculo do universo, começa a afirmar-se o valor do indivíduo e da acção temporal que da sua iniciativa decore. Neste movimento histórico de emancipação do indivíduo e secularização da cultura, o próprio movimento da Reforma protestante, no século XVI, desempenhou um papel importante, pois ao contestar a autoridade da Igreja, enquanto medianeira entre Deus e os homens, torna permeável o espírito de liberdade individual que se tomou o pilar do racionalismo moderno.

Emancipando-se da tutela teológica, a cultura moderna erige como fontes do conhecimento a experiência e a razão e, neste sentido, afiguram-se como paradigmáticos da constituição do novo espírito, no século XVII, tanto o experimentalismo baconiano quanto a filosofia cartesiana do *cogito*. Se as teses copernicanas vieram produzir uma transformação das concepções cosmológicas medievais, destronando o Homem e a Terra do centro do

Universo, a figuração da incerteza do mundo medieval tomou-se, igualmente, reveladora na construção da filosofia cartesiana que parte do princípio da *clivida metódica*. Ao rejeitar como evidente qualquer outro princípio que não fosse o da sua própria existência, através do pensamento, Descartes não fez senão consagrar o movimento de emancipação da Razão que caracteriza o percurso da modernidade e alcança uma expansão notória no período das Luzes. A metáfora da luz, com todo o seu poder evocativo, foi utilizada no período setecentista para denotar a nova mentalidade que «exibe em acção não a razão especulativa e contemplativa do conceito clássico da ciência, mas a razão dinâmica e paroxística que intervém para transformar todas as esferas da vida humana (M. Baptista Pereira, 1989,29).

Esta crença no poder transformador da razão e na sua aplicabilidade às várias áreas da actividade humana é claramente visível no conceito de *Aufklärung* (Iluminismo), proposto, em 1788, por A. Riem, que descreve a razão ilustrada como sendo «o esforço do espírito humano para pôr à luz todos os objectos do mundo das ideias, todas as opiniões humanas e os seus resultados e tudo o que influi na humanidade, segundo os princípios de uma doutrina pura da Razão, para incremento do que é útil» (*apud* M. Pereira 1989,34). Como é dado a perceber nesta definição, o Iluminismo não faz da tradição autoridade, pretendendo sujeitar ao crivo da análise reflexiva todas as produções humanas, de forma a emancipar o sujeito das algemas mentais que o memorizam e obstaculizam o progresso. Consubstanciando a essência intelectual da modernidade, a noção de Progresso histórico que se delineia, a partir do século XVIII, transmuta profundamente a visão do tempo que começa a ser figurado como irrepitível e irreversível, por efeito da acção livre dos agentes. Sem meta definida, traçada por uma Providência divina, a História começa a ser conceptualizada como o *locus* do desenvolvimento progressivo da Razão. E se, no plano biológico, por influência das correntes evolucionistas do século XIX, o sujeito humano começa a autopercepcionar-se como fruto de uma dada evolução animal, no plano sociológico e cultural, a própria ideia de educação começa a

ser representada como força motriz do progresso social e cultural, que há que propulsionar.

Não será, pois, por acaso que o discurso científico sobre a educação que nasceu numa relação estreita com o movimento pedagógico da Educação Nova foi, nas suas intenções e prática, um movimento reformador. Querendo fundar a prática pedagógica nos conhecimentos psicológicos sobre a criança, a Educação Nova provocou de uma maneira muito explícita uma ruptura epistémica com o modelo educativo tradicional que se revelava inadequado às necessidades e ao sentido de progresso que a sociedade conhecia no começo do século XX. Esta ruptura, consignada como uma «revolução pedocêntrica», na expressão de Claparède, é conduzida quer em nome da cientificidade, quer assumindo valores que são os da liberdade e autonomia dos sujeitos. O exemplo do Instituto J.J. Rousseau é, a este respeito, esclarecedor, porque tenta-se aí desenvolver uma pedagogia experimental, fundada sobre os dados empíricos da Psicologia, mas ao mesmo tempo todo o esforço educativo tem um fim sociopolítico e moral. De forma explícita, a cientificidade que marca os escritos de Bovet e Claparède concilia-se sempre com intuítos reformadores a nível social, no âmbito de uma racionalidade normativa que figura o projecto da Modernidade. Acontece que as novas realidades tecnológico - sociais e ideologias, que marcam o tempo presente, tendem a fracturar os pressupostos dessa racionalidade, suscitando novas imagens reflexivas do indivíduo e da sociedade. Se, nalguns dos seus aspectos, a pós-modernidade se apresenta como a expiração da utopia iluminista, é crível que provoque um sentimento de fractura e «crise», pelo facto de se tomarem caducas muitas das nossas representações sociais e discursos. Sem atribuir a esta crise quaisquer contornos apocalípticos, mas procurando aprofundá-la no próprio questionamento crítico-reflexivo que suscita, diríamos que somos hoje remetidos para novos desafios no domínio educativo que se perfilam tanto ao nível das práticas como dos discursos metateóricos que justificam as intenções praxeológicas.

2. Da modernidade à pós-modernidade: a fractura das racionalidades e as metamorfoses do tempo e da razão

249

Se a vivência pós-moderna marca a nossa contemporaneidade, a suspeita metafísica que desagrega as possibilidades de conceptualização de uma razão unitária na filosofia moderna, advém da própria acção demolidora de Nietzsche que erradica, com a tão proclamada «morte de Deus», qualquer fundamento transcendente que corporize a unidade do plano ôntico e fenomenal. Perdidas as referências ontológicas que figuravam como o sustentáculo da nossa ordenação do tempo e da razão, somos projectados, sem remissão, para a pluralidade dos discursos que se fragmentam e reverberam sem o princípio unificador que os fazia transcender a contingência temporal das suas formulações. Nos dédalos inseguros do niilismo que nos aprisionam na vertigem do instantâneo temporal, a morte de Deus ameaça clonar-se e replicar-se na do próprio sujeito humano, cuja vida se funcionaliza e instrumentaliza no mero âmbito das actividades que ele próprio cria e a que se consagra, na fugacidade da instantaneidade que o devora. Se não é, pois, difícil antecipar os percursos pós-modernistas nas reflexões de Nietzsche, conseqüente é perceber que «a morte de Deus» é, no plano lógico, a da racionalidade que o mesmo sustenta e que, a partir do momento em que se extingue a referência escatológica a um projecto humano comum e a Razão forte se torna débil, por ausência de fundamento intemporal, desagrega-se o sentido de uma humanidade convocada para uma história com uma vocação partilhada.

Tomados órfãos da transcendência, pela acudante lucidez do filósofo, não podemos mais vislumbrar uma intencionalidade para a História fora do espaço da sua própria narratividade, de sorte que o entrecruzamento do jogo plural dos discursos se configura como o *topos* de aperfeiçoamento e formatação da racionalidade débil que passa a constituir a matriz onto-antropológica do nosso fazer temporal. Com efeito, perdido o sentido de ordenação de um tempo em relação a um fim transcendente, a assunção da

relatividade contingencial da razão torna-se o próprio eixo ordenador da reflexividade irreversivelmente fragmentada por ausência de um princípio unitário. E a «morte de Deus» que foi anunciada confirma-se, também, como a morte de «uma história pré-anunciada», porque o sentido da unidade da história se dilui, na ausência de um princípio transcendental que a ordene no seu sentido permanente e estável. Para Gianni Vattimo (1991), a modernidade tem o seu epílogo quando se erradica a possibilidade de conceber a história humana de forma unitária. Verdade é que, no movimento de secularização da cultura, que estrutura e funda a configuração cultural da modernidade, na hipostasiação que é feita da noção de Progresso ressoam ainda os ecos do eterno sagrado que, na sua versão laica, orienta o devir humano. Perdido o sentido da ordenação do tempo em relação a um fim transcendente, a circunstância contingencial torna-se a exclusiva referência que pode demarcar os parâmetros da acção humana e o sentido da própria história colectiva. Se a «morte de Deus» que foi anunciada se confirma, assim, a longo termo, como a morte de uma «história pré-anunciada», é porque a própria unicidade da história se dilui na ausência de um princípio escatológico que a regule. A fragmentação desta visão unitária do tempo que percorre toda a vivência pós-moderna implícita, na perspectiva de Lyotard (1989), o fim das grandes *metanarrativas* que comporizavam a união de uma tessitura conjuntural de acontecimentos, aparentemente desconexos, nas suas ocorrências díspares.

O luto por estes discursos legitimadores da racionalidade moderna, contestados na sua pretensão totalizante e universalista, tomam errático o caminhar histórico do sujeito pós-moderno, que a si mesmo se representa, como um figurante amnésico da História. Nesta deriva heteróclita de sentidos que a tecnologia ameaça fazer proliferar, alterando as nossas habituais referências ao espaço/tempo e à identidade do próprio corpo, a *episteme* herdada da racionalidade moderna flexibiliza-se e transmuta-se. E a perda de densidade ontológica dos mundos virtuais faz vislumbrar como sedutoras as possibilidades instrumentais dos novos meios tecnológicos que podem criar e recriar mundos à medida das nossas fantasias narcísicas.

Se a pós-modernidade se afirma, a muitos títulos, como uma nova paisagem cultural, tal facto advém, sem dúvida, da multireferencialidade de coordenadas com que se defronta o pensamento pós-moderno. A verdade é que se o movimento de globalização económica e cultural ameaça erodir a diversidade plural dos discursos e as novas tecnologias comunicacionais operam uma deslocalização que dilui a referência identitária aos espaços geográficos, certo é também que, dificilmente, poderíamos considerar a expansão desta racionalidade tecno-instrumental como a simples figuração de uma racionalidade moderna submetida à hierarquia dos seus símbolos e valores. Com efeito, se aparentemente as utopias tecnológicas modernas parecem favorecer uma crescente flexibilização e subjectivação dos procedimentos instrumentais, por outro, consomem um processo de desrealização dos sentidos subjectivamente construídos, pela antecipação de um universo virtualmente programado de objectivação hermenêutica dos sujeitos. Se o sujeito translocal se sucede, assim, ao sujeito pretensamente universal da concepção moderna, tal só se torna possível mediante uma técnica e uma economia que sustentam o processo de globalização, deslegitimando os processos de construção identitária dos sujeitos a partir das suas ligações e práticas nas comunidades envolventes. Se a historicidade operava, desta feita, na interdependência factual dos discursos e acções, e as racionalidades veiculavam representações imbuídas da corporeidade dos sujeitos «dialogantes», as novas tecnologias suscitam a criação de espaços pretensamente «neutros» que reificam o pensamento e só aparentemente favorecem o hibridismo cultural. Nesta nova concertação cultural, torna-se evidente a diluição da razão argumentativa dialogante, mediante a qual a alteridade dos discursos se confronta e disputa, no esclarecimento mútuo dos seus pressupostos. Nas distintas paisagens etnoculturais, à concatenação dos argumentos racionais susceptíveis de serem rebatidos prefere-se a violência das acções fortemente mediatizadas pelas tecnologias que anulam as distâncias e podem tornar pluritópicos os efeitos dos comportamentos locais. Se o fim anunciado da História desemboca, assim, em novas figurações de

conservadorismo político e em insuspeitas violências, por irrupção do global no local e do local no global, é tempo de repensarmos a normatividade que possa figurar como legitimadora de uma teoria da educação, num tempo em que paradoxalmente se assiste a uma homogeneização cultural e a um debilitamento da Razão. Neste sentido, e face aos novos desafios que se perfilam à educação, haverá que reformular o discurso pedagógico não só no referente à sua dimensão pragmática e tecnicizante, mas, também, repensando-o na sua dimensão teleológica.

3. As exigências normativas de uma teoria da educação face aos desafios contemporâneos

Na verdade, se as metanarrativas que corponizavam o pensamento da modernidade perderam, hoje, o carácter fundacional, é facilmente admissível que o próprio discurso pedagógico reflecta o ímpeto da fractura epistemológico-axiológica que fez abalar o paradigma racionalista que o configurava. Não podemos olvidar que o esforço emancipador das Luzes que pretendia promover a autonomia moral dos sujeitos se projectou pedagogicamente no movimento da Educação Nova. Sem desertarmos, assim, do entusiasmo então florescente pela edificação de uma escola renovada, temos de reconhecer que o novo contexto societal com acrescidas exigências económico-tecnológicas que tomam o mercado de trabalho mais concorrencial e a emergência de uma escola mediática paralela envolvem desafios ignotos para o processo educativo e dão acuidade a antinomias que, figurando como omnipresentes na pedagogia, se agigantam na fractura das racionalidades que a pós-modernidade consumou. Com efeito, as antinomias que percorrem o discurso reflexivo sobre a educação e tendem a configurá-lo como «socialização» *versus* processo de autonomização reactivam-se nas ameaças crescentes de atomização social que o neoliberalismo económico

fomentou. Como, enfaticamente, se questiona Savater (2000, 6): «A educação deve preparar concorrentes adaptados ao mercado de trabalho ou formar homens completos? Deve reforçar a autonomia de cada indivíduo, muitas vezes crítico e dissidente, ou manter a coesão do conjunto da sociedade? Deve desenvolver a originalidade inovadora ou a identidade tradicional do grupo? Deve polarizar-se sobre a eficácia prática ou ficar no risco criador?» E a verdade é que se o próprio processo de modernização potenciava já riscos inerentes à autonomização dos indivíduos, é na fragmentação identitária do tempo presente que tais riscos se denotam e extremam. Na perspectiva de Alain Renault (1998, 48), «dado que o retrocesso moderno das tradições nos privou de qualquer referência a indicações comuns predeterminadas, cada um de nós deverá impôr-se um processo contínuo de fundamentação e de revisão das normas a que se sujeita». Se a radicalização do individualismo se afirma, pois, como a marca e o risco do tempo presente, por debilitamento da referência a valores colectivamente partilhados, toma-se imperativo que, no repúdio por visões totalizantes e monolíticas, os discursos pedagógicos recusem uma relativização axiológica que tomara infundado o próprio sentido da educação. Deste ponto de vista, não podemos deixar de conferir um sentido ético à educação que se contrapõe à «falácia da neutralidade axiológica» da Escola.

A concepção de educação moral funda as suas raízes na tradição grega. Entendida como formação do carácter, a educação moral toma por horizonte o serviço à comunidade (*polis*), sendo esta referência que torna inteligível a sua própria substantividade. Porquanto se a cidadania é uma condição jurídica dos indivíduos, mediante a qual o Estado reconhece e garante um conjunto de direitos, a sua configuração substantiva vai exigir, por parte dos indivíduos, a adesão a valores e padrões normativos que possibilite a assunção dos deveres para com a comunidade. Se a formação ética para o exercício da cidadania comporta, desde o horizonte da cultura grega, um imperativo maior da própria educação, é óbvio que haverá que reinterpretar as condições deste exercício nas configurações materiais da sua própria

historicidade local. Ademais, haverá que recordar, igualmente, que na etapa histórica em que a Escola foi delineada como uma instituição laica da responsabilidade do Estado, a sua mensagem socializadora assumiu um papel fundamental na génese dos modernos estados europeus, contribuindo para a consolidação das identidades nacionais, através da unificação da língua, da cultura e das mentalidades. Se os desafios que se perfilam à instituição escolar são, hoje, de outra natureza, haverá que tematizá-los na confluência das novas pressões sociais e dos distintos parâmetros vivenciais e reflexivos da pós-modernidade.

No marco das exigências sócio-históricas que singularizam a nossa época e se repercutem directamente no âmbito reflexivo da teoria da educação, podemos salientar como relevantes: a crescente planetarização propiciada pelos meios tecnológicos de informação e comunicação; a crescente multiculturalidade das sociedades, resultante de fluxos migratórios; a crescente importância do conhecimento como fonte de produtividade económica. O carácter estruturante destes três parâmetros tem vindo a direccionar as actuais sociedades no sentido de uma crescente globalização que podendo remeter-nos, num sentido mais utópico, para um modelo identitário de planetarização, implícita também os riscos inerentes a uma potencial hegemonia dos poderes económicos transnacionais que escapam ao controlo dos Estados. Por força destas pressões económicas de um mercado laboral mundializado, tanto quanto dos organismos educativos internacionais, emerge um modelo «globalizado» da educação que tende a impor-se, formatando uma configuração «normativa» dos objectivos e conteúdos pragmáticos dos planos curriculares. Evidentemente que a emergência deste fenómeno de globalização que tem uma tradução a nível da educação é correlativo do próprio desenvolvimento das novas tecnologias da informação que permitem a comunicação imediata entre sujeitos e organismos situados em espaços geográficos distanciados.

De modo significativo, as novas tecnologias da informação, que têm vindo a transmutar os estilos de aprender e ensinar, viabilizam modalidades

de aprendizagem que ultrapassam largamente os limites espaço-temporais das instituições escolares e envolvem a massa dos cidadãos num processo individualizado e contínuo de formação ao longo da vida.

Num mundo em homogeneização comunicacional, por efeito das próprias tecnologias, mas em que a desmultiplicação e heterogeneidade dos discursos debilita a razão configuradora do nosso próprio entendimento sobre as sociedades e o devir em gestação, tomar-se-á cada vez mais difícil identificar os padrões axiológico-normativos que podem erigir-se como pilares fundacionais de uma teoria da educação. Na «sociedade do conhecimento» que se delinea, e em que a expansão das novas tecnologias potenciam virtualidades cada vez mais amplias para o processo educativo das massas, reduzindo o impacto da equação pessoal no processo de formação, não podemos deixar de repensar a utopia que terá necessariamente de polarizar os vários discursos metateóricos em torno da educação. Reconheça-se ou não, de forma explícita, o acto educativo é sempre configurado no horizonte de uma utopia, entendendo nós que a utopia é um olhar projectado no futuro, que nos vincula na obrigação dos nossos compromissos presentes. No fio narrativo em que o passado e o futuro se entretecem na actividade presente, afigura-se-nos urgente que, na continuidade das utopias educativas que formaram a modernidade, se recrie no actual contexto da pós-modernidade, um novo *humanismo* pedagógico que dilate e reformule os marcos referenciais que tipificaram o projecto educativo moral e cívico da modernidade.

A verdade é que, complementamente à expansão das modalidades educativas, as novas tecnologias podem ser usadas como suporte para fomentar nos educandos uma mais vasta consciência cívica, através de um sentido de planetarização que se procura inculcar através da participação em redes de solidariedade transnacional. Não escamoteando o risco que representa para as liberdades individuais o crescente poder expansionário das fontes económicas, haverá que reconhecer que só pela construção de formas de cidadania activa, a nível local e global, as democracias

se podem corporizar, rebatendo os efeitos centrípetos e aglutinadores dos novos poderes mediáticos e económicos susceptíveis de triturar as identidades culturais, historicamente afirmadas. Convém não esquecer que, nos princípios do século XX, a Pedagogia científica se consolidou, por acção do movimento da Educação Nova, que se regeu nas suas intenções e práticas por objectivos de reforma social. Pretendendo fundamentar a sua prática pedagógica nas teses psicológicas emergentes sobre a criança, a Escola Activa fomentou de modo explícito uma ruptura epistémica com os modelos pedagógicos tradicionais que se revelavam inadequados ao sentido de progresso que a sociedade conhecia nos primórdios do século XX.

Esta ruptura, que assinalava uma intenção objectiva de operar uma transformação na escola e na sociedade, foi consumada, quer em nome da cientificidade positivista, quer por assunção de valores iluministas como os da liberdade e autonomia moral dos sujeitos. O exemplo do Instituto Jean Jacques Rousseau é, a este respeito, paradigmático, porque denota um esforço intelectualmente rigoroso para desenvolver experiências fidedignas de pedagogia experimental, fundando-se sobre dados empíricos da Psicologia, mas ao mesmo tempo todo o esforço educativo tem um fim político e moral. De forma explicitamente assumida, a cientificidade que consagra os estudos de Bovet e Chaparède concilia-se sempre com intenções praxeológicas, ao nível de uma reforma social. Neste sentido, a sua revolução pedagógica afirma-se como prenúncio de uma nova ordem social que concilia a autonomia da pessoa com a normatividade social prescrita pela concertação dos interesses individuais dos cidadãos.

Diferindo para a conjuntura presente o gigantismo dos desafios com que se confrontou a sociedade, nos alvares do passado século, torna-se evidente que a mensagem socializadora da educação tem de ganhar contornos de uma peleja em favor de uma racionalidade normativa que incorpore no novo contexto sócio-histórico, o que de mais depurado a vocação ilustrada da modernidade nos legou. É neste sentido que qualquer reflexão metateórica, em torno da educação, tem de se configurar, nas exigências de um novo

«humanismo» pedagógico, capaz de recuperar, nos estilhaços de uma razão pos-moderna fragmentada, a lucidez crítica que lhe permita não trair as esperanças utópicas, sempre renovadas na educação.

- Anderson, P. (1999). *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Aregui, J.V. (2004). *La pluralidad de la razón*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cartista, M.J. (1984). *Racionalismo em crise*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Fomosinho, M. D. (2001). Para o repensar de uma ética cívica nas escolas. *Fragments da Cultura*, vol. 11 (4), Jul-Ag. Universidade Católica de Goiás, pp 687-692.
- Fomosinho, M. D. (2003). «Reencontrar um novo estatuto para a educação. Do comentário a algumas reflexões». *In Revolução das ideias e teorias pedagógicas*. I Congresso da Secção de Filosofia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Castelo Branco: Edição Alma Azul.
- Fomosinho, M. D. & Boavida, J. (1999). «Náufragos» ou «astronautas»? Pós-modernidade e educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, nº 1, pp 5-17.
- Fomosinho, M. D. & Boavida, J. (2002). «Educación, Ética y Posmodernidad». *Educación XXI*, nº 4, pp 167-187.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: Éditions L'Hamattan.
- Heather, D. (1999). *What is citizenship?* Oxford: Polity Press.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- Peace, N. & Hall-Garten, J. (eds.) (2000). *Tomorrow's citizens. Critical debates in citizenship and education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Pereira, M. B. (1990). *Modernidade e tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Renaut, A. (1998). *El futuro de la ética*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Roa, A (1995). *Modernidad y posmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Santiago do Chile: Editorial Andrés Bello.
- Savater, F. (2000). *Pour l'éducation* (tradução francesa de H. Gisbert). Paris: Éditions Payot.

La Pedagogía en y de la Sociedad Cognitiva

1. Pensar la educación. La elaboración del conocimiento en la sociedad de la información

En 2006 se cumple medio siglo año del nacimiento de la ciencia cognitiva, del acontecimiento de «la ruptura cognitiva». La historia de la ciencia ha precisado más la fecha del nacimiento, el 11 de septiembre de 1956, en el segundo día del *Symposium on Information Theory* que tuvo lugar en el MIT®. En ese mismo año veían la luz algunos trabajos seminales para el desarrollo de las primeras ciencias cognitivas como la psicología y la lingüística®. Cuarenta años después habría de aparecer, en el marco de la Unión Europea, el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación* con el subtítulo de *Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*.

Podemos adoptar estas dos fechas (1956 y 1995) para caracterizar la segunda mitad del siglo XX como el tiempo de las ciencias y de las tecnologías cognitivas y de sus efectos sobre los sistemas educativos. En efecto, las leyes educativas promulgadas desde finales de los años ochenta

Miller, G. A. (1979). A very personal history. Talk to Cognitive Science Workshop. Cambridge, Mass, MIT. 1 June 1979. Gardner, H. (1985). *The mind's new Science: A history of the cognitive revolution* (chap 3).

® Entre otros trabajos, aparecieron ese año: *A study of thinking* (de Bruner, Goodnow y Austin), *The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for Processing information* (artículo de Miller) y *Three models on language* (de Chomsky).

hacen referencia continuada a las relaciones entre el sistema educativo y el desarrollo de la información haciendo descansar la ordenación del sistema sobre el principio del aprendizaje y de la formación a lo largo de toda la vida(3).

El problema básico con el que se encuentran hoy los sistemas educativos es el de la finalidad de la educación y de las instituciones educativas en la sociedad de la información. Este problema tiene que hacer pensar a la pedagogía y, dentro de ésta, a la teoría de la educación. En el proceso de constatación de una pedagogía cognitiva no se pueden ignorar algunos de los principales problemas sobre el conocimiento. Entre ellos, se pueden identificar los siguientes: el de la contraposición entre «conocimiento» y «conocer», el de la persistencia o dilución del sujeto que conoce (y, en el caso de su existencia, quién es efectivamente ese sujeto que conoce(4), el de la consistencia y persistencia de lo conocido, el de su valor y, por último, de las vías para llegar al propio conocimiento.

Tanto si examinamos nuestro problema desde la perspectiva de la ciencia cognitiva como de la teoría del conocimiento, nos topamos con la dificultad de dar una respuesta única, general, a estas cuestiones. Desde aquella, se reconoce una pluralidad de disciplinas preocupadas por ese objeto de estudio, de modo que se tiende a hablar, no de la ciencia cognitiva, sino de las ciencias (disciplinas y tecnologías) cognitivas. En términos filosóficos, la dificultad se formula en términos de una teoría (;general?) del conocimiento; y algo semejante sucede desde la perspectiva epistemológica. Hemos de admitir, pues, los obstáculos para conocer una sola y definitiva respuesta al

(3) Así ha ocurrido en los casos portugués y español; en el primero, con la Ley 46/86, de 14 de Octubre de 1986 modificada la Ley nº 115/97, de 19 de Septiembre de 1997 (Ley de Bases del Sistema Educativo); en el segundo, con la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (de 3 de octubre de 1990), la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (23 de diciembre de 2002) y el actual Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación.

(4) García del Dujo, A. (1992). Constructivismo e intervención pedagógica: a propósito de quién construye. *Teoría de la Educación* IV, pp. 127-138; el autor concluye que hay múltiples «momentos» y «lugares» donde tienen lugar procesos constructivos y siempre más de un constructor (p. 137).

problema del conocimiento: si el conocimiento no es completo, ni definitivo, tampoco el conocimiento sobre el mismo conocimiento.

Cuando se afronta la cuestión de la elaboración o construcción del conocimiento en la sociedad actual, se tiende a dar por supuesto que lo que existe es la posibilidad de la experiencia del conocer, más que de la realidad del conocimiento. La filosofía clásica considera el conocimiento como el efecto de la adecuación entre el entendimiento del sujeto cognoscente y la realidad conocida. En la actualidad, nos vemos casi imposibilitados de formular la cuestión en estos términos dada «la enemiga que se ha declarado al sujeto con todas las teorías de la deconstrucción, que, básicamente, es deconstrucción del sujeto y, por tanto, del sujeto cognoscente» (Rábade, 1995)(5) a lo más que se podría llegar sería a hablar de la experiencia del conocer, lo que equivale a hablar de tantas «lecturas» de un «texto» como individuos que tienen experiencia de esa realidad.

Esta apelación a la experiencia tiene su última manifestación en la experiencia continua y provoca el desinterés por el rigor, consistencia, estabilidad y valor de lo conocido(6). Este problema tiene fuertes componentes psicológicos y tecnológicos. En un reciente trabajo sobre la construcción del conocimiento, consideran Scardamalia y Bereiter (2003) que no hay métodos bien probados para formar a la gente para ser buenos productores de conocimiento. A falta de una respuesta segura sólo cabría hacer uso de algunas soluciones provisionales: bien de la de educar basándonos en el conocimiento básico disponible, bien de la de procurar la formación en destrezas más o menos específicas, ya de la de adoptar el enfoque de la construcción social del conocimiento dentro de enfoques tales como las «comunidades de aprendizaje», el «aprendizaje basado en proyectos» o el «descubrimiento guiado». Los dos primeros enfoques entrañan, según estos autores, el riesgo de desplazar el conocimiento avanzado al ámbito de una educación terminal a la que

(5) Rábade, S. (1995). *Teoría del conocimiento* Madrid: Akal, 13

(6) Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela* Barcelona: Ariel.

llegan muy pocos, sea en la educación de postgrado, sea en el mundo del trabajo cualificado. Por el contrario, desde el tercer enfoque se considera el conocimiento como una producción y mejora continuas del capital de ideas en una comunidad, generadas dentro de un proceso continuo a lo largo de toda la vida, dentro y fuera de la educación formal.

Estos enfoques no tienen un carácter necesariamente antagónico, sino que pueden actuar de forma sinérgica y convergente. Situados en la perspectiva de la construcción social del conocimiento, como un modelo global, adquiere sentido que en los primeros estadios se emplee más el conocimiento básico, así como el aprendizaje basado en problemas y en proyectos adquiere su mayor eficacia en fases más avanzadas, como se está haciendo desde hace mucho tiempo en la educación secundaria superior, en la universitaria y en el ejercicio profesional.

En la actualidad es preciso, no sólo pensar la educación, sino repensar la pedagogía, lo que, lejos de ser «un lujo», resulta una necesidad en la sociedad cognitiva⁽⁷⁾. La preocupación por pensar la pedagogía se ha formulado en los términos de «qué tipo de pedagogía requieren los tiempos actuales»⁽⁸⁾. Esta pregunta tiene diversos significados. Primero, que cada sociedad implica un tipo de educación, instituye un tipo de escuela y alienta una forma de pensar la educación. Segundo, que el progreso de la ciencia produce cambios en la estructura del pensamiento. Tercero, que la nueva sociedad, y la evolución de la ciencia y de la tecnología como construcciones sociales, requiere una nueva pedagogía.

Aceptadas estas premisas, nada hay de extraño en admitir la crisis actual del sistema educativo y de la institución escolar. De tal manera se han complicado las relaciones dentro del sistema educativo, que se entiende que

(7) Cfr. *Revue Française de Pédagogie*, (1997) (120) Juillet, août, septembre, 1997 (monográfico sobre *Penser la pédagogie*).

(8) Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (181), pp. 123-146 y Vázquez, G. y Bárcena, F. (1999). Pedagogía cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la sociedad de la información. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (1) <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/>

es necesario reconsiderar conceptos tales como inteligencia, información, aprendizaje, enseñanza, formación, tiempo y espacio educativos, etc. Para tratar de comprender tamaños cambios, la teoría de la educación ha asumido el enfoque propio de las ciencias cognitivas en torno a las teorías de la complejidad y a adoptar el estudio y el símil del cerebro humano como modelo explicativo, tanto de la construcción del conocimiento «objetivo», como de la construcción de ideales, tanto acerca de las acciones y procesos, como de los ideales sobre la educación (dando sentido y descubriendo el significado de aquéllos), en correspondencia con el programa de investigación de los estudios neurobiológicos(9).

Del mismo modo que en estos estudios se distingue entre los procesos de recogida y elaboración de la información según hemisferios (izquierdo y derecho) y niveles (más o menos cortical), nuestro conocimiento sobre la educación y sobre el propio conocimiento educativo se ve obligado a estimar las dos lógicas del cerebro y la mente humanas, así como el conocimiento explícito (más cercano a la construcción social del conocimiento) y tácito e implícito del educando, del educador y del pedagogo experto. Esto rige tanto respecto del conocimiento ordinario, como del conocimiento científico, por ejemplo en el caso de la pedagogía de la ciencia, y específicamente en el conocimiento sobre la educación.

2. Características y demandas de la educación en la sociedad actual. Formación de personas y sistemas competentes

Uno de los antecedentes del enfoque cognitivo sobre la educación es el de la Teoría General de los Sistemas (TGS) y, más concretamente, el de la cibernética. Durante los años 30 y 40 del pasado siglo Wiener trabajó

(9) Zeki, S. (2004). Esplendores y miserias del cerebro. En F. Mora (Coord), *Esplendores y miserias del cerebro*(cap. 1). Madrid: Fundación Santander Central Hispano.

con servomecanismos, lo que le condujo a ocuparse de la naturaleza del refuerzo (*feedback*) y de los sistemas autocorrectores y autorreguladores, ya fueran mecánicos o humanos(10) Hacia final de siglo, la aplicación de la cibernética a la educación daba lugar al reconocimiento de la pedagogía cibernética en un sentido tal que, sin renunciar a los conceptos clave de información y control, permitía la interpretación de la educación en un sentido humanístico, es decir, reconociendo la posibilidad de explicar la educación en el sentido proyectivo, superador, abierto a la autoconciencia y a la autodeterminación(11).

Conforme, pues, con este enfoque cognitivo, la educación, como sistema, debe considerarse substantivamente como un sistema abierto. Este enfoque se reconoce tanto en las exposiciones de motivos de las leyes de educación como en los estudios comparados y de organismos internacionales (UNESCO, OCDE, etc.). Así, por ejemplo, las leyes orgánicas promulgadas en España desde 1990 han expresado la interdependencia de la educación y otros sistemas (cultural, tecnológico, etc.). Si, como se ha dicho anteriormente, cada época crea y necesita un tipo de escuela y de inteligencia, es preciso esclarecer cuáles son los propios de esta tercera revolución «industrial», de la revolución cognitiva. El propio Wiener, en su obra originalmente titulada *The human use of human beings* y que nos otros conocemos por su subtítulo (*Cybernetics and Society*), se pregunta por las relaciones entre el desarrollo de la máquina y su influencia en la sociedad en las dos primeras revoluciones(12).

El reloj y la máquina textil constituyen los dos modelos mecánicos que expresan, paradigmáticamente, los instrumentos propios de esas dos revoluciones. Precisión, ahorro en la transmisión de energía, incremento

(10) Gardner, H. (1987). *The mind's new Science*. N. York: Basic Books, pp. 19-20.

(11) cfr. Sanvisens, A. (1991). Concepción sistémico-cibernética de la educación. En J. L. Castillejo y otros *Teoría de la Educación. Conceptos y propuestas*. Murcia: Límites, p. 167.

(12) Wiener, N. (1969). *Cibernética y sociedad* (cap. 9: «La primera y la segunda evolución industrial»). Buenos Aires: Edit. Sudamericana.

del rendimiento y automatización progresiva, son algunos de los valores que acreditan la calidad de los procesos de medición y fabricación de estas revoluciones industriales. Además de otros cambios graduales de la primera a la segunda revolución, el cambio radical es el del tipo de energía utilizada para mover la maquinaria, energía mecánica en el primer caso y eléctrica en el segundo. Como se ha dicho, el verdadero cambio radical en las revoluciones industriales no se ha producido tanto desde la primera a la segunda (ambas se pueden caracterizar, en un cierto sentido, como energías «físicas» y más o menos limitadas) como desde ésta a la tercera, a la revolución de la información. La base de este gran cambio en los procesos productivos es un nuevo tipo de energía que podemos considerar inmaterial y prácticamente ilimitada. A diferencia de las anteriores, es más fácil de almacenar y de procesar. La distribución de la información puede verse obstaculizada por diversos factores políticos, sociales, económicos, tecnológicos y cognitivos(13).

Lógicamente, estos cambios se han proyectado en la educación y, sobre todo, en la organización de los espacios y tiempos y en los «depósitos» de información. Uno de los problemas actuales de la Escuela es el de encontrar su lugar adecuado en la Sociedad de la Información. No son pocos los autores que entienden que la Escuela, tal como la hemos entendido, está llamada a desaparecer. Así, Sáez Vacas (1987) estima que la institución escolar es una tope introductora de tecnología y que, como señalara Skibbins, la Escuela se parece a un inmenso mecanismo de relojería(14). En la medida en la que, veinte años después de estos juicios, fueran así las cosas (y todavía la Escuela está preocupada por calendarios, horarios, densidad de los programas, etc.), cabría todavía hoy decir que esta institución responde a la lógica de la primera, o a lo sumo, de la segunda revolución

(13) Albar, E. y Quintanilla, M. A. (2002). *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad* Barcelona. ICE de la UB - Horsori.

(14) Sáez, F. (1987). *Computadores personales. Hacia un mundo de máquinas informáticas*. Madrid: Fundesco, p. 186 y siguientes. La obra, citada, es de Skibbins, G. J. (1981). *Organizational evolution. A program for managing radical change*. Seaside, CA.: Intersystems Publ.

industrial. Basta escuchar las quejas de los profesores en los momentos de reforma o renovación educativa, cuando todos suelen reclamar un horario más extenso para su materia, para ser conscientes de la vigencia de esta vieja lógica escolar.

Tenemos, pues, que la educación, desde una perspectiva cibemética y preocupada por dar respuesta a los problemas de la Sociedad de la Información, debe abrirse a nuevas formas de considerar la inteligencia, el aprendizaje y el conocimiento y, por consiguiente, los papeles del educando y del educador y los modos de concebir los espacios y los tiempos educativos. En primer lugar, quizá, la Pedagogía cognitiva deba poner en cuestión las ideas preconcebidas sobre inteligencia y aptitud. Las prácticas escolares, docentes, diagnósticas y de asesoramiento, descansan en supuestos acerca de la inteligencia propias de una edad industrial, tal como ha denunciado Wirth(15) Late aquí el problema de si la racionalidad tecnológica presupuesta por la intencionalidad en un proceso de acción es compatible con la realización de resultados valiosos (¿impone la intención el control tecnológico de las acciones?) o si es necesaria otro tipo de racionalidad más sensible a las cuestiones de valor(16) Ya el mismo Wiener nos prevenía sobre que la nueva revolución industrial es un arma de doble filo, que se puede utilizar en beneficio de la humanidad (si «la usa inteligentemente») o para destruirla(17). Se apunta aquí a la comunicabilidad entre inteligencia y calidad ética de las decisiones tomadas desde y con ella.

En la actualidad los sistemas educativos desarrollan estrategias de convergencia hacia el logro de personas y comunidades competentes. Dentro

(15) with A. G. (1991). Toward a post-industrial intelligence and democratical renewal. *Educational Philosophy and Theory*, 23 (2), 1-8

(16) with art.cit, p. 2; ver, también, Escámez, J. y Pérez, P. M. (1992). Planificación de programas en educación no formal. En J. Sanamora (Ed.), *La educación no formal* (cap. 3). Barcelona: Ceac; y Vázquez, G. (1993). Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad post-industrial. En R. O., McClintock, M. J. Streibel, y G. Vázquez (1993). *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (cap. 7). Madrid: MEC-CIDE.

(17) Wiener, *op cit*, p. 151.

de este enfoque, una teoría cognitiva de la educación ha de formularse esta pregunta: ¿Es sensible el enfoque actualmente dominante de la tecnología de las competencias en el sistema educativo a las exigencias de una inteligencia abierta y contingente con el mundo del valor? La respuesta a esta cuestión puede adquirir una orientación positiva o negativa según cual sea el sentido que se preste al propio y radical concepto de competencia y a la dimensión cognitiva de la competencia humana (y, en su espacio propio, de las organizaciones y de las comunidades).

Los más recientes trabajos sobre las competencias educativas nos permiten reconocer la relación de parentesco entre «competencia (educativa)» y «competitividad»⁽¹⁸⁾. Existe un contagio entre estos dos términos que supone la lógica de la supervivencia de los más aptos o competentes, lógica, es innecesario insistir en ello, poco coherente, no ya con el sentido propio de la educación (lograr la mayor excelencia posible en todas las personas), sino incluso tan sólo con el enfoque de la construcción social del conocimiento. Otra relación que podríamos calificar de infecto-contagiosa es la de la asimilación del concepto de competencia al de habilidad. El *homo compētens* es muy superior al mero *homo dexter*, al *homo habilis*. El tesaurus del ERIC refiere así ambos descriptores⁽¹⁹⁾:

Competence: The individual's demonstrated capacity to perform, i.e., the possession of knowledge, skills, and personal characteristics needed to satisfy the special demands or requirements of a particular situation;

(18) Sarramona, J. (2004). *Competencias básicas en la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ceac.

(19) ERIC (2005). *Thesaurus. Descriptors: Competence and Ability*. Recuperado, el 6 de junio de 2005, de la World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov/>. En el ámbito del lenguaje empresarial se utiliza también el término «capability» para referirse a las competencias o capacidades en relación con las de otras empresas, pero en general se entiende que no hay una distinción formal, ni de contenido, entre competencias y «capabilities»; así, cfr.: Grant, R. M. (2005). *Contemporary strategy analysis. Concepts, techniques, applications*. Oxford (UK): Blackwell Publ. (cap. 5, en el que el autor sigue, a este respecto, la conocida posición de Hamel y Prahalad en su tratamiento de las competencias nucleares, o *core-competencies*, de las organizaciones).

Ability: The degree of actual power present in an organism or system to perform a given physical or mental act.

268

El examen de estos dos descriptores nos descubre tres características básicas: la proximidad a la ejecución (manifiesta), la respuesta a las demandas inmediatas y la atención a situaciones particulares; de las tres se deduce una cuarta: la segmentación y el carácter específico, cuando no hiperespecífico, de la mayor parte de las competencias. La primera de ellas nos devuelve al tratamiento que Scardamalia y Bereiter dan a la construcción *del* conocimiento. En el citado trabajo salen estos autores al paso de la confusión que se suele producir entre constructivismo y construcción del conocimiento. Para ellos, es preciso distinguir entre formas manifiestas y no manifiestas de conocimiento de forma que sólo estas últimas están abiertas a la consciencia de los principios subyacentes, a los procesos de establecimiento y ajuste de las metas, a la «teorización» progresiva y mejora de los supuestos teóricos, a la monitorización y a la evaluación del proceso de avance; existen, además, procesos «superficiales» (poco explícitos) y otros a mitad de camino entre lo consciente y explícito y lo implícito y apenas accesible a la conciencia (tal sería el caso del descubrimiento guiado).

Sin embargo, hay argumentos a favor del carácter más latente, potencial y global de las competencias, razones de significación etimológica, de carácter filosófico y conceptual y de naturaleza biopsicológica. En primer lugar, el *homo compéters* está mucho más próximo a al *homo agens*, entendiendo agente según la primera acepción del Diccionario de la Real Academia Española: «que obra o *tiene virtud de obra*» (D.R.A.E., subrayado añadido). Conforme con esta acepción, agente no es sólo el que ejecuta visible o manifiestamente la acción (que realiza una actividad), sino también quien reflexiona, se propone intencionalmente una acción, la elabora (incluso implícita o inconscientemente), etc. ¿Está *El Pensador*, de Rodin, en una actitud activa, muestra una competencia reflexiva?

Esta profundización sobre el carácter del «competente» como «agente» está respaldada por la reflexión filosófica. Arendt refleja esta posibilidad (todavía no inmediatamente social de la construcción del conocimiento) cuando recuerda las condiciones de la realización del trabajo en la primera Edad Moderna(20):

No fueron los observadores y espectadores de las plazas de mercado medievales (donde el artesano, en su aislamiento, estaba expuesto a la luz pública), sino sólo el auge de la esfera social (en la que los demás no se contentan con contemplar, juzgar y admirar, sino que desean que se les admita en la compañía del artesano y participar como iguales en el proceso de trabajo), lo que amenazó el «espléndido aislamiento» del trabajador y socavó finalmente las mismas nociones de competencia y excelencia. Este aislamiento es la necesaria condición de vida de toda maestría, que consiste en estar sola con la «idea», con la imagen mental de la cosa que va a ser.

La potencial fecundidad de la idea, de la imagen mental «de lo que va a ser», suelda el carácter integral del doble movimiento del *agens* y del *faber*. Quizá por esta vía se puedan aproximar la cognición y el pensamiento que, a juicio de la misma autora, no son una misma cosa pues, mientras que éste es el origen de las obras de arte y se manifiesta en la filosofía sin modificación alguna, aquella actúa movida por consideraciones prácticas de modo que, una vez alcanzado el objetivo, ahí finaliza⁽²¹⁾.

Esta misma distinción, con posibilidad de integración, se reconoce en los estudios de la tecnología cognitiva sobre el proceso de llegar a ser experto, de la condición propia de la experticia. Se dice del experto que llega a dominar de tal modo sus propios procesos cognitivo-operativos que, con frecuencia, «ignora» (e incluso viola) los principios y reglas en los que real o supuestamente apoya o debería apoyar su práctica real. De ahí que

(20) Arendt, H. (1996). *La condición humana* Barcelona: Paidós, 179.

(21) Arendt, *op cit*, 187.

se tiene como poco eficaz todo intento primerizo de imitar la práctica de un experto.

Cabe, también, argumentar sobre el carácter holístico, y no siempre patente y consciente, de las competencias desde una óptica biopsicológica. En efecto, es el organismo entero (el individuo o sujeto, la organización, la comunidad plena) quien es competente, generando e incluyendo entornos de competencia. Desde esta perspectiva, no cabe radicalmente hablar sino de la competencia humana como de la capacidad única para pensar sobre algo y ejecutar algo de una manera propia y excelente. La pedagogía cognitiva aboga a favor de la integración de las competencias en la competencia personal y rechaza, por estéril, el esfuerzo por segmentar las competencias hasta el punto de elaborar inventarios inacabables de competencias específicas⁽²²⁾. Una consecuencia práctica de este enfoque se manifiesta en una preferencia lingüística: es más pertinente hablar de «dimensiones» (cognitivo-emocional, social, conductual,...) de las competencias que de «componentes» (cognitivos, emocionales, sociales, etc.) de ellas. Finalmente, si volvemos a considerar la relación de contagio entre competencia y competitividad, es oportuno pensar, con d'Iribarne, que la competencia humana es la base de la competitividad⁽²³⁾. Las modernas teorías del capital humano y de la gestión del conocimiento han de partir de estos supuestos básicos acerca del carácter integral, potencial y personal de las competencias.

Podemos, pues, concluir este punto afirmando que el proceso de formación de las competencias se enraíza en el proceso de formación humana, que se confunde con la educación general (en general), con la educación básica de la persona.

(22) Vázquez, G. (1999). A favor del carácter general de las competencias. Addenda a la ponencia de Sarramona, J. y Pintó, C. Identificación de las competencias básicas al término de la Educación Secundaria Obligatoria. *XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Guadalupe (Cáceres): Universidad de Extremadura. Recuperado, el 7 de junio de 2005, de la World Wide Web: <http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4vazq.pdf>.

(23) Iribarne, A. d' (1989). *La compétitivité: Un défi social, un enjeu éducatif*. Paris. C.N.R.S.

3 Algunos problemas de la pedagogía cognitiva (cognición, emoción, memoria y mente)

271

La Pedagogía comparte con otras ciencias cognitivas su preocupación por el conocimiento. Nuestra disciplina no forma parte de las seis reconocidas por Gardner en 1985 (Filosofía, Psicología, Lingüística, Inteligencia Artificial, Antropología y Neurociencia), ni tan siquiera de otras disciplinas y tecnologías cognitivas que se le han sumado después (Economía, Sociología, Ciencia Política, etc.). Sin embargo, los trabajos sobre educación, instrucción, etc. han tenido cabida en revistas especializadas desde su fundación (ejemplo, *Cognition e Instruction*). Si adoptamos los criterios que Gardner utiliza para identificar los rasgos clave de la ciencia cognitiva, podemos concluir que participa de todos ellos, con una sola excepción: representaciones (símbolos, reglas, imágenes), ordenadores, creencia en los estudios interdisciplinarios, arraigo en los problemas filosóficos clásicos (experiencia, razón, conocimiento, intencionalidad, mente).

Con la vista puesta más acá de 1985 (año de publicación de la obra de Gardner) habría, hay, que decir que no hay excepción alguna, y que la coincidencia es plena ya que el autor de *The mind's new Sciences* sólo reclama para las ciencias cognitivas una característica más: su menor preocupación *Ode-emphasis* sobre el afecto, el contexto, la cultura y la historia(24). Veinte años después, resultaría arriesgado sostener el juicio sobre tamaña falta de preocupación, aunque es cierto que hasta entrados los años noventa no se han planteado en profundidad los problemas y aspectos citados en algunas de esas disciplinas. En todo caso, la educación no puede pensarse al margen de cómo el hombre representa, vive, narra, la experiencia de afecto, la experiencia cultural, histórica y de interpenetración con el contexto(25).

(24) Gardner, *op. cit.*, pp. 41-42.

(25) Janer, G. (2002). Representación del mundo y conflicto moral. *Revista de Educación* (nº extraordinario sobre Educación y Futuro), pp. 7-12; según Janer, «el hombre capaz de narrarse es el hombre capaz de actuar, de ajustarse a normas, de ser un sujeto moral» (p. 8); ¿qué otra cosa es el hombre educando?

Se pueden formular diversas razones para reivindicar el papel de la cultura en la formación de las representaciones mentales: los seres humanos no terminan en su propia piel y, gracias a la cultura, el significado de la acción humana se hace pública(26).

Más específicamente, la pedagogía cognitiva se ocupa y preocupa de diversos temas relacionados con el aprendizaje, el conocimiento, el razonamiento, la emoción, la memoria, el cerebro y los ordenadores, por un lado, y con los procesos de cambio, sobre todo de innovación, en las organizaciones (sistemas, ciudades) educativas, por el otro. En el punto presente nos ocuparemos de las cuestiones relacionadas con el primer bloque de cuestiones, dejando el resto para el siguiente, en el que también se atenderá a cómo debe pensarse la educación desde esta misma perspectiva cognitiva.

Uno de los tópicos básicos de la pedagogía cognitiva es el aprendizaje basado en problemas. Enraizado en la pedagogía del siglo XX, ha adquirido una mayor vigencia por el acrecido interés respecto de la formación en competencias ya que, sobre todo en la educación superior, la competencia de resolución de problemas es una de las más demandadas. El *thesaurus* del ERIC relaciona el descriptor «aprendizaje basado en problemas» de forma subordinada respecto de procesos cognitivos y lo define como «cualquier proceso educativo que comprometa a los estudiantes a investigar y resolver cooperativamente uno o más problemas, de duración indefinida de la vida real». Este descriptor se relaciona lateralmente con otros tales como: *Case Method (Teaching Technique)*, *Clinical Experience*, *Cooperative Learning*, *Critical Thinking*, *Clinical Experience*, *Cooperative Learning*, *Critical Thinking*, *Discovery Learning*, *Experiential Learning*, *Learning Activities*, *Learning Strategies*, *Problem Solving*, *Problems*. Dada la tradición de aplicación educativa en el campo de las Ciencias de la Salud, se incluye también en

(26) Vázquez, G. y Bárcena, F. (1999). Pedagogía cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la sociedad de la información. *Teoría de la Educación Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*(1), p.10.

este listado de términos conexos el de Medical Education, campo en el que, como es sabido, se ha desarrollado mucho el tópico de la competencia clínica.

Podemos identificar las raíces del método de aprendizaje basado en problemas en la obra de Dewey, por ejemplo, en *Democracia y Educación* en la que enumera los pasos de una experiencia reflexiva en estos términos: a) perplejidad, confusión, duda debido al hecho de que uno se encuentra implicado en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía definido; b) una anticipación conjetural; c) un examen cuidadoso del problema; d) la elaboración consiguiente de la hipótesis tentativa más precisa y consistente; e) un plan de acción para la verificación de la hipótesis y la resolución de la dificultad(27). Como se ve, el primer paso requiere una formación para tolerar y manejárselas bien con la incompletitud de una situación. A partir de esta situación problemática se desarrolla un proceso de pensamiento científico que se puede entender análogo respecto del propio del «sentido común», tal como el mismo Dewey plantea en *How We Think*(1910)(28).

La cuestión básica que interesa aquí es la de la relación entre el aprendizaje basado en problemas y el conocimiento previo que posee el estudiante. De acuerdo con el *thesaurus* de ERIC podemos entender el aprendizaje previo como «el aprendizaje formal o informal que tiene lugar antes de entrar en un programa específico; frecuentemente se evalúa para determinar el reconocimiento del conocimiento previamente alcanzado (el aprendizaje previo puede incluir el aprendizaje experimental)». Esta definición asegura la importancia de realizar la evaluación inicial en el momento de ingresar en un programa y nos confirma que, dentro de un enfoque de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, cada vez es más necesario evaluar

(27) Dewey, J. (1916). *Democracy and education* N. York: Macmillan Co. Traducción española: *Democracia y educación* Madrid: Moratá, 1995. (Punto: la reflexión como experiencia).

(28) Dewey, J. (1910). *How we Think* Lexington, Mass: D. C. Heath. Traducción española (1989): *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

y acreditar las competencias previamente adquiridas. Así mismo, de este modo se certifica el carácter sistémico de la educación.

Nos planteamos aquí si el aprendizaje basado en problemas asegura una buena conexión entre la identificación y resolución del problema y el conocimiento previo. Como se ha dicho antes, el campo en el que se ha investigado más es el de la formación médica, campo en el que no hay una evidencia todavía suficiente. Así, mientras en la revisión de Colliver (2000) se concluye diciendo que no hay evidencia convincente de que el Aprendizaje Basado en Problemas (*PBL*) mejore la base de conocimiento y la ejecución clínica (al menos no tanto como se espera y como cabría esperar de los costes que genera el modelo⁽²⁹⁾), no faltan trabajos que confirman la hipótesis de que se producen resultados significativos cuando se produce la integración de nueva información con las estructuras de conocimiento preexistente activadas por la experiencia de aprendizaje basada en problemas⁽³⁰⁾. En cualquier caso, parece confirmarse que en el proceso de construcción social del conocimiento la instrucción orientada a los problemas no puede renunciar a contar con la base de conocimientos adquirida a través de procedimientos ordinarios (relación profesor-estudiante, consulta de fuentes básicas).

En el proceso de modificación cognitiva se encuentran dos fuentes de variación significativas: la formación y la evolución cronológica de carácter positivo o negativo (involución o deterioro). También, la competencia cognitiva es contingente respecto de la calidad de la relación entre la propia cognición (cognición racional) y la emoción. El dinamismo del proceso de llegar a ser experto reconoce cinco estadios diferenciados: principiante, principiante avanzado, perito, competente y experto. Los estudios actuales confirman en lo fundamental los ya clásicos de Dreyfus^{29 30 29 30}

(29) Colliver, J. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula. Research and theory. *Academic Medicine*, 75, pp. 259-266.

(30) Capón, N., and Kuhn, D. (2004). What's so good about problem-based learning. *Cognition and Instruction*, 22 (1), pp. 61-79.

y Dreyfus acerca de las diferencias entre los modos de razonar y de actuar los sujetos de los estadios más alejados(31) Según Hmelo-Silver y Pfeffer (2004), las representaciones de los novicios se focalizan en la información perceptivamente disponible, en componentes estáticos del sistema, mientras que las de los expertos se orientan hacia los componentes estructurales y funcionales y hacia el nivel de comportamiento del sistema(32) En algunos estudios recientes en el ámbito de los profesionales de la salud se concluye que la ejecución del experto es una combinación de conocimiento base, destrezas de razonamiento y un acúmulo de experiencias con pacientes que es cualitativamente diferente de los competentes y, más aún, de los principiantes(33)

En términos generales, se acepta que el experto comprende los problemas en términos situacionales e interactivos con el contexto, de manera más abierta, y es más eficaz en la identificación y resolución de problemas caracterizados por su complejidad e incertidumbre. En el caso de los profesionales de la educación (profesores, orientadores, directivos, formadores, etc.) se considera que su comportamiento interactúa fuertemente con sus creencias o teorías implícitas acerca de la educación, de los alumnos, de los profesores y trabajadores, etc., sobre todo en situaciones pre-profesionales y en el principio de su experiencia práctica, pero también a lo largo de la vida de los profesionales con abundante experiencia. Estas creencias y teorías no siempre son explícitas, pero actúan como verdaderos antecedentes del comportamiento de los estudiantes a través de la conducta del profesional, de sus expectativas y de las creencias y expectativas generadas en el sujeto al que se está formando. Este enfoque resulta útil para analizar y corregir^{31 32 33 31 32 33}

(31) Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. N. York: Free Press.

(32) Hmelo-Silver, C. E. and Pfeffer, M. G. (2004). Comparing expert and novice understanding of a complex system from the perspective of structures, behaviors, and functions. *Cognitive Science* 28, pp. 127-138.

(33) Crespo, K., Torres, J. E., and Recio, M. E. (2004). Reasoning process characteristics in the diagnostic skills of beginner, competent, and expert dentist. *Journal of Dental Education* 68(12), pp. 1235-1244.

los errores de los profesionales y para poder explicar por qué fallan en la práctica las teorías explícitas conocidas por ellos; igualmente es valioso en relación con el conocimiento de los estilos docentes, directivos, etc. de los profesionales.

Las «teorías» (generalizaciones del conocimiento) de los profesionales son más o menos explícitas según la cantidad de su experiencia. Ordinariamente se acepta que las teorías de quienes están más cerca del dominio y de experticia, pese a estar más consolidadas, son menos explícitas que las de los novicios y principiantes avanzados. En el proceso formativo de éstos resulta fructífera la relación con los más expertos, de tal modo que se puede sostener que la calidad del aprendizaje de los noveles se incrementa si se produce un diálogo adecuado (acerca de las destrezas prácticas y, sobre todo, de la forma de razonar) entre unos y otros (Akre y Lugvidsen, 1997, para el caso de los médicos expertos y en formación⁽³⁴⁾) Este hallazgo debería confirmarse en las situaciones del *practicum* de los universitarios y profesionales en la transición hacia la vida activa. La creación de los sistemas basados en conocimiento (dentro de la Inteligencia Artificial) se ha generado precisamente dialogando con expertos con importantes competencias cognitivas (por ej.: en el diagnóstico médico, en el reconocimiento de patrones en el ajedrez, directores de orquestas sinfónicas, etc.) y observando cómo aplican sus propios procesos de razonamiento en la ejecución de la tarea.

La competencia cognitiva de los expertos se caracteriza, además, por otras dos características: el aprendizaje y la cognición en contextos naturales y su mayor dominio en la comprensión de la complejidad. Los sujetos aprenden a dominar los problemas propios de una situación en contextos «naturales» ordinarios, en situaciones familiares, aunque a veces lleguen a adquirir una gran complejidad. La dificultad de comunicarse un experto

(34) Akre, V. and Ludvigsen, S. R. (1997). How to learn medical practice? A qualitative study of physicians' perception of their own learning process. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening* 117 (19), 2757-2761. Este estudio muestra que, cuando los profesionales promocionan en su posición en la jerarquía dentro de los hospitales, mejoran su competencia respecto de la descripción de sus propios procesos de aprendizaje.

y un principiante se produce en términos de la contraposición entre los planes de acción orientados a situaciones típicas y las construcciones y reconstrucciones de las acciones no típicas y más fuertemente dependientes de los contextos. En el terreno de la educación, se han contrapuesto los paradigmas cognitivista y del aprendizaje situado caracterizando los planes del aprendizaje cognitivo como más dependientes de los prerrequisitos y de la intencionalidad, mientras que los del aprendizaje situado operan de una forma más próxima a la reconstrucción racional de la acción, contingente con las variaciones situacionales y con la distribución del conocimiento y poniendo menor énfasis en la intención y mayor en la comunicación sobre la acción(35)

La ciencia muestra actualmente mucho interés en el estudio de la relación entre cognición y desarrollo, sobre todo en dos ámbitos, en el de la evolución de la cognición, y en el de la relación entre cognición y envejecimiento. Ambos se basan en la distinción entre sistemas reactivos y sistemas cognitivos; pese a la eficiencia de aquéllos, es preciso reconocer sus límites para funciones y tareas tales como pensar y planificar acciones. Importa estudiar aquí cómo se establecen los modelos internos acerca de la acción y cómo ciertos organismos inteligentes no sólo reaccionan a las perturbaciones del entorno sino que también inician o emprenden las acciones, se forman representaciones internas acerca de cómo es el mundo exterior; anticipan la representación de cómo quedaría modificado ese mundo a partir de una determinada acción sobre el mismo y actúan consecuentemente (Jeannerod, 1997)(36) Este proceso refleja de forma bastante aproximada cómo se produce la acción humana sobre el entorno (por ejemplo, en una acción de carácter pedagógico). Precisamente son los sistemas cognitivos aquéllos que

(35) streibel, M. J. (1993). Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿es posible un manejo? En McClintock, R. O., Streibel, M. J. y Vázquez, G. (1993). *Comunicación tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (pp. 86 y siguientes). Madrid MEC-CIDE. Las reflexiones sobre la epistemología del aprendizaje situado y su aplicación al diseño instructivo parten de los conocidos trabajos de Suchman y de Brown, Collins y Duguid sobre los planes y las acciones situadas.

(36) jeannerod, M. (1997). *The cognitive neuroscience of action* London: Blackwell.

son capaces de planificar de forma preventiva, y no simplemente reactiva, los que actúan a partir de representaciones y modelos internos acerca de las propiedades del mundo, representaciones «libres de contexto» que actúan de modo dinámico generando productos (conocimientos y nuevas representaciones) de carácter simbólico(37).

La pedagogía debe interesarse más por el problema de la relación entre envejecimiento y cognición. Si consideramos la educación desde la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, y teniendo en cuenta la prolongación en la expectativa de vida y el desarrollo de la pedagogía de la vida adulta, resulta necesario asegurarse de que los estudiantes universitarios estén más familiarizados con la cognición en la adultez y la ancianidad(38). Las ciencias cognitivas, y sobre todo la neurobiología y la psicología cognitivas, muestran un interés progresivo por el efecto del envejecimiento sobre la cognición (sobre el número y conectividad celular y neuronal) y acerca de los distintos efectos que el deterioro mental produce sobre diversos estilos cognitivos. En este punto, se admite que tal deterioro es más acusado en individuos y procesos de inteligencia fluida (ejemplo: procesos de razonamiento) y menor en sujetos de estilos y procesos cristalizados (ejemplo: procesos de acumulación de información). Un problema específico de investigación es el de la interacción entre los procesos de maduración y envejecimiento de los educadores, según su propio estilo cognitivo, y los estilos cognitivos (diversos dentro de una clase) de los estudiantes.

Otro campo al que una pedagogía cognitiva debe prestar mayor atención es el de la emoción. Se puede afirmar que, durante la mayor parte del siglo XX, tanto la psicología como la pedagogía parecen «haberse olvidado» de la emoción y de su papel en los procesos de razonamiento. En la actualidad,

(37) Cruse, H. (2003). The evolution of cognition, a hypothesis. *Cognitive Science*, 27 (1), pp.135-155.

(38) La OCDE ha desarrollado su Programa sobre *Learning Sciences and Brain Research* en tres escenarios: los aprendizajes tempranos, los aprendizajes juveniles y la vejez, respectivamente en N. York (junio de 2000), Granada, España, (febrero de 2001) y Tokio (abril de 2001).

la discusión científica se está abriendo a «la (otra) lógica de la emoción», tanto como resultado de la investigación neuroanatómica y fisiológica cuanto en relación con la construcción del conocimiento (se ha dicho «las emociones son actos sociales», aunque cabe distinguir entre un momento y una experiencia subjetivos de la emoción, el sentimiento, y su proyección social exterior). Este mayor interés se ha proyectado también sobre la relación emoción, memoria y aprendizaje(39), así como con la comprensión de la propia expresión emocional y de la de los demás. Esta línea de trabajo adquiere un interés acrecentado en la acción pedagógica en situaciones de análisis y acción sobre situaciones de conflicto (en la comunidad, en las organizaciones, en las familias, en el aula, etc.). Aunque el exceso de emoción puede oscurecer la razón lógica, una cierta competencia emocional es, como ha señalado Morin, indispensable para poner en práctica comportamientos racionales(40). Del mismo modo, se está revalorizando la educación de la intuición, uno de los principios pedagógicos clásicos que desgraciadamente han caído en la inobservancia; en palabras de Hoghart, éste es un reto para la educación de nuestro tiempo(41).

Los estudios sobre el cerebro visual han permitido profundizar en la comprensión de la obra de arte y de los fundamentos neurológicos de las leyes que regulan la creatividad y la apreciación artísticas. Zeki (2004) ha analizado los procesos creativos del Dante (*La Divina Comedia*), Miguel Ángel (en la escultura y la poesía), Vermeer (*Michaëla con el pendiente perla*) y Wagner (*Tristán e Isolda*) respecto del amor como ideal y argumenta que los procesos de creación artística responden a una ley universal de la actividad cerebral, a saber, la de crear ideales como producto de los procesos

(39) Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain* (chapter 7: Emotions and feelings, pp. 127-164). New York: Avon Books.

(40) Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, p. 27.

(41) Hoghart, R. M. (2003). *Educar la intuición: Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Els Opuscles del CREI, nº 13.

abstractivos del cerebro(42) En todas estas obras está presente la lógica de lo inconcluso, de la ambigüedad, de la aproximación al ideal, de la obra de arte no resuelta (artista, intérprete y espectador quedan ab/sortos y ab/sueltos respecto de la propia obra artística)(43) Estas características generan productos inacabados e infinitos: el propio autor no es conocido (tal como expresó Marcel Proust respecto de Vermeer, y que también habríamos de decir del mismo Proust, *un artiste à jamais inconnu*); la consideración de Zeki acerca de que el gran arte, la obra maestra, es aquélla que se corresponde con múltiples y diferentes conceptos en el mayor número posible de cerebros resulta muy fecunda sobre una teoría de conceptos en el arte, de una teoría del conocimiento distribuido y la pedagogía de la creatividad. Entre esos cerebros se encuentran tanto el del pintor, músico, poeta o escultor (como creadores de la obra de arte), cuanto el del espectador (como recreador de la misma). La característica de lo creativo, según Heidegger, hace que, por ejemplo, un diálogo de Platón sea inagotable, no solamente para la posteridad con sus concepciones sujetas al vaivén de los tiempos, sino en y por sí mismo, por su propia esencia(44).

Finalmente, una teoría de la educación de orientación cognitiva se plantea el problema de la mente, de la relación mente-cuerpo y el más básico de la relación mente-mente(45). La teoría computacional de la mente considera que la mente es un ordenador digital, esto es, un dispositivo de estados discretos que almacena representaciones simbólicas manejadas mediante

(42) Zeki, S. (2004). Formación del concepto neural del arte: Dante, Miguel Ángel y Wagner. En F. Mora (Coord.), *Op cit* (pp. 392-425).

(43) La relación entre el arte y el conocimiento se ha estudiado en: Bruner, J. S. (1969) *On knowing: Essays for the left hand* N. York: Atheneum (cap. «Art as a mode of knowing»).

(44) Heidegger, M (1972). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova, p. 27.

(45) Aunque está muy extendida la formulación del problema en estos términos contrapuestos, hay críticos a cualquier forma de dualismo. Así, por ejemplo, Searle, J. R. (2001). *Mente, lenguaje y sociedad* Madrid: Alianza. Afirma el autor que no le parece que ni el dualismo, sea el de la sustancia o el de la cualidad, ni el materialismo en cualquiera de sus formas, tenga ninguna oportunidad de acertar, y que el hecho de que sigamos planteando e intentando resolver estas cuestiones en el anticuado y obsoleto vocabulario de «mental» y «físico», de «mente» y «cuerpo», debería ser una advertencia de que estamos cometiendo algún error conceptual fundamental en el modo en que formulamos las preguntas y las respuestas (p. 52).

reglas sintácticas y que los procesos mentales son secuencias causales guiadas por las propiedades sintácticas de los símbolos, no por las semánticas(46). Esta teoría, formulada inicialmente por Putnam, en 1975, y mantenida por otros autores (entre ellos por Fodor y Pylyshyn), ha recibido, pese a su uso extendido, críticas desde distintas perspectivas: la de los sistemas dinámicos adaptativos, la de la dificultad de reducir pensamiento y comportamiento humanos a reglas explícitas programables en un ordenador y, finalmente, la relativa a que las representaciones existentes en los ordenadores no son sino las que se derivan de las intenciones y representaciones de sus usuarios (de esta forma, puede decirse que los sistemas cognitivos mantienen su relación con su entorno cultural). Una de las aplicaciones actuales de los sistemas de procesamiento de la información es la de las redes neurales, sistemas que intentan emular, imitando el procesamiento distribuido, las capacidades de percepción y reconocimiento del cerebro humano(47).

La cuestión de fondo, formulada en palabras de Jackendoff, es qué hace a nuestra experiencia consciente ser como es(48) La propuesta de este autor reconoce que nuestra contribución interna al mundo es tan rica, compleja y vital como la contribución de la «realidad externa» y que el conocimiento y los valores humanos están enraizados en la herencia biológica (en la biológico-cultural, cabría precisar). Esta forma de concebir la conciencia, relacionada con otros rasgos esenciales de los fenómenos mentales (intencionalidad, subjetividad y «causación» mental) se aleja de las teorías de la mente de corte materialista a las que Searle ha llamado teorías inverosímiles y que acogen ideas sobre la IA, en su sentido más fuerte, y que niegan la introspección y que niegan la posibilidad de la conciencia de sí mismo como mí mismo(49)

(46) Horst, S. (2002). Teoría computacional de la mente. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), *Enciclopedia MIT de las ciencias cognitivas* (pp. 1264-1266). Madrid: Síntesis.

(47) COTEC (1998). *Redes neuronales*. Madrid: editor (Documentos COTEC sobre oportunidades tecnológicas).

(48) Jackendoff, J. (1998). *La conciencia y la mente computacional*. Madrid: Visor, p. 11.

(49) Searle, J. R. (1996). ¿Qué marcha mal en la filosofía de la mente? En J. T. Searle, *El redescubrimiento de la mente* (pp. 15-40). Barcelona: Crítica.

En cualquier caso, existe todavía hoy un amplio acuerdo en la vigencia de la paradoja computacional que Gardner formulara en 1985, lo que explica su uso extendido:

La paradoja descansa en el hecho de que (...) sólo a través de una escrupulosa adherencia al pensamiento computacional pueden descubrir los científicos los modos en los que los humanos *difieren* actualmente del ordenador digital serial, del ordenador de Neumann, modelo que ha dominado el pensamiento de los científicos cognitivos de la primera generación(50).

La ciencia cognitiva ha crecido gracias a los estudios sobre las analogías, paradojas, paralogías y otros juegos de lenguaje. Uno de esos juegos (la paradoja computacional) ha permitido que incluso quienes creen que la inteligencia natural y los sistemas humanos inteligentes no se pueden «encerrar» en los registros de la inteligencia artificial hayan aprendido sobre estos sistemas gracias a las aportaciones de la tecnología digital. Pero, también, y en el sentido contrario, de la misma forma que nos preguntamos cuánto saber anida en el conocimiento y cuánto conocimiento en la información (archivada y recuperable en forma digital), deberíamos cuestionarnos cuánto potencial de razonamiento, pensamiento y simbolismo perdemos al suprimir la analogía (tan fecundo en la filosofía y en la literatura, y también como metáfora científica) como forma de acceso a un conocimiento posiblemente verdadero.

4 La Teoría de la Educación ante las necesidades y las demandas actuales de los sistemas educativos

Observando las indicaciones de Gardner acerca de las características de las ciencias y disciplinas cognitivas y la propuesta de Bunge sobre la filosofía

(50) Gardner, *op cit*, 385 (cursiva en el original).

de la tecnología(51), podemos aceptar que la pedagogía es una tecnología cognitiva. ¿Cuál es, pues, el papel de la pedagogía, y de su núcleo teórico-tecnológico-cognitivo, ante las exigencias de la sociedad y ante la actual sociedad que hemos calificado como Sociedad de la Información?

Antes de contestar a la primera parte de la pregunta resulta conveniente hacemos cargo de la cuestión, planteada por Castells, acerca del concepto mismo de «Sociedad de la Información». Según este autor, la sociedad actual se caracteriza por tres rasgos: su carácter *informacional*, su dimensión global y su característica estructura en red(52). En los últimos años los estudiosos del tema, como el propio autor, han desplazado su centro de interés, desde la información a la peculiaridad de la estructura reticular. Resulta, por lo tanto, pertinente planteamos cuáles son las características propias de la red y del vivir o trabajar en red (*network networking ...*). Esas características nos remiten a la existencia y uso de vínculos internos y externos, antecedentes y derivados de procesos de comunicación, interacción y coordinación, entre personas, equipos humanos y organizaciones para mejorar su actuación efectiva(53)

Esta propuesta acerca de la convivencia y competencia en red es compatible con las teorías y creencias acerca de la convergencia entre competencia y competitividad y sobre el conocimiento compartido, cooperativo y distribuido. Sin embargo, esta forma de entender las relaciones de pertenencia social plantea el grave problema de las relaciones de inclusión y exclusión social en la Sociedad de la Información. En mundos tales como el de las empresas, en el del sistema de ciencia y tecnología, en el propio mundo académico, «quien no está en la red, no existe». Esta forma de concebir y valorar las ^{51 52 53 51 52 53}

(51) Bunge, M (1985). *Treatise on Basic Philosophy*, vol. 7, Part II: *Life Science, Social Science and Technology*. Dordrecht-Boston: Kluwer Academic Publishers. En esta obra se concluye que la psicología y la pedagogía son sendas tecnologías psicosociales, concebidas como cuerpos de conocimiento aplicado a la identificación y resolución de problemas de esa naturaleza.

(52) Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Revista de Educación* (nº extraordinario sobre Globalización y Educación), pp. 45-46.

(53) OECD (2003). *Networks of innovations: Towards new models for managing schools and systems*. Paris: editor, p. 34.

cosas plantea algunos problemas dentro de estos ámbitos, pero resulta mucho más grave en el espacio de la participación social y cívica dentro de la sociedad. Una primera tarea de la pedagogía cognitiva es la de hacerse cargo de la falta de homogeneidad social en el uso de la información y de sus herramientas de acceso y transmisión y de asignación de significado.

Si, como se ha dicho al principio de este trabajo, cada sociedad y cada tiempo genera nuevos deberes y nuevos pactos sobre la educación, resulta necesario considerar que una de las primeras obligaciones intelectuales, y por ende éticas, de la pedagogía es la de hacerse cargo del potencial excluyente que se esconde debajo de las expresiones «brecha digital», bien se refiera a sujetos, a grupos y comunidades o a generaciones. Concebida la cultura como una medida homogénea que facilita las relaciones de pertenencia y de atribución de significados, pocos riesgos más graves en la actualidad que los derivados de una tecnología (la de la información) que, lejos de actuar como vínculo de cohesión social, expulsa a individuos y grupos fuera del tejido social⁽⁵⁴⁾.

El problema de la brecha digital nos plantea dos problemas, el de la separación por razón de uso o de propiedad de la tecnología, y el de la naturaleza de la información albergada en esta sociedad. Sobre lo primero, el problema de la tecnología se puede reconocer como un problema de origen: «la tecnología se crea en respuesta a las presiones del mercado», lejos de las exigencias y necesidades genuinas de la educación; de aquí que sea necesario «poner la tecnología al servicio del desarrollo humano» tal como viene requiriendo el PNUD⁽⁵⁵⁾. Pero, viniendo más de cerca al terreno pedagógico, es preciso si esta brecha *digital* es la más grave ruptura que

(54) Las Nuevas Tecnologías de la Información tienen un gran potencial de inclusión social. Cfr.: Prats, E. (2005). Redefinición de lo educativo en el cibercontexto: a propósito de las TIC como herramienta de inclusión. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (1) (Nº monográfico sobre «Las TIC como herramienta de participación e inclusión social para jóvenes en situación de riesgo»).

(55) PNUD (2001). *Informe sobre Desarrollo Humano 2001. poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. Recuperado de la World Wide Web el 20 de junio de 2005. <http://hdr.undp.org/reports/global/2001/en/>.

nos podemos encontrar en la educación. Siguiendo la lógica del desarrollo tecnológico y de «la imposición tecnológica», tiende a considerarse que la solución a los problemas del analfabetismo tecnológico y digital se encuentra en instalar más ordenadores e incrementar la malla de la red. Sin embargo, aunque se llevaran a cabo las previsiones de Kaku acerca del desarrollo tecnológico en las aulas y en los hogares (una radio, un periódico digital, un ordenador en cada pared, cableando o dotando de red inalámbrica todo el espacio,...)(56),⁵⁶ no llegaríamos a superar la división digital pues, como ha señalado Haddad, «la más grave división reside en la *extensión y calidad del conocimiento y el aprendizaje*, no es digital, es educacional»(57).

La verdadera y acaso más oculta forma de exclusión educativa es la de las diferencias en la calidad de la información a la que se tiene acceso. Éste es un argumento que no se puede olvidar en el contexto de la evaluación de los aprendizajes y de los sistemas educativos. Programas, por otra parte relevantes, como el *PISA* o el *TIMSS*, orientados a evaluar los resultados de aprendizaje en la matemática, la ciencia y la tecnología (incluso en la lengua, como en el primer caso) suponen el grave riesgo de olvidar que la calidad de la información depende en buena medida de la calidad (importancia, significación cultural, veracidad, pertinencia, etc.) de su contenido. Y que las facilidades en el acceso a la información no resuelven por sí solas la participación en el conocimiento y el logro de un saber personal puesto al servicio del desarrollo personal y de la comunidad. Una pedagogía social de orientación cognitiva debe empeñarse en el logro del restablecimiento del diálogo, dentro y entre las comunidades, entre quienes conservan vivo el pensamiento, el conocimiento y el lenguaje (en su dimensión narrativa y mnésica) y quienes están digitalmente alfabetizados⁵⁸

(56) Kaku, M. (1998). *Visiones. Cómo la ciencia revolucionará la materia, la vida y la mente en el siglo XXI* Madrid: Debate.

(57) OECD (2000). *Learning to bridge the digital divide*, (cfr. el cap. 4, de Haddad, titulado: Emerging trends and issues: The nature of the digital divides in learning, p. 52). Paris: editor.

(58) Vázquez, G. (2003). Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de Educación* (nº extraordinario sobre Ciudadanía y Educación), 25-

Esta tensión tiene una vigencia especial en el diálogo intergeneracional dentro de una misma familia o comunidad y en situaciones de migración.

En el proceso continuo de repensar el papel actual de la escuela es necesario considerar que la educación es un proceso longitudinal y transversal que se da «a lo largo y a lo ancho de la vida». Aunque los organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, etc.) exigen un compromiso total con una educación de calidad para todos, todavía estamos lejos de articular una idea acerca del sistema educativo global que comprometa e integre todos los esfuerzos, recursos y capacidades de todas las agencias directa o indirectamente educativas (familia, escuela, ciudad, organizaciones productivas, medios de comunicación, medios de creación y difusión cultural, administraciones y sociedad civil) (59). g. simplemente una cuestión de supervivencia anclar la calidad de la educación en proyectos de calidad de vida para todos, tarea, nunca acabada, en la que una pedagogía tecnológica (cognitiva, del pensamiento) tiene mucho que hacer y no poco que pensar(60). Sólo se puede aspirar a lograr sujetos competentes dentro de comunidades educativas que actúen sinérgicamente y con vistas a una acción formativa a medio y largo plazo.

En la actualidad, conocemos muchos esfuerzos en pro de pensar y de construir una educación para la ciudadanía dentro de un proceso de construcción de la ciudad como espacio, no sólo transitable, sino, en última instancia, «vivable», flexible e interpretable(61). La consideración de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos lleva a valorar el derecho a la participación en la ciudad tecnológica como uno de los

(59) La familia tiene un gran potencial educativo en relación con la complejidad propia de la sociedad multicultural de nuestro tiempo aprovechando su propia configuración como vía para comprender otras realidades sociales únicas y complejas; cfr.: Vázquez, G. (2004). Desarrollo cognitivo e formación de competencia personal dentro de la familia. *Revista Galega do Ensino*(44), 44.

(60) Vázquez (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación* (nº extraordinario sobre Educación y Futuro), pp. 39-57.

(61) Cfr.: *Revista de Educación*(nº extraordinario sobre Ciudadanía y Educación).

derechos de tercera generación⁽⁶²⁾. La ciudadanía actual ha de considerarse hoy como ciudadanía cognitiva, esto es, como derecho de pleno derecho a participar efectivamente en la sociedad de la información. La «construcción» de «la ciudad del conocimiento» no debe entenderse sólo como construcción física de una ciudad cableada, con brechas y zanjas abiertas por doquier, que, como las autopistas o las vías rápidas, separan a unos de otros, y que son objeto de estudio y trabajo de arquitectos, geógrafos y urbanistas, sino también de una forma, cognitiva, de ver los problemas de aprendizaje y comunicación que se generan por esta vía. Es, también, una cuestión formalmente pedagógica⁽⁶³⁾.

La construcción de la educación, como un tejido, a lo ancho de la vida y su situación dentro una sociedad en red, globalizada y multicultural obliga a que la pedagogía tenga que adoptar una perspectiva necesariamente compleja. El paradigma de la complejidad, nacido en el ámbito de las ciencias experimentales y que posteriormente se aplicó a las ciencias sociales, se ha adoptado por la teoría de la educación. La complejidad es un fenómeno y un paradigma que interesa a la Pedagogía desde varias perspectivas: la del análisis, comprensión y decisión sobre las situaciones educativas; la antropológica (el cerebro humano como expresión de la máxima complejidad⁽⁶⁴⁾); la del análisis y prospectiva de los sistemas educativos y la de carácter epistemológico en relación con el carácter científico de la pedagogía. El enfoque de la complejidad es necesario para estudiar cualquier tipo de problema o situación educativa y, de forma más acusada, en campos como los de la educación «ambiental», multicultural, la formación de profesores y directivos, etc.⁽⁶⁵⁾; por otra parte, este enfoque

(62) Touriñán, J. M. (1999). Globalización, desarrollo y política regional. En P. Ortega y R. Mínguez (Coords.), *Educación, Cooperación y Desarrollo*. Murcia: Cajamurcia, pp. 35-67.

(63) Puede verse un ejemplo de la preocupación de los tecnólogos por este problema en: COTEC (2004). *La ciudad del conocimiento. La respuesta de la tecnología a los retos urbanos*. Madrid: editor. Recuperado, el 25 de junio de 2005, de la World Wide Web: <http://www.cotec.es>.

(64) Asensio, J. M. (1997). *Biología y educación* (caps. 1 y 2). Barcelona: Ariel.

(65) Asensio, J. M. (2000). La formación del docente en y para la complejidad. *Teoría de la Educación*, 12, pp. 29-43.

se aplica dentro de los campos de la gestión de organizaciones educativas, la pedagogía social y del trabajo, etc.

El pensamiento pedagógico es deudor del razonamiento analítico y del método hipotético-deductivo. Pero hay muchos problemas, y campos de problemas, que se resisten a su comprensión, explicación y previsión mediante una lógica científica de carácter convencional. La naturaleza de los problemas, su relación con el contexto, su historia deben aconsejar utilizar unas vías u otras de tratamiento. Como se señalado Colom, la comprensión del mundo desde el análisis y desde la complejidad nos aporta dos narrativas diversas, ambas igualmente correctas; al orden que impone el análisis podemos oponerle «el orden caótico» que se adivina en la complejidad; ambas posiciones son, sin más, igualmente correctas(66).

Una de las aportaciones más enjundiosas del enfoque de la complejidad aplicado al estudio de los problemas y de las acciones educativas es la de considerar que los sistemas abiertos, complejos (en nuestro caso los sistemas educativos, las organizaciones formativas, los centros educativos, las familias, el propio hombre como educando, el cerebro humano) constituyen sendos ejemplos de *estructuras disipativas*; esto es, de estructuras que tienen capacidad de autoorganizarse y que, para ello, consumen una gran cantidad de información(67). Esta idea acerca de la educación confirma la necesidad de comprenderla dentro de procesos que duran y se extienden a lo largo y ancho de la vida.

Una particular aportación de la educación al Sistema de Ciencia y Tecnología (STC) y, sobre todo, a los procesos de Investigación + Desarrollo + Innovación (I+D+i) es de las formas ordinarias de conocer, enseñar y

(66) colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación* (p. 147). Barcelona: Paidós.

(67) Este campo es muy considerable la aportación de los estudios de Prigogine. Véanse: Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres* Madrid: Taurus; Prigogine, I. (1999). *Las leyes del caos* Barcelona: Crítica; Nicolis, G. y Prigogine, I. (1994). *La estructura de lo complejo* Madrid: Alianza (los puntos 2.1 y 2.2 de esta obra tratan, respectivamente, de los sistemas conservativos y sistemas disipativos).

aprender la información científica⁽⁶⁸⁾. Éste es el campo de la pedagogía de la ciencia, uno de las líneas de trabajo de la pedagogía cognitiva. La preocupación por la vinculación entre desarrollo científico y desarrollo educativo, y la dependencia de aquél respecto de éste, ocupa la mayor parte del medio siglo de existencia de la ciencia cognitiva. Ya en 1959 Kuhn se ocupaba del tema, que habría de recogerse después en los conocidos *Segundos Pensamientos*, de la tensión esencial entre tradición e innovación en la investigación científica y de la contribución de la metodología de enseñanza y del contenido de los libros de texto al cambio científico⁽⁶⁹⁾.

Un cuarto de siglo más tarde, el informe *A Nation at Risk*, cuando los Estados Unidos se encontraban todavía bajo los efectos del «choque» (*shock*) del Sputnik, recogía en el punto cuarto de su segunda recomendación una relativa a que «los libros de texto y otros instrumentos de aprendizaje y enseñanza deben ser mejorados y puestos al día para asegurar un contenido más riguroso»⁽⁷⁰⁾. Unos pocos años después, se recogía en España estas preocupaciones en sendos estudios de Fundaciones culturales

(68) La Escuela en todos sus niveles, incluidos los de la educación obligatoria, puede considerarse parte de los soportes a la innovación, al lado de los centros tecnológicos, los parques tecnológicos y científicos y los museos de la ciencia. Así se va reconociendo, aunque todavía de forma tímida, en los informes sobre los sistemas de información. Cfr.: Informe Soto (2003). *Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España. Recomendaciones de la Comisión Especial de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información [Informe Soto]*. Madrid: editor (recuperado de la World Wide Web: http://cdsi.red.es/documentos/informe_final_cdsi.pdf). COTEC (2004). *El sistema español de innovación. Situación en 2004*. Madrid: editor.

(69) Kuhn, T. S. (1959). The Essential Tension: Tradition and Innovation in Scientific Research. En C. W. Taylor (Ed.), *The Third (1959) University of Utah Research Conference on the Identification of Scientific Talent* (pp. 162-174). Utah: Univ. Utah Press. Afirma Kuhn en este trabajo que «una de las características de las revoluciones científicas es que requieren que se escriban de nuevo los textos escolares (sobre todo de la educación secundaria) de las materias científicas». La lectura de estos pasajes nos trae a la memoria a los pedagogos la consideración de Ortega y Gasset acerca del «anacronismo constitucional» del pensamiento pedagógico; en ambos casos se está reclamando una actualización del conocimiento disciplinar, bien de sus contenidos, bien de sus fundamentos.

(70) National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The--* (Recommendation B: Standards and Expectations).

y tecnológicas(71). Desde la perspectiva propia de la ciencia cognitiva interesa cómo se aprende y enseña la ciencia y, más concretamente, el estudio de los procesos de aprendizaje de los conceptos científicos (las representaciones mentales que favorecen u obstaculizan la adquisición del conocimiento) y las competencias cognitivas implicadas en el razonamiento científico. La suerte de estos procesos está condicionada en buena medida por los esquemas mentales aprendidos por los alumnos en la vida ordinaria (y que, con frecuencia, incluyen errores y concepciones ingenuas)(72) Las teorías sobre la matemática y la física ingenuas intentan dar cuenta de las posibilidades positivas y negativas de la intuición y de las creencias populares respecto de los conceptos científicos y de los procesos tecnológicos y de cómo se deben diagnosticar y controlar estos fenómenos en el campo de la enseñanza de las ciencias(73).

Por estas vías, la pedagogía de la ciencia está realizando contribuciones a la ciencia de la ciencia en paralelo a otras disciplinas (como la filosofía, la psicología, la sociología y la historia). Evidentemente, el rótulo «pedagogía *de la ciencia*» se aplica en un sentido ordinario, restrictivo, a los campos de las ciencias experimentales, de la matemática y de la tecnología, pero un sentido análogo más general habría de atribuirse igualmente a otros ámbitos conexos tales como la literatura, la música o la filosofía, sobre cuyos procesos mentales y de aprendizaje, y las valoraciones sociales, se ha desarrollado todavía poca investigación rigurosa.

(71) cfr.: García Carrasco, J., López, R. y Vacas, J. M. (1987). El uso de la informática en el contexto de la Educación Tecnológica. En G. Vázquez (Ed.), *Educar para el siglo XXI. Criterios de evaluación para el uso de la informática educativa* (cap. V). Madrid: FUNDESCO; Fundación Santillana (1989). *La Educación Postsecundaria ante la Sociedad del Conocimiento y de las Comunicaciones*. Madrid: editor.

(72) García Milà, M y Martínez, M. (1991). Ciencia cognitiva, habilidades del pensar y pedagogía de la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), pp. 147-162.

(73) cfr.: Proffitt, D. (2002). Física ingenua, pp. 527-528; y Gelman, R. (2002). Matemática ingenua en R. A. Wilson y F. C. Keil, (Eds.), *Enciclopedia MIT de las ciencias cognitivas* (pp. 780-782). 2 vols. Madrid: Síntesis.

5. Una conclusión, necesariamente abierta e insegura

El desarrollo de las disciplinas cognitivas desde mediados del siglo XX ha permitido que la pedagogía, y dentro de ella su núcleo teórico-cognitivo, participe de la preocupación de la ciencia y la tecnología contemporáneas sobre el conocimiento. Años atrás se ha podido hablar en Europa de una pedagogía sistémica y cibemética, antecedentes en un cierto modo de la pedagogía cognitiva(74). En la última generación científica, desde hace unos quince años, lo cognitivo está tomando cuerpo dentro del conocimiento pedagógico, bien como contenido, bien como enfoque para considerar la educación en relación con otros campos y procesos de construcción de conocimiento, singulamente con la filosofía, la biología, la lingüística, la psicología y la tecnología(75).

Desde luego, la apertura de nuestra reflexión teórica a otros campos nos hace trabajar con préstamos tomados de otros campos científicamente más seguros, lo que genera un factor de riesgo añadido a la hora en la que los pedagogos intentan apoyar sus prácticas educativas en supuestos teóricos que no son genuinamente propios. En el paso de una pedagogía teórica a una teoría pragmática se presentan numerosos e importantes riesgos propios del quehacer que se deriva «de la debilidad teórica de la educación», cuyo discurso se muestra abierto a tantos relatos, muchos de ellos todavía fragmentarios(76).

Tamaño debilidad o, al menos, la experiencia subjetiva de ella, se acentúa cuando somos conscientes de que, también en el campo de la ciencia, se

(74) E. España han sido decisivos los trabajos de la «escuela» de Sanvisens, profesor de la Universidadⁿ de Barcelona y autor de seminales trabajos sobre pedagogía sistémico-cibemética, escuela seguida en varios discípulos suyos, profesores de teoría de la educación en diversas universidades españolas, sobre todo mediterráneas. Cfr.: Castillejo, J. L. y Colom, A. J. (1987). *Pedagogía sistémica* Barcelona: Ceac.

(75) En la Universidad Complutense de Madrid existe, dentro de la Licenciatura en Pedagogía, una asignatura denominada «Pedagogía cognitiva» que se ofrece a los alumnos del último curso de los estudios.

(76) Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educado. Discurs de recepció com a membre numerat* Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

ha producido «el fin de las certidumbres». Pero, ya antes del nacimiento de la ciencia cognitiva, sabíamos con Heisenberg que, cuanto más sepamos de una mitad del mundo, menos sabremos de la otra, y con Godel que una teoría no puede ser a un mismo tiempo completa y consistente⁽⁷⁷⁾. Una teoría de la educación de impronta cognitiva es una teoría insegura. Pero con un apasionante programa de investigación por delante.

(77) Fernández-Rañada, A. (2002). *Los científicos y Dios*. Oviedo: Edics. Nobel, p. 340.

- Albar, E. y Quintanilla, M. A. (2002). *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad* Barcelona: ICE de la UB - Horsori.
- Asensio, J. M. (1997). *Biología y educación* Barcelona: Ariel.
- Asensio, J. M. (2000). La formación del docente en y para la complejidad. *Teoría de la Educación* 12, pp. 29-43.
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A.R. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275, pp. 1293-1295.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*: Mahwah, N. Lawrence Erlbaum Ass.
- Bruner, J. S. (1969). *On knowing. Essays for the left hand* N. York: Atheneum
- Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación* Barcelona: Paidós.
- Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teòrica de l'educació. Discurs de recepció com a membre numerari* Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* Bruselas: editor.
- COTEC (1998). *Redes neuronales* Madrid: editor.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness* London: Harcourt Brace & Co.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain* New York: Avon Books.
- Educación y conocimiento (2002). Educação e conhecimento: um novo olhar. *Revista Iberoamericana de Educación. Revista Iberoamericana de Educação*, 30
- Educación y la formación (1995). *Libro Blanco sobre la Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* Luxemburgo: Unión Europea.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*: Barcelona: Martínez Roca.
- EURYDICE (2002). *Compétences clés. Key competencies* Bruxelles: editor.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science. A history of the cognitive revolution* N. York: Basic Books.
- Heidegger, M. (1972). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.
- Informe Randstat (2004). *Calidad del trabajo en la Europa de los Quince. La sociedad del conocimiento* Barcelona: ESADE.
- Kackendoff, J. (1998). *La consciencia y la mente computacional* Madrid: Visor.
- Jeannerod, M. (1997). *The cognitive neuroscience of action* London: Blackwell.
- LeDoux, J.E. & Phelps, E. A. (2000). Emotional networks in the brain. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotion* (2nd ed.) (pp. 157-172). New York: Guilford.

- McClintock, R. O., Streibel, M. J. y Vázquez, G. (1993). *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* Madrid: MEC-CIDE.
- Mora, F. (Coord.) (2004). *Esplendores y miserias del cerebro* Madrid: Fundación Santander Central Hispano.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Barcelona: Paidós.
- Nyham, B. (Ed.) (2002). *Taking steps towards the knowledge society. Reflections on the process of knowledge development* Luxembourg: CEDEFOP.
- OECD (2001). *What schools for the future* Paris: editor.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.
- Scardamalia, M. and Bereiter, C. (2003). Knowledge building. In *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference.
- Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49, 188, pp. 123-146.
- Vázquez, G. (1993a). Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad post-industrial. En R. O. McClintock, M. J. Streibel y G. Vázquez. *Comunicación, tecnología y diseño de instrucción la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (pp. 207-251). Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.
- Vázquez, G. (1993b). Problemas del conocimiento en la Edad Pos-industrial: ¿Qué debe enseñarse en la Escuela? En R. O. McClintock, M. J. Streibel y G. Vázquez. *Comunicación, tecnología y diseño de instrucción la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (pp. 253-269). Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.
- Vázquez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación* (nº extraordinario sobre Educación y Futuro), pp. 39-57.
- Vázquez, G. (2003a). Aprender y pensar. Visión in(retro)pectiva del componente tecnológico-cognitivo del SITE. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia: Selegráfica.
- Vázquez, G. (2003b). Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de Educación* (nº extraordinario sobre Ciudadanía y Educación), pp. 13-31.
- Vázquez, G. (2004). Desenvolvimento cognitivo e formación da competencia persoal dentro da familia. *Revista Galega do Ensino*, 44 pp. 19-48.
- Vázquez, G. (Ed.) (1987). *Educar para el siglo XXI Criterios de valoración para el uso de la informática educativa* Madrid. FUNDESCO.
- Vázquez, G. (Ed.) (1989). *Los educadores y las máquinas de enseñar: Creencias y valoraciones ante la innovación tecnológica* Madrid. FUNDESCO.
- Vázquez, G. (Ed.) (1991). Pedagogía cognitiva. Número monográfico. *Revista Española de Pedagogía*, 49, 191.
- Vázquez, G. y Bárcena, F. (1999). Pedagogía cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la sociedad de la información. *Teoría de la Educación Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (1).
- Wilson, R. A. y Keil, F. C. (Eds) (2002). *Enciclopedia MIT de las ciencias cognitivas* 2 vols. Madrid: Síntesis.

Adalberto Dias de Carvalho

Universidade do Porto

Hermenêutica da Educação:

UM DESAFIO AOS CÂNONES EPISTEMOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

1. O círculo epistemológico inaugural das ciências da educação

Vivemos uma época de facto problemática no domínio da educação. Na verdade, se esta desfruta hoje de um reconhecimento generalizado que lhe confere um estatuto social privilegiado, por outro, esta projecção é acompanhada de uma clara fragilização da sua autonomia e, talvez até, da sua identidade. Este fenómeno, tanto mais evidente quanto a educação é identificada como um dos elos do desenvolvimento humano, é constatável com a afirmação generalizada do seu carácter eminentemente económico e político. Claro que o sendo, porém, desde o momento em que de uma simples constatação se passa a uma estratégia de apropriação e a um projecto de exercício hegemónico, então, as questões do poder passam à primeira linha e, com elas, pensamos, a educação perde uma parte significativa da sua identidade que precisamente a investigação educacional de cariz científico tinha alegadamente procurado conferir-lhe, subtraindo-a ao domínio tradicional da religião e da pedagogia. Uma identidade que, aparentemente atribuindo um poder próprio à educação pelo reconhecimento do *homo educandus* enquanto sujeito ético, estético, social, económico e político, inviabilizava, em princípio, a sua submissão — e tendencialmente a sua dissolução — sob qualquer uma destas perspectivas, o que acaba por ocorrer realmente desde que estas incidam do exterior sobre ele.

A cientificação da educação emprestou-lhe, pois, num primeiro momento, a possibilidade de esta escapar a uma regulação segundo estritos propósitos doutrinários religiosos e também políticos, já emergentes designadamente a partir da instauração da matriz revolucionária iluminista. Procurou igualmente evitar o seu envelhecimento em utopias pedagógicas especulativas que aparentemente lhe retiravam também o controlo sobre o seu próprio espaço de teorização e intervenção.

As *ciências da educação* ou a *investigação educacional* — expressões dominantes, respectivamente nas áreas de influência francófona e anglófona — encontraram assim um promissor e fecundo terreno para a sua implantação, crescimento e reconhecimento. Para o efeito, como se sabe, começaram por adoptar metodologias reconhecidas pelo paradigma de cientificidade dominante — o positivista — para depois adaptaram metodologias reinantes entre as ciências sociais e humanas, elas mesmas entretanto em busca da sua própria especificidade — referimo-nos às chamadas metodologias qualitativas e aí sobretudo às metodologias participantes.

Em todas as circunstâncias, a preocupação dominante, historicamente explicável, era a de se respeitar as exigências de ordem metodológica como forma de se assegurar o reconhecimento no seio da comunidade científica e, a partir daí garantir a dignidade e o prestígio académico e social.

2. Os desafios da superação do panlogicismo epistemológico

Acontece que, ao fazer-se agora um balanço de quarenta anos de ciências da educação no panorama internacional e de aproximadamente trinta entre nós, se é constatável a existência de uma produção assinalável de artigos e livros, a par da configuração de uma comunidade de investigadores que organiza sistematicamente eventos e promove formações na área, verdade é também que facilmente se surpreendem enormes fragilidades, impasses e desajustamentos.

Assim

- As comunidades de educadores continuam frequentemente a sentir-se defraudadas nas suas expectativas quanto aos resultados e à funcionalidade dos estudos empreendidos.
- Os políticos e os economistas, escudados no bom-senso, proclamam bem alto a prioridade das suas avaliações e propostas, em nome do progresso e do bem-estar das populações e, bastantes vezes, explicitamente contra os cultores das ciências da educação.
- As chamadas ciências contributivas, designadamente a sociologia e a psicologia, continuam a afirmar-se como protagonistas da investigação pertinente no campo educativo, utilizando nesse sentido a mais-valia que representa a sua maior longevidade e inerente credibilidade social, ainda que à custa de uma desfocalização da identidade educativa das problemáticas tratadas em proveito das ópticas disciplinares de partida.
- As ciências da educação hesitam, entretanto, entre, por um lado, um quantitativismo duro que, embora sendo um exercício de rigor, lhes retira concreticidade, e, por outro, um militantismo que, aspirando a escapar ao abstraccionismo, cai, com demasiada frequência, na banalidade pretensamente ratificadora de *slogans* enquanto tais desprovidos de validade fora da equivocidade que os sustenta e quase os universaliza.
- As ciências da educação acabam curiosamente por ficar prisioneiras do cientismo que as vincula indelevelmente à onnipotência dos critérios metodológicos ou do pedagogismo que as mantém a reboque dos truismos e dos lugares comuns, seja de rotinas imobilizantes, seja de revoluções diletantes que, quantas vezes, as lançaram no pântano da alienação política. Ora, é neste contexto crítico que ganha força, dentro da própria educação, um saber renovado: o saber pedagógico. A chamada *prática reflectida* é disso um bom exemplo.

O saber pedagógico é então, sobretudo, o resultado de uma prática projectiva de mediação, refractária a uma obsessiva objectivação na exacta medida em que esta última visa a redução da realidade dos processos educativos à dimensão de um objecto da actividade de investigação com a conseqüente ocultação dos sujeitos dentro dos limites das suas próprias sombras que são justamente o Método e o Objecto no quadro de uma soberania racionalista.

Contudo, a superação deste último panlogicismo passa por um diálogo com uma prática — e os respectivos actores — que, apesar de tudo, quanto mais não seja pelo carácter refractário das rotinas do seu quotidiano, permanece exterior a uma sistematização racional cujo braço político é representado pelos sistemas educativos. Será por isso vital despertar uma dinâmica de construção dos saberes, das práticas e dos actores que, estranha às lógicas de coerência epistemológica, se abra às vicissitudes do vivido sem por ele ficar enredada e, muito pelo contrário, antes nele captando e, mais do que isso, vivendo, pleonasticamente, a sua complexidade.

Deste modo, importará evitar:

- A imposição, segundo critérios privilegiadamente epistemológicos, de objectos e de métodos a todos os campos do saber.
- A definição apriorística de fronteiras entre saberes teóricos e saberes práticos.
- A afirmação hegemónica do poder de uma lógica de produção de conhecimentos e de coerência de saberes.
- O esquecimento da dialéctica entre disponibilidades e projectos, ou seja, das relações entre possibilidades (objectivas) e oportunidades (subjectivas).

3. Saberes da prática e processos de intersubjectivação

A partir da problemática das relações entre os saberes da prática e os da investigação educacional teórica confrontamo-nos quer com as interpelações recíprocas levantadas pelas suas intersecções institucionais, quer com a questão das correspondências — e das incomensurabilidades — entre as lógicas de cada um destes dois saberes diante das necessidades efectivas das situações educativas, dos seus protagonistas e dos seus destinatários. A um tal propósito, importa ainda acrescentar as intervenções das perspectivas corporativas que alimentam reivindicações sectárias a propósito da responsabilidade recíproca acerca dos êxitos e dos fracassos desencadeados pelo desenvolvimento dos processos objectivos.

De toda a maneira, constata-se, em princípio, uma cumplicidade objectiva, frequentemente distorcida, entre estes dois grupos na medida em que cada um espera finalmente do outro a ratificação das suas propostas: os práticos esperam o reconhecimento da dignidade dos seus saberes; os teóricos pretendem a aceitação da validade empírica das suas conclusões. Só que, em educação, exige-se fecundidade aos enunciados e não apenas uma receptividade passiva do real constatado. É justamente aqui que esses enunciados tendem a separar-se definitivamente, por exemplo, dos estudos sociológicos que, mais do que contribuir para a transformação do mundo, o espelham na sua estrutura nuclear e o ratificam na frieza das estatísticas e das respectivas análises. Mas é também aqui que os enunciados educacionais, enquanto transgredidos por propósitos educativos, se encontram perante uma intrincada e complicada aproximação aos registos retóricos, opinativos e doutrinários. Tanto mais que a investigação educacional científica se depara, desde o início, com um corpo de saber já constituído pela tradição e com poderes nele e por ele instituídos.

Assim, mais do que nunca, como o constatou M. Bernard (1989) — um pouco sobre M. Weber —, a racionalidade lógica é sempre, de uma certa maneira, uma reelaboração e, assim, uma reformulação da racionalidade

axiológica em que os fundamentos se misturam com os princípios e em que se delineiam jogos de valores implícitos e explícitos: é nestas condições que os práticos alimentam a expectativa, como se disse, de que os teóricos organizem discursos que justifiquem as suas práticas e as suas intuições enquanto que estes exploram as práticas como campos de aplicação e de confirmação das suas construções, ou seja, enquanto espaços de legitimação de saberes. Instauram-se assim círculos de reiteração, os quais são rompidos precisamente quando emergem segmentos de não coincidência entre as lógicas em causa.

Em nossa opinião, as pesquisas qualitativas surgem aqui como uma área simultaneamente privilegiada e crítica de convergências e divergências na medida em que, enquanto epistemologicamente reconhecidas como válidas, permitem, por recurso a uma metodologia científica que surge como aberta, o enquadramento da empatia, da interacção, do urgentismo e do intuícionismo dos actores educativos até ao exacto ponto em que os procedimentos utilizados e as conclusões alcançadas por estes começam a desestabilizar os limites da canónica cientista. Então, a tolerância temira e assiste-se à eclosão de dissidências marcadas por actos de não reconhecimento institucional ou pela captura de noções empíricas ou experienciais por parte de operações de conceptualização conduzidas, a qualquer preço, até à sua consumação.

Eis o que se passa, por exemplo, no domínio dos valores a partir do momento em que se passa das *modus* características das acções educativas do terreno para as construções próprias das éticas científicas: rapidamente se substituem os princípios das convicções da intersubjectividade pela correcta fundamentação das axiomáticas trans-subjectivas. Os conceitos são nessa altura colocados nos lugares, entretanto esvaziados, das representações subjectivas com uma conseqüente valorização das preocupações com a verificação e com a universalidade abstracta e uma implícita lateralização das interacções interpessoais.

Descobrem-se assim as fronteiras que envolvem, percorrem e condicionam o debate e que sustentam a própria estabilidade relativa das identidades

— existentes, impostas ou desejadas — das práticas, dos actores e das investigações.

Constata-se, deste modo, que, permanecendo-se no âmbito do referido quadro epistemológico e, mais ainda, no quadro da epistemologia enquanto tal, não poderemos nunca colocar-nos numa posição de exterioridade relativamente ao campo das significações de referência, isto é, numa perspectiva de eventual superação efectiva de paradigmas, tendo-se de aceitar a inevitabilidade de nos deixarmos anular no interior do círculo vicioso dos jogos de justificação e de legitimação já identificados. Jogos que, de acordo com Boutinet (1990), ligam as ortodoxias às ortopraxias. É por estas razões que propomos como alternativa de princípio o delineamento de parâmetros hermenêuticos para as posições em confronto que, sendo limites de sentido, serão sempre também passagens abertas para o debate e para as possibilidades da sua superação a partir de constatações e de pontos de vista diferenciados.

A dinâmica dos processos interactivos e complementares de objectivação e de intersubjectivação ocupará então o lugar da aplicação passiva dos critérios de ordem metodológica impostos nos espaços aparentemente vazios deixados pelas antropologias do conceito e da ausência (do sujeito).

4. O lugar incontornável da crítica hermenêutica

Esta atenção reforçada aos limites justifica-se por uma tripla razão: por um lado, porque de facto os actores da cena educativa — para além das intervenções conjunturais dos professores — raramente entram na denominada cozinha dos debates especializados sobre problemáticas educativas, deixando este domínio aos guardiões do poder epistemológico; por outro lado, porque, como consequência destas restrições, as interrogações e as interpelações conservam-se sempre no quadro restrito — e deslocado — das

correspondências ou das distâncias entre a investigação teórica e a prática; por outro lado ainda, porque se continua, de uma maneira clara ou subtil, a subtrair o campo imenso (e, por isso, difícil de controlar) dos media e do marketing ao terreno do debate educativo que, por acréscimo, se insiste em restringir aos limites do círculo do debate educativo escolar.

Esta situação provoca, do lado dos actores educativos, o desenvolvimento frequente de atitudes quer de submissão, quer de demissão, quer de militância reactiva, enquanto que os investigadores canónicos proclamam, em última instância, o reconhecimento de um espaço epistemológico para o saber pedagógico entendido este como um saber específico dos práticos — tolerado e, de um modo ou de outro, assim capturado. Mas, finalmente, as ciências da educação não evitam verem-se confrontadas cada vez mais com as críticas que as acusam de ausência de eficácia e de um afastamento progressivo da realidade. Estas acusações são também frequentemente acompanhadas, como vimos já, por uma consciência aguda do papel dominante desempenhado, a partir do exterior, por ciências contributivas mais tradicionais como a psicologia e igualmente por outras mais jovens como as ciências da comunicação; em simultâneo, ao nível interno, sente-se cada vez mais a impotência proveniente do bloqueamento axiológico imposto pela ortodoxia positivista que, precisamente sob o pretexto de uma crítica à normatividade pedagógica, se traduz pela criação de um hiato antropológico que se torna incompatível com a educação olhada como uma antropologia prática.

Por outro lado, a adopção, entre nós casuística, de metodologias participantes, de práticas reflexivas ou de investigações heurísticas por alguns sectores mais activos de educadores, se representa um esforço notável de afirmação de uma nova identidade, enfrenta também a difícil conciliação da dinâmica normativa e reguladora da educação, entendida sobretudo como uma prática social, com uma intencionalidade da investigação, esta última encarada como uma prática de problematização que será, a partir daí, subsidiária da *linha nómada* de que nos fala G. Deleuze.

Em nossa opinião, partindo-se dos contributos críticos designadamente de Ricoeur (1990) e de Gadamer (1996), importará recomeçar todo o debate acerca das relações entre as ciências da educação e o saber pedagógico, aceitando-se, para este efeito, o reconhecimento de uma ruptura prévia com a autocracia da vigilância epistemológica e, concomitantemente, a validade da afirmação do valor da crítica hermenêutica.

Esta inversão obrigará à distinção entre *sentido* e *verdade*, o que significa, segundo Ricoeur (1990), que cada um de nós deverá ser capaz de reconhecer sentidos às posições adversas, apesar do facto de a verdade supor uma convicção que igualmente se reconhece. Daí o lugar decisivo da aceitação da educação fundamentalmente enquanto uma prática antropológica e não mais como uma simples actividade de produção de bens materiais e humanos (como passará a ser o caso desde que ela seja perspectivada apenas e somente segundo os pontos de vista sociológico, económico e cultural), ou de saberes — científicos —, como terá tendência a passar-se desde que impere um olhar estritamente epistemológico.

Demarcamo-nos assim do objectivismo sem cairmos no perspectivismo, do dogmatismo sem abrimos as portas ao niilismo. A intersubjectivação e a contextualização — duas dimensões centrais da educação — encontram, entretanto, as duas em conjunto, os seus direitos de cidade e, com elas, a conciliação dialéctica entre sentidos (mais subjectivos) e significados (mais objectivos), o que representa um ganho em termos da viabilização conjunta dos processos de personalização (idiossincráticos) *versus* processos de universalização (objectivantes). Esta nova postura passará a valorizar, deste modo, mais as relações dos diferentes sujeitos com a verdade — reconhecidos aqueles assim como actores da saber e, por esta via, da cera educativa — do que as relações das várias disciplinas com essa mesma verdade, o que representa, por acréscimo, uma concepção radicalmente nova da própria pluralidade. O saber é agora o saber próprio e o saber dos outros, todos reconhecidos como sujeitos que, consumindo e elaborando saberes, se constituem antropológicamente, construindo os seus próprios lugares

na sociedade. Esta é a *itinerância antropológica* que justifica a educação e que esta, por seu turno, alimenta.

304

Eis, em síntese, o importante desafio que o processo de edificação do saber pedagógico coloca, para além da estrita coerência do seu perímetro epistemológico delineado nos bastidores da investigação educacional: de facto, agora, não se trata mais de alargar apenas o manto da ciência aos corredores da reflexão pedagógica ou de aperfeiçoar a cientifização da investigação educacional, mas, muito mais do que isso, partindo-se dos seus impasses, das suas interpelações e das suas interrogações, trata-se de pôr em causa os próprios fundamentos sobre os quais foi erguido, durante as últimas décadas, o edifício das ciências da educação. Tudo isto, alterando-se também, para além dos pressupostos, os propósitos: a preocupação central não é já a de consolidar a lógica científica por si mesma, propósito que a epistemologia servia, mas a de garantir e consolidar, inclusive com as abordagens científicas, o perfil antropológicamente consequente da educação para a dignidade dos seus actores e, em todas as circunstâncias, para a afirmação ética dos seus destinatários perante as práticas e os saberes, concebidos ambos como cimento e estrutura da sua humanidade, nomeadamente em situações delicadas de relação com o poder e de fragilidade inquietante dos limites.

Trata-se, finalmente, de um verdadeiro efeito boomerang em que o impacto do retorno (hermenêutico) não repete — e, mais ainda, interroga — o do lançamento (epistemológico) que o desencadeou, provocando uma efectiva ruptura de paradigmas não tanto de saberes mas, sobretudo, de atitudes perante e com os saberes.

- Bernard, M. (1989). *Critique des fondements de l'éducation*, Paris: Chiron.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paris: PUF.
- Carvalho, A. D. (2002). «Où sort, où vont les savoirs en éducation?», in J. Donnay, M. Bru, (Eds): *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles: de Boeck.
- Gadamer, H.-G. (1996). *La philosophie herméneutique*, Paris: PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil.

(Página deixada propositadamente em branco)

Ana Ayuste González
Begoña Gros Salvat
Teresa Romañá Blay
Jaume Trilla Bernet (coordinador)

Universidad de Barcelona

Pilar Aznar Minguet

Universidad de Valencia

Agustín Requejo Osorio

Antonio Rodríguez Martínez

Universidad de Santiago de Compostela

El Conocimiento Pedagógico y la Periferia del Universo Educativo

La Teoría de la Educación es conocimiento sobre la educación. Conocimiento sobre qué es y cómo es (descriptivo, explicativo, comprensivo, crítico...), sobre cómo debiera ser (teleológico, axiológico, político, ideológico...) y sobre cómo conseguir que lo sea (tecnológico, metodológico, normativo...). Pero, en cualquiera de tales dimensiones, este conocimiento dependerá, claro está, de qué es lo que se considere que incluye el universo de lo que llamamos educación; es decir, el conjunto de fenómenos (hechos, sucesos, procesos, situaciones, efectos...)(1) que denominamos educativos. Este universo ha ido creciendo a base de ir incorporando realidades antes inexistentes o fagocitando fenómenos que hasta el momento no se reconocían o aceptaban como educativos. Eso es prácticamente

(1), por extensión, también forman parte del universo educativo el conjunto de medios (instituciones, ámbitos, agentes...) que generan aquellos efectos.

lo mismo que decir que el propio concepto de educación se ha ido ampliando, pues, al fin y al cabo, lo que aquí estamos llamando universo educativo no es otra cosa que el referente del significante «educación».

También es verdad, no obstante, que los cambios que se operan en el universo educativo no sólo son de naturaleza expansiva. En realidad, tales cambios son mucho más variados y complejos. A veces, además de incorporar nuevos elementos, desaparecen o se expulsan otros componentes tradicionalmente muy arraigados en lo considerado hasta entonces como educativo(2). En cualquier caso, la perspectiva histórica sobre el propio concepto de educación y sobre su universo referencial muestra que sus límites no son fijos sino dinámicos y evolutivos; que aquello que parecía perfectamente instalado en este universo pasa después a quedar excluido o a tomar en él un lugar simplemente residual y, por contra y sobre todo, que realidades o ámbitos que antes aparecían en el exterior; en la periferia o con un rol marginal, ahora las vemos plenamente integradas. Y todos estos movimientos que se producen en las fronteras de lo educativo obligan a ir modificando, consecuentemente, la Teoría de la Educación(3). A estas dinámicas que necesariamente han de producirse entre lo que se va incluyendo en el universo de la educación y los discursos (conceptos, teorías, reflexiones, investigaciones...) que sobre él se producen es a lo que está dedicado este artículo.

Después de unas breves anotaciones generales sobre los componentes del proceso educativo a partir de los que se genera la expansión del universo de la educación, reflexionaremos, tomando varios ejemplos concretos, sobre las dinámicas que se producen entre tal expansión y la teoría educativa.

(2) Por ejemplo, después de una larga y apabullante presencia del castigo físico en el universo educativo, en la actualidad, por considerar, con toda la razón del mundo, que no se trata de un recurso ni éticamente aceptable ni pedagógicamente eficaz, éste ha venido siendo desterrado de las prácticas educativas cotidianas.

(3) con más exactitud habría que decir que los cambios en el universo obligan a modificar también *los otros* componentes del discurso sobre la educación, puesto que la delimitación del universo educativo es también un producto discursivo, teórico.

A pesar de la disparidad de contenidos que ofrecen los múltiples conceptos de educación, hay una serie de componentes que parecen esenciales a todos los procesos que llamamos educativos. En este sentido, e inspirándonos en una definición de educación que un autor alemán, H. Bokelmann, llamó *directriz*(4) podemos elaborar esta especie de estructura formal del concepto de educación:

Educación es la acción que A (*agente educativo*) realiza, directa o indirectamente, sobre B (*sujeito de la educación*), en unas condiciones determinadas C (*contexto o medio educativo*), según unos principios D (*principios o normas educativas*) que regulan unos procedimientos E (*métodos educativos*) para que B incorpore unos contenidos F (*contenidos educativos*) que produzcan en B unos efectos G (*efectos educativos*) de acuerdo con ciertas finalidades H (*finés de la educación*)

Obviamente, con esta estructura formal no se aclara ninguno de los problemas de fondo relativos al concepto y universo de la educación, pero con ella se pueden analizar y contrastar las diversas soluciones que han sido propuestas a tales problemas. Esto es, los diferentes contenidos que cada concepto adjudica a los elementos (A, B, C...) de la estructura formal. Resolver el problema del concepto de educación y, por tanto, determinar la extensión del universo educativo, supone establecer quién (o qué) es o puede ser A(5), quién (o qué) es o puede ser B(6), qué tipo de efectos o transformaciones han de producirse en B para que el proceso pueda ser considerado educativo, etc.

(4) La definición de Bokelmann dice: «Educación es la acción que los mayores (educadores), en el marco de ciertas representaciones de la vida (normas educativas) y en circunstancias concretas (condiciones de la educación), así como con determinados quehaceres (contenidos de la educación), con vistas a lograr una transformación (efectos de la educación), ayudan a los jóvenes (educandos) a dirigir su propia vida, y ello de tal forma que los jóvenes experimenten la acción educadora de los mayores como asistencia necesaria para su propia existencia y aprendan a enjuiciarla críticamente y a continuarla por sí mismos» (Bokelmann, 1981, p. 599).

(5) Es decir, el problema de la educatividad: ¿educan sólo los mayores, como decían las definiciones clásicas, o la madurez no es un requisito esencial?, ¿educan sólo individuos o también esta cualidad es atribuible a entidades supraindividuales como grupos, instituciones, generaciones...?, ¿puede calificarse como agentes educativos a realidades naturales como el clima, el paisaje...?

(6) O la cuestión de la educabilidad: ¿sólo los seres humanos son educables?, ¿cuál es la especificidad educables de las personas adultas y de la tercera edad?...

Las modificaciones habidas en el concepto y universo educativos que a continuación vamos a tomar como ejemplos para estudiar la repercusión de las mismas en la Teoría de la Educación se refieren a los elementos A, B, E y F. En primer lugar, nos referiremos a lo que ha supuesto para el discurso pedagógico la ampliación del universo educativo que comporta la consideración como agentes educativos a los comprendidos bajo las denominaciones de educación no formal e informal. En segundo lugar, haremos lo propio en relación a la idea de educación permanente, es decir, a la ampliación del universo educativo como consecuencia de entender que también los adultos y las personas mayores participan de la cualidad de educables y requieren, por tanto, las instancias educativas pertinentes. Analizaremos, en tercer lugar y manteniéndonos todavía en el ámbito de los sujetos de la educación, qué repercusiones tiene en el discurso pedagógico el reconocimiento efectivo de la igualdad de género ante el sistema educativo. A lo que suponen en relación al discurso las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para superar los límites de la presencialidad metodológica es de lo que trataremos en cuarto lugar. En quinto lugar, nos referiremos a un ejemplo relativo al elemento F: ¿qué supone para la teoría educativa la priorización de contenidos ambientalistas en la formación? Por último, reflexionaremos sobre la necesaria reconstrucción del discurso pedagógico cuando se pretende que la consideración de la corporeidad no sea sólo un lugar retórico(7).

1. Las educaciones formal y no formal

Cuando el discurso pedagógico empezó a tratar abundantemente de la educación no formal y de la informal(8), ellas estaban ya bien presentes.

(7) La redacción de esta introducción y del epígrafe 1 ha correspondido a J. Trilla; A. Requejo y A. Rodríguez se han encargado del epígrafe 2; el tercero es obra de A. Ayuste; el cuarto de B. Gros; el quinto de P. Aznar y T. Romaña ha escrito el sexto y último epígrafe.

(8) sobre estos conceptos y su historia: Coombs, 1968, 1985; Coombs & Ahmed, 1974; Tounián, 1983; Trilla, 1981, 1984, 1985, 1986, 1992.

La educación informal (etiquetada así o de otro modo) ha existido siempre; y, si la no formal no ha existido siempre, es en cualquier caso anterior a la formal: antes de que hubiera escuelas y, mucho más aún, de que se constituyeran los sistemas educativos formales, habían instituciones, medios y ámbitos específica y metódicamente diseñados para educar. Lo que ocurrió es que, al menos desde el siglo XIX, la institución escolar y los sistemas educativos formales en los que ésta quedaba integrada tomaron tal protagonismo pedagógico que llegaron casi a monopolizar el discurso; como es tópico ya repetido, educación y escuela llegaron casi a confundirse y la mayor parte de la producción pedagógica se refería a aquella institución. Este panorama, sin embargo, fue cambiando significativamente durante la segunda mitad del siglo XX y particularmente a partir de finales de los años sesenta. Por un lado, factores diversos que hemos analizado en otra parte (Trilla, 1993, pp. 207 y ss.) crearán la necesidad de ir extendiendo cada vez más el sector educativo no formal; y, por otro lado, nuevas realidades (por ejemplo, la eclosión de los medios masivos de comunicación) obligarán a tomar en consideración los enormes efectos formativos (y deformativos) que ellas generan. Todo ello exigirá replantearse determinados aspectos del discurso pedagógico; por ejemplo, los siguientes.

Revisar el propio concepto de educación Incluir en el universo educativo el sector no formal no supone ninguna modificación relevante del concepto de educación, pero aceptar que los procesos de aprendizaje y de formación de la personalidad desarrollados informalmente pueden merecer su presencia en aquel universo sí que obliga a ello. Obliga incluso a replantearse determinados aspectos que algunas concepciones de la educación habían considerado como esenciales. Por ejemplo, aquellos conceptos de educación que hacían de ella una tarea sistemática o metódica se verán como incompatibles con la «educación informal», a no ser que se entienda que es esa misma expresión la que constituye una contradicción en sus propios términos. Y la propia intencionalidad educativa como característica supuestamente esencial para que una determinada acción pueda ser llamada

educativa, será también sometida a discusión por mor de la introducción de la educación informal en el debate teórico (Trilla, 1986, pp. 107-195).

Modificar las sistemáticas y ampliar las nomenclaturas Otra de las consecuencias de la ampliación del universo educativo mediante las educaciones no formales e informales será la necesidad de rehacer la topología y la toponimia de este universo. En realidad, el propio sistema conceptual (educación formal, no formal e informal) constituye una taxonomía del universo educativo. Una taxonomía que, en rigor lógico, como ya fue destacado hace tiempo (Tourrián, 1983; Trilla 1985, 1986), no establece — como aparenta — tres tipos de educación, sino sólo dos y uno de ellos, a su vez, subdividido en otros dos: la informal, de una parte, y las no formal y formal en la otra. Sea como sea, esta nueva partición del universo educativa obliga a reconsiderar y resituar a otras taxonomías previas de tipos de educación y de agencias educativas, o incluso convierte en obsoletas a algunas de ellas. Por otro lado, la creciente presencia de lo no formal e informal en el universo educativo fuerza también a ciertos cambios terminológicos; porque, si lo formal se refirió básicamente a la escuela y priorizó lo docente, la enseñanza, la instrucción..., lo no formal y lo informal no han establecido tales dominancias, por lo que las adjetivaciones «escolares» tienden a substituirse por otras más comprensivas que den cuenta también de lo que queda fuera de la institución docente por antonomasia: la organización escolar pasa a ser educativa, lo mismo ocurre con los departamentos y áreas de las administraciones públicas que, en lugar de ser de enseñanza serán también ahora de educación o formación, y, en fin, se multiplican los nombres de los oficios de la educación: ya no hay sólo maestros, profesores, docentes o enseñantes, sino también educadores sociales, especiales, especializados, animadores socioculturales, formadores de formadores, monitores, orientadores, tutores...

Elaborar modelos más comprensivos La acción educativa en la escuela y también en la familia puede entenderse bastante bien a partir de modelos que las describen en tanto que relación personal y directa

entre educador y educando (o grupo de educandos). Lo que hacen los maestros y maestras, madres y padres, es fundamentalmente hablar con sus alumnos/as o hijos/as: explican las lecciones, conigen, aconsejan, castigan, estimulan, confortan..., todas ellas acciones casi siempre presenciales y que obedecen a un modelo simple «Educador—Educando». Sin embargo, muchas situaciones, experiencias y medios de educación informal y no formal no pueden describirse mediante este esquema tan sencillo. Efectos educativos generados a través de los medios de comunicación de masas, procesos de enseñanza-aprendizaje diseñados a partir de las nuevas tecnologías, efectos formativos producidos por el entorno urbano, cultural... todo ello no se explica bien mediante aquel modelo. Requiere formatos más complejos y comprensivos que incorporen la acción de agentes remotos, la comprensión de los efectos formativos o deformativos de los medios en sí mismos considerados, la elucidación de la influencia difusa de los entornos o la elaboración de modelos para la configuración de escenarios educativos.

Comprender mejor la educación formal Paradójicamente, la ampliación del universo educativo con los ámbitos no formales e informales no sólo obliga al discurso a convertirlos a ellos en objeto de estudio y a comprender mejor el proceso educativo global, sino que también tiene como efecto interpretar mejor el funcionamiento y la función de la educación formal. En realidad, antes incluso de la eclosión del discurso sobre las educaciones no formal y informal, algunos grandes pedagogos ya se habían dado cuenta de ello. Así, J. Dewey aludía a esto diciendo: «Exageramos el valor de la instrucción escolar, comparada con la que se gana en el curso ordinario de la vida. Debemos, sin embargo, rectificar esta exageración, no despreciando la instrucción escolar, sino examinando aquella extensa y más eficiente educación provista por el curso ordinario de los sucesos, para iluminar los mejores procedimientos de enseñanza dentro de las paredes de la escuela» (Dewey, 1918, p. 10)(9).

(9) a Freinet, por su parte, también le gustaba insistir en que los maestros debían aprender a enseñar observando cómo enseñan las madres. Y, por eso, el gran pedagogo francés habla de los «métodos naturales», del aprendizaje por «ensayo y error», del «tanteo experimental», etc.,

Especificidades forzadas y el efecto pendular. Pero no todas las consecuencias discursivas de la ampliación, con las educaciones no formal e informal, del universo educativo resultan positivas. También se producen algunos efectos indeseables; señalaremos un par de ellos. Ambos — que seguramente se dan no sólo respecto a la educación no formal e informal, sino también en la mayoría de los casos que veremos en los siguientes apartados — surgen de la necesidad que se experimenta desde estos nuevos ámbitos de encontrar su lugar, de legitimar su presencia y de afianzarse en el universo educativo. El primero de estos efectos consiste en la elaboración de un discurso que tiende a enfatizar la identidad y las especificidades de los ámbitos en cuestión. Un discurso identitario que realza las diferencias con lo que hasta entonces ha tenido el papel preponderante en el universo educativo; un discurso que, por lo que se refiere a la educación no formal, se ocupa sobre todo en desmarcarse de la escuela, convirtiendo erróneamente a ambos tipos de educación no sólo en diferentes sino además en antagónicos entre sí. Es cuando se intenta convertir a la educación no formal en el remedio de todos los males de la formal y en una suerte de paraceca del sistema educativo. Este es el segundo efecto negativo que anunciábamos, un efecto pendular: la magnificación desproporcionada de lo nuevo o emergente con la consiguiente, y casi siempre injusta, depreciación de lo que se ha descrito, también impropriamente, como antitético. En este sentido, y como ejemplo, hay que citar algunas de estas tablas que pretenden establecer comparativamente las características de la educación no formal respecto de la formal y que, de la manera más maniquea posible, hacen recaer en la columna de la primera los rasgos más pedagógicamente indeseables, para anotar en el haber de la segunda todas las virtudes pedagógicas imaginables.

nombres bien expresivos de la voluntad de aprender para la escuela de las formas que han tratado de extraer consecuencias pedagógico-escolares de los estudios sobre educación informal (Scribner & Colé, 1973). O también la obra tan interesante de D. A. Schön, *La formación de profesionales reflexivos* que propone modelos de enseñanza profesional bien próximos a los procedimientos artesanales (Schön, 1992). Y, en fin, para no multiplicar posibles referencias, la obra de H. Gardner (1991) cuyo título y subtítulo ya dicen bastante: *The unschooled Mind How Children Think & How Schools Should Teach*

El discurso de lo emergente tiende a idealizarlo con el coste de denigrar, a menudo indiscriminada y arbitrariamente, a lo que estaba bien instalado en el universo educativo. Tampoco hay que olvidar que el despliegue inicial de los discursos sobre la educación no formal (más o menos, por la década de los años setenta del siglo XX) coincide significativamente con la aparición de los acérrimos e hipercríticos discursos contra la institución escolar: propuestas desescolarizadoras, paradigma de la reproducción, crítica foucaultiana.. Parecía olvidarse que casi todas estas críticas contra la escuela — algunas de ellas tan lúcidas como despiadadas — podrían aplicarse indistintamente a buena parte de la educación no formal, la cual, como decíamos en otro lugar, «puede albergar idénticos males que, en su caso, puedan aducirse a la escolar. La educación no formal puede ser tan clasista, alienante, burocrática, ineficaz, onerosa, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora, etc., como lo pueda ser la formal. Y, aún, en alguna de estas cosas bien pudiera ser peor la no formal, por aquello de que la otra es, de cualquier forma, un «mal conocido». La misma novedad de los medios no formales, y su apariencia de panacea, pueden contribuir a disimular sus propios defectos» (Trilla, 1993, pp. 221 y ss.).

2. La educación de personas adultas y de la tercera edad

Tal como se ha señalado anteriormente, la preponderancia de la educación formal y la consideración de la acción educativa centrada en la institución escolar decantaron una intervención educativa centrada sobre todo en las primeras etapas de la vida. La constitución de los sistemas educativos nacionales que se afianzan en Europa a partir del siglo XIX (Ley Moyano en España, 1857) asumió la importancia de la educación de la infancia y de la juventud tratando de extender la enseñanza reglada elemental y media a estas etapas. El mundo de los adultos, en gran medida, quedará al margen de estas oportunidades.

A pesar de esta situación, las iniciativas de educación no formal se multiplicaron desde finales del XIX (Ateneos, acciones de Extensión Universitaria, Universidades Populares, Sindicatos, etc.) tanto para dar respuestas a las necesidades básicas (analfabetismo, falta de formación básica, etc.) como a las situaciones laborales y político-sociales que afectan a la vida adulta.

Fundamentalmente, será el imperativo práxico quien guíe las intervenciones en el campo de la educación de personas adultas. La propia UNESCO reconoce que la educación permanente procede de especialistas y animadores de educación de adultos en medios externos al sistema escolar y que están más en consonancia con la realidad socioeconómica. La teorización más constante y consolidada sobre la educación de personas adultas discurrirá por diferentes caminos: uno, más «institucional», donde algunos organismos internacionales ejercen una influencia importante a través de sus informes y encuentros (UNESCO/OCDE etc.); otro, más orientado hacia interpretaciones centradas en modelos políticos, en consideraciones operativas sobre los procesos de aprendizaje o en una visión crítica que incide sobre su naturaleza política. Finalmente, en las tres últimas décadas surgen estudios y propuestas referidas específicamente al grupo emergente de los adultos mayores, cuya presencia más numerosa y constante en nuestra sociedad está obligando a replantear nuevas intervenciones educativas en este campo.

21. La interpretación institucional

Nadie puede negar a la UNESCO haber marcado tanto a nivel teórico como político las pautas para extender la educación más allá de la escuela, a través de sus publicaciones, encuentros internacionales y actividades informales. En este ámbito toma relevancia el informe Faure (1972) y su propuesta de la «ciudad educativa». Se trata de restituir a la educación las dimensiones de la existencia vivida, redistribuyendo la enseñanza en el tiempo y en el espacio. La ciudad debe convertirse en una agencia educativa

que tratará de integrar el sistema formal con los otros sistemas, no formal e informal. Una propuesta que ha tenido su operatividad — no siempre plenamente conseguida — en el movimiento de «ciudades educadoras».

Con el horizonte del siglo XXI, el informe Delors (1996) destaca el aumento significativo de la educación de adultos que, como verdadera explosión, debe adoptar formas múltiples (formación básica en un marco educativo extraescolar; cursos de idiomas, capacitación profesional y actualización de conocimientos, formación en diferentes asociaciones o sindicatos, sistemas de aprendizaje abiertos y a distancia etc.).

Este marco institucional no está exento en la praxis de la dialéctica entre una educación de personas adultas por «imperativo económico», defendida a veces a ultranza por la política neoliberal (creación de unas estrechas relaciones entre aprendizaje y mundo del trabajo), y la dimensión más social y humanística (imperativo democrático). Los espacios educativos de la educación de adultos para el siglo XXI abarcan tanto la familia como el entorno comunitario, el tiempo libre, los medios de comunicación y el medio laboral, estableciéndose una interrelación mutua. La educación de adultos debe combinar conocimientos formales y no formales, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de competencias. Debe permitir a los adultos tomar conciencia de sí mismos y de su entorno y desempeñar una función social en el mundo del trabajo y en la vida pública a través del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

La interpretación institucional de la educación de adultos seguirá viviendo esta dialéctica entre una consideración profundamente humanista (superar toda concepción que sea estrechamente utilitarista) y las implicaciones económicas y sociales que tiene todo proceso educativo y desde las que se insistirá en las teorías socioeconómicas del capital humano basadas sobre todo en la economía del saber.

2.2 Desarrollo humano y dimensión político-social de la educación de adultos

318

A la hora de abordar la interpretación compleja de la educación de adultos, no es posible acudir a un marco interpretativo único que acoja los numerosos ámbitos de actividad, los diferentes objetivos y finalidades. Son múltiples los diferentes análisis teóricos, que se concentran en dos perspectivas: la consideración general sobre el desarrollo humano y la dimensión política.

La denominada genéricamente «teoría del ciclo vital» ha insistido en la plasticidad y el potencial para el cambio evolutivo que se opera durante toda la vida. Sus trabajos rechazan que los estadios infantiles sean determinantes para el desarrollo posterior y suelen ser más sensibles a la influencia del medio y de la cultura que a los procesos internos. La adultez sigue siendo un período de transformaciones tanto en los aspectos biológicos como psicológicos y sociales. El desarrollo es multidireccional y depende fundamentalmente del contexto social y cultural. Sin negar la importancia de las experiencias tempranas, se afirma que no son tan determinantes en la edad adulta. El desarrollo de la adultez depende tanto de la niñez como de las posibilidades de aprendizaje y de la variabilidad intercomportamental que engloban los diferentes sucesos de vida, los factores derivados de la evolución de las sociedades, etc.

En lo que se refiere al aprendizaje son múltiples los enfoques, centrados unos en la importancia de las personas (teorías humanistas y psicoanalíticas) y resaltando otros la perspectiva del entorno social. Desde distintas corrientes, la educación de adultos asume una teorización y praxis que se asientan en consideraciones andragógicas cuyo soporte más importante son las experiencias de vida; en el aprendizaje adulto tiene muy poco que ver el modelo escolar.

La importancia de los contextos sociohistóricos (su lectura e interpretación) es, sobre todo, puesta de relieve por las denominadas teorías críticas. En la edad adulta el proceso educativo no puede limitarse a transmitir conocimientos, hechos, datos, etc., sino a construir conocimientos, lo que supone tratar de entender la realidad en base a la capacidad de desvelar situaciones y razones

que determinan una praxis social, cultural y económica en un preciso momento histórico. Esta concepción dialéctica de la educación de adultos se expresa en la metáfora freiriana «educación bancaria versus educación liberadora».

319

2.3. Los adultos mayores y su problemática específica: del paradigma asistencialista al paradigma intervencionista

La esperanza de vida ha generado un numeroso grupo de adultos, los hoy denominados «mayores». Su esperanza de vida, así como el interés por su formación, han ido incrementándose con el tiempo. La visión «asistencial» de este grupo ha sido superada por la «intervencionista». Los presupuestos de diversas teorías e investigaciones (teorías genéticas asociadas exclusivamente a los cambios biológicos versus teorías de la continuidad, teoría de la actividad versus teoría de la desvinculación y el «retiro», etc.) inciden en destacar que el comportamiento de este grupo de edad sólo en una pequeña parte está determinado de manera biológica y, en cambio, se encuentra estrechamente relacionado con factores ambientales y socioculturales.

Esta comprensión pluridimensional y comprensiva es la que da lugar a una elaboración completa y global de programas sociales y educativos para superar los mitos y estereotipos infundados y construir una imagen social de la vejez: la denominada vejez exitosa frente a la resignación de ser viejo.

La teoría y praxis de la Gerontología Educativa han sacado de la penumbra la expresión «educación de personas mayores». La Gerontología Educativa, interesándose por las cuestiones educativas básicamente de ámbitos no formal e informal, propone que esta etapa de la vida no tiene por qué significar un rol negativo (mitología de la decrepitud). Lo importante en estas edades es proporcionar experiencias de aprendizaje estimulante y desarrollar programas educativos específicos acordes con esta etapa de la vida adulta.

Un modelo de este tipo de intervenciones son los Programas Universitarios para Mayores, que estos últimos años están teniendo un

gran desarrollo en las universidades españolas; en la actualidad son alrededor de cincuenta universidades las que tienen estos programas y, según estimaciones de la Asociación Estatal de Programas Universitarios de Mayores (AEPUM), están matriculados más de 30.000 alumnos.

Estos programas surgieron como respuesta a la demanda formativa de un grupo de población cada vez más numeroso, que llega en relativamente buenas condiciones físicas y mentales a edades cada vez más altas y que en un porcentaje muy elevado no pudo acceder, por diferentes causas, a la Universidad y que ahora deseaba poder asistir a sus aulas. Este hecho se conjuga con el intento de apertura de las universidades a toda la población, con el intento, en el fondo, por parte de la academia de democratizar el conocimiento y el saber. Por tanto, estos programas articulan sus fines desde una doble perspectiva: por un lado, son programas con una importante proyección social y, por otro, tienen un eminente carácter formativo y educativo desde la perspectiva del crecimiento y desarrollo personal en la formación a lo largo de toda la vida.

De ahí que, entre los fines de estos programas, esté el de democratizar el conocimiento, abriendo sus puertas a todas las personas mayores, en algunos casos para que puedan acceder a sus aulas por primera vez, favoreciendo su integración y participación en unos procesos formativos que respondan a las necesidades y expectativas de este colectivo social. En este sentido, podemos decir que los tres grandes objetivos de estos programas son los siguientes: facilitar a los participantes el acercamiento a la Universidad e impulsar las relaciones intergeneracionales; promover su incorporación a los estudios universitarios y la participación en procesos formativos con la doble finalidad de fomentar la promoción personal e intelectual y la mejora de la calidad de vida y, finalmente, vincular y ampliar la oferta de estudios universitarios, con criterios de interdisciplinariedad, impulsando programas de desarrollo científico y sociocultural adaptados a las expectativas y necesidades de los ciudadanos.

Si bien los fines y los objetivos son similares, la respuesta que dieron las universidades fue distinta, lo que dio lugar a una gran variedad de programas que

se está tratando de unificar. En esta línea se vienen celebrando los encuentros nacionales de Programas Universitarios de Mayores, el último celebrado en el 2004 en Coreses (Zamora), en los que se está intentando elaborar un programa marco: establecer un número similar de cursos, de créditos, tipo de profesorado, etc.

La mayoría de ellos tienen en común, dentro de lo que es la formación a lo largo de toda la vida, el estar dirigidos a personas mayores de 50 ó 55 años; en algunos casos es el único requisito para matricularse, junto con su carácter universitario, es decir, que comparte los mismos requisitos académicos, exceptuando los jurídico-legales, que las titulaciones normales (en varias universidades están equiparados a los títulos propios).

Finalmente, con independencia del logro de los objetivos y de las diferencias entre programas, parece cierto, por los estudios que se vienen realizando, que los alumnos de estos programas tienen una mejor calidad de vida, mantienen unos niveles cognoscitivos superiores al resto de la población de su edad, manifiestan tener menos dolencias físicas y psíquicas, establecen más relaciones con personas que están fuera de su entorno familiar o comunitario, etc. Consideramos, por tanto, que estos programas tienen una importancia social, sanitaria, cultural y educativa de enorme relevancia. En este sentido, entendemos que es necesario, además de mantenerlos y potenciarlos, que sean reconocidos por las instituciones públicas como programas universitarios equiparables a los programas de las titulaciones oficiales.

En resumen, la educación de personas adultas ha experimentado importantes transformaciones en los últimos tiempos. Su marcado carácter compensatorio en la perspectiva de la educación formal se ha visto ampliado desde el último tercio del siglo XX. Sin olvidar esta consideración para aquellos sujetos que no tuvieron oportunidades en las primera etapas de la vida, hoy la educación adultos aparece más escorada hacia tres horizontes interconectados: la dimensión personal (aprender a ser: dimensión cívica), el contexto económico y sociolaboral cuya expresión más dinámica se alcanza en las múltiples tareas de la formación continua y, finalmente, asumiendo un interés particular por el colectivo de las personas mayores.

3 Otra mirada: la inclusión de la mujer en el universo educativo

322

En este apartado vamos a examinar algunas de las repercusiones que ha tenido en el discurso pedagógico el reconocimiento efectivo de la igualdad de género y la inclusión de las mujeres en el sistema educativo. Para ello, vamos a exponer, por un lado, el tratamiento que ha recibido el género en diferentes modelos educativos y, por otro, algunas de las reflexiones y hallazgos que nos ha permitido esta expansión de la educación.

Hasta hace relativamente poco tiempo, ha predominado la concepción de la mujer como un ser biológica e intelectualmente inferior. Este prejuicio sexista ha supuesto uno de los obstáculos más importantes con los que ha tenido que enfrentarse la mujer para acceder a ámbitos tan importantes como el de la política formal, el mundo laboral y el sistema educativo. Tendremos que esperar a la llegada de la modernidad, en la que se fraguan las ideas igualitaristas y emergen los movimientos feministas, para que aquella concepción sea cuestionada y se inicie la lucha por la igualdad de derechos y de oportunidades entre hombres y mujeres. En este contexto, el acceso a la educación formal, al trabajo remunerado y a la participación política se constituyeron como algunas de las reivindicaciones centrales del feminismo de la igualdad. La igualdad entre hombres y mujeres se alcanzará, para esta expresión del feminismo, a través de un trato igualitario que no haga distinciones por razón de género. Sin embargo, refiriéndonos al ámbito que nos ocupa, el conocimiento profundo de lo que acontece en el aula gracias a un número importante de investigaciones que se han realizado sobre la reproducción del patriarcado y las discriminaciones de género (Acker, 1995; Brullet y Subirats, 1992) nos hace pensar que, si bien la entrada de la mujer a la educación ha supuesto un avance fundamental en el camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres, no ha sido capaz de superar algunos vestigios sexistas que todavía arrastra nuestro sistema educativo.

Ciertamente, el acceso a la educación ha supuesto un punto de inflexión en la lucha de la mujer por la liberación y la igualdad. La educación ha sido

(es) una de las llaves que más puertas ha abierto a las mujeres: el acceso al mercado laboral y, consecuentemente, a la independencia económica, el derecho a la participación política, la libertad de elegir entre diferentes estilos de vida, la posibilidad de concebir la maternidad como una opción, son algunos ejemplos de lo que queremos decir. Sin embargo, todavía hoy la educación tiene mucho que hacer en este terreno. Si hacemos un breve repaso sobre las transformaciones que se han producido en la institución escolar gracias a la presión de las mujeres y de los movimientos educativos progresistas, observaremos qué ha supuesto la inclusión de la mujer como sujeto educativo y el camino que nos queda por recorrer.

La escuela tradicional, a finales del siglo XIX y principios del XX, abrió sus puertas a las mujeres y les permitió formarse; sin embargo, se trataba de una escuela segregadora que reproducía las relaciones de poder y las discriminaciones de género en base a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Es decir, niños y niñas asistían a la escuela, pero estudiaban y aprendían cosas diferentes. El proceso de socialización selectiva diferenciada formaba a los niños para la dominación y para ocupar los espacios públicos y económicos relevantes, y preparaba a las niñas para desarrollar mejor su función como futuras esposas y madres (Ayuste, 2005). La institución escolar contribuía así a legitimar las relaciones de subordinación y de dependencia de la mujer respecto al hombre y asignaba un valor secundario o marginal a todo aquello que pudiera identificarse en el conocimiento académico como femenino.

La escolarización segregada se prolonga en España hasta la implementación de la *Ley General de Educación* de 1970, momento en el que, gracias a la presión de los movimientos feministas y de renovación pedagógica⁽¹⁰⁾, se crea la escuela mixta y se unifican currículos y trayectorias educativas. La escuela mixta no hace diferencias entre niños y niñas y, gracias a ello, las mujeres han

(10) Experiencias como la Escuela Nueva (1888-1939) o la coeducación defendida por Fener i Guardia (1901-1909) son algunos de los antecedentes más importantes de una educación igual para niños y niñas.

podido acceder a la educación postobligatoria y progresivamente a puestos de mayor responsabilidad social. No obstante, juntar a niños y niñas en un mismo espacio para que aprendan todos lo mismo no significa acabar con el sexismo escolar. La tendencia homogeneizadora del currículo tiende a neutralizar las diferencias a favor del grupo hegemónico; es decir, a favor de la cultura y los valores masculinos en este caso. Ahora, niños y niñas comparten espacios, conocimientos y actividades, pero éstos tienden a invisibilizar las aportaciones de las mujeres y las discriminaciones sexistas a las que se vienen enfrentando históricamente. Por otra parte, como plantean Subirats y Brullet,

el doble tratamiento de devaluación de las actitudes consideradas femeninas y de menor atención a las niñas como individuos — unido a otras características sexistas de la cultura transmitida, (...) — produce unos efectos específicos sobre las niñas, efectos distintos de los que se observan en otros tipos de discriminación que operan en la escuela. En efecto, si bien la diferencia de origen social y cultural de alumnos y alumnas tiene como consecuencia una diferencia en el rendimiento escolar y en las calificaciones y títulos obtenidos, los rasgos sexistas de la educación no se manifiestan actualmente en diferencias de rendimiento, hecho que contribuye a la invisibilidad de esta forma de discriminación, dado que el éxito de una educación suele medirse por tales rendimientos (Subirats y Brullet, 2002, p. 158).

Con todo, se mantiene una diferencia notable en la generalización de determinadas trayectorias académicas y profesiones y en los rendimientos económicos que éstas producen.

Asimismo, la falta de correspondencia entre el fracaso escolar y el sexismo ha hecho que este tipo de discriminación pasara inadvertido respecto a otros en los que sí se constata una relación directa, como es el caso de la extracción socioeconómica. En este sentido, el sexismo que se da en la escuela mixta no hay que buscarlo en el rendimiento académico sino en el proceso de construcción de la personalidad y de la identidad. El currículo oculto tiende a depreciar aquello que tiene que ver con lo femenino y a adoptar el comportamiento masculino como canon. Esto puede observarse fácilmente, por ejemplo, en el uso del lenguaje por parte del profesorado, en las expectativas diferenciadas en relación al género, en las distintas interacciones cuando tratamos de relacionarnos

con niños o con niñas, así como en la ausencia de las aportaciones de las mujeres en el currículo formal o en los materiales educativos.

La escuela coeducativa se ha encargado de poner en evidencia justamente estas discriminaciones y ha puesto de manifiesto cómo el proyecto de la escuela mixta que se establece a partir de una educación igual para todas las personas, pero que no contempla las diferencias de género, culturales, lingüísticas, sociales,... perjudica notablemente a los colectivos débilmente representados en la cultura escolar. Por esta razón, trata de problematizar el sexismo escolar y de buscar fórmulas para introducir la experiencia femenina en el currículo y en la organización institucional. De ahí que construir una escuela coeducativa exija, por un lado, instaurar formas de trato igualitario y, por otro, repensar los contenidos educativos y el sistema de valores y actitudes que se transmiten. Coeducar significa, desde esta perspectiva, educar conjuntamente a niños y niñas en la idea de que hay distintas percepciones del mundo, distintas experiencias y aportes hechos por mujeres y hombres que deben conformar el horizonte común de comprensión, y sin los que no se puede conocer el mundo ni la realidad.

La incorporación de la mujer a la educación como sujeto de pleno derecho y en igualdad de condiciones, y el reconocimiento de su singularidad, nos ha permitido conocer más a fondo el funcionamiento de la institución escolar e introducir nuevos debates y reflexiones educativas. Seguidamente vamos a ver qué ha supuesto para la Teoría de la Educación abrirse a nuevos sujetos y discursos pedagógicos.

Ampliar nuestra comprensión sobre el funcionamiento del currículo oculto El sexismo escolar es un buen ejemplo de la falta de neutralidad de la institución educativa. Los estudios que se han hecho en torno a las desigualdades de género y a la reproducción del patriarcado en el ámbito educativo muestran, en general, el sesgo de la cultura escolar hacia lo masculino y la invisibilización de las aportaciones de las mujeres y de los valores que se han considerado tradicionalmente femeninos. Este conocimiento mayor de los aspectos latentes del currículo nos permite

afinar más la acción educativa y buscar mecanismos para superar este tipo de discriminaciones que no son evidentes a primera vista. Nos estamos refiriendo a un determinado uso del lenguaje, a algunas expectativas estereotipadas, a la ausencia de la mujer en los programas escolares o a un tipo de organización escolar que premia más la competitividad que la colaboración.

La insuficiencia de las políticas de igualdad de oportunidades. Sin lugar a dudas, el acceso de la mujer al sistema educativo ha sido uno de los factores que más ha contribuido a la igualación entre hombres y mujeres. Sin embargo, la igualdad de oportunidades en la entrada no significa que se den siempre las condiciones para que las mujeres superen la situación de discriminación histórica a la que se han visto sometidas. Como hemos apuntado anteriormente, la escuela mixta no ha conseguido acabar con algunas de las discriminaciones de género más habituales, como es el caso de la feminización de determinados estudios y profesiones o, a la inversa, la infrarepresentación de la mujer en determinadas áreas de conocimiento técnico. Por no hablar de otros aspectos que tienen más relación con la vida cotidiana, como la doble jornada de la mujer trabajadora, la feminización de la pobreza o la violencia en contra de la mujer. Ciertamente, la superación de todo esto no depende sólo de la escuela, pero, como mínimo, nos obliga a pensar qué papel debe desempeñar la educación y cómo puede contribuir a fomentar otros comportamientos y valores. De ahí que la Teoría de la Educación se vea enfrentada a nuevos desafíos y parcelas de conocimiento.

La discriminación no siempre se refleja en el rendimiento académico. Otra reflexión que nos ha permitido realizar la inclusión de la mujer en el sistema educativo y, con ésta, los estudios que se refieren a las relaciones de género en la educación tiene que ver con las diferentes formas en las que puede expresarse la discriminación. Habitualmente, el fracaso escolar se ha considerado, por parte de algunas perspectivas teóricas (teorías de la reproducción, pedagogía crítica, etc.), como el desenlace de un sistema educativo que reproduce las relaciones de subordinación propias de una sociedad jerarquizada y desigual. De ahí que una de las discriminaciones

más estudiadas tenga que ver con la estructura en clases sociales y que el sexismo escolar no haya ocupado un lugar tan destacado. En este sentido, hemos podido ampliar nuestra comprensión sobre los diferentes efectos que provocan determinadas discriminaciones, que en el caso del sexismo escolar no se traduce en malos resultados por parte de las chicas sino en un proceso de desvalorización de lo femenino frente a lo masculino.

Nuevos modelos educativos La permeabilidad del universo educativo a la mujer y, con ella, a las reivindicaciones feministas, ha comportado la aparición de nuevos modelos educativos. La escolarización segregada dio paso a la escuela mixta y ésta última al modelo de escuela coeducativa. En el transcurso de este proceso, la teoría y la práctica educativa se han visto expuestas a nuevos debates y planteamientos pedagógicos respecto a conceptos capitales como el de igualdad y diversidad. La disyuntiva entre la igualdad de géneros, reivindicado por el feminismo de la igualdad, y el énfasis en la diferencia sexual del feminismo de la diferencia ha penetrado en el ámbito escolar invitándonos a repensar el sentido de estos conceptos y la relación entre ellos. La homogeneización a la que ha dado lugar un proceso de igualación social poco sensible a las diferencias está cediendo el paso a un modelo educativo que intenta reconciliar el derecho a la igualdad y el respeto a las diferencias⁽¹¹⁾. De ahí que el debate actual no se circunscriba sólo a la necesidad de asegurar el acceso de la mujer a determinados derechos y a recibir un trato igualitario, sino al reconocimiento de su especificidad y a la necesidad de incorporar lo femenino en todos los ámbitos sociales, en especial en el de la educación.**

(11) el feminismo de la igualdad considera que la situación de inferioridad a la que ven sometidas las mujeres sólo puede cambiarse consiguiendo los mismos derechos que los hombres. Y que la consecución de estos derechos permitiría introducir la mirada de las mujeres en el mundo. Por su parte, el feminismo de la diferencia entiende que la lucha por la igualdad acaba con la diferencia existente entre ser hombre y ser mujer, por lo que reivindica que la liberación de la mujer no está en la oposición a un mundo patriarcal sino en la valoración y el reconocimiento de lo que tradicionalmente se ha considerado como propio de las mujeres.

4 Las nuevas tecnologías y los nuevos espacios formativos

328

No es hasta principios de los años ochenta cuando el discurso pedagógico empieza a ocuparse de la utilización de la tecnología en la educación. Los argumentos que justifican y reivindican el uso de ésta tienen que ver más con cubrir necesidades sociales que con argumentos pedagógicos (Gros, 2000). El uso de la tecnología no es una reivindicación nacida desde el profesorado sino que, como ocurre muchas veces, la escuela se organiza y responde a una necesidad social. Al principio, esta demanda se concretaba en la necesidad de formar usuarios. La institución escolar respondió con la alfabetización informática, es decir, con cursos sobre el uso del ordenador, los programas básicos, los lenguajes de programación, etc. El problema es que esta formación no fue suficiente, ya que la extensión del uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) ha alterado y modificado las propias formas de aprender y enseñar. En este sentido, la tecnología, además de ser un objeto de estudio en sí mismo, constituye un medio de aprendizaje que modifica espacios, tiempos y formas de comunicación. De las demandas sociales pasamos a las necesidades pedagógicas coherentes para capacitar a los ciudadanos en la sociedad-red (Castells, 1997).

El discurso pedagógico acostumbra a ser muy permeable a los términos y conceptos que se manejan en cada momento social y cultural. La influencia de las TICs en este momento se evidencia de forma importante en el nuevo vocabulario que se está generando (Cristal, 2002). La influencia del inglés en el vocabulario pedagógico es evidente, siendo difícil, en muchas ocasiones, la traducción y la adaptación de los términos. Este es el caso del uso del prefijo *e-* que se está utilizando en cientos de expresiones. Los ejemplos, desde luego, son muy numerosos; solamente en el ámbito educativo encontramos: *e-learning*, *e-content*, *e-training*, *e-moderating*, *e-books*, *e-tutoring*, *e-assesment*, *e-teaching*, *e-conferences*, etc. Es difícil predecir cuántas de estas expresiones se consolidarán como términos estables de la lengua, pero su uso se va haciendo cada vez más cotidiano y se está incorporando al vocabulario pedagógico habitual.

Además de los prefijos, el problema de las denominaciones se hace evidente al designar el espacio educativo que se asigna bajo el soporte de las TICs. De este modo, hoy hablamos de *educación virtual, aprendizaje en línea, aprendizaje en red, aprendizaje semi-presencial, aprendizaje abierto, aprendizaje virtual, campus virtuales*, etc.

La palabra *virtual* tiene diferentes connotaciones. Generalmente usamos este término para referirnos a una irrealidad, una realidad que no es tangible. Sin embargo, en el terreno de la enseñanza a través de la red significa lo que no está limitado por unas coordenadas espacio-temporales determinadas. Un entorno virtual de aprendizaje es sinónimo de un lugar no determinado por el espacio material. El software que permite manejar este espacio se encuentra disponible en un servidor (o servidores) al que acceden los usuarios para utilizar la información, comunicarse, realizar tareas, etc. En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje se establece en un espacio situado en la red.

El caso más ilustrativo que nos permite reflexionar sobre la evolución del conocimiento pedagógico a partir del uso de la tecnología lo encontramos en la enseñanza a distancia. Por este motivo, tomaremos como eje central los cambios realizados en este ámbito educativo para mostrar las principales modificaciones que afectan al propio conocimiento pedagógico.

Si tomamos en cuenta la evolución de recursos y la modalidad en la historia de la educación a distancia, según Garrison (1989), encontramos cuatro etapas: enseñanza por correspondencia, enseñanza multimedia, enseñanza telemática y, por último, enseñanza colaborativa basada en Internet.

La educación a distancia se originó producto de los grandes cambios económicos y sociales que se fueron dando en la segunda mitad del siglo XIX. La educación y la formación fueron adquiriendo un modelo industrial ampliando la cantidad y tipos de usuarios. La enseñanza por correspondencia fue el primer tipo de educación a distancia, que comenzó a finales del siglo XIX y principios del XX. Los medios disponibles para el aprendizaje eran los materiales impresos y los servicios postales. No había guía de estudio para los alumnos, sino que simplemente eran clases

tradicionales presenciales reproducidas e impresas. Posteriormente, se fueron introduciendo guías para ayudar al estudiante, actividades complementarias a cada lección, ejercicios de autoevaluación, etc. Durante muchos años, los únicos medios de interacción eran la correspondencia y el teléfono.

La segunda generación de educación a distancia tiene lugar a partir de 1960 a través de la creación de la Open University en Gran Bretaña. Esta universidad fue pionera en la combinación de varios recursos como el teléfono, la televisión y recursos audiovisuales, como diapositivas, casetes, etc.

El desarrollo de la modalidad a distancia está relacionado con la evolución de las TICs sobre todo a partir de los años 80. Esta fase se caracteriza por la inserción de las telecomunicaciones con otros medios educativos y nace la formación a distancia interactiva a partir del desarrollo de materiales multimedia. En una cuarta etapa, a partir de los años 90, surge la denominada enseñanza abierta fundamentada en el uso de las redes de comunicación. Esta modalidad da un cambio importante, ya que la interacción y la comunicación entre el profesor y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes, pasa a ser un elemento central durante el proceso de formación.

También es importante destacar que muchos de estos cambios tienen una clara influencia en la enseñanza presencial, ya que las TICs se van incorporando como elemento de apoyo y también de complemento, como es el caso de la denominada enseñanza semi-presencial en la que la interacción cara a cara se combina con la virtual.

La evolución apuntada exige la revisión de determinados aspectos del discurso pedagógico que podemos concretar en los siguientes aspectos:

El *tiempo de formación* está cada vez menos definido. Fuera del ámbito formal, la formación puede darse a cualquier hora y también en cualquier lugar. Los sistemas de acreditación que se van imponiendo en los modelos universitarios también tienden a flexibilizar la formación, abriendo el acceso no sólo a los estudiantes que se inician por primera vez como continuación de los estudios de bachillerato, sino permitiendo un mayor acceso a personas que ya están trabajando. Aunque se mantienen cursos de larga

duración, son cada vez más frecuentes las demandas de cursos mucho más específicos que ayuden a adquirir un conocimiento muy preciso. La gestión y organización de la información a partir de un proceso acumulativo y lineal tiende a desaparecer, por lo que cada vez se habla más de «objetos de aprendizaje», es decir, unidades de aprendizaje que contienen información sobre un tema y pueden ser reutilizadas con objetivos formativos diversos.

El *espacio formativo* también posee una mayor flexibilidad. Actualmente no es necesario coincidir en el espacio y en el tiempo para desarrollar un proceso de aprendizaje y, además, la interacción permite el seguimiento continuo del proceso del estudiante. Tal como se muestra en la figura 1, las posibilidades formativas se diversifican enormemente (Duart-Sangrà, 1999, p. 62).

	Coincidencia en el tiempo	No coincidencia en el tiempo
Coincidencia en el espacio	formación presencial	autoaprendizaje teleaprendizaje
No coincidencia en el espacio	formación en línea: radio, televisión, videoconferencia	formación no presencial enseñanza a distancia entornos virtuales de aprendizaje

Figura 1. Diversidad formativa.

La *modificación y ampliación de las funciones docentes* también es un elemento importante. Las TICs no sólo aumentan el acceso a la información. Introducir las en la docencia supone a la vez un reto para renovar las formas de planificarla y conducirla y también una oportunidad para poner en evidencia aquellos aspectos menos eficaces de la enseñanza tradicional. Se habla incluso de una situación de shock cultural (Squires, 2000) al describir la enorme ampliación de funciones docentes, al menos en el terreno de lo posible, que las TICs demandan. David Squires considera que la presencia se convierte en telepresencia en varios dominios y roles:

- telepresencia pedagógica: aparece como profesor, en roles de instructor, entrenador, mentor, tutor, proveedor de un andamiaje (*scaffolder*), experto.

- telepresencia profesional: aparece como miembro de la profesión docente, en roles como colega, miembro de un comité, enseñante y aprendiz, según los casos.
- telepresencia comercial: aparece como un trabajador por cuenta propia que puede ser contratado, en roles como consultor, tutor personal, editor.
- telepresencia organizacional: aparece como administrador, organizando comités docentes, validando la asistencia y las realizaciones de los estudiantes, administrando la inscripción en los cursos⁽¹²⁾.

Por último, es importante señalar el incremento de tecnologías con prestaciones pedagógicas muy concretas y específicas: centradas en la interacción, desarrollo de la colaboración, soporte para el conocimiento científico, etc. Éstas merecen una especial atención, ya que cada vez más se desarrollan tecnologías que fundamentan y apoyan el uso de teorías pedagógicas. En este sentido, hemos pasado de las teorías sobre el diseño instructivo a las teorías sobre el diseño de entornos de aprendizaje que explicitan mucho más la conexión entre la tecnología como elemento mediador y el desarrollo del conocimiento pedagógico (Bereiter, 2002).

5. Los retos medioambientales y la educación

5.1. La problemática ambiental: una mirada desde la Teoría de la Educación

Desde que el pensamiento sobre la educación empezó a operar fuera del marco estricto del sentido común, la construcción de conocimiento

(12) Ver, por ejemplo, <http://uniwiki.ourproject.org/tiki-index.php>, un proyecto de innovación docente en la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona, donde se evidencia la telepresencia pedagógica, profesional y de gestión de los profesores.

científico sobre el fenómeno educativo se realiza en base a metáforas o instrumentos teórico-metodológicos facilitadores de enfoques desde los que abordar los problemas complejos (Gimeno Sacristán, 2001). Pero, para abordar los problemas complejos que caracterizan a la sociedad actual, no son suficientes ni válidos los instrumentos conceptuales de una disciplina en particular. Si bien la evolución del conocimiento científico se ha caracterizado en el pasado por la fragmentación y el establecimiento de límites entre disciplinas, esta circunstancia es actualmente inviable (Morin, 2001).

La construcción de conocimiento pedagógico implica un constante «ajuste» con la realidad; en esa realidad — conceptual y factual — es donde se encuentran los «materiales» para la elaboración de la Teoría de la Educación. Pero esa realidad, además de compleja, está en constante cambio, por lo que la Teoría de la Educación ha de tratar de producir conocimiento científico innovador para afrontar los retos que presentan las sociedades actuales. Uno de esos retos está representado por la gravedad de la problemática de las cuestiones medioambientales, causantes de procesos de desarrollo que están siendo insostenibles; esta problemática comprende complejas dimensiones, en las que están involucradas estrategias de comportamiento humano y de organización social que son difíciles de formular desde una perspectiva unidimensional, requiriendo soluciones que van más allá de la fragmentación científica y exigiendo el concurso de áreas de conocimiento tradicionalmente fragmentadas.

5.2 De la educación ambiental a la educación para el desarrollo humano sostenible

La problemática ambiental empezó a ser no sólo una cuestión política y social sino también educativa a finales de los años sesenta; el final de esta década marca el despegue de nuevas concepciones educativas que tratan de conciliar las exigencias entre las personas y el medio ambiente. Inicialmente,

y debido a los informes de corte catastrofista(13) generadores del estallido de la conciencia ecológica, la consideración pedagógica sobre el medio ambiente era parcial, por cuanto se centraba en los aspectos del medio ambiente natural, pero el desarrollo de la educación ambiental como nuevo ámbito de reflexión y acción educativas ha venido experimentado una notable emergencia de fenómenos nuevos que han configurando grados crecientes de complejidad sobre su objeto de estudio, los cuales han propiciado cambios significativos a) en el propio término disciplinario (de la concepción de educación ambiental a la concepción de educación para el desarrollo sostenible)(14) b) en el cuerpo de conceptos (de la consideración única del aspecto natural del medio ambiente a la inclusión de aspectos socio-económicos y culturales), c) en la metodología (de la conservacionista a la regeneracionista, de la pasiva a la activa y participativa) y d) incluso en sus objetivos fundamentales (de la protección ambiental al desarrollo de competencias cognitivas, metodológicas, actitudinales y participativas coherentes con los criterios y valores del desarrollo humano social y ambientalmente sostenible).

La sostenibilidad es un concepto que trasciende al propio concepto de medio ambiente, ya que incluye no solamente la búsqueda de la calidad ambiental, sino también la equidad y la justicia social. Estas cuestiones aparecen reflejadas como prioridades en la planificación de los programas y actividades a desarrollar para conseguir los objetivos de la *Década de*

(13) cabe reseñar los Informes del Club de Roma por representar el primer intento riguroso de abordar los problemas de desarrollo desde la perspectiva de los límites del crecimiento y la búsqueda de modelos de bienestar social más racionales (Meadows, Meadows, Randers y Behrens, 1972; Meadows, Meadows y Randers, 1993).

(14) el cambio terminológico y conceptual ha sido propiciado fundamentalmente por la emergencia y generalizada aceptación, tanto por los sectores económicos conservadores como por los sectores sociales progresistas, del concepto de desarrollo sostenible (Naredo, 1996) que, aunque se menciona inicialmente en la Declaración de Estocolmo sobre el medio humano en 1972 y se pone en evidencia en el Segundo Informe del Club de Roma en 1972, es acuñado y difundido como principio político en el Informe Brundtland en 1987, se consolida como idea/filosofía/estrategia en la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en la Cumbre de la Tierra de 1992 y se ratifica en la Cumbre de Johannesburgo en 2002. La necesidad de operativizar el concepto ha originado el término de globalización de las acciones, cuya puesta en práctica ha sido impulsada desde las Conferencias Pan-europeas sobre ciudades y villas sostenibles (Aalborg, 1994; Lisboa, 1996; Hannover, 2000) en las cuales la referencia a la educación para la sostenibilidad es una constante (Aznar Minguet, 2002).

la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2005), tales como: reducción de la pobreza, igualdad de sexos, promoción de la salud, protección del medio ambiente, transformación rural, derechos humanos, comprensión cultural y paz, producción y consumo responsables, respeto a la diversidad cultural, acceso igualitario a las TICs. Con esta declaración, las Naciones Unidas ofrecen una gran oportunidad para consolidar los procesos iniciales de «buenas prácticas» en la comunidad educativa internacional, reorientar las funciones de enseñanza e investigación, generar respuestas creativas a los problemas ambientales y educar para la sostenibilidad del desarrollo.

5.3. La Teoría de la Educación ante el reto de la sostenibilidad

Ante el reto de la sostenibilidad, la Teoría de la Educación, en cuanto teoría referida a la práctica, «se mueve» en el espacio de actuación de la educación formal, no formal e informal, aplicando distintos tipos de racionalidad: la racionalidad teórica, la racionalidad práctica y la racionalidad ética.

5.3.1. La racionalidad teórica

La racionalidad teórica permite aplicar conocimiento científico para mejorar la práctica educativa. Esta racionalidad se sitúa en el surgimiento de un renovado aparato conceptual de la ciencia que trasciende la objetividad fragmentaria de los análisis reduccionistas del enfoque analítico y mecanicista para, desde explicaciones multidimensionales y comprensivas, ofrecer propuestas epistemológicas y metodológicas más acordes con las ciencias humano-sociales y con la necesidad de conexionar interdisciplinariamente los fenómenos naturales, socio-económicos y culturales del medio ambiente y el desarrollo. Desde esta racionalidad, la Teoría de la Educación se centra en a) revisar y ofrecer propuestas teórico-metodológicas para la comprensión de la problemática ambiental, situando en el contexto de la educación los

diversos enfoques o teorías sobre el desarrollo y la sostenibilidad(15) b) revisar y ofrecer propuestas teórico-metodológicas para la comprensión de la interacción entre los seres humanos y el medio ambiente natural y socio-cultural y c) revisar y ofrecer propuestas teórico-metodológicas para comprender la relación entre el pensamiento y la acción en el despliegue de las competencias que un desarrollo humano sostenible requiere.

5.3.2. La racionalidad práctica

La racionalidad práctica posibilita la recreación y nueva construcción de conocimiento desde los «materiales de la experiencia» proporcionados por la aplicación del conocimiento científico en los diferentes ámbitos de actuación. La caracterización tecnológica de la Teoría de la Educación implica una forma de reintegrar la teoría y la práctica educativa que requiere el ejercicio de un saber reflexivo para hacer, pero también un hacer reflexivo para saber. Desde esta racionalidad, la Teoría de la Educación se centra en a) reflexionar críticamente sobre los fines y objetivos de una educación para el desarrollo humano sostenible, b) precisar los conceptos que relacionan medio ambiente, educación, ciencia y sostenibilidad, c) analizar y valorar los informes mundiales sobre el desarrollo(16), d) construir y aportar modelos y sistemas de indicadores para evaluar el proceso de una educación para el desarrollo sostenible (EUROSTAT, 1998; López-Giraldo, 2003), e) construir y aportar modelos de acción pedagógica integral en los

(15) es pertinente en este sentido valorar desde la Teoría de la Educación las implicaciones educativas que los enfoques positivistas (Sarpedro, 1982), la teoría del ecodesarrollo (Naredo, 1998), los enfoques sistémicos (Bunge, 1989; Marzini, 1992; Meadows et al., 1993) y la teoría de la complejidad (Morin, 1994; Morin et al., 2002) pueden tener en la necesidad de repensar el desarrollo y en el proceso de acercamiento a los objetivos de la *Década de la educación para el desarrollo sostenible*.

(16) los informes anuales que publican organismos internacionales, por ejemplo, el PNUD sobre el desarrollo humano, el Banco Mundial sobre el desarrollo mundial, el Worldwatch Institute sobre la situación del mundo, representan importantes documentos para el análisis y la comprensión de la realidad sobre el desarrollo humano, desde la que plantear opciones de respuesta y propuestas sustentables.

diferentes niveles del sistema educativo(17) y e) en los ámbitos no formal e informal de la educación y f) construir y aportar modelos de acreditación de calidad ambiental y sostenibilidad para las instituciones educativas(18).

La idea de desarrollo sostenible no puede quedarse en un simple o complejo concepto; su operativización requiere acciones tendentes a definir y evaluar sus indicadores, sobre cuya base aplicar planes de acción integrados, que incluyan un gran despliegue de acciones educativas, a todos los niveles del sistema educativo y en todos los ámbitos en los que se desarrolla la acción educativa, para fomentar los valores de la sostenibilidad, la creación y/o modificación de actitudes que los desarrollen y la permanente actualización de comportamientos que los apliquen.

5.3.3. La racionalidad ética

La racionalidad ética permite cambiar nuestras representaciones sobre la realidad desde un sistema ético; la reintegración teoría-práctica educativa no sólo implica saber y hacer, sino que, «en la medida que actuamos guiados por motivos queridos que tienen que ver con sistemas de valores colectivos, también apela a un tipo de información sobre valores, a un tipo de saber de carácter ético, a compromisos que orientan la educación» (Gimeno Sacristán, 1998, p. 56).

La racionalidad ética de la Teoría de la Educación involucra en la propia definición de desarrollo sostenible la concepción moral y la actitud ética desde la que fomentar los valores de la sostenibilidad; la ética de la sostenibilidad es más que una ética ecológica; es también una ética económica, social y

(17) Desde comienzos de este siglo se empiezan a desarrollar propuestas de «Agendas 21 escolares» como modelo de participación y colaboración con las Agendas 21 locales (Fernández Estolaza, 2002; Aznar Minguet, 2003) Y se desarrollan iniciativas alternativas a los «ejes transversales» más comprensivas, como está siendo el modelo de «ambientalización institucional» o «sostenibilización institucional», que afronta la problemática de la sostenibilidad desde la transversalidad no sólo a nivel de currículos, sino también a nivel de gestión y a nivel de la vida y relaciones de la comunidad educativa (Capdevila i Peña, 1999; Rabat, y Geli, 2005).

(18) El progresivo desarrollo de Equipamientos de Educación Ambiental (Escuelas de Educación Ambiental, Escuelas de Natura, Aulas de la Mar, Granjas-Escuela, Centros de Interpretación Ambiental...) exige una permanente revisión de sus objetivos, contenidos, métodos y gestión, de acuerdo a los criterios establecidos en las propuestas de acreditación de calidad educativa que se están aplicando en diferentes Comunidades Autónomas.

política; es una ética abarcadora de los diferentes ámbitos de interacción — social, ecológica, política, económica.. — entre los seres humanos, entre estos y la sociedad y sus instituciones, y también de su interacción con el conjunto de sistemas bióticos y abióticos, tanto desde una óptica intra-generacional como desde una óptica inter-generacional. El conjunto de estas interacciones conforma la triple dimensión de la ética para la sostenibilidad: a) la primera viene definida por los valores que definen los derechos individuales que atañen a las relaciones entre los seres humanos; son los derechos de la primera generación, plasmados en la *Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* en 1789; b) la segunda viene definida por los valores que definen los derechos sociales que atañen a las relaciones entre los seres humanos y las organizaciones sociales; son los derechos de la segunda generación plasmados en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948 y c) la tercera dimensión, no contemplada en la ética tradicional, viene definida por los valores que definen los derechos relacionados con el medio ambiente, la paz y el desarrollo de los pueblos (Escámez, 1998, p. 24) y que atañen a las relaciones entre los seres humanos y el resto de los seres vivos, y aun con los objetos inertes; son los derechos de la tercera generación en proceso de constitución y en torno a los cuales se están dando propuestas para contribuir a la realización de una *Carta de la Tierra* que pueda configurar una *Declaración Universal de los Derechos y Deberes Humanos en relación al Medio Ambiente Natural y Socio-cultural*.

Pero es una ética en construcción, cuyo proceso de fundamentación está siendo objeto de debate desde la última década. El cambio de óptica que implica las nuevas consideraciones centradas en la sostenibilidad del desarrollo exige una modificación de los modelos axiológicos tradicionales en los que se han basado las relaciones entre el ser humano y el medio, y en los que la repercusión de las acciones humanas sobre el medio no han formado parte del ámbito de significación ética. En este proceso de cambio el centro de reflexión está siendo bi-polar; entre posturas defensoras de planteamientos antropocéntricos y enfoques éticos biocentristas; proceso de

cambio en el que no es ajena la Teoría de la Educación, desde la que se aportan argumentaciones que se alejan del antropocentrismo tecnocrático de origen «ilustrado» y desde la que se somete a debate, por una parte, los nuevos planteamientos antropocéntricos de tradición kantiana, como la ética discursiva representada por Habermas (Habermas, 1989) y matizada por Apple (Apple, 1999) y, por otra, los nuevos modelos éticos biocentristas, defendidos por Jonás (Jonás, 1995) y Morin (Morin, 2001)(19). Ambos enfoques exigen reformulaciones desde la Teoría de la Educación sobre las ideas de reciprocidad, intereses, necesidades, obligación moral, responsabilidad (Escámez y Gil, 2001; Riechmann, 2000) y, desde la clarificación de estas ideas en el marco de la racionalidad ética emergente, la cuestión se ha de centrar en la definición de los principios morales que guíen al ser humano hacia un camino ético y socialmente responsable desde el que conseguir un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible.

6. La cuestión de la corporeidad en la reflexión pedagógica

Nuestros cuerpos, lugar de experiencia y ventana al mundo y con el mundo, son al tiempo huéspedes silenciosos de los signos de la cultura (Vilanou, 2001), interpretaciones o representaciones de argumentos sociales. La corporeidad, no sólo como sistema biofisiológico, sino como lugar de vivencia del sentir, pensar o hacer, es un espacio nunca completamente cerrado. Como espacio al mismo tiempo subjetivo e impersonal, biológico y atravesado de cultura, el cuerpo ha sido interrogado por diferentes disciplinas, adjetivado por diferentes discursos, educado o disciplinado en diferentes contextos educativos. Sea en ámbitos formales,

(19) Para una profundización sobre las aportaciones a la racionalidad ética en la teoría y práctica de la educación para el desarrollo sostenible, ver entre otros: Etcheberría, 1994; Moffat, 1996; Ortega, 2001 y Martínez Martín, 2003.

no formales e informales, la acción educativa contribuye en gran medida a cómo concebimos nuestro cuerpo, lo experimentamos, lo valoramos.

La ruptura entre los sentidos y la realidad constituye una característica esencial de la modernidad (Bretón, 1995), en la que, ciertamente, las posiciones no dualistas no han sido frecuentes. Esto ha tenido consecuencias en la reflexión pedagógica: la corporeidad, en la educación formal sobre todo, se ha tratado como materia inferior, permitiendo el desprecio, la infravaloración, el castigo, el disciplinamiento que el (bio)poder ha ido ejerciendo sobre los cuerpos (Foucault, 1992), reducidos a una concepción inferior, meramente biológica e instrumental.

En un sentido más general, el lenguaje de los cuerpos (y de las cosas), considerados como artefactos, sigue siendo un lenguaje silencioso⁽²⁰⁾ en la teoría educativa, que apenas ha tratado de las acciones del cuerpo en sí, del cuerpo real vivido y experimentado, sino del cuerpo-cosa identificado socialmente, basado en la apariencia, dislocado y escindido de la experiencia vivida (en otro lugar, pensado), como tampoco ha tratado de las cosas en sí, sino de sus sustitos conceptuales (Trilla, Ayuste, Romañá y Salinas, 2001). Se trata de un cuerpo escondido, oculto tras un disfraz en las escuelas, las fábricas, los gimnasios, las playas (Bárcena, Tizio, Larrosa y Asensio, 2003, p.126).

Decimos a menudo impropriamente que tenemos un cuerpo, como si no fuéramos lo que somos gracias a él. Pero cabe otra lectura y comprensión de la corporeidad. Merleau Ponty (1975) mostró el cuerpo como «un primer yo natural» inseparable de una visión del mundo y al mismo tiempo visión realizada. La corporeidad, desde esta perspectiva fenomenológica, deviene pues nuestra condición de posibilidad para entrar en el mundo. Y el error, producto de la reflexión que realiza el sujeto, consiste en identificarla como objeto. La identidad humana no es separable de la corporeidad. Si decir cuerpo «es decir una relación de experiencia con el mundo» (Bárcena, Tizio, Larrosa

(20) Como ya mostraron, entre otros, Hall (1959, 1966) en sus trabajos sobre antropología del espacio y Goffman (1971) en su análisis de las formas de presentación (roles) en la vida cotidiana.

y Asensio, 2003, p.126), si decir corporeidad es decir vivencia del sentir o del pensar o del hacer; como ya apuntó Zubiri (1986), ¿cómo ha considerado la Pedagogía y, en su caso, la Teoría de la Educación, el valor educativo de la experiencia corporal? Concretaremos un breve recorrido por algunas respuestas.

6.1. El cuidado de la salud y el trabajo sobre el cuerpo en la escuela

La atención al cuerpo se introdujo en la escuela sobre todo bajo la influencia del modelo médico biológico. El auge del movimiento higienista en la Europa de la segunda mitad del XIX⁽²¹⁾ tuvo como consecuencia el desarrollo de la Higiene Escolar, que introdujo la atención al cuerpo de los educandos desde una perspectiva integral de salud⁽²²⁾. Ciertamente, las ideas educativas básicas de los higienistas no eran nuevas. Ya los griegos clásicos poseían conocimientos empíricos de higiene a través del fomento del ejercicio corporal — la *paideia* griega integraba el desarrollo físico, intelectual y moral, una idea muy apreciada por muchos higienistas posteriores —, mientras que los romanos — de quien hemos heredado la expresión *mens sana in corpore sano* — dieron al ejercicio físico un carácter más bien militar. Durante toda la Edad Media, sin embargo, se pierde esta consideración y no es hasta el Renacimiento, con su clara reacción al espíritu teológico de la Edad Media y el desarrollo humanista, que se recupera el interés pedagógico por la salud corporal. Comenio habla en su *Didáctica Magna* (1632) de aulas espaciosas, ejercicio corporal, campos de juego y, en general, de la salud de los

(21) El higienismo, que apareció ligado a avances médicos, al incremento demográfico de las ciudades provocado por la industrialización, a la preocupación por las condiciones de salubridad de la clase obrera y, en el caso que nos ocupa, a la extensión de la escolaridad para todos (una idea extendida desde la Revolución Francesa) y la mejora de sus condiciones materiales. A señalar que estos médicos no se preocupaban únicamente de la salud corporal, sino que opinaban y recomendaban sobre asuntos netamente pedagógicos. Estos aspectos los hemos desarrollado más en Romáñá, 2004.

(22) Habitualmente, las obras de Higiene Escolar contenían recomendaciones en una doble vía, las referidas a la salud de los escolares y las referidas a la salubridad y diseño adecuado del edificio escolar; centradas sobre todo en el aula.

educandos; y, durante los siglos XVII y XVIII, reformadores de la educación como Locke y Rousseau — quien decía que la higiene es menos ciencia que virtud⁽²³⁾ — se refirieron ya a la necesidad de la higiene en la enseñanza.

En el siglo XIX, mientras diversos pensadores proponían la modernización de la escuela, las consideraciones higiénicas en los manuales de pedagogía utilizados para la formación de los maestros y maestras seguían siendo escasas, a menudo puramente domésticas⁽²⁴⁾ y, en general, basadas en apreciaciones de sentido común y a veces erróneas desde un punto de vista científico. Aun así, debemos a un pedagogo, Pedro Alcántara García, el primer *Tratado sobre Higiene Escolar* en castellano, publicado en 1886, que en su introducción rezaba así:

Considerada la escuela, merced al influjo de dicho sentido, como un lugar de mera instrucción y no como centro de educación — que es lo que debe ser — todo se sacrifica en ella a la enseñanza, por lo que se dejan en punible abandono los intereses del cuerpo, y con ellos otros muy respetables del alma. De aquí la deficiencia y los defectos de que, por lo general, se resiente nuestra educación primaria, y de aquí también la escasa o ninguna atención que se ha prestado, y todavía se sigue prestando en muchas partes, a la Higiene Escolar, que ganará terreno en la escuela a medida que lo pierda el intelectualismo, que es su más irreconciliable enemigo.

En suma, la atención a la salud es la primera preocupación educativa positiva en relación al cuerpo, no únicamente referida al bienestar físico, sino también al desarrollo integral del educando en lo intelectual, moral y espiritual.

Paralelamente a la educación higiénica, y estabilizada como disciplina en la escuela, ha discunido la Educación Física. Habiendo transcurido por varias formulaciones a lo largo de la historia, durante el siglo XX esta disciplina se ha decantado en tres corrientes educativas sobre el cuerpo (Ros, 2003): la educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la expresión corporal. Aunque a menudo sus cultivadores han entendido la

(23) «La única parte útil de la medicina es la higiene, aunque resulte menos ciencia que virtud» (Rousseau, 1977, p. 46).

(24) «Cuidará el maestro de que se barra diariamente la escuela, abriendo todas las comunicaciones cuando los niños no estén en ella», se decía en el artículo 9º del *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental*, 26 de noviembre de 1838.

educación física como un factor de educación integral, en la realidad escolar se ha considerado de forma reductiva e incluso marginal, como un tema menor, expresando el modelo axiológico jerarquizador de más larga historia.

343

6.2. El discurso axiológico sobre la corporeidad en la Teoría de la Educación

La corporeidad, aun afectada siempre por las acciones educativas, no se ha constituido como tema central en la teoría educativa(25), que ha tratado el tema preferentemente desde el peso de las ideas, sea considerando el cuerpo como un artífacto, como un valor instrumental al servicio de objetivos espirituales, como una expresión o manifestación o como una unidad valiosa (Gervilla, 2000). La pregunta, como pregunta «ineludible y previa a la acción educativa» (Gervilla, 2000, p. 106), ha sido «qué cuerpo educar y cómo hacerlo». Y las respuestas, siempre cargadas de valor, han sido buscadas a través un recorrido histórico-filosófico(26).

Al plantear así la indagación, la Teoría de la Educación casi siempre ha acabado subsumiendo la corporeidad en una jerarquía de valores, siguiendo propuestas éticas concretas. Por ejemplo, Gervilla (2000, p. 176), al estudiar el valor del cuerpo en la educación formal,

(25) Con alguna excepción, como García Canasco y García del Dujo (2001), para los cuales la Teoría de la Educación está escorada hacia una concepción intelectualizada del ser humano. En este sentido, su propuesta es indagar sobre las condiciones previas de posibilidad de la educación, siendo la corporeidad una de ellas. De hecho, ha ocurrido lo mismo con la consideración del entorno físico. Este, profundamente implicado con la corporeidad, salvo en épocas recientes, apenas ha sido considerado relevante en la teoría educativa (Romaña, 1994).

(26) Las respuestas han sido múltiples (Gervilla, 2000): cuerpo *cárcel* (Platón); cuerpo *placer subordinado al alma* (epicúreos); cuerpo *caído y redimido* (Antiguo Testamento); cuerpo *templo divino* (Pablo de Tarso); cuerpo *carne unida por el Verbo* (antioquenos, Tertuliano); cuerpo *impedimento del alma* (alejandrinos, S. Agustín). En la época moderna, cuerpo *cosa que ocupa extensión (res extensa)* (Descartes); cuerpo y alma *manifestaciones de una única sustancia divina* (Spinoza); cuerpo *signo* del alma sensitiva (alma que toma figura-Hegel); cuerpo *voluntad objetivada* (Schopenhauer); cuerpo *afirmación de la vida* (Dionisos-Nietzsche); cuerpo *unidad significativa* (existencialismo, fenomenología); cuerpo como *rostro ética, epifanía* (Lévinas). Y, en la posmodernidad, cuerpo *seducción*, cuerpo *narcisista*, cuerpo *estética*, cuerpo *indoloro o de post-deber* (todas ellas descritas por Lipovetsky)...

establece un paralelismo entre la jerarquía axiológica propuesta por M. Scheller(27) y las diferentes valoraciones del cuerpo en la LOGSE:

344

<u>Terarquía M. Scheler</u>	<u>Valor del cuerpo</u>
1º Valores religiosos	Cuerpo trascendente
2º Valores espirituales	Cuerpo estético
	Cuerpo ético
3º Valores vitales	Cuerpo social-afectivo
	Cuerpo dinámico
	Cuerpo instrumental
4º Valores útiles	Cuerpo ecológico
	Cuerpo biológico

Este tipo de operaciones supone una sobreconstrucción que, si bien tiene el mérito de señalar los múltiples sentidos de la corporeidad como construcción simbólica, tiene el claro riesgo de, finalmente, ocultar la realidad irreductible de la corporeidad, una realidad no jerarquizada, fluyente y diversa, bajo las diferentes formas e intensidades de condicionamiento en entornos educativos o fuera de ellos. En definitiva, la pregunta sobre «qué cuerpo educar» traería entonces un riesgo en su formulación: el monumental olvido de la corporeidad real, que es no sólo una construcción simbólica, sino también, en compleja relación, una experiencia ambigüamente sentida, casi siempre marcada, casi siempre poco consciente(28).

Por lo tanto, es un tema pendiente y previo comenzar por hacer «una historia de la educación como una historia de las operaciones de mareaje,

(27) Scheller, M. (1941). *Ética. Revista de Occidente*, vol. 1, 151-155. Citado por Gervilla (2000, p. 176).

(28) En Romaña (2003) expongo un ejemplo, referido a las aulas universitarias (segundo y tercer ciclo), de la ignorancia persistente de la corporeidad y el entorno físico en los estudiantes. Esta ignorancia es, en realidad, una forma de inconsciencia, provocada por el planteamiento dualista de nuestra cultura (también la pedagógica). El resultado es que los estudiantes (¿también el profesorado?) no dicen nada de estas cuestiones, no las consideran relevantes en el proceso educativo, ni en la enseñanza-aprendizaje en las aulas.

configuración y distribución de los cuerpos» y de esta manera dibujar «toda una gramática histórica del cuerpo escolarizado» (Bárcena, Tizio, Larrosa y Asensio, 2003, p. 154), con la inclusión también de todos los fracasos y respuestas divergentes, como signo de la irreductibilidad de la experiencia corporal. Y también es un tema pendiente incorporar a la reflexión pedagógica la cuestión de cómo ve el imaginario colectivo actual la corporeidad, construido desde los mass-media y la publicidad, las producciones cinematográficas y la literatura de ciencia-ficción, las tecnologías médicas o los movimientos sociales como el ecologismo y el feminismo.

Cabe recuperar, finalmente, el legado de advertencias y testimonios de grandes pedagogos. Por ejemplo, Comenio (1632):

Las escuelas enseñan las palabras antes que las cosas, porque entretienen el entendimiento durante algunos años con las artes del lenguaje y después, no sé cuándo, pasan a los estudios reales, las matemáticas, la física, etc., siendo así que las cosas son la sustancia y las palabras el accidente, las cosas el cuerpo, las palabras el vestido, las cosas la médula y las palabras la corteza y la cáscara. Deben presentarse juntamente unas y otras al entendimiento humano; pero, en primer lugar, las cosas, puesto que son el objeto, tanto del entendimiento como de la palabra (1971, pp. 125-126).

También a Rousseau, quien más de un siglo y medio después (1762) nos advertirá del error de saltar de los objetos sensibles a los objetos intelectuales sin pasar por la transformación de nuestras sensaciones en ideas (*Emilio, o de la educación*, 1977, p. 178). Y a Pestalozzi (1746-1827), desarrollando el método intuitivo que inició Comenio y cincuenta años después al uso del mismo en la Institución Libre de Enseñanza. Y a los humildes *Manuales de lecciones de cosas*, libros ilustrados que se utilizaron en las escuelas entre 1830 y 1963, para, a través de la observación de las cosas del mundo, evitar el cansancio producido por un exceso de explicación verbal por parte del maestro (Romaña, 2004)(29). y, en el siglo XX, a Dewey (1915), quien señalaba que instruyen el maestro, el libro, las

(29) Mialaret (1984, p. 289) reinterpretará la lección de cosas como la observación directa del mundo con todas sus cosas como paso previo a la instrucción científica.

manos, los ojos, los oídos, todo el cuerpo del aprendiz relacionándose con su entorno. También al movimiento de la Escuela Nueva, dando fundamental importancia al cuerpo del educando en íntimo contacto con la naturaleza.

Hoy, casi siempre al margen del interés teórico-educativo, el cuerpo sigue ejerciendo en otros espacios y tiempos más allá del aula, en donde está tan condicionado y marcado; ejerce en comedores, en patios de recreo, en pasillos, en aseos, en calles, en plazas, en bares, en el corazón de la vida privada.. Ejerce, oculto a la mirada teórico-educativa, en actividades escolares como la música, el teatro, las artes plásticas, la literatura. O, si se quiere, se hace, a veces, Teoría de la Educación desde otras áreas de conocimiento u otras disciplinas, como la educación musical, la educación teatral, la educación plástica, la educación artística, la educación literaria. La corporeidad, mucho más que un hecho biológico, sigue expresándose con otros lenguajes que la Teoría de la Educación habrá de abordar prestándoles mayor atención, observando, mirando humildemente la vida humana y sus expresiones corporales en la escuela y en la calle, en el trabajo y en casa. Expresiones a veces tan cotidianas y simples como un gesto o el uso de un bastón para caminar; a veces tan complejas como el imaginario ficcional que nos rodea, nos constituye y transforma nuestra autoconciencia.

- Acker, S. (1995). *Género y educación* Madrid: Narcea.
- Alcántara García, P. (1886). *Tratado de higiene escolar: guía teórico-práctica* Madrid: Librería de Hernando.
- Apple, K.O. (1999). Globalización y la necesidad de una ética universal. *Revista Debats* 66.
- Ayuste, A. (2005) Intereducación. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 49-80.
- Aznar Minguet, P. (2002). La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 151-183.
- Aznar Minguet, P. (2003). Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 225, pp. 223-242.
- Bárcena, F.; Tizio, H.; Larrosa, J. y Asensio, J. M. (2003). El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación. En Romana, T. y Martínez, M. (eds). *Otros lenguajes en educación XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, pp. 121-172.
- Bereiter, C (2002). *Education and mind in Knowledge Age* NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bokelmann, H. (1981). Pedagogía. En AA.W. *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona: Ed. Herder, pp. 594-655.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación Propuestas de intervención* Barcelona, Grao.
- Bretón, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brundtland, G. H. (1988). *Nuestro futuro común* Madrid. Alianza Universidad.
- Capdevila i Peña, I. (1999). *L'ambientalització de la universitat* liles Balears: D7Edicions.
- Castells, M (1997). *La era de la información* Madrid: Alianza.
- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna* Madrid: Instituto Editorial Reus, S.A.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis* New York: Oxford University Press, (versión castellana de 1971, *La crisis mundial de la Educación* Barcelona: Editorial Península).
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación Perspectivas actuales* Madrid: Editorial Santillana.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education can Help* Baltimore: J. Hopkins University Press, (versión castellana de 1975, *La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal* Madrid: Editorial Tecnos).
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e Internet* Cambridge: Cambridge University Press.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro* Madrid: Ediciones Santillana-Unesco.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana* Madrid: Lib. Sucesores de Hernando.

- Duart, J.; Sangra, A (eds) (1999). *Aprenentatge i virtualitat* Barcelona: Edicions UOC.
- Escámez, J. (1998) Ética y educación ambiental. En Aznar Minguet, P. (coord). *La educación Ambiental en la sociedad global*/Valencia: Ediciones Universitat de València
- Escámez, J., & Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad* Barcelona: Paidós.
- EUROSTAT (1998). *Indicadores de desarrollo sostenible* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Etcheberria, X. (1994). La ética ante la crisis ecológica. *Revista Bakeaz* 5.
- Faure, E. (Coord) (1972). *Aprender a ser*. Madrid Alianza Editorial-Unesco.
- Fernández Estolaza, A. (2002). *Educar para la sostenibilidad Agenda 21 escolar: una guía para la escuela* Gobierno Vasco: CEIDA.
- Fener, L. (1997). *Del paradigma mecanicista de la ciencia al paradigma sistémico* Valencia: Ediciones Universitat de València
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* Madrid: Ediciones la Piqueta
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Gardner, H. (1991). *The unschooled Mind How Children Think & How Schools Should Teach* New York: Basic Books.
- Garrison, D. R. (1989). *Understanding distance education* Londres: Routledge.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando* Barcelona: Herder.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación* Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global* Madrid: Morata
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* Buenos Aires: Amorrortu.
- Gros, B (2000). *El ordenador invisible* Barcelona: Gedisa
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos* Madrid: Cátedra.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language* New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension* New York: Doubleday.
- Jonás, H. (1995). El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder.
- Lopez-Giraldo, J. D. (2003). *Jóvenes y sostenibilidad en el siglo XXI. Conjunto de indicadores sobre sostenibilidad* Murcia: Alfa Servicios Ambientales.
- Martínez Martín, M. (2003). Una propuesta de aprendizaje ético para la educación ambiental. En Mangas Martín, V. J. (coord). *Educación ambiental y sostenibilidad* Alicante: Ediciones Universidad de Alicante.
- Mayan, J. M.; Requejo, A. y Rodríguez, A. (2000). La educación de personas mayores. En *IV Congreso Nacional y Iberoamericano de personas mayores* Sevilla.
- Meadows, D. H; Meadows, D. L.; Randers, J. y Behrens, E. (1972). *Los límites del crecimiento Informe del club de Roma* México: F.C.E.
- Meadows, D. H; Meadows, D. L. y Randers, J. (1993). *Más allá de los límites del crecimiento* Madrid: País-Aguilar.

- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Montoya, M. (Ed.) (2002). *Escuela y educación*. Madrid: horas y HORAS.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Sex barral.
- Naredo, J. M. (1996). Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenibilidad. *Revista de Documentación Social*, 12.
- OEI (2004). *Educación para el desarrollo sostenible. Década 2005-2014*. www.oei.es/decada.
- Moffat, I. (1996). *Sustainable development principles, análisis and policies*. New Cork: Partenón Publishing Group.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). *Educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- PNUD (2004). *Informe sobre el desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. <http://hdr.undp.org/reports>.
- Rabat, E., & Geli, A. Mª. (2005). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Gerona: Ediciones Universidad de Gerona.
- Requejo Osorio, A. (1994). (Coord.). *Política de Educación de adultos*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Riechmann, J. (2000). *Un mundo vulnerable*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Romañá, T. (2003). Cos, entorn, educació: de mem a estança. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, pp. 213-234.
- Romañá, T. (2004). *Entorno físico y educación. Reflexiones pedagógicas*. Barcelona: P.P.U.
- Romañá, T. (2004). Ergonomía en la educación: un suma y sigue. *Anuario de Psicología*, 35 (4), pp. 475-491.
- Ros, C. (2003). Concepción del cuerpo en el área de Educación Física. *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «Otros Lenguajes en Educación»*. Sitges: Universitat de Barcelona, <http://www.ub.es/div5/site/index.htm> Consulta: Junio 2005.
- Rousseau, J. J. (1977). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Edaf.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553-559 (trad. Castellana de 1982. Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18).
- Squires, D (2000). Teacher's new «PET» or the advent of Peripatetic Electronic Teachers. <http://www.connected.org/learn/david.html>.
- Subirats, M., y Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de géneros en la escuela mixta. En González, A. y Lomas, C. *Mujer y educación* (pp. 133-167). Barcelona: Graó.
- Toledo, V. M. (2000). Universidad y sociedad sustentable. Una propuesta para el nuevo milenio. *Tópicos en educación ambiental*, 2 (5), 7-20.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. Vol. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- Touriñán, J. (1983). Análisis teórico del carácter «formal», «no formal» e «informal» de la educación. *Papers d'Educació*, 1, 105-127.

- Trilla, J. (1981). Creatividad, imprevisibilidad y educación informal. En AA.VV, *Creatividad y educación* (pp. 55-69). Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Trilla, J. (1984). La educación no formal. En A. SANVISENS (Comp.), *Introducción a la Pedagogía* (pp. 337-365). Barcelona: Editorial Barcanova.
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta (Edición actualizada y ampliada en 1993 y ss., Barcelona, Editorial Ariel)
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: P.P.U.
- Trilla, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En J. SARRAMONA (Ed.), *La educación no formal* (pp. 9-50). Barcelona: Ed. Ceac.
- Trilla, J.; Ayuste, A.; Romañá, T. y Salinas, H. (2001). Educación y calidad de vida. Las cosas, los otros y uno mismo. En Vázquez Gómez, G. (ed.), *Educación y calidad de vida*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 117-167.
- UNESCO (2005). *Educación con miras al desarrollo. Decenio de las Naciones Unidas 2005-2014*. Resolución 57/254 de la Asamblea General de Naciones Unidas. <http://portal.unesco.org/education/es>.
- Vilanou, C. (2001). Imatges del cos humà. *Apunts. Educació Física i Esport*, 63, 94-104.
- W. W. I. (2005). *La situación del mundo: La seguridad mundial*. Madrid: World Watch Institute. Icaria Editorial.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial-Sociedad de Estudios y Publicaciones.

Carlos Fernandes Maia

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Mitos e Educação

Um desafio lançado é uma exigência e uma oportunidade. Os desafios mais profundos vêm-nos das outras pessoas, pela exigência que o carácter dinâmico das mesmas implica: a resposta dada nunca é definitiva e, mais que isso, gera nos dois intervenientes humanos um incentivo ou uma inibição na dinâmica perfectibilizadora dessas mesmas pessoas. Daí que também pela oportunidade os desafios colocados pelas pessoas sejam a maior das oportunidades: contribuir para a confirmação do sentido desses desafios na perspectiva da realização dos intervenientes.

A todo o educador se coloca esse grande desafio de exigir a si e aos outros a diversificação da auto-consciência, a superação das limitações e o aumento das expectativas de formação.

Há vários anos esperava por este desafio. Não me sinto capaz de afirmar que responderei com a qualidade merecida por quem o fez; mas a resposta dada é, pelo menos, a confirmação do sentido pedagógico, ético e humano de quem o lançou. É, ainda, a manifestação da satisfação de uma exigência de consciencialização que um educador se deve pôr a si mesmo; e a resposta tem também a intenção de produzir noutros vontade de aumentar essa dinâmica de superar a mediocridade amesquinhadora de quem educa e de quem é educado.

As reflexões que se seguem enquadram-se no que na não longa tradição universitária se chama especificamente filosofia da educação.

O enquadramento no título geral proposto para este volume será brevemente justificado ou, antes, relacionado. O primeiro capítulo satisfará ainda um outro requisito, que é o de justificar o título escolhido, no âmbito do que podem ser as razões para a existência de uma filosofia da educação.

O título em si mesmo pretende abarcar não só o paradigma histórico-cultural do conceito de mito em sentido restrito — e tirar daí alguma exemplaridade construtiva para o ideal de formação da pessoa —, mas também um conceito amplo ou vulgar de mito. E neste último sentido incluir-se-ão tanto as reflexões sobre «mitos tecnológicos», como sobre «mitos nacionais e sociais», ou mesmo como sobre «mitos ético-religiosos» ou «mitos pedagógicos». E neste âmbito lato de mito entram algumas chamadas de atenção para a insustentabilidade de preconceitos pedagógicos e/ou até falsos humanismos. Em muitos casos, a intenção inicial de uma proposta pedagógica ou ética é necessária, legítima e formativa. Mas os desvios introduzidos, o anacronismo ou a simples evolução semântica obrigam a que se tome indispensável uma análise crítica que remeta essas intenções para a bondade original, que determine o seu fim ou que simplesmente as traduza literariamente.

A par das reflexões que já foram objecto de maior aprofundamento anterior e de publicações (didácticas ou não), as que aqui se apresentam constituíram objecto de análise em muitas acções de formação de professores dos segundo e terceiro ciclos e do ensino secundário, promovidas pelo Centro de Formação de Professores Luís António Verney, da responsabilidade do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados.

A formulação poético-alegórica do mito, quando perspectivado por aqueles que conseguem empreender alguma atitude epistemológica sobre o mesmo, justifica que os subtítulos escolhidos sejam também algo metafóricos. Na verdade, o ideal não é mero objecto e a poesia também traduz verdades — se não empíricas e de pouco rigor axiomatico, pelo menos as mais importantes, que são as existenciais.

1. Caminhos a par

É por demais evidente que os hábitos não só comandam a nossa dimensão motora, relacional e afectiva como também geram inércia no modo de pensar, organizar e decidir. O que não impede que estes obstáculos epistemológicos sejam superados e surjam rupturas muito significativas para o momento em que se dão. Podemos dizer que isso mesmo sucedeu nos domínios das análises e reflexões sobre a educação. A Teoria da Educação respondeu a uma necessidade de fundamentação e até de análise científica sobre a 'pedagogia'; e a Filosofia da Educação aproveitou do modelo filosófico da crítica e prospectiva antropológica da Filosofia geral para se debruçar essencialmente sobre o 'para quê' da educação.

Como nos hábitos — dizia-se —, há na manutenção destas duas áreas de saber específico sobre a educação uma resignação e uma economia de actuação. Mas também há um certo olhar de tolerância para as adaptações que se vão manifestando nesses domínios.

Uma análise breve de abordagens feitas sobre esta relação em causa permite-nos afirmar que: nalguns casos, a análise trata da Filosofia e da Pedagogia em geral (Cabanas 1988, 319-322); noutros, salientam-se os aspectos comuns (Puig 1987, 15-19); e noutros, ainda, destaca-se a especificidade de cada uma das áreas, com especial incidência na Filosofia da Educação (Fullat, 1976, 70-74). Ao apresentar as razões para a existência de um Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores, Partillon (1981, 41-43) acaba por se inclinar para esta última posição.

De todas as informações recolhidas destes autores poderíamos retirar o carácter mais amplo e 'científico' da Teoria da Educação e o objectivo mais específico e 'especulativo' da Filosofia da Educação, a quem caberia, segundo Partillon, reflectir sobre o sentido ou as finalidades que se dão nas mudanças do sistema educativo, colaborar na necessidade de os organismos destinados à formação pedagógica e à evolução da própria formação se auto-avaliarem e reflectirem sobre domínios que estão valorativamente acima

dos actos administrativos e de gestão ou de mera busca de importancia, pela quantidade de cursos ou influências desenvolvidas, e dar aos alunos e professores instrumentos de análise global do sistema em que se inserem. A reflexão profunda que requer a formação humana pessoal, a reflexão que requer a própria prática docente, a necessidade de globalizar toda a educação e até a necessidade de dar coerência a todo o sistema educativo são outro conjunto de razões para a *Filosofia da Educação*, encarada pelos alunos e pelos professores.

Uma reflexão sobre o tema, desenvolvida há poucos anos (Maia, 2004, 13-14) pode especificar-nos alguns aspectos de interesse. Aproveitando a tradicional disposição da Filosofia para criticar as práticas humanas, seria possível servir-nos dela para revelar correctas ou incorrectas intenções ocultas em muitas reformas, teorias pedagógicas, alterações curriculares, etc. Aproveitando a inconformidade e o consequente sentido prospectivo da Filosofia, seria possível ir buscar à *Filosofia da Educação* um ideal ou uma convicção capaz de superar a apatia, o desánimo ou o sem-sentido que parece ter-se abatido sobre o sistema educativo actual. E porque a Filosofia tem necessariamente presente um ideal antropológico, será nela que se poderão encontrar razões para as grandes convicções sobre ecologia, solidariedade, tolerância, liberdade, etc. Não são meras práticas, tantas vezes oportunistas, contraditórias ou simplesmente incongruentes, que desenvolverão ideais interiorizados como dignos de serem perseguidos. E porque a educação é fundamentalmente uma acção axiológica, a *Filosofia da Educação* terá o papel de se encarregar de apoiar a selecção dos valores mais válidos. Como atitude filosófica e como prática reflexiva sobre a educação, a *Filosofia da Educação* satisfaz a disposição já conquistada pelos alunos para a reflexão e desenvolve-lhes hábitos de crítica sobre o processo em que eles próprios são intervenientes, destinatários e responsáveis. Por isso, não se entende a separação da Filosofia e da Pedagogia: a pedagogia tem reflexão e a filosofia é uma mundividência também da vivência. E também não se entende uma referência de Fullat (*ídem* 74) à Filosofia da Educação, na qual se afirma

que «a filosofia não cria educação; limita-se a reflectir sobre a existente, seja a pretérita ou a actual» (*ibidem*). Ora, antes de mais, da mundividência filosófica ou de uma antropologia filosófica derivará uma prática, pessoal e colectiva, uma organização social e até o dinamismo de realização humana concreta. E, por outro lado, é apanágio da filosofia incluir na «totalidade do real», a que Piaget se referia, não só a realidade existente mas também a realidade possível. E se há esfera em que o domínio do possível seja importante, essa esfera é a da educação — quanto mais não seja pela ontologia humana da perfectibilidade.

Situar-se, compreender, relacionar-se e idealizar são tarefas humanas que exigem simultaneamente a vertente mais científica e prática da acção e a vertente mais especulativa e prospectiva da realização humana. Por isso, as dimensões praxica, reflexiva, poética e valorativa têm também um benefício evidente ao serem enquadradas nos moldes de análise feita quanto à dimensão propriamente educativa.

À Filosofia da Educação atribuiremos todas as responsabilidades enumeradas antes, mais uma que, feliz ou infelizmente, o tempo, a reflexão e a experiência profissional obrigaram a ter em conta: desmontar os mitos que prejudicam a mais comprometida, intersubjectiva e ontológica das dimensões humanas que é a educação. Pela positiva, tomaremos alguns 'mitos' na sua exemplaridade e incentivo de realização — a que o texto se referirá como *Mapas da Aventura*. Dentro dos 'mitos' pedagógicos que se desenvolveram sobretudo a partir de meados do século XVIII — e que se cristalizaram com um cariz por vezes radical após os anos 60 —, aparecerão referências ao que no texto se chamará *Aventura sem Horizontes*; isto é, finalidades propostas, processos recomendados e princípios orientadores que não se terão revelado os mais elevados, eficazes e fundamentados. A ligação entre os resultados, processos e finalidades da educação merecerá uma abordagem mais específica e pomenorizada. Neste contexto se desenvolverá todo o quarto capítulo, onde se procurará enquadrar de modo mais nítido (para serem mais realistas e atraentes) os *Horizontes da Aventura*. A questão subjacente a todas estas reflexões é a procura de

resposta ao 'porquê' e ao 'para quê' da educação. Sem se pretender antecipar parte do capítulo quarto, convém, no entanto, trazer para aqui, também como resposta ao porquê e para quê da educação, o 'quem' da educação: quem educa, para quem se destina a educação e com quem o homem se educa ou é educado. Não chega analisar estatisticamente o número e as condições dos educadores e dos educandos; não chega falar na educação permanente; não chega alterar legalmente as relações educativas; nem chega sequer aumentar as qualificações dos educadores ou mudar o currículo dos educandos: é necessário aprofundar a constituição humana dos educadores (formais ou informais, permanentes ou circunstanciais, presentes ou representados), dos educandos e de todo o entorno humano. Educado com outros e pelos outros, o homem pode também ser visto como educado para os outros, ou em atenção aos outros. E daí que a ruptura que procuramos possa receber também estas duas variantes: porque os outros precisam e para que os outros se sintam bem ou melhor (ou, de preferência, bons e melhores). «Quem é o homem?» é a consequência da educação; mas é simultaneamente a condição. E isto não só, nem sobretudo, por uma questão de relação educativa, de preparação científica e pedagógica ou de consideração sobre o número e a origem dos educandos e educadores: mas por causa do efeito pedagógico que o grau de qualidade de ser homem produz. E é nos passos dados a par que o exemplo orienta, o apoio incentiva, o desvio se reconhece e o horizonte se aproxima.

2. Mapas da Aventura

Neste capítulo seguiremos duas referências: exemplificar o que se poderia chamar a sabedoria humana presente em alguns mitos clássicos; e recolher manifestações concretas de uma acção humana reconhecida como exemplar em alguns dos 'mitos nacionais'. Neste sentido amplo de mito se incluem também as lendas e os heróis da nossa história.

2.1. Submissão e compromisso nos mitos clássicos

Começemos por responder aos objectivos de situar-se e compreender enunciados em 1. Situamo-nos hoje num conjunto de circunstâncias que acrescentaram às dos nossos antepassados não muito remotos as que foram construídas e as que derivaram de efeitos colaterais dessa construção. Vivemos perante essas circunstâncias, umas vezes sentindo os seus obstáculos, outras sentindo o seu apoio e outras ainda sentindo o seu desafio para a superação. Definimo-nos hoje pelo controlo dessas circunstâncias: conhecendo-as com lógica e ciência, superando-as com astúcia e técnica, enquadrando-as em paradigmas de absoluto humano ou simplesmente relativizando as insuperáveis.

O mundo de hoje é o mundo da diversidade procurada e consciente, mas é também o mundo dos riscos sobre a redução ecológica, dos medos sobre a extinção da diversidade cultural e dos fracassos sobre tantos ideais que entusiasmaram a humanidade desde o *logos* grego ao modernismo iluminista — para já não falar do marxismo, do existencialismo e do liberalismo concorrencial.

A relativização é encarada simultaneamente como a consequência de uma crise de valores em que se perderam referenciais estereotipadamente considerados seguros e como a absolutização da disposição individual. Mas se podemos associar esta relativização à procura consciente da diversidade, também deparamos com uma generalização da uniformização (estética, alimentar, tecnológica, legislativa, política e até ética), que é objectivamente o oposto da autonomia ou singularidade tanto procurada. A perda de identidade e as manifestações de marginalidade extrema são duas consequências desta contradição entre a não segurança conseguida através desta uniformização inconsciente e a não coerência na assumpção consequente de uma verdadeira relatividade.

Na diversidade de referenciais da nossa sociedade contemporânea continuam presentes arquétipos mitológicos clássicos e surgem também novos arquétipos tecnológicos, sociais, pedagógicos e éticos que assumem

frequentemente um papel e uma força de mitos. À educação compete aproveitar da sua exemplaridade, consciencializar os seus limites e superar a suas dicotomias e contradições. O critério para a escolha dos exemplos clássicos foi o exemplo dos seis mitos muito referidos por Miguel Torga: os que talvez mais directa e especificamente apontem para a identidade e a liberdade na realização humana — deixando de fora Orfeu, símbolo da orientação pessoal, da tenacidade, do que dá sentido à corrente do rio — mas também da pouca segurança e pouca confiança em si mesmo; e Prometeu, pela complexidade possível da sua análise e porque já fora título de capítulo para aplicação à educação (Maia, 2000, 189-242). A esses quatro, junta-se a simbologia das cinco idades do homem e do nascimento de eros: o primeiro, pela exemplaridade na condução/formação/estruturação do homem; e o segundo pelo apelo à força individual e colectiva que move essa formação. E não poderia deixar-se de fora a narrativa genésica da Bíblia judaico-cristã.

Pode-se bem dizer que a sociedade contemporânea é, pelo menos fenoménicamente, a sociedade do efémero, da contradição, da subjectividade inconsequente e da marginalidade destrutiva. Mas não será que todas as sociedades o foram, embora talvez com estes fenómenos confinados ao interior específico de cada classe social? Recordemos a bravura dos romanos na batalha e a barbárie dos circos. Apiedemo-nos do papel da religião medieval e tenhamos o efeito do comportamento de muito clero; sonhemos com a cortesia cavaleiresca e com o tratamento dado à mulher medieval; exaltemos a libertação da Bastilha e lamentemos a guilhotina.

Mas a nossa sociedade é seguramente a da procura, a do inconformismo e de grandes ideais colectivos ou universais. Faltar-lhe-á a segurança do passado, a durabilidade do presente e o interesse do futuro. E se é uma sociedade do descartável, deverá sê-lo porque não encontrou referenciais certos, incentivos credíveis e ideais válidos. Aqui aparece a educação ou, antes, os educadores — porque, como diz o texto novotestamental, «se o sal se tornar insípido, com que se há-de salgar?».

Reconhecendo a dimensão inquestionável do facto educativo, temos também de reconhecer a dimensão questionável do processo e a dimensão complexa da(s) finalidade(s) da educação. Mas a complexidade das condições educativas é também um dado com que podemos contar, se bem que seja difícil delimitá-la como o espírito experimentalista gostaria.

Vejamos nos exemplos seguintes o que há de mito e de 'realidade', o que há de exemplaridade para a identidade do homem e o que se encontra de apelo ou realização da liberdade humana. Isto é, vejamos em que consiste a sabedoria que os mitos nos propõem como sendo a melhor forma de ser homem.

As cinco idades do homem mostra-nos o homem ligado à terra e aos destinos divinos de pacificação; e, na idade de ouro, homens que tinham uma realização diversa e equilibrada, sem medo, adaptados ao tempo. Mas aqueles que mais elogios recebem na sua dimensão verdadeiramente humana são também os homens de bronze, que reconheciam a sua dimensão mortal e faziam o que de heroico estava ao seu alcance.

O *nascimento de Eros* mostra-nos a importância de um bom início (apesar de nunca ter sido considerado suficientemente importante e forte para fazer parte dos doze deuses do Olimpo), mas ao mesmo tempo personifica a tarefa de ser homem, assim como a tarefa de ser educador: homem, porque sempre inquieto; educador, porque se mantinha sempre por perto. E a tarefa de ser homem educado porque implicava com todos, independentemente da idade ou da classe.

O *mito genésico do paraíso*. Para além do capítulo 2, 5-25 do Génesis, em que é descrita a criação do paraíso, interessa recordar a criação dos seis dias: o céu e a terra, e a luz; o firmamento; a terra e o mar; a flora; o sol, a lua e as estrelas; a fauna marítima e terrestre; o homem e a mulher (cap. 1). O capítulo 3 apresenta a queda original e a expulsão do paraíso, com as consequências previstas, nomeadamente o trabalho e a dor. Embora com uma perspectivação de criação original, tanto das coisas como do homem, este mito não deixa de apresentar uma exemplaridade de sequência que

pode ser encarada como hierarquizante na ordem genética e na ordem axiológica. A mesma necessidade de ordem e de compromisso, juntas com a iniciativa individual e o apoio numa relação de amizade profunda, perpassam todas as provações a que a Bíblia se refere para que a aliança com Javé se mantenha e a humanidade prospere(1). O mito do paraíso perdido ou o mito do eterno retorno poderão associar-se entre si e os dois com este mito do paraíso genesíaco(2).

Arteu É apresentado com a definição de implorado com preces, filho da terra e é também um apelido de Dioniso ou Baco. Também se lhe atribui a construção de um templo com crânios.

O desfecho da sua vida pode levar-nos a considerar que so foi vencido por Hércules ou Héracles, ou ainda que lutou com o mais poderoso dos homens ou dos deuses, aquele que tinha libertado Prometeu.

Dele nos fica a recordação da incessante tarefa humana de enfrentar os obstáculos: os que são colocados ao homem e contra os quais exercita a vontade; e os que o próprio homem estimula para afirmar a sua identidade. E dele nos fica sobretudo a dimensão da realidade, da qual o educador não pode abster-se, mesmo querendo superá-la.

Proteu Proteu é apresentado por definição como o primeiro homem, também Nereu, profeta de Faros; acolheu Dioniso, que estava demente e passou pelas mesmas fases deste. Embora só forçado por Menelau, a conselho da ninfa Idoteia, profetizou o futuro e indicou o caminho seguro daquele para Esparta. Proteu representa a procura da verdade, embora sem a certeza; representa o esforço do homem para se adaptar e superar as dificuldades; representa o compromisso com uma tarefa considerada um grande ideal.

(1) Seria interessante relacionar estas provações, as pragas do Egipto e os trabalhos de Prometeu.

(2) O mito apresentado no Génesis é também o mito de um paraíso. Este mito não é exclusivo do texto judaico cristão e tem uma versão africana muito idêntica, com a diferença de ser o homem a ser tentado primeiro e a tentar ele a mulher a seguir.

Na educação, encontramos essas necessidades de: ser homem e transcender-le; de olhar para longe e estar perto; de procurar autonomia e aproveitar da norma; de enfrentar desafios colocados e de construir desafios feitos de ideais pessoais e inter-subjectivos (sem nunca se esquecer da terra em que se move, que são as pessoas); de revelar a verdade possível e, sobretudo, não esquecer o que é ser homem; e de lutar com confiança e perseverança por um ideal que tenha em conta a verdadeira libertação dos outros.

Será interessante, para além deste resumo, olhar um pouco mais especificamente para a exemplaridade de Proteu. O silêncio de quem não tem a certeza da verdade é um dos dilemas com que os educadores se confrontam: é necessário falar e responder às questões que os educandos formulam; é até muitas vezes necessário adivinhar as perguntas que não conseguem ser formuladas e as questões inibidoras mas insuperáveis; e é até muitas vezes imprescindível inventar as questões que o futuro poderá colocar para nos anteciparmos tanto quanto possível a um imprevisto de alienação ou aniquilamento.

A diversidade de manifestações que o educador deve apresentar e a unidade da coerência estrutural interna são outro dilema que o acompanhar: sem se perder na diversidade das exigências que se lhe colocam e sem se alhear da diversidade das personalidades com que se confronta, tenta manter e indicar uma identidade, corresponder a uma expectativa e perseguir um ideal — que sirva para si, para a sociedade e para cada um dos educandos em particular.

Sísifo Sísifo é definido como o muito sábio, embora também seja recordado como tenido e até cruel. É indiscutivelmente muito ardiloso, algo interesseiro e pouco medroso. O nosso esforço será o de descobrir o conteúdo e o porquê dessa sabedoria, na aparência de um condenado ou até derrotado; e também o de descobrir a necessidade de uma adaptação adequada à sobrevivência e até a importância de um amor-próprio.

2.2. Esperança e altruísmo nos mitos nacionais

Para além de outras, as *Lendas e Narrativas* de Alexandre Herculano trazem-nos à memória a determinação algo insubordinada de D. Afonso Henriques, com o Bispo Negro, e o patriotismo do Mestre Afonso Domingues na reconstrução da sala do capítulo no Mosteiro de Santa Maria da Vitória. Dele receberemos também a bravura e coragem d'O Lidador. Há outros exemplos cujo contexto bélico não os recomendaria para aqui, mas que não deixam de metaforizar virtudes que se impõem como necessidade e ideal: Deuladeu Martins, os Alcaides de Faria, ... Sabemos também o significado camoniano do Velho do Restelo e do Adamastor.

Miguel Torga afirmava que os heróis não existiam para que nós procurássemos os seus pontos fracos ou defeitos — que os tinham — mas para que aproveitássemos da sua exemplaridade no sentido de nos melhorarmos a nós. São de Miguel Torga, e ficam bem numa iniciativa luso-espanhola, os exemplos de figuras que o autor retratou na obra *Poemas Ibéricos*(3).

Nun'Álvares (Torga, 1982, 38) — É a personificação da defesa de um ideal (aqui a terra pátria) e da importância da afetividade para a convicção com que o homem se empenha. É o modelo de obstinação na procura da libertação e da procura dessa libertação pela transcendência pessoal. Este importante compromisso teve um antecedente, que foi a submissão à condições impostas anteriormente, embora tendo-as superado: vencer os 'inimigos' e a própria 'fraqueza'.

Vasco da Gama (*idem* 44) — É um hino à vontade e persistência pessoais: «Somos nós que fazemos o destino./ Chegar à Índia ou não/ É um íntimo desígnio da vontade./ Os fados a favor/ E a desfavor, / São argumentos da posteridade». E, por isso, é a negação da desculpa por falta de condições, de incentivos, de valor ou mesmo de sentido.

(3) Não se transcrevem os poemas por questões de direitos de autor e porque o acesso aos mesmos é muito fácil.

Goya (*idem* 61) — A definição de «Homem oposto aos homens/ Que o não souberam ser» expressa a força da esperança que orienta a existência de um grande ideal. A singularidade da condenação pessoal por esse ‘crime’ de não se deixar corromper remete-nos para essa dimensão altruísta da procura de elevação do próprio nível moral dos outros.

A educação é a procura a que Arsénio Pacios chama o paradoxo ontológico do nunca se chegar a ser o que tem necessariamente de se procurar: ser educado, ou ser pessoa. É uma transcendência que se realiza pessoalmente e que daí transborda para o conjunto da sociedade. Essa acção pessoal para concretizar um ideal (ou simplesmente, como se dirá mais adiante, cumprir o dever de ser homem) está bem patente nos três exemplos. Mas ela é especialmente ideal e ascese em Nun’Álvares, força de vontade em Vasco da Gama e recusa da mediania em Goya.

3. Aventura sem horizontes

A função crítica que a Filosofia da Educação tem de assumir vai ser especialmente necessária neste capítulo. O que nos ocupará aqui será reflectir sobre o que os vários mitos nos dizem que não é educativo. Na própria escolha dos ‘mitos’ nacionais está a justificação para que eles não sejam aqui chamados. Mas nos mitos clássicos, tecnológicos, sociais, religiosos, éticos e pedagógicos veremos o que eles nos dizem que não é educativo.

3.1. Sem regra, sem palavra, sem rumo e sem dor, nos mitos clássicos

A grande exemplaridade clássica que nos vem dos mitos analisados não esconde também o contrário do que sucede quando o homem não segue essa ‘ordem natural’ que eles traduzem. Nas cinco idades do homem, o que

se toma repulsivo e indigno é o não ter iniciativa para tarefas de libertação (combater no cerco de Tebas), ou de aventura (expedição dos Argonautas), perder a dimensão humana (não ser filho de mães mortais) ou perder os atributos divinos (ser injusto, malicioso, dissoluto, ...). No nascimento de Eros, desconhecer a conexão profunda com o sofrimento é negar a constituição do ser homem: a ferida das setas e o fogo das tochas são condição para que se pegue e transmita o fogo do amor. E não é necessário muito esforço para se perceber uma semelhança imediata com o que se passa na escola quando se relaciona o aproveitamento ou não com o trabalho (e sua qualidade) a que se foi ou não sujeito: recordemos que Eros é contemporâneo da terra e do sofrimento, isto é, da natureza e do condicionamento. E será também por isso que sobre o nascimento de Eros se impõe uma pergunta de sinal aparentemente contrário: a crença no valor de uma pampedagogia não será igualmente um mito e a fuga a uma responsabilidade pessoal na própria formação ou até a justificação para um controlo colectivo sobre a identidade pessoal?

O mito genesiaco do paraíso é de novo a representação das consequências da não regra e da não palavra: a dor e a falta de comunicação. Isto porque, se o capítulo 3 do Génesis é claro no que toca às consequências da queda (trabalho e dor), permite igualmente compreender o sofrimento de Adão e Eva que passaram a não ter resposta quando chamavam por Deus — nem, muito menos, a segurança comunicada pela Sua presença sentida. E aqui já não pensamos só nos alunos que viram as costas à escola e depois não se orientam profissionalmente; falamos de tudo o que é indicador de falta de educação (não civismo, não aproveitamento do aprendido e atentados contra a vida alheia e/ou pessoal), e que conduz, em último caso, à perda da identidade pessoal e colectiva.

Se em Arteu se adivinha a dor por que ele passava na luta para se afirmar e ser o que era, não nos pode deixar de marcar o facto de ele necessitar literalmente de manter os pés assentes na terra. O que impressiona na análise da situação actual da educação é que tanta gente diga que ela está desajustada e que simultaneamente não se aceitem medidas para a tomar ontologicamente

mais humana — e não ficticiamente mais atraente. E mais ainda: o dilema de Anteu (estar quieto no seu canto com os pés assentes ou afirmar-se pela luta e arriscar-se à separação da fonte de vitalidade) encontra-se também no encarar contraditório da prática e análise actual: discordamos de teorias, métodos e até finalidades; mas procedemos de modo semelhante e sujeitamo-nos aos mesmos vícios administrativos e educativos quando se trata de exigir resultados para os educandos familiares, próximos ou verdadeiramente amigos.

Proteu pode ser considerado como o homem de palavra e sem medo do silêncio. Numa época de muitas palavras (de comentadores, conferencistas, propagandistas e publicitários), os silêncios de conformismo e os comprometedores não são o melhor exemplo pedagógico. Por isso, o que de Proteu nos não interessa é o metamorfosear-se para não encarar ou partilhar a verdade; e muito menos interessa desistir de usar a palavra para corrigir. O silêncio de não avaliar não é pedagógico nem educativo e o silêncio da indiferença não é ético; como o silêncio da não exigência é destruturador. Na convicção expressa pela palavra pode estar o início da caminhada de alguém para o que mais interessa — como era o de Menelau, perdido, para Esparta, a sua pátria.

E Sísifo é aparentemente tudo o que possamos imaginar de finalidade, astúcia, crueldade, etc. Mas salientemos o que ele não é necessariamente de exemplo: homem sem personalidade. É certo que o segredo revelado por Sísifo não tem o valor humano do fogo roubado por Prometeu; mas o que Sísifo não faz é deixar-se aniquilar só porque o pedregulho nunca estabiliza no cimo do monte. A identidade de Sísifo faz-se porque ele se não deixa aniquilar; e a liberdade é a possível: negativamente, pela sua afronta a quem o procura aniquilar; e positivamente porque vai vencendo a força do pedregulho. Ir ao sabor da corrente só pode ter dois sentidos: não ter força para remar em sentido contrário — e é o homem no seu fim (σκοπός - scopós); ou ter a certeza que o destino está nesse sentido — e é o fim (τέλος - télos) do homem. Mas em educação nem o fim nem os meios estão definitivamente fixados.

3.2. Liberdade e prisão nos mitos tecnológicos

366

Há um vastíssimo e fértil campo neste domínio. Sem pretendemos fazer conexões com os mitos clássicos — que nos poderiam levar a encontrar arquétipos de análise auxiliares para os nossos dias — fixemo-nos só em alguns destes ‘mitos’ modernos. O progresso, a eterna juventude, a vida indolor, o não-limite da distância e do tempo, a total fabricalidade e o total consumismo e até o endeusamento da ciência e da técnica em si mesmas são, além de outros, mitos que nos condicionam a ponto de lhes darmos a dimensão de ‘naturalidade’ ou até natureza, como acontecia nos mitos clássicos do tempo em que o homem não tinha outra alternativa de visão nem, muito menos, distanciamento epistemológico para o fazer.

As vantagens para o bem-estar; a autonomia face aos obstáculos vitais ou de qualidade de vida, a libertação do esforço penoso e até degradante e as potencialidades introduzidas pelos recursos científico-técnicos são inumeráveis. Mas os sintomas de um mal-estar também são vários. E não é preciso recordar os primeiros movimentos sindicais destinados a destruir máquinas, acusadas por eles de serem as causadoras do desemprego — sabendo nós que o uso que for dado a estas é que facilitará a libertação do homem ou acrescentará a sua dependência.

Queixamo-nos de horários, do trabalho em série, do ritmo do próprio trabalho; mas revoltamo-nos contra o não cumprimento de horários pelos outros e fazemos hoje do trabalho rentável financeiramente um voluntário ponto de alienação perante a constituição da família, o progresso na carreira, o convívio e a solidariedade, etc. Justificamos até com o mito do progresso o sacrifício da natureza, da cultura espiritual, de valores e ... de pessoas.

O mito de uma escola virada simplesmente para a profissionalização técnica esconde muitas vezes a falta de coragem para implementar uma educação em que a responsabilidade profissional seja um de muitos outros valores que ela tem de incrementar e exigir. Além do mais porque não é a técnica que forma o homem, mas é a formação deste que procura uma

técnica para o apoiar na concretização de ideais e que dá sentido à mesma técnica

3.3. Descompromisso e individualismo nas configurações sociais contemporâneas

No contexto da contradição que afirmámos marcar a sociedade contemporânea, Redon (1998, 9-11) diz que «a ética está na moda» e ao mesmo tempo diz que «o fim de toda a moral» e outras manifestações caracterizam a nossa sociedade e os valores radicais que nele emergem. De entre os muitos valores que Peiffer (1998, 167-171) diz terem mudado ao longo do século XX e dos que acha indispensáveis para o século XXI, o que mais parece preocupar é que tenhamos perdido o contacto com o senso comum, que preferamos o politicamente correcto à tomada de posição clara e que usemos eufemismos para não sofrermos discriminação pelo uso rigoroso da linguagem referente ao apreço ético.

A análise seguinte abordará três configurações ou modos de pensar, agir e valorar, que marcam a sociedade contemporânea: a liberdade, o trabalho e a tolerância. Caberia no capítulo segundo a apresentação das perspetivações positivas destas dimensões humanas. Aqui não se desconhece a importância da liberdade e da tolerância nem o novo papel que, sobretudo após a visão marxista, o trabalho representa. Não se desconhece, como diz Ruíz (2001, 101-102), que a liberdade tem um duplo sentido: como estilo de vida e como tarefa ou conquista pessoal e social. Embora 'estilo de vida' seja algo muito vago, a segunda componente do sentido é a que nos interessa salientar aqui. De facto, sem aprofundar outras análises do conceito e das práticas, importa pelo menos referir que autores vários abordam a questão em dois sentidos: liberdade de e liberdade para, associando o primeiro a uma libertação, e o segundo a uma admissão de outras possibilidades e, sobretudo, à dimensão de responsabilidade pela construção de algo perspectivado como melhor e

não só diferente. Um terceiro sentido, o da liberdade sobre si, como controlo, ascese e aperfeiçoamento é já muito referido. Por isso, o mito da liberdade como condição de partida do homem ou como possibilidade ilimitada ou, ainda, como hipótese de fazer, situar-se ou conduzir-se sem atenção aos outros, não tem sentido nem justificação. Falar da liberdade da condição humana tem simplesmente o sentido da dignidade da sua natureza — a qual precisa de ser, na terminologia aristotélica, actualizada. O homem é livre conforme se liberta; não está livre conforme é abandonado. Quanto à escola, esta ideia sobre a liberdade aparecerá na abordagem da questão dos direitos e do dever de (se) educar, do quarto capítulo.

Também não se desconhece a importância da tolerância, a que tão bem Redon (*idem* 55-56) se refere. Mas o que nos interessa aqui é reafirmar o que está subjacente à pergunta que o mesmo autor faz: «a tolerância é permitir tudo?». Podendo entrar numa categoria de valores que receberiam a designação de ético-sociais, importa enquadrar aqui a tolerância para a podemos relacionar com a possibilidade do seu desvio para a indiferença. Por isso, a tolerância com as pessoas apresenta-se como uma conquista da humanidade a caninho da humanização; mas a tolerância que, nas palavras do mesmo autor, significasse que «tudo seria possível e nada seria censurável» seria admitir o relativismo absoluto de ideais e valores, a desresponsabilização ético-pedagógica ou, simplesmente, a indiferença. Ora, esta é a forma mais desumana das relações intersubjectivas, que tanto a psicologia como o senso comum consideram destrutiva da relação e da realização humanas. Ao nível escolar, o benefício do multiculturalismo está a ser subvertido pela perda de identidade cultural, pelo elogio da diferença pela diferença, pela indiferença perante a multimarginalidade. Ora, no mínimo, a indiferença perante os agressores à dignidade humana é um desrespeito pelas vítimas (onde se incluem indivíduos e sociedades na qualidade e dignidade do presente e na dignidade e hipoteca do futuro). E, finalmente, também não se desconhece o papel do trabalho para as várias facetas em que o indivíduo e a sociedade se manifestam e realizam. O

mesmo Redon (*idem* 214-217 e 220) procura alertar para os perigos da sua falta: empobrecimento das famílias, atraso na emancipação das mulheres e conservadorismo das famílias. Sabemos que o esforço da humanidade para acabar com o trabalho foi demasiado bem sucedido nas sociedades ditas desenvolvidas. Mas se hoje o mito não é acabar com o trabalho, é o do panlaborismo, isto é, a dupla ideia de que o trabalho resolve tudo e que os que dele carecem são inferiores ou menos dotados, e a ideia de que a ele tudo se pode sacrificar (descanso, família e outros valores, como a dignidade). Estranho, no entanto, é outro mito paralelo que perpassa a nossa escola em especial a educação em geral: se o trabalho bem remunerado é um deus a quem tudo se sacrifica a toda a hora, o esforço para conseguir melhorar (financeira, cultural, eticamente, ...) é denegrido — porque só o trabalho imediatamente rentável é reconhecido como válido. A escola sem esforço e o sucesso sem sacrifício parecem ser o ideal dos educandos e a grande tarefa dos educadores — traduzido historicamente na pedagogia do jogo e, no limite, nos currículos falsamente alternativos.

3.4 Presente e futuro nos mitos ético-religiosos

As reflexões sobre a tolerância podiam ter cabimento também aqui pela sua dimensão ética. Mas reservamos para este subtítulo três outros temas: o do pecado, o do bem comum e o das éticas de sobrevivência⁽⁴⁾.

Ufana do seu racionalismo, a sociedade contemporânea vangloria-se de não ter limites, nem medos, nem pecados (e nem demónios). Até acreditaríamos, se as marcas de irracionalismo não acompanhassem o dia-a-dia do homem. E não é necessário ir aos grandes conflitos bélicos:

(4) a análise que deu origem a estas reflexões é feita também sobre os direitos das gerações passadas e futuras e sobre o dever de ser feliz. E poderia sê-lo ainda sobre a contradição entre a defesa de grandes ideais em relação a pessoas anónimas e o não respeito e auxílio em relação ao próximo. Como poderia ser sobre o respeito pelos animais e a indiferença pelas pessoas.

basta ir ao tabaco e à droga, ao risco incontrollado, aos atentados contra a vida e dignidade humanas. Até acreditaríamos, se os mitos do progresso, da eterna juventude, da igualdade abastada, do não-limite, não tivessem consequências dolorosas e profundas. E até acreditaríamos, se o medo da poluição, da falta de emprego, da velhice e da dor, da solidão, etc., não produzissem ritos desconexos e perturbações de consciência que tantas vezes se encobrem com o nome depressão. A ideia moderna do homem sem pecado salientou o valor da sua natureza (como aconteceu com as propostas pedagógicas de Rousseau), mas também lhe retirou a convicção ética. E se em educação se passou a ter medo de educar por se ter perdido a educação pelo medo, o certo é que também ao nível ético a perda de referências seguras acinzentou o valor moral das acções e não propicia o arrependimento — que é um posicionamento cíclico claramente identificável na progressão em relação a um objectivo. O mesmo se poderia dizer do medo: perdida a proibição sobre algo, perde-se o incentivo que advém do estranho e a concentração de energia necessária para superar os obstáculos — sobretudo com ‘esperteza’.

Todo o individualismo que sucede ao homem dos direitos do fim do século XVIII é apoiado pelo aumento das condições individuais de sobrevivência. Esta alteração teve repercussões directas na organização familiar, na mobilidade pessoal e no intercâmbio de culturas. Mas o risco do individualismo e da marginalidade foram e são companheiros destas mudanças. A questão do bem da pessoa e do bem comum não pode ser colocada no pé em que a fábula das abelhas ou dos vícios privados, virtudes públicas, de Bernard de Mandeville, reproduzida por Llano (1991, 91-92), a apresenta. Se todos viviam bem com vícios privados, não haveria necessidade de considerar que isso fosse mau — critério que, a estar vivo, impediria o vício ou impediria considerá-lo bom; ou, então, esse bem colectivo que daí derivava era meramente aparente ou subproduto do muito bem de uns à custa de prejuízos de outros. E aqui importa ainda esclarecer que, se bem que o colectivo derive do particular, o comum é ponto de

referência e de identificação do pessoal. E o que a sociedade da fábula não tinha era referências colectivas que apelassem ao ideal intersubjectividade: na preocupação da melhoria intersubjectiva está a realização pessoal e a garantia da segurança futura. Na escola põe-se hoje este dilema, que pode ser enquadrado no contexto pedagógico da competição ou da empatia, mas sempre como sentido de melhoria — que é exigente para os educandos, que a devem perseguir; e para os educadores, que a devem promover, depois de a perseguir também eles.

É esta melhoria ontológica que permite situar a crítica de António Marina (1997) às éticas de sobrevivência ou processuais, como a da justiça de Rawls e a do consenso de Habermas. De facto, nunca os ideais menores foram atractivos para o homem ou para estabelecer patamares superiores de realização humana; e nem sequer serviram como fonte de inspiração para superar dificuldades ou impasses existenciais. Em oposição a éticas de sobrevivência (*C. Ética para Naufrágos* é o título da obra!), Marina defende uma ética de dignificação, ou o que também designa como ética constituinte ou ética poética. Esta é uma ética que pressupõe a invenção da possibilidade, já que o facto não fundamenta o valor e o presente ou o passado não determinam o futuro. A invenção da possibilidade implica uma atitude inteligente e livre: livre para as possibilidades; inteligente, porque afirmar o direito implica aceitar tudo o que lhe diz respeito. As éticas de sobrevivência têm interesse ao nível constituinte, mas não ao nível criador. De facto, «os grandes inventores éticos foram pessoas isoladas ou grupos minoritários». Este reparo é importante no que se refere à educação porque ela deve consistir na proposição de grande ideais, por parte dos educadores, que possam despertar atracção nos educandos. Por outro lado, temos exemplos históricos bastantes dessa proposição de valores 'valiosos' mas não estimáveis numa época; e sabemos como ainda hoje certas figuras são exemplares em vários domínios que reconhecemos como indispensáveis à afirmação e ao próprio ser do homem.

Uma escola em que a proposta de saber seja a mediania e uma educação em que a proposta de ideal antropológico seja a circunstância não têm

possibilidade de se apresentarem como dignas de esforço — além de mais porque o imediato do agradável não responde ao mediato do ideal. É, também a este respeito, muito interessante a chamada de atenção que já há alguns anos Boavida e Fommosinho (1997) fazem neste sentido. E é significativo que, perante a mediania todos se queixem (educadores e educandos), ficando mesmo à mercê de falsos profetas ou falsos pedagogos que, qual charlatães, vendem gato por lebre (ou, antes, quimeras por ideais) ou descontextualizam ideias e experiências que já antes foram ineficazes ou mesmo prejudiciais.

4 Horizontes da aventura

O que nos ocupará agora não será propor teorias ou práticas específicas que possam balizar a validade de um processo e de uma finalidade educativas. Nem o capítulo anterior poderá servir para invalidar todo o resultado e atitude pedagógicos. Mas não poderíamos deixar de esclarecer alguns parâmetros que marcam e especificam uma atitude, uma prática e um ideal verdadeiramente educativos.

4.1. O melhor para o maior número

A rejeição primária de elites e a referência actual à sua necessidade para o progresso social, bem como a conotação de massificação do ensino com baixa qualidade do mesmo exigem algumas desmistificações.

Entende-se por massificação do ensino a possibilidade de acesso ao mesmo por parte de toda uma população ou de toda a humanidade. O sentido da mesma pode ter motivações diferentes, mas no fundo está a mentalidade democrática de igualdade de acesso a um meio indispensável à liberdade pessoal. A visão mais pragmática e funcional das sociedades ditas desenvolvidas vê nesta

massificação a possibilidade de alargar o leque de quadros superiores capazes de acrescentarem mais-valia à actividade produtiva, com vista à criação de mais riqueza, que será indispensável à melhoria generalizada das condições de vida. Num sentido negativo, a massificação escolar tomou-se sinónimo de baixa qualidade, deixando as sociedades e os responsáveis numa espécie de dilema: abrir a escola a todos e torná-la ineficaz, ou seleccionar o benefício escolar de modo a que os seus utentes disponham de condições para a excelência.

Por outro lado, o conceito de elite pode ser entendido como uma restrição injustificada à partida no acesso à escola; ou como o desenvolvimento máximo das capacidades possíveis no maior número possível.

O dilema sobre a massificação é falso e a confusão sobre elite é perversa. Primeiro, porque pode haver muitos a frequentar a escola e ela pode ser boa, desde que: os educadores não descuidem a sua qualidade e não se faça a massificação de conteúdos desajustados das capacidades do educando e das necessidades da sociedade. Também grande parte da eficácia de uma escola não massificada não estará na qualidade dos educandos, mas no interesse que ela desperta nos mesmos, com vista às vantagens futuras! O que tem sucedido é que a escola passou de desejada a imposta. E, por outro lado, nivelá-la pela mediania só interessa a quem pode escapar-lhe e servir-se de outra com qualidade. O válido é que da massificação de qualidade se espere com mais razões uma elite em quantidade.

A confusão de elite é perversa porque identifica uma elite de partida (de que ninguém garante a qualidade) com uma elite de chegada ou de mérito (que é indispensável a uma sociedade). E isto quer se procure negar sem mais a elite (atitude pseudo-revolucionária, conotada normalmente com a esquerda política e que nega a própria esquerda, que a si mesma se considera vanguarda cultural), quer se considere a maior parte da população incapaz de ascender a ela (atitude pseudo-conservadora, conotada politicamente com a direita, e que também é perversa por se apresentar como garante de um bem social que possui e não considere como bem distribuí-lo, negando assim a perpetuação de uma aristocracia que tanto preza).

Entenda-se, portanto, que o importante é partir de uma massificação inicial para se chegar a uma massificação de elite — objectivo que não se alcança sem a qualidade dos conteúdos e sem a exigência dos processos na escola. A optimização pessoal e social é, como dizia antes Roberto Carneiro, um grande desafio das cidades educativas, isto é, um grande desafio colocado à democracia; mas é incompatível com falsos ideais, como o de standardização e de desnivelamento. Desta clarificação resulta um benefício para a concepção de democracia, cujo verdadeiro fundamento não será o da maioria quantitativa mas o da melhoria para a maior quantidade possível de pessoas.

4.2. O dever de se educar

É possível encarar o direito à educação sob o ângulo do educador e sob o ângulo do educando. O mesmo será feito quanto ao dever de educar e de ser educado.

O direito de ser educado é o direito de usufruir dos conteúdos culturais disponíveis numa época ou sociedade, e que devem ser postos ao alcance de todos, sem distinção. Já o direito de educar é muitas vezes conotado com a imposição que uma família, um regime, uma casta, um sistema, etc., fazem aos membros ou às novas gerações que deles dependem. Convém, no entanto, ressaltar este direito no sentido de a sociedade poder dispor de uma organização que de algum modo garanta a sua perpetuação, salvaguardando inclusive os meios e as condições para evitar a sua deterioração ou aniquilação. Na nossa perspectiva, este direito derivará directamente do dever de educar, que, por seu lado, assenta na legitimidade da educação — que, em último caso, tem na base o dever de se educar.

O dever de educar é também sobejamente reconhecido, sobretudo na perspectiva da responsabilidade que os pais, professores, mais velhos, responsáveis sociais, etc., têm para com os mais novos em especial e,

genericamente, para com todos de quem se diz terem o direito de serem educados. O dever de ser educado ou de se educar é encarado com uma certa dose de superficialidade, deixando muitas vezes à livre disposição de cada um o cumprimento ou não dessa obrigatoriedade. Ora, a educação não pode ser objecto de recusa: não ser educado é sinónimo de abdicar de ser homem no sentido de pessoa ou entidade consciente e livre, desenvolvida no maior grau de aperfeiçoamento possível. Mesmo o dever de ser educado no sentido de polido ou delicado é uma consequência da disposição geral de ser educado.

Importa, no entanto, encarar o que supomos ser a vertente fundamentadora de todas as outras, dentro deste polinómio de termos. Como o ponto de partida que defendemos é o do dever e não o dos direitos, todo o processo começará pelo dever de se educar; isto é, pelo dever de desenvolver em si qualidades dignas de ser pessoa, sejam elas quais forem de acordo com épocas, situações, condições, potencialidades, etc. Daqui resulta o dever de educar os outros, isto é, o dever de partilhar essas qualidades desenvolvidas com os que as não têm, na perspectiva de que lhes sejam proveitosas. E, concomitantemente, como se disse, o direito de educar; o direito de organizar conteúdos e estímulos a serem transmitidos aos outros com vista à sua educação; e o direito a que os outros se disponham a receber essa orientação dos que têm o dever de educar. Ao direito que o educador tem de educar corresponderia o dever do educando de ser educado. Porque o educando precisa também de desenvolver-se como pessoa, terá o direito de ser apoiado, ou o direito de receber esses conteúdos culturais que os educadores tiveram obrigação de desenvolver. O desenvolver-se como pessoa corresponde ao dever de se educar; que é a outra face do direito que os educadores têm de educar.

A questão vulgarmente colocada referente ao educar-se a si mesmo ou ser educado pelos outros tem de situar-se na reflexão anterior e resumir-se em três pontos: primeiro, a educação é um processo realizado por duas ou mais pessoas em que, pelo menos no início, uma toma a iniciativa de passar para

a(s) outra(s) o que nesta(s) falta e o que pode desencadear na(s) mesma(s) um processo de aperfeiçoamento; segundo, a autonomia não é um dado recebido com a natureza e, por isso, o apoio da hetero-educação não deve ser encarado como uma limitação, mas como um incentivo; e, terceiro, a autonomia conseguida permite acentuar a capacidade de auto-educação.

Assim sendo, colocar em posição antagónica um dos vértices do triângulo pedagógico professor/aluno/saber em relação a outros dois não tem justificação — embora tenha sucedido historicamente: ensinar, aprender e formar são níveis de educação da pessoa em que o papel do educador, dos meios e da relação é de maior ou menor importância conforme as matérias, o grau de autonomia e a duração do processo(5).

4.3 Da dependência à liberdade

Entendida toda a argumentação anterior, resulta como consequência da mesma que os conceitos de sociabilização e liberdade, que são frequentemente apresentados como antagónicos, na verdade não são assim compreendidos pelo processo educativo e de formação da pessoa. A não ser encarada como orientação sociocrática de doutrinação, a sociabilização é uma finalidade educativa e é um elemento indispensável para a informação e para a identidade de cada um dos membros de uma comunidade. Construtiva da identidade colectiva, a sociabilização beneficia ao mesmo tempo do contributo do individual. Mas o benefício maior da identidade colectiva está no apoio da mesma à identidade pessoal.

Como autonomia pessoal, a liberdade será o grande objectivo da educação; mas ela não se constitui no vazio nem é alheia à dimensão solidária. Com certeza que o respeito pela iniciativa pessoal e o incentivo da mesma são

(5) a explicitação desta relação triangular, na perspectiva da indicação de quem ocupa 'o lugar do morto', pode ver-se em Carvalho (2001, 129-134).

objectivos a ter em conta; e o que alguém recebe da sociedade (por exemplo, códigos linguísticos rigorosos) é que permite revelar a faceta e o contributo pessoais. A dimensão de colaboração e partilha em relação aos outros é a medida mais construtiva e reveladora da liberdade pessoal.

4.4. Uma antropeugogia

Determinar objectivamente o que seriam as melhores normas ou padrões de conduta foi e será um objectivo inatingível. Por outro lado, a história da educação e da pedagogia mostra-nos que nem só os conteúdos de ensino e educação foram objecto de alteração e de debate: até sobre os métodos há desacordo. Em resumo: nem tudo é educativo; e também nem tudo o que se pode considerar educativo tem o mesmo valor para orientar o homem no sentido perfectibilizador.

Há já alguns anos, e a propósito do ideal da escola cultural, o Professor Manuel Patrício literalizou esta condicionante e necessidade a que o processo educativo se sujeita: o termo antropagogia, que ele propôs, traduz essa exigência de educação necessária para o homem (- *ántropos*, isto é, enquanto for homem (o que significa durante toda a vida). De modo que a consciência da condução (gogia, de ⁽⁶⁾ - agô) do homem deve marcar a preocupação do adulto consigo mesmo e não só com a criança (- paidós). Antes de avançarmos um pouco na perspectiva que propomos, convém tecer duas considerações: a primeira para dizer que não podemos confundir (que significa homem no sentido de ser humano) com (andrós), genitivo de (anér), que significa masculino⁽⁷⁾; e a

(6) O verbo apresenta, segundo o dicionário de grego de A. Bailly, quatro grupos essenciais de significados: levar, conduzir; guiar; dirigir, governar, mandar e comandar-, e dirigir, educar e elevar, e formar.

(7) Mesmo sem nos alargarmos para muitas outras considerações possíveis, convirá chamar a atenção para a ideia que, mais do que tratar-se de educar não só o 'masculino', se trata, na educação, de mexer na natureza do ser homem (o que significa não tratar só da aparência).

segunda para concordarmos com a não opção por *paideucia* a palavra, derivada de (paideucis, acção de instruir a criança), apresentaria a novidade do (eu, igual a bem, bom), mas manteria o que o Professor Manuel Patrício bem retirou, que foi a limitação da educação à (paidós, criança).

Se todos os termos tendem a expressar uma clarificação, pelo menos de um ponto de vista, então o termo apresentado terá sentido; e se é válida a função apelativa da linguagem, sobretudo num contexto de ideal educativo, então ele terá interesse. O termo chamaria a atenção para o valor simultâneo de três componentes inseparáveis no processo educativo: o homem (), o bem () e a acção de orientar (). Na tríplice leitura do termo, representada na figura 1, teríamos: primeiro, o resultado ou a dimensão eficaz da educação — homem bem conduzido (1, 2, 3); segundo, a qualidade do método utilizado — boa condução do homem (2, 3, 1); e, terceiro, a finalidade última da educação — condução do homem para o bem (3, 1, 2). As circunstâncias, as expectativas, as concepções antropológicas, a disponibilidade cultural, a concatenação lógica, etc., poderão fazer pender o processo para a dependência maior de uma ou outra componente; mas: não são indiferentes os resultados esperados da educação, nunca caminhos maus podem conduzir a resultados melhores e nunca a finalidade se pode apresentar sem ser como boa.

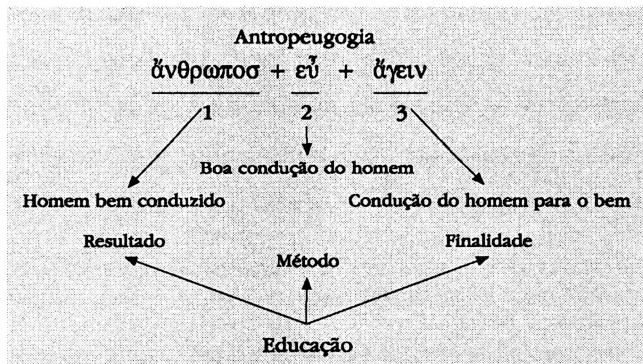


Figura 1

Conclusão

379

Duas afirmações muito simples poderiam resumir todo o objectivo deste trabalho: aproveitar da exemplaridade mítica e desmistificar logros ideológicos e práticos em educação. Nem a exemplaridade mítica é panaceia, nem é de má-fé toda a proposta de alteração educativa; mas desprezar o apelativo à superação de limitações e não conigir trajectórias ou não propor novos ideais perfectibilizadores não é educativo. Toda a formulação tendente a aliviar a responsabilidade por se educar sofre de dois defeitos simultâneos: não valoriza a dimensão pessoal e não estimula a identificação colectiva. Sabendo-se que a educação é um processo de repercussões com efeito de inércia, quem for apanhado por um processo de mediania sente-se mal no presente e sem energia para o futuro.

Mas o pior é que atingir um grau razoável de auto-educação não é tarefa espontânea — se bem que seja indispensável para evitar a alienação e para cada um construir os seus ideais. E, assim, a quem menos se der oportunidade de revelar o máximo de potencialidades está-se a criar dependência e baixa estima, cuja consequência é o descompromisso e a falta de iniciática.

Questões como as do direito e do dever de educar e de ser educado merecem uma atenção especial, para que frases-feitas, aparentemente bonitas e cheias de conteúdo, não façam mais estragos do que enganarem educadores bem-intencionados. Porque há estragos maiores: desmotivar de ideais, desprezar o esforço, correr o risco de fundamentalismos e cultivar o desrespeito pelos outros — entre muitos outros.

Insistir no que está errado ou que prejudica é cobardia; recusar a educação é desumano; e não procurar a melhoria é negar o acto educativo, ou seja, a ontologia humana.

E é aos educadores que compete a responsabilidade maior de se educarem para poderem contribuir para a educação dos outros.

- Veiga, M. A. (2005). *Um Perfil Ético para Educadores*. Braga: Palimage.
- Boavida, J. e Formosinho, M. D. (1997). «Veloze sem rumo e poderosos sem causas?» *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 31, (1-3) , pp. 59-87.
- Cabanas, J. M. Q. (1988). *Teoría de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- C.E.B. (1998). *Bem da Pessoa e Bem Comum: um desafio à bioética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Carvalho, A.(Org). (2001). *Filosofia da Educação: temas e problemas*. Porto: Afrontamento.
- Fullat, O. (1976). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Graves, R. (1990). *Mitos Gregos I, II e III*. Lisboa: Dom Quixote.
- Llano, A. (1999). *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel Filosofía.
- 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. (2005). *Cultura Axiológica Contemporânea: contributos para uma antropeugogia*. Série Didáctica de Ciências Sociais e Humanas (54). Vila Real: UTAD.
- Maia, C. F. (Org.) (2002). *Educação e Cidadania*. Chaves: SNPL.
- Maia, C. F. – *Para Além da Utopia: o dever*, in Alte da veiga, M. Magalhães, J. Magalhães, (Orgs). (2000). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias: homenagem*. Braga: Universidade do Minho, pp. 191-200.
- Maia, C. F. – Para uma Pedagogia do Dever, in *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_fernandes.htm.
- Maia, C. F. (1996). Uma Ética para um Futuro, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (3), pp. 165-186.
- Maia, C. F. (Org) (2004). *Valores para a Educação*. Chaves: SNPL.
- Maia, C. F. (2004). *Elementos de Filosofia da Educação: da reflexão à convicção*. Série Didáctica de Ciências Sociais e Humanas (46). Vila real: UTAD.
- Marina, J. A. (1997). *Ética para náufragos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pantillon, C. (1981). *Une Philosophie de l'Éducation: pour quoi faire?* Lausanne: Éd. l' Age de l'Homme.
- Peiffer, V. (1998). *La Trampa del Deber: cómo decir no; cuando nos sentimos obligados a decir sí*. Barcelona: Kairós.
- Puig, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Barcelona: PPU.
- Redon, J. M. (Coord). (1998). *La Bolsa de los Valores: materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz, P. O. e Vallejos, R. M. (2001). *Los Valores en la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Torga, M. (1982). *Poemas Ibéricos*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- VERBO: *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*.

Fernando Bárcena Orbe
Universidad Complutense de Madrid

Jorge Larrosa Bondía
Universidad de Barcelona

Joan-Carles Mélich Sangrà
Universidad Autónoma de Barcelona

381

Pensar la Educación desde la experiencia

La experiencia es el lugar donde tocamos los límites
de nuestro lenguaje

Giorgio Agamben, Infancia e historia

En su constitución teórica típicamente moderna el saber pedagógico que trata de fundar las prácticas educativas tiene clara su apuesta — la claridad cognitiva, que es expresión de un orden emanado de una razón legislativa — y ha consumado sus propias renunciaciones: eliminar la incertidumbre usurpando a la experiencia de la educación su carácter hemenéutico. Allí donde se presenta un «contexto hemenéutico» surgen problemas de significación y sentido. La incertidumbre provoca imitación, pues en lo ambivalente el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas, tiene que elegir y decidirse. Y hay que elegir, pues allí donde no hay posibilidad de elegir todo es posible y, si «todo es posible», se sientan las bases para una práctica de corte totalitario.

Desde una tradición de pensamiento que proviene de Platón y pasa por Descartes, Locke y Kant, el horror a la incertidumbre significó varias cosas, según el ámbito donde se aplicase. En política, significó la expulsión de los extraños y la legalización de lo sancionado como excepción, donde lo

excepcional deviene regla de lo cotidiano (Agamben, 2004, 11). En el ámbito intelectual significó la deslegitimación de los fundamentos del conocimiento filosóficamente incontrolables (los que provienen de la experiencia). En todo este proceso es el experto quien sabe y quien decide. Pero esta tradición de la filosofía fundacional tiene su efecto implacable en el orden del pensamiento, pues un pensamiento correcto es el que busca lo que hay tras las meras apariencias. Y esto no significa otra cosa que declarar una guerra legal — y racionalmente legitimada — a lo que no es sino mera apariencia. El resultado de todo ello es el monumental olvido de que también entendemos las cosas experimentándolas de forma corpórea, relacional: en situación. Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y, por eso, tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia.

Un discurso de la experiencia en educación es hoy, sin embargo, empresa difícil. La práctica de la educación, tal y como es pensada por algunos de sus defensores en Teoría de la Educación, sirve para reforzar una mentalidad clasificatoria:

La práctica típicamente moderna, la sustancia de la política moderna, del intelecto moderno, de la vida moderna, es el esfuerzo por exterminar la ambivalencia: un esfuerzo por definir precisamente (Bauman, 2005, 27).

Una mentalidad cuyas palabras fetiche enuncian el diseño, la manipulación, la ingeniería, la regla, la clasificación, el orden y la jerarquía. Una mentalidad cuyo proyecto es la larga historia de múltiples diseños de lo real, los cuales buscan imponer nuevos y sucesivos «nuevos órdenes» de los que, evidentemente, siempre serán expulsados muchos de los que no encajan dentro del sistema previsto. Desde esta mentalidad, la única crítica legítima, pedagógicamente hablando, sería la que termina objetivándose en un «proyecto».

Lo que pretendemos en este texto es tratar de situar distintas dimensiones de lo pedagógico, y del pensamiento sobre o para la educación, en lugares distintos a los dominantes. En lugares muy cercanos al cuerpo — entendido como lugar de la experiencia —, como escenario de lucha y de resistencia, y también como finitud, como nacimiento, como muerte, como atención o placer, como expresión y como fatiga. Pero se trata, también, de apuntar a un pensamiento no metafísico de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia, la falta de sentido, la ambivalencia y la incertidumbre. Y todo ello para marcar diferencias con respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecno-científica que se han instalado en lo pedagógico. De marcar diferencias con respecto a las definiciones intencionales de la educación, respecto a la idea de la educación como algo que tiene que ver con ese vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia — el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas —, marcar diferencias, en fin, con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto.

Hemos dividido este texto en tres partes. La primera, que escribió Fernando Bárcena, plantea las dificultades de un regreso a la experiencia en educación bajo el signo de los discursos pedagógicos dominantes en Teoría de la Educación. Para ello, tratamos de poner en relación la educación con una triple experiencia original de lo pedagógico — la del viaje, la de la salida al exterior y la del comienzo — en un intento de pensar la educación como acontecimiento. La segunda parte, que escribió Jorge Larrosa, intenta poner en contraste una manera impersonal de pensar y decir la educación con un lenguaje que sería algo así como una forma de pensar y expresar la educación que no pretende adoptar el punto de vista de ningún lugar, sino que es consciente de que se habla y se piensa siempre desde una condición subjetiva y personal. Aquí, la experiencia exige un lenguaje atravesado de pasión que enuncia la singularidad de lo singular; un lenguaje para la conversación más que para el debate, la discusión o el

diálogo, entendidas como formas de comunicación obligatorias. La tercera parte, que escribió Joan-Carles Mélich, presenta las líneas generales de una pedagogía de la finitud, y especialmente trata de poner de manifiesto la ineludible situacionalidad y relacionalidad de los seres humanos en sus mundos. A partir de aquí, se plantea la dimensión ética de la acción educativa. Se trata, en suma, de apuntar a un pensamiento de la educación desde un lenguaje de la experiencia que es profundamente ético, aunque no se derive de una ética del deber ni de una ética ligada a la legislación obligatoria de la razón.

El lector va a notar enseguida que el texto está escrito — en realidad hablado — en primera persona. Cada uno de nosotros ha tratado de escribir como quien habla a alguien que conoce y está mirando cara a cara, hablando con una cierta intimidad y desde una cierta cercanía que no anula las diferencias intelectuales ni la importancia de los argumentos desplegados.^{1 1}

1. La educación y el regreso de la experiencia

Un problema del discurso dominante sobre la educación es que se presenta a sí mismo como un discurso ya blindado contra cualquier tipo de crítica. Este discurso se sirve ahora de las nuevas tecnologías de la información y de la expresión «sociedad del conocimiento» — que ha llegado a convertirse en una fórmula mágica que reúne todos los retos pedagógicos que han de asumirse — para imponer un nuevo totalitarismo epistemológico y metodológico. En su blindaje, este discurso ya ordenado impone una política del silencio que hace de cualquier posible crítica la manifestación más clara y evidente de lo reaccionario. Sorprende que, si tradicionalmente el intelectual era justamente quien manifestaba su progresismo en su oposición argumentada al sistema, ahora sea lo contrario. La cuestión que planteo es muy parecida al argumento que el esloveno Slavoj Žižek desarrolla en su libro *¿Quién dijo*

totalitarismo? Hay expresiones, como la misma de totalitarismo, cuyo uso sobreabundante, y banalizado, acaba convirtiéndose en un subterfugio que, en vez de permitir pensar, obligándonos a adquirir una nueva visión de la realidad histórica que describe, nos descarga del deber de pensar e incluso impide todo pensamiento crítico e independiente (Zizek, 2002, 13).

Hay una aspiración *moralizante* en ese discurso. Y, en realidad, es lo mismo que se revista de un formato tecnológico o con un discurso más crítico-reflexivo, como veremos más tarde con mayor detalle. Su núcleo conceptual se resume en la idea de que la calidad de la educación — otro fetiche pedagógico — depende de la calidad de las motivaciones de los sujetos a favor; en un caso del uso de los recursos de la sociedad de la información, y en el otro de un esquema de prácticas reflexivas que, por más que reivindicquen el carácter singular de los acontecimientos educativos, anhela instituirse en un discurso dotado de eficacia, rigor y legitimidad científica. Es a este nivel de una motivación favorable donde se juega eso que llamamos calidad de la educación. La antigua relación pedagógica mediada por la palabra y los gestos es sustituida ahora por una *comunidad virtual* — los enfoques crítico-reflexivos también han sabido hacer un buen uso de la sociedad del conocimiento — que acaba por anular lo que en otro tiempo llamábamos *comunidad de sentido*. La experiencia de un maestro en un aula intentando hacer «ver» a sus alumnos todo un mundo de posibilidades mediante el solo recurso de la magia de la palabra es, cada vez más, algo inusual ante la invasión de uno de los dioses de la ciudad moderna; ahora ya no hace falta la semipenumbra de una sala de cine para proyectar las imágenes, pues la era digital nos proporciona un arma más eficaz, el *PowerPoint*.

Para lograr ese bien común de la codiciada calidad de la educación — una expresión previamente definida por la mentalidad clasificatoria y de diseño moderna —, todos los miembros de la sociedad educativa han de actuar pensando de modo idéntico y único: han de ser unos buenos ciudadanos de la comunidad cognitiva a la que pertenecen (no se insistirá bastante en

que cognición y pensamiento no son la misma cosa, pero esta diferencia también la hemos olvidado). De modo que oponerse a este modelo es oponerse a la misma idea de la calidad pretendida. Así que la construcción de un nuevo orden es posible sólo si va asociado a la construcción de una nueva noción de educación, de un nuevo tipo de educando (o de alumno) y de un nuevo tipo de educador (o profesor), porque no puede haber un buen orden sin actores saneados. De aquí es fácil asignar a la educación diversas funciones, desde la promoción de la regeneración moral — entendida como modificación de las motivaciones de los individuos —, hasta su socialización en el nuevo *ethos* a las generaciones venideras (normalización de conductas). Se entiende que el principal problema de este modelo consiste en que anula la posibilidad de control del sujeto, al crear las condiciones para que cualquier *resistencia* al programa terapéutico sea interpretada como una expresión efectiva de la imperfección que debe superarse para lograr el nuevo orden deseado. Así, la resistencia al nuevo orden no sería más que una expresión del «hombre viejo» que hay que reformar o, en su caso, dejar de lado.

Sin embargo, invito al lector a que considere otra historia. A que piense, por ejemplo, que la memoria original de lo pedagógico remite a un tipo de experiencia que es un viaje en el fondo impensable desde el régimen de la racionalidad tecno-científica: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela. En esta experiencia original se dan cita tres elementos: el *viaje*, la *salida* hacia el exterior y la experiencia del *comienzo* (Senes, 1993, 23). Esta triple experiencia — viaje, salida y comienzo — está contenida en una de las derivas latinas de la palabra educación; *educere*, es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Aquí, lector, puedes encontrar una historia de la pedagogía bien interesante: *Erfahrung* es *Fahrt*, la experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se *hace* una experiencia, la de una confrontación

con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que «fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años» (Quignard, 1998, 218). El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo.

Llevado a su límite, ese hacer experiencia es una praxis cuyo sentido reside en su misma realización. Aquí, actuar es *iniciar algo nuevo*, tomar una iniciativa que se despliega más allá del tiempo de quien inicia el primer gesto. Quien inicia la acción, o quien pronuncia la primera palabra, no cierra el discurso, sino que lo abre. Ese nuevo comienzo permite que la educación sea una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido. El problema reside en que, como inicio y como comienzo, el tiempo de la educación, que no es cronometrable ni programable, tampoco es del todo pensable: «El comienzo del tiempo es algo que no podemos pensar [...]: ninguna conciencia puede vivirse a sí misma en trance de dar comienzo» (Blumenberg, 2004, 15). Estoy planteando aquí un *pensamiento del comienzo*, para poder a su vez pensar una educación desde la experiencia que precede a todo intento de *Rescribirla*. Pensar la educación al margen de un punto de vista tanto «tecnológico» como «metafísico», porque la tecnología (que es un sistema) hace de la experiencia experimento y porque la metafísica es aquel saber que se sitúa más allá de toda experiencia sensible. En ambos casos, la «búsqueda del origen» encubre la pretensión de recoger la esencia exacta de la cosa, o sea, una identidad meticulosamente replegada sobre sí misma, una presencia siempre idéntica e inmutable. Un pensamiento del comienzo busca otra cosa: «Localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona» (Foucault, 2000, 12).

Podría decirse, entonces, que cualquier intento por pensar la educación no sería más que la elaboración de un discurso — un saber, unas prácticas, el diseño de unas acciones, la explicitación de unas reglas — cuyo objeto es esa experiencia primordial del viaje, de la salida y del comienzo en un

espacio y un tiempo dados. Pero no es la misma cosa esa experiencia, en su específica originalidad y singularidad, que su explicitación en un discurso que se pretende racional y en el contexto de un particular discurso pedagógico. Así como no hay filosofía sin escritura (y sin textos que argumenten), tampoco hay teoría de la educación sin escritura pedagógica (y sin argumentos sobre la educación). Bajo este punto de vista, una teoría de la educación, en su pretensión de *explicar* las reglas que funda la experiencia misma de eso que llamamos educación, no es otra cosa que una *práctica* distinta de la experiencia de la educación misma, o lo que es lo mismo, se trata de la transformación de una experiencia original en otra práctica que pretende explicarla, describirla, decirla. Como toda elaboración teórica de cierta complejidad, esa teoría de la educación se asigna la tarea de conformar la figura conceptual de la experiencia que tiene como objeto de estudio; y, como decía Wittgenstein, la filosofía, al registrar un juego precedente, en realidad lo transforma. A la pedagogía, como discurso que pretende conformar la figura conceptual de la educación, le ocurre lo mismo que sucedió con el paso de la oralidad a la escritura: una lengua no es la misma cuando se escribe que antes de hacerlo, como las palabras de Sócrates no son las mismas en su oralidad que en la escritura de los diálogos de Platón, porque la «escritura *cambia* aquello que refleja y siempre traiciona lo que delata» (Pardo, 2004, 59). Cada vez que tratamos de volver explícitas las reglas de juego que implícitamente practican otros, cuando creemos que estamos «diciendo» la verdad sobre sus prácticas, lo que en realidad hacemos es mudarla en otro juego con pretensiones de una verdad previamente fijada en sus contornos. Al escribir sobre educación, elaborando saberes racionales, componemos una serie de reglas que intentan volver explícito lo implícito, visible lo oculto, para hacer hablar el silencio de lo real, que como tal sólo es lo que es. Pero, ¿podemos todavía pensar la «verdad» de la educación desde esa experiencia primordial? La cuestión determinante es: ¿se aprende a comenzar?, ¿es posible un aprendizaje del comienzo si, como acaecimiento, el comienzo tiene la forma de un *presente intempestivo*, la figura misma

de lo sorprendente y del instante? Desde la mentalidad moderna diríamos: un mundo ordenado es aquel que sabe con seguridad (sin ambivalencia ni incertidumbre) cómo continuar. Desde el lenguaje de la experiencia decimos: *incipere no discitur*; «no se aprenden los comienzos». ¿No se aprenden o no se enseñan?, ¿se *dicero* simplemente se *muestra*?

Para responder a estas cuestiones, me resulta esencial volver a la imagen de alguien que intenta «decir» (y explicar) las reglas que el otro tan sólo podría «mostrar» (usándolas desde su saber experiencial). La diferencia entre uno y otro es la misma que hay entre un «profesor» y un «maestro». El *maestro* más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. El discípulo aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto, hacer comprender al discípulo. En cambio, el *profesor* es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, él mismo no domine. Igual que el «alumno», el «individuo docente» es «invención exclusivamente humana. Enseñanza no es lo mismo que imitación de lo que se percibe en otros, o de lo que otro hace ante uno para que lo vea» (Blumenberg 2004, 126). Esta creencia en la facultad de poder explicar, y por tanto en poder enseñar, se sostiene en la *eficacia* misma con que podemos alcanzar a explicar las reglas que por experiencia aprendemos, mostramos, pero no decimos. Es esa eficacia la que la condición de *experto* pretende transmitir y probar. Y por eso, como los sofistas y logógrafos, fundamos escuelas e instituciones donde se supone es posible perfeccionar lo que por experiencia ya se sabe.

Blumenberg dice lo mismo recurriendo a la imagen de la caverna, cuya fundación encontramos en Platón. La caverna, que en Platón funciona como el lugar donde los esclavos sólo perciben las apariencias de las cosas, es aquí un lugar protector donde encontrar seguridad frente a lo abierto e incierto del mundo. Cavernas hay muchas y el dilema es que, aunque en ellas podemos vivir, los víveres y el alimento están en el exterior, donde el individuo hace de verdad la experiencia, y donde cualquier cosa puede ocurrirle. La cultura

es una de esas cavernas. Y por eso las cavernas se han llegado a convertir en «centros» de enseñanza y aprendizaje, «en lugar de origen de la primera institucionalización, profesionalización y codificación: grandes palabras para comienzos quizás mínimos» (Blumenberg 2004, 1238). Lo que hay dentro de la caverna, aquello que se dice y que se explica, remite a lo que está fuera, pero no es la misma clase de experiencia: «El órgano de atención al mundo 'real' es ahí el 'se dice'. Esto conlleva que en la caverna había que enseñar a otros a crecer» (Blumenberg 2004, 128). Parte de las justificaciones que pueden ofrecerse para la existencia de una educación, entendida ahora como una *pedagogía de la caverna*, se encuentra en el hecho de que los adultos, tras haber realizado su propia experiencia, la transmiten a los jóvenes para evitarles que tengan que recopilar la información necesaria para vivir. Esa transmisión proporciona un espacio de seguridad protector. Pero en ese acto de educación confluyen en realidad dos tipos de «experiencia»: la *experiencia de realidad* y la *experiencia de transmisión de la realidad*. Y, a medida que aumenta en el individuo docente su destreza para transmitir esa información, arrastra una mayor pérdida de realidad.

El incremento en la *competencia* disminuye la sensibilidad hacia la experiencia. Donde hay *experimentum* no hay experiencia, donde hay *regularidades* no existen singularidades. El caso es que el material dado en educación es una *experiencia por hacer*. Y podemos aproximarnos al conocimiento de este material dado de la experiencia de dos formas. De modo *científico*, tratamos de fijar en la experiencia lo que en ella hay de regular, estable y repetible, lo que nos capacita para repetir una secuencia futura y reproducir así un determinado tipo de efectos previsibles. A través de un *conocimiento poético*, la experiencia puede ser abordada en su compleja síntesis y en su particular unicidad, para tratar de ver en ella lo que hay de único e irrepetible (Valente, 2002, 20-21). Aquí, lo de menos es lo que la experiencia contenga de constante sujeta a leyes o a reglas estables. Lo que importa es su carácter *única*, lo que hay en ella de no legible y de irrepetible, lo que dibuja una línea que separa el *antes* del *después*.

Porque aprender significa reconocer que hay un tiempo (el «después») en el que sabemos lo que en un cierto «antes» ignorábamos. Sólo que en ese tiempo posterior no alcanzamos a recordar en qué instante aprendimos lo que ahora creemos saber.

Es poéticamente como somos capaces de prestar atención de un modo especial: *caemos en la cuenta* sobre la singularidad de la experiencia. Llevada a su límite, ésta remite a una producción (*poiesis*): llevar algo, en este caso a alguien, a su presencia, a la visibilidad. «Producir» aquí no quiere decir fabricar, sino *creación poética*. Pues la producción (*poiesis*), como podemos leer en el *Banquete*, fue pensada como la actividad por la cual algo pasa de la nada al ser; a un modo de existencia concreta (Agamben, 1998, 116). Pero este significado original se ha ido perdiendo: la «producción» (*poiesis*) ha acabado siendo pensada como el *proceso* a través del cual se produce el objeto, donde el resultado objetivable marca el término de la actividad que lo produjo. El acento se ha puesto en el *saber-hacer*, más que en la experiencia del *saber-expresar*. Por eso lo que interesa hoy en educación es la destreza, la habilidad y la competencia. Porque el resultado de la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo, y quienes dictan los estándares de calidad no son otros que las propias empresas. En este saber hacer han ido tomando cada vez más protagonismo la figura del *experto* y la racionalidad de las instituciones que organizan esa práctica de la educación, entendida exclusivamente como proceso de escolarización en el entramado social (del mercado). Bajo una mentalidad fabricadora de este tipo, los acontecimientos dejan de tener especial interés. Se les arranca de su singularidad: sólo cuentan como medios para un objetivo previamente establecido.

El acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Siempre que ocurre algo nuevo irrumpe algo inesperado e imprevisible (Arendt, 1997, 64). Lo que introduce la noción de acontecimiento es el *sentido*, como algo diferenciado de la significación

lógica. Si el «significado» trae cerrado e interpretado en un único sentido lo que dice, el sentido deja abierta la posibilidad a nuevas y múltiples significaciones de la realidad. Pensada desde la figura del acontecimiento, la reflexión sobre educación es un cierto saber poético. Aquí, lo poético es experiencia de *apertura*. Me refiero a un pensar que es, a la vez, una *incisión poética* (un nuevo sentido) y una *incisión política* (un nuevo comienzo). Lo poético introduce algo nuevo que rompe con lo anterior; algo nuevo que es sorpresa. El momento poético es un estado que implica una relación libre, no sometida a los significados dados y establecidos sobre las cosas. Y ello supone una libertad intensa del individuo en el mundo. Una libertad que es posibilidad de lo que hemos llamado insistentemente «comienzo». Lo poético en educación es la trama, el relato y la narrativa que nos ayuda en la tarea de inventarnos, allí donde ya sólo parece que podemos normalizar nuestras conductas, para ajustarlas al orden socialmente establecido. Inventarse quiere decir aquí reaprender la palabra y la imaginación poéticas, porque la voz poética trae a la conversación, a la práctica y al comienzo una expresión única, una voz propia que no es asimilable a ninguna otra. Por eso la voz poética es la voz más conversable de todas, más conversable que la de la ciencia. Aunque sea algo fulgurante e instantáneo, algo aparentemente insignificante y contradictorio, una relación poética es una relación liberadora. Porque es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el instante mismo de lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida.

La novedad que introduce la dimensión poética en la educación es sólo pensable como aquello que no tiene cualidades definidas y delimitables, y por eso introduce una relación de infinita extrañeza, la misma que se experimenta ante lo que no se puede dominar; algo que se resiste a la clasificación y la catalogación, porque no se deja fijar. Lo nuevo sólo existe en la mudanza y en el devenir, y por eso expresa la posibilidad del inicio

como diferenciación. Lo nuevo es, pues, del orden del acontecimiento, que rompe la lógica encadenada de* los hechos y las relaciones causales o establecidas como inamovibles. Como en otros ámbitos, una de las tareas centrales de lo poético en la educación es la de favorecer la alteración del orden de las cosas. No se trata sólo de que a través de la educación hagamos lo posible para atenernos a las grandes palabras — como «humanidad», «bondad», «tolerancia» —, vocablos cada vez más elusivos, sino de lanzarse en las mutaciones decisivas de una pluralidad aceptada como tal.

2. La educación y el arte de la conversación

La sección universitaria del así llamado «espacio educativo europeo» (inseparable de un espacio universitario casi totalmente mundializado) se está configurando como una enorme red de comunicación entre investigadores, expertos, profesionales, especialistas, estudiantes y profesores. Constantemente se constituyen grupos de trabajo, redes temáticas, núcleos nacionales e internacionales de investigación y de docencia. La información circula, las personas viajan, el dinero abunda, las publicaciones se multiplican. Proliferan los encuentros de todo tipo y, con ellos, las oportunidades para el intercambio, para la discusión, para el debate, para el diálogo. Por todas partes se fomenta la comunicación. Las actividades universitarias de producción y de transmisión de conocimiento se planifican, se homologan y se coordinan masivamente. Y todos los días se nos invita a hablar y a escuchar; a leer y a escribir; a participar activamente en esa gigantesca maquinaria de fabricación y de circulación de informes, de proyectos, de textos. La pregunta es: ¿en qué lengua? Y también: ¿puede ser *esa* lengua *nuestra* lengua?

Al preguntar *¿en qué lengua?* no me refiero al español, al francés, al inglés o al esperanto. Con esa pregunta sólo trato de llamar tu atención sobre la

importancia del lenguaje y apelar a tu capacidad para distinguir las distintas lenguas que pueden existir en una lengua, en cualquier lengua. Te recuerdo, entonces, lo que seguramente ya sabes, eso que, si no lo sabes, aunque sea oscuramente, difícilmente te podré explicar: que el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos. Y ahí el problema no es sólo qué es lo que decimos y qué es lo que podemos decir, sino también, y sobre todo, *cómo lo decimos* el modo como distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

Yo he aprendido eso de algunos amigos especialmente sensibles a lo que podríamos *llamar la forma de la verdad*. Ellos me han enseñado a leer atendiendo no tanto al contenido doctrinario de los distintos filósofos y de las distintas filosofías como a sus opciones formales. Y a ver en esas opciones profundas consecuencias éticas y políticas. Podría hablarte de Platón, de su opción por el diálogo o de su crítica a la escritura, de Montaigne y de la invención del ensayo, de Nietzsche y de su oposición a las formas dogmáticas, periodísticas y profesoras de la filosofía, de Kierkegaard respondiendo al pensar sistemático de Hegel, de Foucault y de su concepción de la crítica como un trabajo permanente de desujección de la red que tejen la verdad y el poder, tanto por el lado de la verdad del poder como por el lado del poder de la verdad. Pero no quiero darte bibliografía (nada sería más imbécil que decirte lo que *deberías* leer) ni mucho menos colocar mis palabras bajo alguna autoridad. Lo único que pretendo es contarte que, a mí, todos ellos me han enseñado muchas cosas y muy importantes, pero que me han enseñado, sobre todo, a afinar el oído. Algo que me han enseñado también varios poetas y algunos narradores. Y muchas personas de mi mismo oficio para las cuales el hablar y el escuchar,

el leer y el escribir; no es una herramienta que se domina con mayor o menor habilidad sino un problema en el que se juegan cosas mucho más graves que la eficacia de la comunicación.

Desde ahí, lo único que intento es decirte que al preguntar por la lengua en la que se constituye esa gigantesca red de comunicación en la que, según dicen, todos deberíamos participar, te estoy invitando a que pongas en juego tu propio oído lingüístico, tu propia sensibilidad al modo como algunas formas de escribir y de leer, de hablar y de escuchar, extienden la sumisión, el conformismo, la estupidez, la arrogancia y la brutalidad.

Por otra parte, al preguntar *si esa lengua puede ser la nuestra* no estoy hablando de mi lengua ni de la tuya, ni tampoco de alguna lengua que podría ser común para ti y para mí. Yo no sé quién eres, ni mucho menos cuál es tu lengua. En lo que respecta a la mía, lo único que sé es que la estoy buscando cada vez que hablo o que escribo o que escucho o que leo y que, en cualquier caso, nunca seré yo quien la encuentre. Además, he aprendido a desconfiar de cualquier «nosotros» enunciado con la pretensión de incluirme en cualquier identidad posicional de tipo nosotros los profesores, nosotras las mujeres, nosotros los filósofos, nosotros los europeos, nosotros los intelectuales, nosotros los críticos, nosotros los jóvenes, nosotros los que tenemos algo en común. Cuando oigo alguno de esos «nosotros», me dan ganas de levantar la mano y de decir que yo no tengo nada que ver con eso.

Lo que quiero decirte es que, cuando leo lo que circula por *esas* redes de comunicación u oigo lo que se dice en *esos* encuentros de especialistas, la mayoría de las veces tengo la impresión de que ahí funciona una especie de *lengua de nadie*, una lengua neutra y neutralizada de la que se ha borrado cualquier marca subjetiva. Entonces, lo que me pasa es que me dan ganas de levantar la mano y de preguntar *¿hay alguien ahí?* Además, siento también que esa lengua no se dirige a nadie, que construye un lector o un oyente totalmente abstracto e impersonal. Una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino

con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no sólo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede estar *entretú* y yo, porque no puede estar *entre nosotros*

No hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua. Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes. Iniciarse en un área del saber es, fundamentalmente, aprender sus reglas lingüísticas: aprender a hablar, a escuchar, a leer y a escribir como está mandado. Pertenecer a una comunidad científica o a una comunidad de especialistas (si es que esos montajes institucionales merecen el nombre de comunidades) supone haber interiorizado sus vocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu.

Pero si una lengua es un dispositivo de acogida y de pertenencia, también es un dispositivo de rechazo y de exclusión: de aquellos que no la dominan, que no la aceptan, que no se sienten a gusto en ella, que no la usan, que no se someten a sus reglas, que no obedecen sus imperativos.

Detengámonos un momento en el ocultamiento sistemático de esas políticas de la lengua que son constitutivas de todas las políticas de la verdad. Habrás notado que, en la Universidad, sobre todo en aquellos niveles en que los estudiantes se inician en la investigación y/o en la producción de conocimiento, es decir, en la fabricación de textos legítimos, se problematiza intensamente el método, pero no la lectura ni la escritura. Y tal vez para ti, como para mí, los mayores quebraderos de cabeza estén relacionados justamente con la lectura y con la escritura. Lo que de verdad nos preocupa es qué y cómo leer y qué y cómo escribir. Sabemos que es por ahí por donde pasan las opciones más importantes. Pero de eso nadie habla. Como si se diera por supuesto que, llegados a ese nivel, todo el mundo ya supiera leer y escribir y que, si no sabe, lo único que hay que hacer es mejorar las competencias instrumentales de expresión y de comprensión. Como si leer

no fuera otra cosa que capturar la información (ideas, datos, noticias, etc.) contenida en un texto y como si escribir no fuera otra cosa que poner sobre el papel lo que uno ya sabe, la información o el conocimiento que uno ha obtenido antes y en otro lugar que en la escritura. Sin embargo, el que la lectura y la escritura no se problematicen explícitamente, el hecho de que, al menos aparentemente, ni la lectura ni la escritura sean un problema, no significa que no sean el lugar de potentísimos mecanismos de control. Si no fuera por esos mecanismos sería imposible la imposición generalizada y la posterior naturalización de esa lengua de nadie.

En las últimas décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica. La pedagogía continúa escindida entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los que construyen la educación desde el par ciencia/técnica, como una ciencia aplicada, y los que la construyen desde el par teoría/práctica, como una praxis reflexiva.

El primer lenguaje es el de los *científicos*, los que se sitúan en el campo educativo desde la legitimidad de la ciencia y de la planificación técnica, los que usan ese vocabulario de la eficacia, de la evaluación, de la calidad, de los resultados, de los objetivos; el lenguaje de los didactas, los psicopedagogos, los tecnólogos, los que construyen su legitimidad a partir de su cualidad de expertos; el lenguaje de los que saben, de los que se sitúan en posiciones de poder a través de posiciones de saber.

El segundo lenguaje es el de los *críticos*, los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica; el lenguaje de los que consideran la educación como una praxis política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, y de los que critican la educación en tanto que produce sumisión y desigualdad, en tanto que destruye los vínculos sociales; el lenguaje de los que se sitúan en posiciones de poder a través de convertirse en portavoces de esos ideales constantemente desmentidos, una y otra vez desengañados.

Entre esas dos lenguas se configuran todas las *dozas* que constituyen el sentido común pedagógico. Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es: esa lengua en la que parece que es la realidad la que habla... aunque ya sabemos que se trata de la lengua que hablan los fabricantes, los dueños y los vendedores de realidad. Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser: esa lengua de las posibilidades, de las finalidades, de las intenciones, de los ideales, de las esperanzas... aunque ya sabemos que se trata de la lengua que hablan los que producen y venden ideales, los propietarios del futuro. El lenguaje de la realidad y el lenguaje del futuro. O, dicho de otro modo, el lenguaje de los que hablan en nombre de la realidad y de los que hablan en nombre del futuro. Y, entre la realidad y el futuro, la práctica como punto de paso obligatorio entre lo que es y lo que debería ser. Puesto que la educación, según dicen, debe partir de la realidad, el campo pedagógico es un gigantesco dispositivo de producción de realidad, de *una cierta realidad*. Como la educación, según dicen, debe transformar lo que hay a través de su propia transformación, el campo pedagógico fabrica incansablemente proyectos para la práctica, para *una cierta práctica*. Nuestra lengua, nos dicen, tiene que ser a la vez realista, práctica y progresista. Si hablamos alguna variante de ese lenguaje que elabora constantemente proyectos para la acción trazando puentes entre hechos (verdaderos) sobre lo que es y (buenas) intenciones sobre lo que debería ser tendremos un lugar seguro y asegurado en el campo. Pero *ese* lenguaje nos parece vacío y se nos está haciendo impronunciable.

Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente. Me refiero a esa sensación de que tanto los técnicos como los críticos ya han dicho lo que tenían que decir y ya han pensado lo que tenían que pensar. Podría decirse que tanto sus vocabularios como sus gramáticas están ya constituidos y fijados aunque, obviamente, aún sigan

siendo capaces de enunciados distintos y de ideas novedosas. Una gramática es una serie finita de reglas de producción de enunciados susceptible de una productividad infinita. Y cuando una gramática está ya constituida, cualquier cosa que se produzca en su interior da una sensación de «ya dicho», de «ya pensado», una sensación de que pisamos terreno conocido, de que podemos seguir hablando o pensando en su interior sin esfuerzo, sin dificultades, sin sobresaltos, sin sorpresas, casi sin darnos cuenta.

Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto *una cierta forma* de la realidad (junto con *la forma* de la verdad que es su correlato) como *una cierta forma* de la acción humana. También a su arrogancia, al modo como convierte en legítima una cierta posición enunciativa en la que siempre se habla desde arriba (o desde ningún lugar, que para el caso es lo mismo) y en la que el sujeto de la enunciación se constituye en la pretensión de definir el mundo y de transformarlo. Por último, a esa sensación de que se trata de un lenguaje de aspirantes, si no a filósofo-rey, al menos a alguna de sus versiones degradadas: intelectual universal, conciencia crítica, portavoz autorizado o, simplemente, funcionario o burócrata con inclinaciones político-administrativas.

Si habláis *ese* lenguaje, nos dicen, hablaréis desde la realidad. Primero la inventaréis, luego la impondréis, y finalmente os podréis apoyar en ella. Entonces, la realidad, con toda su fuerza, su prestigio, su solidez y su autoridad, estará de vuestro lado. Pero a nosotros *ese* realidad nos produce una extraña sensación de irrealidad. Como si no tuviera densidad, cuerpo, como si al presentarse como una realidad abstracta, transparente y bien ordenada, nos apartara de la experiencia que es siempre situada, concreta, confusa, singular. Como si sospechásemos que esa manera de ver, de comprender o de objetivar lo que hay tuviera su propia ceguera constitutiva, nos impidiera ver y oír; nos hiciera sordos, nos convirtiera en incapaces de tocar el mundo de otra forma que no sea haciéndole violencia. Además, no está claro que lo que hay sea lo que nos dicen que hay. Ya no confiamos

en los que nos dicen qué es lo real y cómo es el mundo. Ya no nos fiamos de los que pretenden hablar desde ningún lugar, de los que sólo pueden hablar en general, sin ser ellos mismos los que hablan. A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa.

Si habláis *ese* lenguaje, nos dicen, tendréis una relación activa con el mundo o, lo que es lo mismo, una relación con el futuro. Pero nosotros tenemos problemas con *esa forma* de entender la acción y, sobre todo, con *ese* futuro. En primer lugar, porque tenemos la sensación de que el modo en que se diseña *ese* futuro forma parte de las convenciones del presente, de que ese lenguaje de las alternativas se ajusta demasiado bien al lenguaje de la planificación, que es un lenguaje de estado, y al lenguaje de la innovación, que es un lenguaje de mercado. Además, sabemos, quizá confusamente, que no podemos fiarnos de los que inmediatamente saben qué es lo que hay que hacer para que las cosas sean de otra manera, y mucho menos de los que dicen, sin avergonzarse, qué es lo que los demás deberían hacer. A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua en la que enunciar nuestros poderes o nuestras impotencias, o en la que dar forma a nuestra buena voluntad, o en la que tranquilizar nuestra buena conciencia, sino una lengua que nos permita compartir con otros la incómoda perplejidad que nos causa la pregunta ¿qué hacer? o las infinitas dudas y cautelas con las que hacemos lo que hacemos.

Si habláis *ese* lenguaje, nos dicen, hablaréis desde la autoridad del saber, seréis inteligentes. Pero nosotros tenemos problemas con *ese* saber y con *ese* inteligencia y sentimos, quizá oscuramente, que no son de fiar. Frente a los que hablan movilizando saberes, parecemos sin duda más tontos, más ignorantes. Nuestra lengua es más insegura, más balbuceante. No leemos lo que todo el mundo lee, o lo que todo el mundo simula que ha leído. No queremos escribir como todo el mundo escribe. Muchas de las palabras

sagradas de la tribu nos parecen banales, vacías y, por tanto, impronunciables. Cada vez borramos más palabras de nuestro vocabulario, como si ya no pudiéramos usarlas. A veces usamos palabras extrañas. No queremos que se nos entienda de inmediato. Y sólo somos capaces de escuchar a aquellos a los que no entendemos, a aquellos de los que no sabemos inmediatamente qué es lo que dicen y qué es lo que quieren decir.

Si habláis *ese* lenguaje, nos dicen, seréis comprendidos por todos, tendréis un lugar en esa especie de comunidad universal de habla en la que las palabras y las ideas circulan legítimamente y sin problemas. Pero nosotros tenemos problemas con *ese* comprensión y, sobre todo, con *ese* todos. No queremos que se nos comprenda, sino que se nos escuche, y somos capaces de ofrecer, a cambio, nuestra capacidad para escuchar lo que quizá no comprendemos. Además, no queremos hablar para todos, porque sabemos que *ese* todos es, en realidad, nadie. No nos fiamos de esa lengua de-subjetivada que no tiene a nadie dentro, de esa lengua de nadie, de esa lengua que hablan los que no tienen lengua. No queremos esa lengua de-subjetivante que no se dirige a nadie, que parece que sólo habla para sí misma. Sabemos que hablar y escribir, escuchar y leer, sólo son posibles por uno mismo, con otros pero por uno mismo, en primera persona, en nombre propio; que siempre es alguien el que habla, el que escucha, el que lee y escribe, el que piensa. Además, si es verdad que se puede debatir o dialogar con cualquiera, si es verdad, incluso, que se puede argumentar con cualquiera, sólo a cada uno concieme con quién quiere hablar y con quién puede pensar.

Si uso el «nosotros» para decir que tenemos problemas con *ese* realidad, con *ese* forma de la acción, o con *ese* saber es, de nuevo, porque quiero apelar a esa sensación de que, en *ese* lenguaje, se produce una realidad de nadie, una acción de nadie y un saber de nadie. Ahí, en *ese* lenguaje, no hay nadie dentro de la realidad, ni dentro de la acción, ni dentro del saber. Por eso ni la realidad, ni la acción ni el saber pueden estar entre nosotros. Ese «nosotros» no pretende otra cosa que señalar hacia un lenguaje en el

que podamos hablamos. Un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera, esa experiencia que es siempre singular y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable. Y lo mismo podríamos decir de la experiencia de la acción, la de cada uno, la de cualquiera, la que no puede hacerse sino apasionadamente y en medio de la perplejidad. Y de la experiencia del saber, la de cada uno, la de cualquiera, la que no quiere tener otra autoridad que la de la experimentación y la incertidumbre, la que siempre conserva preguntas que no presuponen las respuestas, la que está apasionada por las preguntas.

Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación. No para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablamos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar; de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. Necesitamos una lengua para la conversación como un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por *esz* lengua neutra en la que se articulan los discursos científico-técnicos, por *esz* lengua moralizante en la que se articulan los discursos críticos, y, sobre todo, por *esz* lengua sin nadie dentro y sin nada dentro que pretende no ser otra cosa que un instrumento de comunicación. Necesitamos una lengua para la conversación porque sólo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quién la diga, que a ti y a mí nos diga algo, que esté entre nosotros.

Si uso la palabra «conversación» para decirte, otra vez, que quiero hablar contigo, es porque esa palabra sugiere horizontalidad, oralidad y experiencia. Lo que quiero decirte entonces, en primer lugar, es que necesitamos buscar una lengua que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño. Necesitamos

una lengua que nos permita una relación horizontal, una relación en la que tú y yo podamos sentirnos del mismo tamaño, a la misma altura.

Lo que quiero decirte, en segundo lugar, es que necesitamos una lengua que no sea sólo inteligible. Fíjate que cuando en filosofía, y no sólo en filosofía, se trata de dar cuenta del carácter sensible de la lengua, cuando se trata de considerar la lengua desde su relación con el cuerpo y con la subjetividad, frecuentemente se apela a nociones que tienen que ver con la oralidad, con la boca y con la lengua, con el oído y con la oreja, con la voz. Y ahí no se trata de la diferencia entre habla y escritura, sino de la diferencia entre distintas experiencias de la lengua incluyendo el leer y el escribir. La oralidad a la que me refiero no se opone a la escritura sino que atraviesa todo el lenguaje, como si la escritura tuviera su propia oralidad, como si pudieran trazarse diferencias entre tipos de escritura según sus distintas formas de oralidad. La voz es la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje, también en la experiencia de la lectura y de la escritura. En la voz, lo que está en juego es el sujeto que habla y que escucha, que lee y que escribe. A partir de aquí se podría establecer un contraste entre una lengua con voz, con tono, con ritmo, con cuerpo, con subjetividad, una lengua para la conversación.. y una lengua sin voz, afónica, átona o monótona, aritmética, una lengua de los que no tienen lengua, una lengua de nadie y para nadie que sería, quizá, esa lengua que aspira a la objetividad, a la neutralidad y a la universalidad y que intenta, por tanto, el borrado de todo trazo subjetivo, la indiferencia tanto en lo que se refiere al hablante/escritor como en lo que se refiere al oyente/lector.

Y lo que quiero decirte, por último, es que necesitamos una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia. Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva. Me gustaría conversar contigo.

3. La educación y la experiencia de la finitud

404

Una pedagogía de la finitud parte de la idea de que los seres humanos somos ineludiblemente seres *en* el mundo y, por lo mismo, *con* los demás, *para* los demás y *frente* a los demás. Es lo que quiero expresar con el término *situación*. Querámoslo o no, cada uno de nosotros es ineludiblemente un ser en *situación* y, por lo mismo, en *relación* con los otros. En otros lugares ya he manifestado la firme convicción de que los seres humanos no pueden eludir su «condición adverbial». Esto significa que las situaciones son el espacio y el tiempo (quizá deberíamos escribir en plural «espacios y tiempos») en los que vivimos, pensamos, actuamos, nos relacionamos, nos experimentamos como seres corpóreos. No hay, ni podrá haber nunca, una especie de «situación en general» o «en abstracto», como tampoco puede existir «el Hombre» o «la Mujer», o incluso «el Bien» o «la Belleza», o «la Justicia». El «Yo puro» no existe, como no existe la «Razón pura».

El punto de partida de una pedagogía de la finitud como la que intento esbozar radica en los seres humanos de carne y hueso que, para decirlo con Unamuno, nacen, viven, sufren y mueren, sobre todo mueren. Hombres y mujeres son seres corpóreos o, si se prefiere, seres *situados* y *situándose* (Rombach, 2004). No tenemos acceso a nosotros mismos, al mundo y a los demás, si no es a través de las múltiples situaciones, de los (in)finitos contextos en los que en cada instante vamos (re)construyendo nuestras vidas. Es por esta razón que resulta inseparable la *situación* de la *interpretación*. Precisamente porque la situación es ineludible, porque no hay «pureza» en la vida humana, porque «no hay texto sin contexto», nos encontramos en la necesidad de interpretar, es decir, de contextualizar, de reelaborar, de decir y de volver a decir, de desdecimos, de leer y de releer. Esta es una tarea inacabable porque toda situación es finita, porque toda situación es provisional y ambigua.

Una pedagogía como la que presento se autocalifica de *narrativa*, o si se quiere de antimetafísica, entendiendo por «metafísica» el trayecto inaugurado

por Platón en el *Fedón* (99 c-d) en la conocida metáfora de la «segunda navegación». Dicho de forma clara y breve: en esta metáfora se inicia el périplo metafísico más importante de la historia de la filosofía occidental. Este itinerario consiste en suponer que «detrás» del mundo que vemos, olemos, tocamos... existe un ser meta-empírico, supra-sensible y trascendente. En otras palabras, hay metafísica desde el momento en que se considera que el ser no se reduce al ser sensible, sino que hay otro ser, más real que el primero, verdaderamente real, que se halla más allá de lo sensible. Esta idea de Platón constituye la piedra de toque de la filosofía occidental con unas consecuencias impresionantes para la ética y la educación. A diferencia de una «filosofía metafísica», mi posicionamiento (que puede llamarse «narrativo» o, simplemente «antropológico») sostiene que somos finitos, que la finitud, la contingencia y la ambigüedad resultan condiciones de posibilidad de la(s) vida(s) humana(s). En todo momento estamos «situándonos» y, por lo tanto, nunca podemos dejar de ser positiva o negativamente «en-relación-con», «en-referencia-a». En definitiva: una pedagogía de la finitud parte del supuesto de que la existencia humana es un trayecto histórico que no puede ser «capturado» por un pensamiento esencialista y apriorístico, por un discurso substancialista.

En el marco de una pedagogía de la finitud la ética ocupa un lugar privilegiado. Pero ¿qué es la ética? ¿Por qué sostengo que la educación es *constitutivamente* ética? Es necesario aclarar que para una pedagogía de la finitud, la ética no tiene nada que ver con la deontología, con las normas o los imperativos. La ética es el modo como los seres humanos nos relacionamos con los demás, es la respuesta responsable que cada *hic et nunc* ofrecemos al otro. Desde la perspectiva de una pedagogía de la finitud, hay ética porque los seres humanos somos seres sensibles, estamos abiertos a un mundo incierto, a unas relaciones con los demás y con nosotros mismos, que no se pueden resolver *a priori*. Hay ética porque, como ha señalado con mucho acierto Zygmunt Bauman, hay imprevisibilidad y ambigüedad (Bauman, 2002). A menudo se cree que la ética sufre en condiciones de incertidumbre, pero para una pedagogía de la finitud la

incertidumbre, la contingencia y la ambigüedad resultan imprescindibles. Si todo fuera «claro y distinto» (o dicho de otro modo, si se hiciera realidad el ideal cartesiano), la ética no solamente sería inútil sino imposible. Hay ética porque los seres humanos no somos ni ángeles ni bestias y porque quien hace el ángel hace la bestia (Pascal). En definitiva: *la ética es posible porque los seres humanos no somos ni buenos ni malos por naturaleza, sino radicalmente ambiguos, es decir, culturales, históricos, situacionales* «Si todo es natural, no hay sitio para la moral», escribe Octavio Paz (Paz, 2003, 649). Desde este punto de vista, una pedagogía de la finitud, es decir, una pedagogía que tiene sus condiciones de posibilidad en los múltiples contextos y situaciones de los seres humanos en sus mundos, cree que las acciones educativas son constitutivamente éticas, esto es, que la ética no se halla al final de la acción educativa, sino al comienzo. Una pedagogía de la finitud está convencida que la ética es «relación». Una educación al margen de la ética sería imposible. En tal caso nos encontraríamos en un acto «fabricador», «adoctrinador». Como insinuaba artes, por tanto, hay que tener muy presente que no entiendo la ética como la atención a un «deber» puro, impersonal, universal, fruto de un *factum* de la razón pura práctica (el imperativo categórico de Kant), sino como una relación responsable con los otros. De ahí también que no haya ética sin sentimientos porque sin sentimientos no hay modo de ser en relación con los otros, con el mundo y con nosotros mismos.

Ahora bien, ¿hay algún tipo de relación que muestre especialmente la ética? Es aquí el momento de acudir a la bella imagen de Octavio Paz. *La ética es una relación de compañía* La compañía es un sentimiento que consiste en «la participación en el sufrimiento del otro» (Paz, 2003, 600). Precisamente porque somos capaces de vivir el sufrimiento y la muerte del otro, la ética es posible. En otros lugares, apoyándome en una interesante intuición del filósofo lituano Emmanuel Levinas, he expresado esta misma idea con otras palabras: la ética sería una relación de «no indiferencia» hacia el otro o, si se quiere, una relación de «deferencia».

En cierta ocasión Max Horkheimer hablaba de la «teología» como de un deseo, de un anhelo, del anhelo de que el verdugo no triunfe definitivamente sobre la víctima inocente, del anhelo de que ni el mal ni la muerte tendrán la última palabra (Horkheimer, 2000, 169). Pues bien, esta sería otra forma de entender la *ética* como un deseo, como un anhelo. Para una pedagogía de la finitud la ética se presenta como una «ética negativa», en el sentido de Horkheimer o, si se prefiere, de Zygmunt Bauman. En sus conversaciones con Keith Tester, Bauman sostiene que «si sabes cómo es exactamente la *sociedad buena*, cualquier crueldad que cometas en su nombre quedará perdonada y justificada. Sólo podemos ser *buenos los unos con los otros* absteniéndonos de toda crueldad, cuando no estamos seguros de nuestra sabiduría y admitimos la posibilidad de un error (Bauman, 2002, 73).

La ética se activa en el instante en que se vive la *experiencia* del mal, del horror, de lo demoníaco (Paul Tillich). Sin una sensibilidad frente a la experiencia del mal, sin que esto suponga la «tentación del bien» (Todorov), la ética no tiene ningún sentido. Bauman advierte que «aparte de la esperanza de que el mal desaparezca total o parcialmente, no estamos seguros que lo que pueda reemplazarlo sea bueno» (Bauman, 2002, 69). Hay que desconfiar de todas las éticas que hablan en nombre del Bien, de todas las éticas que creen conocer «el Camino» hacia la Verdad. Todas ellas resultan sumamente peligrosas. Por mi parte diría, con Nietzsche, que *el Camino no existe* (Nietzsche, 1979, 272). Lo que hay, lo que los seres humanos tenemos, sólo son tentativas, senderos, trayectos, sendas perdidas, caminos que no conducen a ninguna parte... En definitiva, que «ser moral significa no sentirse nunca lo suficientemente bueno», (Bauman, 2002, 69) o también, para decirlo con Jacques Derrida: «prohibido el reposo a cualquier forma de buena conciencia» (Derrida, 1995, 9). Por esta razón, una pedagogía de la finitud no aspira a una «sociedad buena» o a una «sociedad justa», es decir, a una «ciudad ideal», a una especie de «paraíso terrenal». No; a lo sumo se anhela una *sociedad decente*, tal como la ha dibujado el filósofo judío Avishai Margalit. Una sociedad decente es aquella que no humilla a

sus integrantes, es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas (Margalit, 1997, 15). Margalit define la sociedad decente *negativamente*, y lo hace por varias razones. Entre ellas por un motivo ético: existe una notable asimetría entre erradicar el mal y fomentar el bien. Es más prioritario eliminar males dolorosos que crear bienes disfrutables. En este marco no cabe duda, pues, que la sensibilidad ocupa un lugar privilegiado. Desde mi punto de vista los «conceptos» (por llamados de alguna manera) de la ética son términos sensibles. Sin sensibilidad uno se ve forzado a preguntarse: ¿por qué debo ser moral? Pero esta pregunta, como señala Bauman, es el fin y no el origen de la ética (Bauman, 2002, 80).

Una pedagogía de la finitud es, en definitiva, una pedagogía del *tacto*. Quizá sea conveniente — siguiendo al pedagogo holandés Max van Manen — comenzar distinguiendo entre tacto y táctica. Desde un punto de vista etimológico *táctica* deriva del griego antiguo *taktiké* y hace referencia a una «estrategia militar», al talento del general que sabe mover a sus tropas con acierto en el campo de batalla. El *tacto* nada tiene que ver con la *táctica*. Es más, es lo contrario de la táctica. Tacto deriva del latín *tactus* y significa tocar (*tangeré*). El tacto es esencialmente *implanificable*. Así, como señala Max van Manen: «Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso. ¿Sería mala alguna de estas características en un educador?» (Van Manen, 1998, 138).

Así pues, es muy interesante contraponer una «pedagogía de la *táctica*» a una «pedagogía del *tacto*» y, por lo tanto, de la *sensibilidad*. Los pedagogos que aplican una pedagogía de la táctica consideran que su labor es buena en la medida en que son capaces de desarrollar un «plan de acción». La táctica tiene unas connotaciones de supervisión, de planificación, de estrategia, de esquema, de programa, de proyecto, de diseño... Una pedagogía del tacto, en cambio, es una pedagogía de la responsabilidad, de la oportunidad, de la ocasión, del arte de la improvisación, es una pedagogía que sabe tratar a cada persona como seres singulares, únicos e irrepetibles. Max van Manen

lo explica con suma precisión: «La solicitud y el tacto pedagógicos son dos conceptos que guardan una estrecha relación. Alguien que habitualmente sea solícito es más probable que demuestre ser una persona con tacto en una determinada situación que alguien que se muestre relativamente desconsiderado. Parece que la solicitud pedagógica es una capacidad reflexiva que nace de la reflexión detenida sobre las experiencias pasadas. Y ahora, en la inmediatez de tener que actuar en este momento, el énfasis se pone en «sentir» qué es lo importante en esta situación concreta. La solicitud y el tacto pedagógicos dependen de la capacidad cultivada de percibir y escuchar a los jóvenes. Pero el tacto en la enseñanza no es una simple destreza. Al contrario, se podría definir como una «preparación para la improvisación» (Van Manen, 2004, 49). Una pedagogía de la finitud es, ante todo y sobre todo, una pedagogía de la atención, del cuidado, de la sensibilidad. El pedagogo sabe que cada situación es distinta, que cada contexto es diferente y, por lo tanto, que hay momentos en los que no le queda más remedio que ser cuidadoso, deferente.

El pedagogo descubre fácilmente que la enseñanza no es un simple empeño técnico. En otras palabras: los pedagogos saben que las situaciones verdaderamente difíciles y realmente importantes no pueden resolverse técnicamente, esto es, aplicando un «conocimiento de experto». Me refiero obviamente a las situaciones que hacen referencia a la contingencia, es decir, a aquellas preguntas que implican la vida humana en su totalidad o, mejor todavía, el sentido de la vida: el nacimiento, el amor, el mal, el sufrimiento, la muerte... Las situaciones contingentes son «situaciones laberínticas» inseparables del modo de ser de los seres humanos en sus mundos, situaciones que no pueden resolverse acudiendo a la figura del experto. Para decirlo con Hans-Georg Gadamer, las situaciones contingentes son «resistentes a cualquier tipo de *ilustración*». Del laberinto puede salirse, pero siempre provisionalmente. Nadie está nunca del todo libre de estas situaciones, y creo que una tarea fundamental de la pedagogía actual debería ser precisamente ésta: considerar qué posibles salidas (provisionales) existen

o, en otras palabras, qué «praxis de dominio de la contingencia» (Duch 1997) pueden descubrirse en un mundo como el que nos ha tocado vivir. Para ello es fundamental el clima, la atmósfera, la calidad de la relación entre unos y otros, calidad que no viene dada fundamentalmente por lo que se dice o se hace, sino por el *cómo* se dice o *cómo* se hace, es decir, por el tacto y por el tono.

Evidentemente una posición como la que estoy defendiendo resulta incómoda para muchos pedagogos y educadores. La razón es obvia: la atmósfera de una situación es un fenómeno complejo. «Un lugar que a un niño le parecerá amenazador y le intimidará a otro niño le encantará como algo estimulante y lleno de aventuras» (Van Manen, 2004, 73). No hay manera de establecer *a priori* qué comportamiento es el adecuado en estas situaciones. Una pedagogía del tacto, de la sensibilidad, no es una «pedagogía de la receta», porque la vida, toda vida humana, no lleva, ni puede llevar consigo un «manual», unas «instrucciones de uso» (Perec). Nadie puede decidir *a priori* qué es lo que se debe hacer en una situación puesto que todas las situaciones, como todas las personas, son distintas. Vivimos, para decirlo con Milán Kundera en *La insoportable levedad del ser*, en el «planeta de la inexperiencia». Los seres humanos lo vivimos todo como si fuera la primera vez y sin ninguna preparación. La vida parece un esbozo, aunque quizá tampoco sea ésta la palabra correcta, porque «esbozo» es siempre un «esbozo de algo», es el «borrador para algo», mientras que el esbozo de nuestra vida es un esbozo para nada. En términos filosóficos diríamos que el hombre experimentado es precisamente el que no es dogmático. Dogma y experiencia son términos antagónicos. El que ha vivido realmente experiencias sabe que no hay experiencias últimas, ni definitivas, que siempre existe la posibilidad de otra experiencia, de una experiencia distinta, que contradiga la experiencia anterior (Gadamer, 1997, 432).

Una persona trata a otra con tacto cuando la considera única, es decir, cuando sabe que lo que es válido para uno no es válido para todo el mundo. A menudo los fracasos educativos vienen precisamente por el intento

(supuestamente justo) de educar a todos por igual, de tratar a todos de la misma manera. «Tener tacto» es ser capaz de saber tratar a la otra persona como una singularidad incomparable, precisamente porque la misma palabra no significa para todo el mundo lo mismo. Es una obviedad, aunque muy a menudo los pedagogos parecen ignorarlo, el hecho de que cada palabra tiene significados distintos para cada persona, significados que dependen del tono, de la situación, de la atmósfera y de la sensibilidad de cada uno. «Tener tacto» (en alemán se usa la expresión *Taktgefühl* «sentimiento de tacto») equivale a poseer el talento para oír, sentir y respetar la singularidad propia de las personas a las que se debe transmitir algo. «Tener tacto» significa saber salirse de uno mismo, tener una orientación hacia el otro, ser capaz de recibir al otro en su radical alteridad, ser sensible a sus demandas, a sus ruegos, a sus necesidades.

Conclusión

Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera. La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. Si el lenguaje de la crítica elabora la reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la acción, el lenguaje de la experiencia elabora la reflexión de cada uno sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. Lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el que elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros.

La experiencia lo es siempre de lo singular, no de lo individual o de lo particular sino de lo singular. Y lo singular es precisamente aquello de lo que no puede haber ciencia, pero sí pasión. La pasión lo es siempre de lo singular porque ella misma no es otra cosa que la afección por lo singular. En la experiencia, entonces, lo real se nos presenta en su *singularidad*. Por eso lo real se nos da en la experiencia como inidentificable (desborda cualquier identidad, cualquier identificación), como irrepresentable (se presenta de un modo que desborda cualquier representación), como incomprendible (al no aceptar la distinción entre lo sensible y lo inteligible desborda cualquier inteligibilidad) o, en otras palabras, como incomparable, irrepetible, extraordinario, único, insólito, sorprendente. Además, si la experiencia nos da lo real como singular, entonces la experiencia nos singulariza. En la experiencia nosotros somos también singulares, únicos, inidentificables e incomprensibles. La experiencia no puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, ese tiempo en el que nada nos pasa, sino con el acontecimiento de lo que no se puede pre-ver, ni pre-decir, ni pre-scribir. Por eso la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad. La experiencia tiene que ver con el no-saber, con el límite de lo que sabemos. En la experiencia siempre hay algo de «no sé lo que me pasa», por eso no puede resolverse en dogmatismo. La experiencia tiene que ver con el no-decir, con el límite del decir. En la experiencia siempre hay algo de «no sé qué decir», por eso no puede elaborarse en el lenguaje disponible, en el lenguaje recibido, en el lenguaje de lo que ya sabemos decir. La experiencia tiene que ver con el no-poder, con el límite del poder. En ella siempre hay algo de «no sé qué puedo hacer», por eso no puede resolverse en imperativos, en reglas para la práctica.

La experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre.

Con ese «necesitamos un lenguaje para la experiencia» quiero decirte que me gustaría poder hablar contigo, pensar contigo. Por eso me atrevo ahora a invitarte a abandonar los lenguajes dominantes de la pedagogía, tanto el lenguaje de la técnica, del saber y del poder, como el lenguaje de la crítica, de la voluntad y de la acción, esos lenguajes que no captan la vida, que están llenos de fórmulas, que se ajustan perfectamente a la lógica policial de la bio-política, lenguajes prestados de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas que lo hacen todo calculable, identificable, medible, manipulable. Y, si te digo que «me gustaría poder hablar contigo», es también porque no sé en qué lengua, porque tendremos que buscar una lengua que esté entre nosotros, una lengua de la que lo único que sé es que no puede ser ni la tuya ni la mía, que nunca podrá ser la propia de ninguno de nosotros, pero en la cual, quizá, trataremos de hablar tú y yo, en nombre propio.

Ya basta de hablar (o de escribir) en nombre de la realidad, en nombre de la práctica, en nombre del futuro o en nombre de cualquier otra abstracción semejante. Ya basta de hablar (o de escribir) como expertos, especialistas, críticos, portavoces, ya basta de hablar (o de escribir) desde cualquier posición. Para poder hablar necesitamos hablar y escribir, leer y escuchar, tal vez pensar, en nombre propio, en primera persona, con las propias palabras, con las propias ideas. Obviamente, sólo podemos hablar (y escribir) con las palabras comunes, con esas palabras que son a la vez de todos y de nadie. Hablar (o escribir) con las propias palabras significa colocarse en la lengua desde dentro, sentir que las palabras que usamos tienen que ver con nosotros, que las podemos sentir como propias cuando las decimos, que son palabras que de alguna manera nos dicen aunque no sea de nosotros de quien hablan. Hablar (o escribir) en primera persona no significa hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice, sino que significa, más bien, hablar (o escribir) desde sí mismo, ponerse a sí mismo en juego en lo que uno dice o piensa, exponerse en lo que uno dice y en lo que uno piensa. Hablar (o escribir)

en nombre propio significa abandonar la seguridad de cualquier posición enunciativa para exponerse en la inseguridad de las propias palabras, en la incertidumbre de los propios pensamientos. Además, se trata de hablar (o de escribir), tal vez de pensar, en dirección a alguien. La lengua de la experiencia no sólo lleva la marca del hablante, sino también la del oyente, la del lector, la del destinatario siempre desconocido de nuestras palabras y de nuestros pensamientos. A diferencia de los que hablan (o escriben) para nadie o para extrañas abstracciones como el especialista, el estudiante, el experto, el profesional, o la opinión pública, hablar (o escribir) en nombre propio significa también hacerlo con alguien y para alguien.

- Agamben, G. (1998). *El hombre sin contenido* Barcelona: Áltera.
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2004). *El estado de excepción Homo sacer, 11.1*. Valencia: Pre-Textos.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo* Barcelona: Herder.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia* Barcelona: Anthropos.
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones* Barcelona: Paidós.
- Blumenberg, H. (2004). *Salidas de caverna* Madrid: Antonio Machado libros.
- Denida, J. (1995). *Espectros de Marx* Madrid: Trotta.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad* Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia* Valencia: Pre-Textos.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelos de justicia* Madrid: Trotta.
- Margalit, A. (1997). *La sociedad decente* Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (1979). *Así habló Zaratustra* Madrid: Alianza.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego* Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Paz, O. (2003). *Ideas y costumbres (La letra y el cetro. Usos y símbolos). Obras completas VI* Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Quignard, P. (1988). *Vié secretes* Paris: Gallimard.
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural* Barcelona: Herder.
- Seres, M. (1993). *O tercer instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- Valente, J. A. (2002). *Las palabras de la tribu* Barcelona, Tusquets.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía* Barcelona: Paidós.
- Éizek, S. (2002). *¿Quién dijo totalitarismo?* Valencia: Pre-Textos.

(Página deixada propositadamente em branco)

Maria da Conceição Azevedo
Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro

Valores culminantes:

EDUCAÇÃO PARA A MORTE/EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Porquê e para quê educar, se o mundo estiola e apodrece?

Ou o mundo estiola e apodrece porque falta educar?

A história da pedagogia — a história da humanidade — é feita do elenco de respostas a esta questão de duas faces. Por aí passa toda a transmissão do saber, todo o esforço da ciência e da técnica. Aí se enquadram todos os progressos da civilização e todas as procuras da espiritualidade.

Mas esta é sobretudo a questão a que não pode fugir nenhum educador. Ele é uma pessoa como as outras... Mas enquanto educador, é uma pessoa que trabalha com pessoas. Do seu agir ou aparente apagar-se, do seu querer *conduzir* ou contentar-se com *alimentar* os outros, adultos ou crianças, virão consequências que precipitarão o mundo ou o farão saltar «como bola colorida». Por isso, como Paulo Freire (1997: 122) sublinha, «a educação é uma acto de intervenção no mundo», tanto se esta intervenção «aspira a mudanças radicais na sociedade», como se «pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta».

Se pensamos nos educadores profissionais, poderemos dizer que a escolha por um ou por outro sentido da sua acção não é dado do seu diploma, nem elemento da sua classificação profissional. E, todavia, é aí que se exerce a mais profunda responsabilidade do educador. A escolha por um ou outro sentido (melhor, a escolha pelo sentido ou a desistência perante

o não-sentido) do educar não se faz de um momento para o outro, nem se propaga automaticamente no labor de cada dia. Ela é o fruto de um regressar constante e de uma cada vez mais profunda resposta à pergunta que atrás colocámos: Porquê e para qué educar, se o mundo estiola e apodrece? Ou o mundo estiola e apodrece porque falta educar?

E se esta questão se tomar de verdade o ponto chave do seu ser, então o educador será a voz que clama no deserto e obriga quantos encontrar a perguntarem-se: Porquê e para quê *viver* se o mundo estiola e apodrece? Ou o mundo estiola e apodrece porque falta *viver*?

O texto que se segue pretende, no contexto da teoria da educação, abordar a problemática dos valores (sua hierarquização, sua criação e promoção), partindo destas duas questões: Porquê e para quê *educar*? Porquê e para quê *viver*?

1. A problemática dos valores culminantes e sua relação com a teoria da educação

Fullat (1991: 443) define Teoria da Educação como a «teoria explicativa e global dos processos educativos na medida em que estes são aprendizagem de informações, de atitudes e de habilidades».

Em obra com esse mesmo título, Carrasco e Dujó (1996:19) propõem que o trabalho desta disciplina é indissociável das questões com que se encontram os profissionais da educação, tanto enquanto espaço de acção como enquanto campo de conhecimento. Apresentam três definições de Teoria da Educação de complexidade progressiva, às quais nos referiremos no decurso deste trabalho:

- a) estrutura simbólica com a qual os homens habitualmente tomam decisões educacionais (adiante referida como TE 1);
- b) representação intelectual com que os profissionais da educação interpretam situações pedagógicas específicas (TE 2);

c) organização de conceitos educacionais construída mediante a aplicação de critérios e regras da epistemologia (TE 3). (Carrasco e Dujo, 1996: 25).

419

Como os mesmos autores apontam adiante (p. 26), analisa-se no primeiro caso a tradição pedagógica da cultura; no segundo, as teorias pessoais dos agentes educativos e, no terceiro, procura construir-se ciência da educação.

Em qualquer uma das acepções está, porém, presente o problema dos valores, da sua hierarquia e sentido. Com efeito, os procedimentos intuitivos identificados na tradição cultural, a prática educativa (profissional ou não) e o trabalho do investigador revelam e veiculam uma opção axiológica. Podemos, por isso, dizer que todas as pedagogias (intuitivas, profissionais e teóricas) são pedagogias do valor e implicam uma reflexão sobre os valores efectivamente promovidos, a sua hierarquização e justificação teórica. Com efeito, subjacente ao acto educativo, embora nem sempre formulada, está a pergunta: vale a pena educar? Por detrás de todas as suas divergências, perfila-se uma resposta unânime de todas as pedagogias: *vale a pena educar se alguma coisa vale e apenas para aquilo que vale*. Se nada vale e tudo é indiferente, não só é irrelevante o que se ensina, mas sobretudo é irrelevante o porquê viver, gerar e educar. Mais: educar, gerar e viver tomam-se constelações de actos completamente destituídos de sentido, do mesmo modo que a sua suspensão. O valor — que subjaz a toda a acção humana(1) — atravessa por maioria de razão todo o trabalho educativo. Na verdade, a educação não pode ser uma aventura fortuita, antes exige uma análise crítica de normas e projectos e uma garantia de compreensão e fidelidade àqueles que vierem a merecer acolhimento.

(1) Recorrendo à parábola evangélica do mercador de pérolas, Réboul explica que o valor, na sua relação com o sujeito, envolve uma tríplice dimensão: adesão afectiva, juízo racional e acção coerente. O sujeito encontra-se com o valor mediante um conhecimento imediato, intuitivo e emocional; contudo, esta operação afectiva, emocional, é «penetrada por elementos cognitivos» (a intencionalidade da consciência). Sem ela, os valores reduzir-se-iam à escolha caprichosa e efémera dos indivíduos, assim como, sem o elemento emocional, não seriam mais que o conhecimento frio de finalidades. Mas só podemos verdadeiramente falar de valor quando, em resultado desta síntese se processa na vida do sujeito uma acção coerente. Os valores não o são realmente se não são persistentes na vida da pessoa, se a não enformam e impulsionam (Cf. Réboul, 1992: 29-37).

Mas damos uma resposta afirmativa à pergunta sobre o valor do educar não resolve tudo. Permanecem muitas interrogações: Que valores merecem a designação de culminantes? Porquê? Qual o critério que os define? São os mesmos para todos? Dentro dessa ordem de valores há ainda uma sub-hierarquia? Os valores culminantes podem ensinar-se? Como se aprendem? Quem são os seus mestres? Que qualidades se exigem destes?

Por outro lado, todas estas questões têm uma dimensão prática inrenunciável, para além e acima das respostas teóricas que recebem. A vida não se confina às margens das teorias. Anula sempre a sua falsidade ou estreiteza. A vida é acção. E agir é escolher: mover-se ou ficar parado, calar-se ou falar, deixar-se morrer ou querer viver. Ora escolher envolve tanto o processo de discernimento como a realização, os quais são indissociáveis um do outro. A escolha se, por um lado, é a própria objectivação do acto de valorar já que se escolhe o que se valoriza, permite também, tanto pelo processo de discernimento como pela subsequente análise das consequências, uma reapreciação da anterior escala de valores. Por essa razão, as questões agora propostas não são apenas questões da filosofia dos valores, mas também questões relevantes no âmbito da Teoria da Educação. Não há, efectivamente, actos neutros, nem nas pequenas escolhas do dia-a-dia, muito menos quando estão em causa as escolhas fundamentais da existência, aquelas a que associamos o «sentido da vida», a descobrir ao longo do percurso educativo. Nestas se revelam os valores colocados em lugar supremo pelo indivíduo, cuja concretização lhe proporciona sentimentos de plena realização e lhe permite a superação das dificuldades internas e externas, a par de uma progressiva consciência, tanto da sua identidade como da natureza dos laços que o ligam aos outros.

Aos valores que determinam estas escolhas fundamentais da existência e são condição de possibilidade e de realização de todos os outros valores chamamos culminantes. Encontramos neles as seguintes características:

- *totalidade*; isto é, estes valores possibilitam a integração de cada juízo axiológico e de cada escolha concreta na unidade da vida do sujeito e mesmo da comunidade humana na qual ele se integra;

- *ultimidade*, ou seja, apresentam-se ao sujeito como horizonte do seu agir e da sua realização pessoal, implicam um constante dinamismo, na medida em que nenhum juízo ou acção concreta os esgota;
- *inteligibilidade*, quer dizer, enquanto realidade vivida são susceptíveis de tradução num juízo axiológico dotado de sentido, isto é, não absurdo, não arbitrário, não contraditório com as respectivas consequências.

A relevância destas questões toma-se evidente no trabalho educativo: se é certo que nenhum educador tem o direito de fornecer aos seus educandos um projecto de vida já pronto, não pode todavia eximir-se à tarefa de discussão e análise dos valores que suportem o projecto de cada um. Daí a urgência de as colocar à luz da Teoria da Educação a fim de:

- a) identificar o sentido das decisões educacionais num dado contexto cultural (cf. TE 1);
- b) clarificar a coerência axiológica interna das situações intencionalmente pedagógicas (cf. TE 2);
- c) construir os fundamentos de uma pedagogia do discernimento que permita a autodeterminação do educando e a coerência do educador (cf. TE 3).

Estes três aspectos interpenetram-se, uma vez que o último não ocorre desencarnado da prática da educação nem fora de respectivo contexto cultural. Por outro lado, a possibilidade de erro, presente em toda a actividade humana — e ocasionalmente invocada como critério de cientificidade — assume, neste contexto, o carácter dramático das escolhas irreversíveis como irreversível é a própria vida, condição e consequência de toda a escolha e discernimento.

2. Divergências de posições e critérios para a definição de valores culminantes

Não foi possível até hoje — não parece possível em absoluto — estabelecer uma escala axiológica que merecesse o acordo de todos os filósofos nem de todos os pedagogos, uma vez que a posição assumida neste contexto se articula directamente com a posição metafísica do autor/educador em causa, seja ele consciente dela ou não.

Como sublinha Quintana Cabanas (1998: 165), o exemplo dos valores morais é notável. Enquanto uns, como Scheler e Hessen, os subordinam aos valores religiosos, outros, como Kant e Natorp, exigem a moral como valor supremo e reduzem a religião a mera pedagogia moral cuja única tarefa seria conduzir os homens à prática do bem. O confronto dos valores morais com os valores estéticos redundava em nova controvérsia: uns, seguindo a Sócrates e Platão, consideram que a estética há-de subordinar-se à moral; outros, como Kierkegaard, Baudelaire, Salman Rushdie,... consideram que a arte se sobrepõe à moral; por seu lado, Nietzsche defenderá que só a arte pode reconciliar o homem com a existência, negando todos os valores éticos e religiosos da tradição anterior; ao passo que, por exemplo, Plotino e Tolstoi entendem que toda a arte é religiosa.

Alguns autores pretenderam também justificar a escala axiológica que propõem, havendo mesmo quem defenda que «numa escala de valores bem feita, cada valor ocupa um lugar preciso em relação com o que o precede e o que o segue, porque todo o valor é, ao mesmo tempo, condição do primeiro e condicionante do segundo» (Quintana Cabanas, 1998: 164).

Nesta linha, propomos alguns exemplos:

Max Scheler (1874-1928) refere cinco critérios: *duracão* (os valores são tanto mais elevados quanto mais duradouros); *divisibilidade* (os valores são tanto mais elevados quanto mais se prestam a ser possuídos em comum e de maneira indivisa); *satisfação* (os valores são tanto mais elevados quanto mais profunda é a satisfação que provocam); *fundamentação* (os valores

fundamentantes são superiores aos fundamentados); *relatividade* (um valor é tanto mais relativo quanto mais longínqua for a sua relação com os valores independentes ou absolutos). Concordante com estes critérios é a escala axiológica que propõe (por ordem crescente): valores do prazer; valores vitais; valores espirituais; valores do santo e do profano (Patrício, 1993: 253-4).

Wilhelm Stern (1871-1938) estabelece os seguintes critérios para fundamentar a sua hierarquia axiológica: plenitude, proximidade, urgência e ressonância dos valores, relativamente ao sujeito. (Quintana Cabanas, 1998: 163). Em coerência com estes critérios, dá a primazia aos *valores próprios* (ou *de pessoas*) que se subdividem em valores «centrais» e «excêntricos», conforme a sua proximidade do eu e a ressonância quanto à vocação do sujeito; e subordina-lhes os *valores derivados* (ou *de coisas*), os quais podem ser de quatro tipos, a saber, irradiados, de serviço, de domínio, de troca (Quintana Cabanas, 1998: 152).

Lavelle (1883-1951) considera que a hierarquia dos valores se funda na relação destes com o tempo, o desejo e o esforço que exigem do sujeito, embora afirme também que é sempre o valor supremo que se expande nos valores particulares. Considerando que o ser humano se situa no mundo, pode distinguir-se dele e mesmo transcendê-lo, Lavelle estabelece três ordens de valores (por ordem crescente): valores de pertença ao mundo (económicos e afectivos), valores de contemplação do mundo (intelectuais e estéticos) e valores para transcender o mundo (morais e religiosos).

Os critérios definidos permitem, dentro do sistema de cada autor, justificar o carácter subordinado ou subordinante dos diversos valores. Porém, uma análise mais fina mostra que a hierarquização axiológica decorre ultimamente da posição metafísica assumida pelo autor em causa. Se este é racionalista ou espiritualista (como os que apontámos), considerará superiores os valores ideais e inferiores os valores materiais ou sensíveis. Pelo contrário, se for materialista, colocar-se-á na posição exactamente inversa. Assim, Herbert Spencer, coloca no topo da sua escala a actividade que concorre

directamente para a *conservação do indivíduo*, tal como o marxismo faz relativamente ao *trabalho* e David Hume com a *utilidade para a comunidade*. Os critérios fundadores de uma hierarquização axiológica revelam-se-nos, portanto, mais como justificação *a posteriori* do que como axioma e ponto de partida.

Savater (1982: 63-4) afirma, por isso, num aparente subjectivismo:

«O que não vale é o que não *nos* vale [...] O que vale para o homem não é serão o que *ele* quer; [...] o que ele quer é, em primeiro lugar, ser; em segundo lugar, ser mais, iluminar-se, ampliar-se e reafirmar-se no ser; em terceiro lugar (ou em terceiro nível) ser uma totalidade não-idêntica, aberta ao possível e autodeterminada. A origem de todos os valores está nestes níveis do querer humano e aqui reside a sua objectividade e a sua idealidade.»

Por seu lado, Réboul analisa demoradamente a natureza do juízo ou discernimento axiológico fazendo notar que:

- A palavra *discernimento* designa tanto o *acto* como a *competência* de o produzir;
- O acto de discernir envolve um *conteúdo* e uma *decisão*, portanto, um factor de realidade e um factor de liberdade;
- O acto de discernir pode assumir uma *função crítica* (exame da realidade presente) e uma *função criativa* (progressão do conhecido e aceite para o desconhecido e o novo) e tem sempre uma dimensão *moral*.

Assim, o juízo axiológico — a que os autores antigos chamaram *discernimento* ou *prudência* (a *phronesis*) — distingue-se, na tradição aristotélica, da *sabedoria* (contemplação das verdades eternas) e da *ciência* (conhecimento do que é susceptível de produzir-se reduzindo-o a uma lei abstracta). Pelas limitações do conhecimento e da liberdade do sujeito, é sempre susceptível de erro, mas compromete o mesmo sujeito com o

seu conteúdo, qualquer que ele seja: sabendo que posso enganar-me na concretização da minha escala axiológica, nada me dispensa do esforço de procurar evitar o erro para todos os meios (Réboul, 1992: 174-6). De onde a urgência de uma pedagogia do discernimento a que fizemos referência no ponto anterior.

O problema que colocámos — *Que valores merecem a designação de culminantes?* — parece exigir uma abordagem diferente. Busquemos, pois, uma outra perspectiva de onde olhar o nosso problema.

3 A morte - ponto de partida existencial para a análise do problema dos valores culminantes

Existencialmente verificamos que é a *finitude* (atingindo cada um de forma irremediavelmente pessoal) que confere à hierarquização axiológica concretizada em cada acção o dramatismo de poder ser a última e definitiva escolha.

A consciência da morte — que necessária e ineludível nos espreita — abala a pessoa até ao núcleo do seu ser. A morte repentina de alguém que nos é próximo ou de uma figura pública e, mais que todas, a morte de uma criança ou de um jovem põem-nos perante o mistério da morte, o enigma da vida.

Os poetas exprimem-no da forma mais perfeita. Rilke exclama: «Ó Senhor, dá a cada um a sua própria morte» (*Apuz*/Fagot-Largeault, 2001: 1681) e, na nossa língua, poucos o terão feito como Pessoa que nos deixou muitos poemas em que a angústia e mesmo o terror da morte nos obrigam a confrontarmo-nos com a sua constante ameaça e com o mistério do existir. Em *O Menino de sua Mãe* di-lo na terceira pessoa: a morte no absurdo da violência e da guerra. Mas será em Álvaro de Campos e no *Fausto* que ela surge como a vertigem metafísica do nada, ou, o que é mais, a consciência do mistério, a intuição dramática de que ela é a brecha por onde (se) espreita o infinito:

Gela-me a ideia de que a morte seja
 O encontrar o mistério face a face
 E conhecê-lo. Por mais mal que seja
 A vida e o mistério de a viver
 E a ignorancia em que a alma vive a vida,
 Pior me relampeja pela alma
 A ideia de que enfim tudo será
 Sabido e claro - e este mistério imenso,
 Que não entendo já, do que é grande
 Por não ser sabido e adivinhado,
 Me pesa n' alma, venha a ser sabido
 E a realidade em todo o seu horror
 Desabe sobre a minha consciência
 Condenada ao horror de ser consciente.
 Pudesse eu ter por certo que na morte
 Me acabaria, me faria nada
 E eu avançara para a morte, pávido,
 Mas firme do seu nada. (Pessoa, 1988: 59-60)

Em clara oposição à lucidez do poeta que encara, ainda que com horror, o mistério da morte, encontramos hoje com duas atitudes que parecem opor-se: ou se converte a morte em tabú, procurando escondê-la por todos os meios; ou se faz dela espectáculo de televisão ou elemento de jogo virtual, figurando como condimento excitante que se contrapõe ao fastio generalizado da vida. No *Prefácio* ao livro de Marie de Hennezel (2002: 7) *La mort intime*, escreve François Mitterrand:

Talvez que nunca a relação com a morte tenha sido tão pobre como nestes tempos de aridez espiritual em que os homens, na pressa de existir, parecem sofismar o mistério. Ignoram que, desse modo, secam uma fonte essencial do gosto de viver.

De um lado, a *marginalização* esconde-se o cadáver, reduzem-se ao mínimo os rituais da sepultura e do luto, considera-se anormal a tristeza dos familiares e amigos e recomenda-se-lhes um médico que lhes receite anti-depressivos. Mas a marginalização começa muito antes, com certa «conspiração de silêncio» que rodeia o moribundo e que, a pretexto de o proteger, lhe nega o direito de «olhar a morte de frente e continuar a viver, dando sentido à vida» (Hennezel, 2002: 19). Não raro também, a morte iminente de doentes em situação terminal é sentida pelos profissionais de saúde como um fracasso: ministram sedativos, evitam o doente e a família... Por outro lado, pela extraordinária frequência com que lidam com a morte, pelo conhecimento técnico dos processos que a ela conduzem, por efeito da distanciação terapêutica necessária à sua própria sobrevivência, os mesmos profissionais correm o risco de não reconhecer a *morte humana* por detrás de um coração que pára, de um tumor que invade um cérebro, de uma hemorragia que nada pôde estancar: banalizam-na, o que os impede de comunicar com o doente ou com os seus familiares. Podem falar-lhes, dar pormenores sobre o estado clínico do doente, mas fazem-no com maior indiferença que um *pivot* de televisão que apresenta o telejornal. Ora, negando a comunicação, instalam realmente a morte entre si e os outros, mas tomam-se incapazes de a compreender, o que é outra forma de a marginalizar.

Assim, nem a *marginalização* nem a *banalização* da morte permitem colocá-la a um nível precisamente humano. Ao contrário, a consciência da morte — melhor, de que se é mortal — é o momento determinante da maturidade. Aí, a pergunta de Leibniz «Porque é que algo existe em vez de nada?» transforma-se nesta outra: Porque é que *eu existo* em vez de nada?

A resposta dada por cada um a esta pergunta define-lhe a vida. Podemos optar por virar-lhe as costas e viver como se não houvéssimos de morrer. Podemos paralisar-nos na vertigem metafísica como o Fausto de Pessoa. Podemos concentrar-nos no momento presente e vivê-lo humana e seriamente como se fora o primeiro, como se fora o último, como se fora o único

instante a ser-nos concedido. O que não podemos é ignorar que a tremenda e definitiva pergunta se perfila na nossa consciência: Porque é que *eu existo* em vez de nada? Eu, que agora sou, deixarei de ser daqui a pouco... Que será de *min*quando eu não existir?

A pergunta *Como é morrer?* ficará eternamente sem resposta.. Deixa o intelecto na perplexidade não só da mais completa ignorância, mas da absoluta impossibilidade de saber, ao mesmo tempo que acorda no fundo da consciência pessoal o eco de nova interrogação ainda mais inquietante: *Como morrer?* É graças a ela que a Morte pode tomar-se Mestra, verdadeiramente a única Mestra da nossa vida. Pensar na morte é mergulhar no abismo do impensável assim como considerá-la existencialmente, deixar-se tocar pela revelação da morte, é humanizar-se... Por isso escreve Marie de Hennezel (2002:12):

A morte, essa que todos havemos de viver um dia, a que fere os nossos próximos ou os nossos amigos, talvez seja o que nos leva a não nos contentarmos em viver à superfície das coisas e dos seres, o que nos move a penetrar na sua intimidade e na sua profundidade

É a consciência da morte, isto é, o saber-se cada um detentor de um tempo limitado de existência, que confere o carácter verdadeiramente dramático às três perguntas de Kant: Que posso saber? Que devo fazer? Que posso esperar? Cada circunstância (cada situação) da vida, no seu contínuo presente, actualiza estas questões e obriga a uma escolha perante o sentido das suas eventuais respostas. Assim como a angústia da morte revela o meu ser singular, único e irrepetível, assim também a sua contínua e ameaçadora proximidade nos segreda: este momento que agora vives é único, só o vives uma vez. Por isso não há reflexão sobre os valores sem ligação com a morte nem reflexão sobre a morte sem implicações determinantes no domínio axiológico. Em cada circunstância (em cada situação) da vida, no seu contínuo presente, escolho aceitar ou recusar estas questões e o sentido das suas eventuais

respostas. Escolho sempre, ainda que não tenha consciência disso. Posso escolher dedicar-me à filosofia ou à jardinagem. Posso escolher trabalhar ou permanecer ociosa. Posso escolher entre a fé e o ateísmo... Mas sempre, em cada escolha, escolho entre estar viva e morrer; entre o absurdo e a esperança, entre o ser e o nada. Sempre escolho: ou o *ser* porque é e vale, ou o *nada* porque o ser me é indiferente e vale para mim tanto como o nada. Assim, quer a olhe de frente, quer me esconda dela, a morte está sempre presente aquém da mesma morte, pois, sabendo-o ou não, ponho em prática uma axiologia: valorizo *a* e nego *∅*. Mais: pela minha escolha efectivada na acção, *a* chega a ser, enquanto *∅* se desvanece no nada. E por obra dessa escolha, eu própria chego a ser ou desapareço. Nada é neutro. A minha acção — a minha escolha efectivada — traz consigo uma axiologia e uma ética. E também uma ontologia e uma antropologia.

Por isso a morte — enquanto enigma e enquanto condição existencial — põe em causa ou conduz a uma reavaliação da escala de valores que se afirma e que se concretiza na acção. É que o escândalo da morte é o escândalo da morte dos valores e do sentido.

4. Educar para a morte *versus* educar para a vida

A antropologia cultural tem feito notar que a presença do homem pode documentar-se historicamente pela existência de túmulos e ritos funerários. Anselmo Borges afirma mesmo que as culturas são tentativas de encontrar sentido para o problema da morte. E Marie de Hernezal (2002: 12) pergunta: «Sem este problema [a morte] teríamos nós desenvolvido tantas filosofias, tantas respostas metafísicas, tantos mitos?» Em sentido semelhante, Octavi Fullat (1982) interroga-se em *Las Finalidades Educativas en tiempo de crisis* «Se é tão corrente morrer, porque não ter isto presente ao educar?» Será que os próprios educadores passam dormentes entre a marginalização da

morte e a sua banalização? E se eles próprios estão adomecidos perante este mistério, como podem educar uma criança ou um jovem em cuja vida a morte irrompeu como um terremoto? Até para enterrar um peixinho é preciso coragem e dignidade... quanto mais para enfrentar a doença terminal ou a morte repentina de um vizinho, de um colega de turma, dos avós, de um dos pais ou de um irmão... ou de si mesmo...

E todavia, o professor está continuamente a falar de morte e de vida. Fala de civilizações que desapareceram para sempre, de ideias que rapidamente obsolesceram, de autores que deixaram uma obra incompleta. Falam das condições de subsistência, de cuidados a ter com uma saúde e um ambiente cada vez menos promotor de vida..

A morte, chamada ou não a intervir, tem lugar em todas as salas de aula. Senta-se junto de cada educador. A este, a opção de ignorar a intrusa ou de mostrar o lobo que inexoravelmente devora tanto avozinhas como capuchinhos vermelhos e o próprio caçador. Mas, prévia a esta opção pedagógica, a decisão do educador enquanto pessoa: para mim, qual a realidade dominante: a vida ou a morte? O que vale? O ser ou o nada?

Considerar a vida ou a morte como a realidade última de cada pessoa corresponde, em nossa opinião, a dois modos opostos de compreender a pessoa e a sua educação; corresponde a dois modos opostos de encarar a escala axiológica. Por isso, educar é sempre *educar para a vida* ou *educar para a morte*; encarando-se, portanto, uma ou outra como valor culminante.

4.1. Que significa educar para a morte?

Educar para a morte é, em primeiro lugar, *encarar a realidade inevitável da finitude da vida humana*. Não se trata apenas de comprovar a sua existência pelo conhecimento da morte do outro, nem sequer apenas de sentir como a morte de quem amamos toca de morte o mundo e a nossa visão dele, mas de olhar de frente a morte (o meu ser *moriturus*) e o medo do nada que ela envolve.

É este o objectivo de Coménio no XIV capítulo da *Pampaedia*.² Aí fala da escola da morte e considera a *arte de morrer bem* «digna da meditação e da contemplação de todo o homem piedoso», qualifica-a de «salutar» e aponta quanto a esta matéria (para além da obra de Nathan Chytraeus *Viático da última viagem* publicado em Herbom em 1608), os mesmos princípios, devidamente adaptados, que propusera para a *Escola da Velhice*, no capítulo anterior. Tal como em toda a *Pampaedia*, também aqui Coménio centra a sua exposição no que devem ser as atitudes do sujeito educando — especialmente os velhos, mas afinal todos os homens —, preocupando-se com apontar-lhes uma meta para o seu esforço de auto-educação em face da inevitabilidade da morte. Coménio escreve:

«Sem dúvida, de todas as coisas terríveis, a mais terrível é a morte [...]. Portanto, a ninguém devem faltar boas advertências sobre como deva comportar-se, com prudência, nesta circunstancia em que, como entre Cila e Caribdis, não se pode fugir ao medo de ser ou despedaçado, ou engolido: o que, pelo que diz respeito ao corpo, acontece a todos, e, pelo que diz respeito à alma, a muitos.» (Coménio, 1971: 334).

Neste contexto, como também refere Coménio, tem o seu lugar a definição platónica de filosofia como «treino de morrer e de estar morto», entendido este treino no sentido de *morrer bem*

«Com efeito, a melhor parte da filosofia é, sem dúvida, aprender a morrer, isto é, a morrer bem. Na verdade, para morrer não é necessária nenhuma arte, pois é uma coisa espontânea, mas morrer bem é a arte das artes.» (Coménio, 1971: 337).

(2) A *Pampaedia* é a terceira parte do monumental projecto, a *Consultatio Catholica*, na qual João Amos Coménio se propõe demonstrar «a necessidade, a possibilidade e a facilidade de os homens serem educados» e de o serem *todos, em todas as coisas, totalmente, sempre*. Para isso, apresenta a prática segundo a qual todos, gradualmente e em conformidade com a sua idade, devem frequentar sete escolas — que afinal são oito — a última das quais é a escola da morte. (Cf. COMENIO, João Amos (1971), *Pampaedia (Educação Universal)*, Introdução, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra).

Comênio está a referir-se à conhecida passagem do Fédon de Platão em que Sócrates dirige aos discípulos que o acompanham estas palavras:

432

O comum das pessoas está, provavelmente longe de presumir qual o verdadeiro alvo da filosofia, para aqueles que porventura o atingem, e ignora que a isto se resume: um treino de morrer e de estar morto. (Fédon, 64^a)

Afastemo-nos por momentos de Comênio para nos determos um pouco sobre esta ideia e obra. As palavras de Sócrates ao longo do colóquio que estabelece com os discípulos soam-nos desencarnadas. Sócrates fala da morte como se não estivesse a ponto de morrer, como se a morte fora um tema de conversa tão exterior e abstracto como a linguagem ou as leis de outra cidade. Um laivo de ironia chega mesmo a assomar quando, recebendo a taça com veneno das mãos do carcereiro, lhe pergunta se poderá fazer uma libação... Ainda que tudo esteja para ele perdido, Sócrates olha para fora de si, para o que pode ainda fazer como educador e mestre, parecendo dar razão a Wittgenstein: a morte não é um acontecimento da vida, a morte não se pode experimentar. Na verdade, é pelas lágrimas dos discípulos que a realidade da morte do mestre se faz presente. Quanto a este, é por estar vivo que pode perspectivar um futuro, uma vida para além desse instante. É por estar vivo que pode escolher beber de um trago a taça de cicuta. Até aí, até que o veneno lhe tome conta do corpo, Sócrates assume o seu estar vivo e o seu poder de ser mestre. E assim como anteriormente, perante o tribunal, *escolhera* não mendigar o perdão, *escolhe agora* apresentar-se diante dos discípulos como aquele que, tendo levado a vida filosofando, recebe a morte como a sua natural consequência. No momento derradeiro, que Sócrates sabe ser precisamente o derradeiro, escolhe viver o último presente diante dos discípulos como exemplo de vida digno, referindo a necessidade de oferecer em sacrifício um galo a Apolo, precisamente um símbolo de vida a um deus de vida. Isto é, educando para a morte, é mestre de vida enquanto há vida. Comentando o mesmo episódio, Montaigne diria

que «quem aprendeu a morrer desaprendeu de servir. O saber morrer liberta-nos de toda a sujeição e constrangimento.»

Também numa obra recente, *As Terças com Morrie*, Mitch Albom relata a atitude perante a doença terminal de Morris Schwartz, o seu artigo professor, que sofria de esclerose lateral amiotrófica. À semelhança de Sócrates, Morris Schwartz, faz do seu percurso para a morte uma ocasião para a aprendizagem dos outros:

«o meu velho professor tinha tomado uma decisão profunda, uma decisão que começara a tomar forma no dia em que saíra do consultório do médico com uma espada pendurada sobre a sua cabeça. *Vou definhar e desaparecer, ou faço o melhor do tempo que me resta?*, perguntava-se a si mesmo.

Ele não definharia. Não teria vergonha de morrer.

Em vez disso, tomaria a morte no seu último projecto, o ponto fulcral dos seus dias. [...]

Morrie iria atravessar essa ponte final entre a vida e a morte, e narrar a viagem» (Albom, 2003: 18-19)

Como atrás fizemos notar, a morte surge no contexto da vida. Falo da morte, penso a morte porque vivo... Experimento a morte dos que me são queridos como circunstância minha. Posso antecipar a ideia de que sou mortal. Porém, não poderei nunca viver ou antecipar a consciência da minha morte, mesmo que, como Sócrates, me tenham marcado o momento da sua chegada. Assim, a filosofia como treino para morrer e estar morto parece-nos algo contraditório, como conclui Maria Filomena Molder (2003: 20) comentando Paul Valéry:

Se a filosofia é uma forma de preparação para a morte e se o filósofo for um pretense agonizante que, como Lázaro, foi pela mão do Salvador, chamado de novo à vida, então, se assim for, o pensador não pode falar de morte, só poderá falar de vida.

Resta saber se, como ela pergunta adiante, «poderão os filósofos aceitar que alguém os salva, que alguém os salvou» ou se é o seu próprio olhar estranhando-se vivos a voz salvadora que os chama à vida. A estranheza de se saber vivo, de se saber vivo desde antes de o ter estranhado, de não poder saber de si serão estando vivo, está no momento inaugural da filosofia lado a lado com essa certeza nunca acreditada de morrer. Assim, a definição da filosofia como treino para morrer e estar morto parecemos compreensível apenas se se entende o momento da morte como o último momento de vida, o indefinível instante de passagem em que a vida inteira é assumida, aceite e transformada, à maneira do que dizia o poeta: «Saiba morrer o que viver não soube». E, todavia, enquanto tal momento não chega, posso negar à vida o seu valor. Posso negar a vida. Posso morrer cada instante como se não houvesse de viver. E por isso preciso de olhar de frente a realidade: *o meu tempo é limitado*. A morte do outro, do outro que me é próximo, do outro que eu amo, ou apenas do outro que se me faz próximo porque vai morrer é a grande mestra desse único e definitivo ensinamento: «não convivemos impunemente com alguém acariciado pela morte e que, sabendo-o, vive tudo o que lhe acontece como um dom» (Hennezel, 2002: 20).

A frase de Comênio que antes citámos («para morrer não é necessária nenhuma arte, pois é uma coisa espontânea; mas morrer bem é a arte das artes») recorda-nos a distinção de Heidegger entre o *acabar* e o *morrer*. Com efeito, se os limites da vida são evidentes em situações de dor, velhice, solidão, abandono, hostilidade,... estes só se tomam experiência e educação para a morte se encarados e conscientemente vividos como ocasião para penetrar na realidade última a que Comênio chama a eternidade e Morris Schwartz resume em amor, abandono interior, quietude.

Este é um longo caminho, quer para um doente terminal, quer para uma pessoa fisicamente saudável e qualquer que seja a sua idade, porém de modo particular para os velhos. Assim, Comênio propõe três passos sucessivos a que chama as classes da escola da velhice:

- «a daqueles que examinam as suas tarefas (as já realizadas e as a realizar ainda);»;
- «a daqueles que se apressam a fazer o que falta ainda fazer»;
- «a dos decrepitos que nada mais fazem senão esperar a morte».

Vieira (1959: 190) vai ainda mais longe no final do seu *Sermão da Sexagésima*, propondo a todos os homens uma auto-educação em que a vida e a morte se tocam. A morte é o momento sempre imprevisível em que se joga o tudo ou nada da vida e, ao mesmo tempo, a sua consideração permite transformar a vida que entretanto nos seja concedida:

«Homens imortais, homens mortais, se todos os dias podemos morrer, se cada dia nos imos chegando mais à morte, e ela a nós, não se acabe com este dia [quarta-feira de cinzas] a memória da morte. Resolução uma vez, que sem resolução nada se faz. E para que esta resolução dure, e não seja como outras, tomemos cada dia uma hora em que cuidemos bem naquela hora. De vinte e quatro horas que tem o dia, porque se não dará uma hora à triste alma? [...] Tomar uma hora cada dia, em que só por só com Deus e conosco, cuidemos na nossa morte e na nossa vida. E porque espero da vossa piedade e do vosso juízo, que aceitareis este bom conselho, quero acabar, deixando-vos quatro pontos de consideração para os quatro quartos dessa hora: Primeiro, quanto vivo? Segundo, como vivo? Terceiro, quanto posso viver? Quarto, como é bom que viva? Tomo a dizer para que vos fique na memória: Quanto tenho vivido? Como vivi? Quanto posso viver? Como é bem que viva? *Memento homin*»

Olhando a última das classes definidas por Comério, assim como este programa de meditação de Vieira, é inevitável o encontro com a proposta de diferentes místicas: o desprendimento e a «pobreza de coração», bem expressa na frase de Manuel Antunes (1973: 115-6): «ter, sobra». Esperar

a morte e morrer; depois de cumprido o que devia e podia ser feito, é abandonar deliberadamente tudo o que não serve o essencial, na fidelidade a si mesmo. Por isso, a morte envolve o paradoxo da solidão e da comunhão. Por um lado, ela é o acto mais definitivamente solitário: aprender a morrer é aprender a estar só. Só, diante de si mesmo. So, diante dos outros. So, diante do Ser. Por outro, é o ponto de comunhão universal em que o *já-mo-ser* toca o *Ser* e lhe dá condições de enriquecer-se e superar-se: aprender a despedir-se (começar a morrer) é aprender a viver.

4.2. Que significa educar para a vida?

A expressão «educação para a vida» aponta tradicionalmente para a capacidade de ultrapassar os obstáculos da existência, em termos individuais e a adaptação às estruturas em termos sociais.

A etimologia ensina que «Pedagogia é [...] uma outra forma de dizer ‘Vida’.» Por detrás de todo o vocabulário pedagógico, brilha «uma galáxia semântica estruturada em redor do sistema biológico da vida» que envolve «a criação de condições para a sua gestação, através da existência de uma atmosfera propícia»; o nascimento com tudo o que este implica de plenitude e de ruptura» e a garantia de manutenção da mesma vida, pela alimentação, e da sua qualidade pelas condições de segurança, comunicação e mobilidade (Gomes, 2003: 36-7). Também Ribeiro Dias tem feito notar que educar é, em primeiro lugar, gerar e criar condições para que a vida se desenvolva — vida de todos e cada um dos homens e em todas as suas dimensões (Dias, 2000).

Na esteira de Rousseau, a Educação Nova identifica *educação para a vida* com a educação segundo a natureza, isto é, acentua a dimensão prática da aprendizagem e o seu fundamento bio-psico-social, ao mesmo tempo que, em termos de currículo, põe a tónica na educação do corpo, trabalhos manuais, actividades de ar livre, etc., vindo a gerar alguma confusão entre diferentes acepções da palavra *natureza*.

Por outro lado, a aplicação ao terreno educativo das teses rogerianas, a par das noções de educação de adultos e de educação permanente, faz-nos cair na conta que educar é criar condições para uma vida cada vez melhor, isto é, para que todos e cada um reconheçam as suas necessidades e aspirações e se tomem capazes de encontrar meios de as satisfazer. Neste percurso, é fundamental, como Paulo Freire sublinhou pela obra escrita e pela prática de educador, o lugar para a palavra. Educar é criar condições para o emergir da palavra do educando-educador, expressão da sua cultura — da sua hermenéutica do mundo — e ela própria geradora de uma cultura renovada na comunicação de ambos.

Dentro do espírito desta evolução e aprendendo com todos os que se debruçam sobre a educação de valores, anotemos que educar é criar condições para a escolha pessoal, a qual implica sempre a emergência de um critério de escolha, gradualmente consciente e assumido, de acordo com a idade do educando. Ora, encontrar um critério de escolha, isto é, encontrar em si mesmo e para si mesmo a lei do e para o seu próprio agir, é mais que a liberdade. A liberdade pode entender-se como *capacidade de escolha* ou como *capacidade de escolha do bem*. Em ambos os casos, implica uma intencionalidade que, por um lado, é exterior à opção, mas, por outro, é a sua justificação. Esta intencionalidade postula a sua própria continuidade, pelo que aponta para uma capacidade existencial de continuar a escolher, ou seja, para o não fechamento da pessoa à autotranscendência, o desenvolvimento do que a define como *eue* e não apenas como indivíduo. A pessoa é Sentido/Projecto, categoria que, constituindo-se como critério de escolha, conduz ao desenvolvimento da autonomia. O conceito de autonomia aponta, pois, para uma realidade mais funda que a liberdade: a pessoa humana como *telos*, já afirmada por Kant, que se constitui como norma de si mesma. A autonomia vem, então, a ser a própria condição de existência da liberdade.

Ora, se a autonomia corresponde a uma lei para o agir próprio que a pessoa não cria mas descobre em si mesma e lhe permite o desenvolvimento do melhor

de si mesma, então a autonomia tem a sua origem no núcleo da identidade pessoal que, procurando sintetizar o ensinamento de diferentes tradições sapienciais, designamos *espiritualidade* e definimos como *a percepção situada do fundo onto-teleológico do ser humano, experimentada e tomada consciente, que se traduz dinamicamente na auto-compreensão e auto-realização, na relação com os outros e como mundo e na abertura ao Transcendente.*

Educar para a vida é, num primeiro nível, criar condições para a sobrevivência em termos biológicos ou em termos sociais. Mas vem a ser, pela própria exigência da vida humana, criar condições para a descoberta do núcleo da identidade pessoal e para a relação com os outros, com o mundo, com o Ser — isto é, educar para a espiritualidade. Educar para a vida é reconhecer na própria vida pessoal um processo gradual e nunca terminado de crescimento e comprometer-se com esse mesmo crescimento. Ora este caminho que começa por fazer-se pela mão de outro é, em si mesmo, um caminho que tem de fazer-se com os próprios pés, isto é, visa a capacidade de estar sozinho (mas não isolado) perante as escolhas e o sentido da própria vida.

Aí onde tudo o que nos ocupa cessa — víamos há pouco — é o acto mais definitivamente solitário: sou eu perante o nada. Mas uma decisão, uma escolha radical experimenta-se também como um acto solitário: antes de efectivar-se na acção, a escolha é fruto da deliberação da consciência pessoal. Assim, aprender a viver é ir aprendendo a morrer — a deixar morrer para si, em cada escolha feita, tudo o que é abandonado... Aprender a morrer é aprender a viver — é abandonar deliberadamente tudo o que não serve o essencial. É ser e querer ser mais.

O que nos surpreende — em Sócrates, em Jesus... como em Morris Schwartz ou noutros sábios ou santos que só os amigos conheceram — é a sua capacidade de se manterem educadores até ao fim. A vida — os últimos dias ou meses da vida configuram na verdade a vida inteira — foi para eles aprender a morrer e este mesmo processo é a afirmação da vida como valor culminante.

Embora a atitude de cada um deles seja diferente face ao sofrimento e à morte — Sócrates morre com a serenidade do filósofo, como um deus, ao passo que Jesus morre gritando, como um homem que assume até ao fim o honor da aniquilação da sua humanidade — ambos nos fazem recordar V. Frankl (1993,2: 91) no seu testemunho sobre a vida nos campos de concentração nazis:

era preciso aprendermos por nós mesmos e, além disso, era preciso mostrarmos àqueles que eram tomados de desespero que o importante não era o que nós esperávamos da vida, mas o que a vida esperava de nós

A vida assume a dimensão de totalidade e de ultimidade exigidas pela categoria do sentido, tal como ela é entendida na filosofia ou nos estudos linguísticos. Assim, à semelhança de Ortega que sublinhava a responsabilidade do sujeito face à sua circunstância, diremos: talvez não seja responsável pelo que me acontece e pelo que acontece à minha volta, mas sou sempre responsável pelo que faço com o que me acontece, ou com o que fizeram de mim. A circunstância (inclusive a circunstância interior como, por exemplo, o estado do corpo ou as emoções) condiciona-me, mas, acima de tudo, interpela-me. E, se não respondo à sua interpelação, perco a oportunidade de sentido na transitoriedade da vida. Dissolvo-me... Opto pelo não ser. Morro-me nesse instante e morro nele o meu futuro possível.

5. A vida como valor culminante e os momentos da sua praxis axiológica

A análise que fizemos no ponto anterior e que poderia ser enriquecida pela consideração pomenorizada das mais diversas tradições e culturas, bem como a experiência de contacto com situações de sofrimento, velhice, solidão, abandono, hostilidade,... e a análise de algumas atitudes comuns no nosso tempo (por exemplo, grande número de suicídios, especialmente

entre os jovens, defesa e pedido expresso de eutanásia, baixa taxa de natalidade, a par de práticas de aborto ou procriação selectiva) obrigam-nos a reconhecer que a afirmação da vida como bem ou valor não é de modo nenhum universal.

Tomemos, como exemplo dos que negam valor à vida o suicida. O seu gesto não tem nem pretende ter um alcance universal, mas é inegável que, para o suicida, a morte é preferível à ~~szz~~ vida, a vida vale menos que o não ser. Inversamente, a plera aceitação da vida tem, para aquele que a assume, um efeito libertador. Considerar a *vida* como o valor (bem) culminante corresponde a encarar a existência como um dom que nos é proposto para que o valorizemos e que só assim pode chegar a ser: a vida é mera possibilidade cuja actualização nos está encomendada, constituindo a ocasião de nos enriquecermos, a nós e ao mundo (Quintana Cabanas, 1998: 267).

A escolha da morte é a morte dos valores e do sentido, assim como a escolha da vida é a condição necessária à emergência de novos valores que conferem densidade e sentido à existência pessoal. Assim, a vida como escolha aparece-nos penetrada pelo que Quintana Cabanas designa *vontade de valor*; é ela própria valor e valor culminante.

Manuel Patrício (1993: 61-2) sublinha que a missão do conhecimento axiológico é a sua realização e vivência integral. Define o mesmo autor quatro momentos estruturais da praxis axiológica:

- *Percepção*: capacidade de identificar um valor;
- *Fruição* experiência gozosa do valor;
- *Criação* «de um objecto ou realização de um acto que incorpora o valor»;
- *Promocão* ou *difusão* acto de «induzir no outro, ou nos outros, a experiência do valor em algum ou alguns dos seus momentos».

Aplicemo-los agora ao que designámos como *educação para o valor culminante da vida*

O exemplo de Sócrates atrás referido a propósito da teoria de Comênio sobre a educação para a morte, mostra como é necessária e determinante a figura do educador para a emergência e o desenvolvimento nos educandos dos valores culminantes. Definimos assim o momento axiológico da *promissão* como a atitude — necessária em todo o educador — de olhar a realidade da vida na sua estreita relação com a morte (morte do outro e morte própria) e a essa luz suscitar nos educandos a capacidade de percepção, fruição e criação da vida como valor.

Mitch Albom (2003: 65) relata assim uma das suas conversas com Monie, o seu antigo professor:

«- Mitch, [...] a cultura não nos encoraja a pensarmos nestas coisas até estamos a morrer. Estamos tão enbrulhados em coisas egoístas, a carreira, a família, ter dinheiro suficiente, pagar o empréstimo, comprar um carro novo, arranjar o radiador quando se avaria - estamos envolvidos em triliões de pequenos actos apenas para continuar a viver. Por isso não adquirimos o hábito de nos afastarmos e olharmos para as nossas vidas, e dizer, «É só isto? Isto é tudo o que eu quero? Falta alguma coisa?» [...] É preciso que alguém nos conduza nessa direcção. Não acontece automaticamente.»

Este acto inaugural e o hábito que se lhe segue de *nos afastarmos, olharmos para a nossa vida e nos interrogarmos sobre o seu conteúdo*, correspondem, em nosso entender, ao momento axiológico da *Percepção*. Vem a ser o olhar a vida na sua dinamicidade, dramaticidade e finitude em confronto com um horizonte de totalidade e inteligibilidade, isto é, em confronto com o seu sentido. É o momento de maturidade em que se sente e se sabe que não se está no mundo por um acaso, mas *para alguma coisa* ou, como escreveu Fernando Pessoa, «a consciência (que em mim é quotidiana) da terrível importância da Vida.» (1986: 175).

O momento seguinte (*Fruição*) vai para além da compreensão. O estar no mundo para alguma coisa é sentido na intimidade do eu perante o seu tempo, a sua circunstância, aqueles que se amam, como *gerador de diferença, de riqueza, de ser*. A compreensão deste momento é indissociável da reflexão de Lévinas sobre a Ética como filosofia primeira e da sua afirmação da primazia do outro. É o encontro com o outro, irreduzível à *conceptualização* e à *mesmidade* que possibilita o abrir-se à experiência gozosa da vida própria, e nela da comunhão, como valiosa e sagrada. É esta atitude que permite integrar os momentos dolorosos, em lugar da revolta e do desespero.

Como anotámos anteriormente, os valores implicam no sujeito uma síntese dinâmica de adesão afectiva, juízo racional e acção coerente e é apenas nesta última — na escolha, como repetidamente afirmámos — que o valor se realiza. Assim também, a percepção e fruição ficam incompletas e frustradas se não se traduzirem em actos de reconhecimento e respeito do outro e no esforço de crescimento pessoal, isto é, se não conduzirem ao momento axiológico da *Criação* «alcançar a plenitude da vida na brevidade do tempo».

O momento axiológico da *Criação* é um compromisso com a vida: querer crescer como pessoa, no que mais profundamente define o eu, e querê-lo com todas as forças. Podemos ainda reconhecer nele três dimensões: correr riscos, gerir o tempo próprio e lidar com a angústia (Fagot-Largeault, 2001: 1682)

Em resumo, poderíamos traduzir, do ponto de vista do educando, os momentos da praxis axiológica quanto à vida como valor culminante em três verbos: *ver*, *sentir*, *querer* (a que acrescentaríamos, do ponto de vista do educador, quanto ao momento da promoção, *amar*). Este arco axiológico — da percepção à fruição e desta à criação — não pode realizar-se sem a afirmação da perfectibilidade e da Esperança que não resultam da evidência dos factos nem da dedução lógica, mas constituem um postulado, como veremos a seguir.

Conclusão: fundamentos de uma educação para a vida

443

O problema dos valores culminantes conduziu-nos à necessidade de uma Educação para a Morte / Educação para a Vida, susceptível de ser analisada nas várias acepções da Teoria da Educação que apontámos no ponto 1, seguindo Carrasco e Dujo. Muito embora não tenhamos analisado as múltiplas formas como as diferentes tradições culturais encaram «o mais tenível dos males», no ponto 4.1, partindo de Comênio, Vieira, Platão e M. Albom, considerámos o mistério da morte como situação que impele o ser humano à re-avaliação da estrutura simbólica com a qual se tomam as decisões educacionais (cf. TE 1). No ponto 4.2. vimos como a noção de educação para a vida, tradicionalmente mais enquadrada no contexto pedagógico, permite, em primeiro lugar, sistematizar a interpretação de situações pedagógicas específicas (cf. TE 2) e, depois, permite problematização das conclusões do ponto anterior e, com a ajuda da filosofia, abre caminho para a busca de fundamentos para uma pedagogia do discernimento e, assim, de uma TE 3.

Neste percurso, o mistério da vida e a situação-limite da morte revelaram-se-nos como facto indesmentível que, todavia, suscita atitudes opostas: uns afirmam a primazia da vida como imperativo ético; outros chamam-lhe «vale de lágrimas» e anseiam pela morte como por uma libertação; outros ainda situam-se perante uma e outra igualando-as no mesmo desvalor ou, o que é o mesmo, olham-nas suspendendo o juízo a seu respeito. A divergência de posições e critérios que constatamos parece fruto mais de uma disposição da vontade que de um juízo sobre factos objectivos. Com efeito, a resposta afirmativa à pergunta «a vida vale?» resulta da vontade de acreditar no valor (na bondade) da mesma vida e, portanto, de responder às interpelações desta com uma atitude também ela de bondade e valorização das circunstâncias. Ao invés, a resposta negativa conduz à desresponsabilização do sujeito face a um eventual avanço do que ele próprio avalia como mal ou cultura

Generalizando esta nossa afirmação, diríamos que o suporte de uma Teoria da Educação enquanto organização de conceitos educacionais construída mediante a aplicação de critérios e regras da epistemologia (TE 3) é indissociável de um conjunto de crenças fundacionais, isto é, da explicitação da representação intelectual com que os profissionais da educação interpretam situações pedagógicas específicas (TE 2) e da estrutura simbólica com a qual os educadores (profissionais ou não, conscientes dela ou não) tomam decisões educacionais (TE 1). Este nosso modo de encarar o problema vê-se confirmado pela análise de Hubert Hannoun (1995: 223-232) — que, por sua vez, se baseia em Aristóteles e Goblot — segundo o qual podemos fundamentar os meios da nossa acção, os métodos (o *como*), mas não os fins (o *porque*). Assim, segundo Hannoun, as finalidades da educação são o resultado menos da reflexão racional que do interesse, do imaginário ou de um acto de fé individual ou colectivo, actos que podemos chamar meta-racionais. O trabalho do educador exige, portanto, por um lado, a reflexão racional sobre os meios e, por outro, a sua crença e a aposta no futuro.

Tal como este autor, consideramos que não é a existência da educação que demonstra a perfectibilidade dos indivíduos, mas é porque se aceita, se crê, na perfectibilidade, na progressiva concretização do futuro do educando, que a tarefa educativa se realiza. Na pedagogia, *esse sequitur agere*, o ser segue o agir. Assim, a educação pressupõe uma aposta no futuro (na Vida) que a razão não justifica, mas que o acto educativo torna inevitável e se traduz na afirmação da perfectibilidade e na esperança. Quanto à meta desta perfectibilidade — o que, no quadro da nossa exposição chamamos «valores culminantes» — entende o mesmo autor que não poderá ser o resultado de uma escolha entre várias finalidades possíveis, mas da sua constatação tanto no conjunto da humanidade como em cada indivíduo. Procurámos mostrar como o enigma da morte e a inerente afirmação da vida se incluem nesse «universal concreto».

Por outro lado, so podemos julgar o valor de algum bem relativamente a um valor ou um bem que não julgamos, tal como so podemos avaliar o sentido de alguma coisa relativamente a uma totalidade que a envolve. Assim, o bem para que tende a educação, o bem constatado no íntimo de cada ser humano é o seu ser precisamente humano, o seu ser pessoa. Sem a pessoa os valores não existem. Em consequência, diremos que a pessoa é sagrada e só ela é sagrada. É pois a pessoa que confere valor sagrado àquilo que toca, àquilo que seja meio para a sua existência, à própria função do educador e da educação. É em função da pessoa e do seu ser sagrado que se originam as várias ordens de valores e a sua hierarquia. A Pessoa é a justificação última da educação de valores porque é a justificação única da educação. Mas também perante a realidade indesmentível da morte, só o crescimento (a educação de si mesmo) permanece.

Assim, a pergunta pelo sentido do mundo, da vida e do educar, dilui-se no silêncio de uma íntima descoberta: nem o princípio e o fim de uma existência se resumem a nascer e morrer, nem na morte morre o sentido que a pessoa quis dar à vida. Mas, pela grandeza do que toca, este é um silêncio que clama pela acção de cada educador e que, do núcleo de cada ser humano, intima à dedicação esforçada da investigação teórica.

- Albom, Mitch (2003), *As Terças com Morrie*, Lisboa: Público.
- Borges, Anselmo (1988), «A necessidade de morrer», Associação de Médicos Católicos Portugueses, *Da Vida à Morte*, Coimbra, pp. 273-303.
- Borges, Anselmo (1999), «Morte, Pessoa, Transcendência», AAW, *Da natureza ao sagrado. Homagem a Francisco Vieira Jordão*, Porto: Fundação Eng. António de Almeida, pp. 67-100.
- Carrasco, Joaquim García & DUJO, Ángel García (1996), *Teoría de la Educación, 1 - Educación y Acción Pedagógica*, Salamanca: Ediciones Universidade.
- Coménio, João Amos (1971), *Pampaedia (Educação Universal)*, Introdução, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Dias, J. Ribeiro (2000), *A Realização do Ser Humano*, Lisboa: Didáctica Editora.
- Fagot-Largeault, «Vie et Mort», Canto-Sperber, M. (Dir.) (? 2001), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale I*, Paris: PUF, pp. 1677-1684.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* s. Paulo, Paz e Terra.
- Fullat, Octavi (1982), *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, Barcelona: Hogar del Libro.
- Fullat, Octavi (1991), «Estatuto Epistemológico de la Filosofía de la Educación», AA. W, *Filosofía de la Educación Hoy, 1 - Conceptos, autores, temas*, Madrid: Dykinson.
- Gomes, A. (2003), *A Aula*, Porto: Porto Editora.
- Hannoun, Hubert (1995), *Comprendre l'Éducation Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris: Nathan.
- Hennezel, M. (2002), *Diálogo coma morte*, Ed. Notícias, Lisboa, 5ªed..
- Patrício, Manuel (1993), *Lições de axiologia educacional*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Pessoa, Fernando (1986), *Obra Poética e em Prosa*, Introdução, Organização, Bibliografia e Notas de António Quadros e Dalila Pereira da Costa, Porto, Lello & Irmão.
- Pessoa, Fernando (1988), *Fausto. Trajédia subjectiva (Fragmentos)*, Estabelecimento do texto, ordenação, notas à edição e notas de Teresa Sobral Cunha. Prefácio de Eduardo Lourenço, Lisboa: Editorial Presença.
- Quintana Cabanas, José Maria (1998), *Pedagogía Axiológica La Educación ante los Valores*, Madrid: Dykinson.
- Réboul, Olivier (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris: PUF.
- Savater, F. (1982), *Invitación a la Ética*, Barcelona: Anagrama.
- Vieira, Pe. Antonio (1959), «Sermão de Quarta-Feira de Cinzas pregado em Roma na Igreja de Santo António dos Portugueses em 1672», *Sermões*, Porto: Lello & Irmão Editores, vol. II

Miguel A. Santos Rego (coordinador)
María del Mar Lorenzo Moledo
Universidad de Santiago de Compostela

Félix Etxeberría Balerdi
Universidad del País Vasco

Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia

José Antonio Jordán Sierra
Universidad Autónoma de Barcelona

Cristóbal Ruiz Román
Universidad de Málaga

447

CONTRIBUCIÓN DEL DISCURSO INTERCULTURAL A UNA NUEVA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

A lo largo de las últimas décadas, se ha ido produciendo un creciente interés en el pensamiento educativo español respecto a la educación intercultural (Ortega y Mínguez, 1991; Jordán, 1992; Sociedad Española de Pedagogía, 1992; Etxeberría, 1994; Santos Rego, 1994a)⁽¹⁾. A juicio de Colom (2003), el discurso intercultural ha sido abordado desde sus inicios como una cuestión política y comunitaria de la educación. Este mismo autor señala que la cuestión «inter» o «multi» cultural ha sido objeto de atención preferente en los Seminarios y Congresos de Teoría de la Educación hasta ahora organizados en España y en otros países de nuestro entorno, incluso ha generado una producción intelectual destacada entre los propios teóricos de la educación. Tal vez porque, como bien decía un destacado estudioso, «toda

(1) Fuera del ámbito teórico de la educación, merece destacarse el grupo de investigación (GREDI) dirigido por M. Bartolomé, Universidad de Barcelona, www.ub.es/div5/departam/mide/grups/gredi/present.htm

teoría de la educación es, de por sí, una teoría intercultural de la educación» (Vázquez Gómez, 1994, p. 25). Este mismo pedagogo marcaba entonces unas condiciones atinadas acerca de la posibilidad de una teoría o de una 'teorización' suficientes desde este ámbito del saber educativo: a) una precisa definición del objeto de la teoría, esto es, de la educación intercultural; b) que se parta de principios y presupuestos pedagógicos y c) el establecimiento de normas rectoras de la acción educativa. El debate sigue abierto en tema que expresa tan significadamente la complejidad de los asuntos que interesan hoy al desarrollo educativo, pero tampoco se puede decir que no se haya avanzado en el cumplimiento de las condiciones mencionadas.

No sería prudente, desde luego, olvidar que esa teoría intercultural de la educación se está armando en tiempos de complejidad, en una sociedad del conocimiento multimedial, que ha enterrado las gramáticas de la modernidad, y en la que, como habían preconizado Barthes y Derrida — muy bien recordados por Colom (2005) — se ha consumado la ruptura de la linealidad del texto a favor de la hipertextualidad y la pluralidad narrativa. No extraña que sea el mismo pedagogo el que afirme que «la teoría de la educación está llamada a convertirse en múltiples teorías de la educación, es decir, en teorías concretas para casos concretos» (Colom, 2005, p. 17).

Durante la década anterior, la investigación pedagógica relacionada con el problema de la educación intercultural se ha orientado en dos direcciones complementarias: la reflexión y debate teórico sobre la cuestión del multiculturalismo en nuestra sociedad, en la que ha predominado un discurso marcadamente culturalista, y la elaboración de programas, materiales e instrumentos para la educación intercultural en el escenario prioritariamente escolar (Jordán, 1995, 1996; Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Muñoz Sedaño, 1997; Sales Ciges y López García, 1997). Sin embargo, la actual sensibilidad pedagógica sugiere cierto alejamiento de las cuestiones teórico-prácticas relacionadas con el conocimiento de la cultura y un mayor fortalecimiento de una reflexión ética de las prácticas que se realizan en las instituciones educativas (familia y escuela, fundamentalmente).

El propósito de este trabajo no es otro que el de aportar más análisis y elementos de discusión, amén de referentes estratégicos, que permitan entender las vías por las que el discurso acerca de la diversidad cultural y sus derivaciones normativas en pos de un mayor desarrollo intercultural en un mundo global, han ido contribuyendo a situar nuevas coordenadas y ejes reflexivos en el saber teórico de la educación.

1. Atención educativa a la diversidad cultural y teoría de la educación

Los profundos cambios que están sufriendo nuestras sociedades multiculturales y el nuevo desafío que supone el discurso intercultural están aportando una constante fuente de reflexión y de búsqueda de otras soluciones a los viejos problemas. La atención educativa a la diversidad cultural proporciona a la teoría de la educación nuevos campos y dimensiones de reflexión y actuación, entre los que queremos destacar el análisis de la diversidad emergente y su influencia en la recomposición social, la vuelta a las raíces de la educación y la atención a la diversidad, la preocupación por el equilibrio entre el desarrollo del pluralismo cultural en la escuela y la igualdad de oportunidades, y también las transformaciones que está conociendo la escuela con el fin de responder adecuadamente a esas dos demandas de referencia. Todo esto obliga a reconstruir, entre otros, los planteamientos sobre diversidad e igualdad y sobre integración e inclusión.

1.1. Diversidad emergente

Aunque da la impresión de que la presencia de los inmigrantes es la principal fuente de diversidad en la sociedad, lo cierto es que la inmigración ha servido como catalizador de una reflexión reciente, pero siempre ha

habido diferencias entre las personas y los colectivos (lengua, cultura, religión, género, capacidad, nivel socioeconómico, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.). Otra cosa es la atención que han merecido entre nosotros estas diferencias y, más en concreto, en la escuela.

Durante muchas décadas, incluso cuando la escuela acogía solamente a una minoría, la educación atendía más a la uniformidad de los alumnos que a sus características peculiares. Esta uniformidad se ponía de manifiesto en la segregación chicos-chicas, en la utilización de un único manual o libro de texto, en la difusión del pensamiento único, la doctrina única, y otros aspectos más, como la lengua única, o la metodología uniformadora dentro del aula, recitando los conocimientos de geografía o de matemáticas.

En este marco de pensamiento, apenas tenían cabida las diferencias de ningún tipo. Ni los niños con necesidades especiales, ni quienes tuvieran distintos ritmos o intereses, ni las diferencias de género, ni la presencia de otras lenguas, ni las dificultades socioeconómicas.

Mención especial merece el tratamiento de las lenguas en nuestras escuelas. A principios de los años setenta tiene lugar el primer decreto sobre utilización de las lenguas propias en el Estado Español. Esta norma suponía una respuesta a la existencia de prácticas educativas que utilizaban la lengua minoritaria en el ámbito educativo. La creación de las Autonomías durante los años ochenta acelerará la presencia de las lenguas propias de cada Comunidad, junto a la común del Estado, en el currículo escolar.

A finales de los setenta tiene expresión también una norma de dimensión europea que altera el punto de vista sobre la escolarización de niños inmigrantes, precisamente para atender a «nuestros» niños y niñas nacidos en otros países europeos como consecuencia de la inmigración hacia Alemania, Suiza, Francia, Bélgica, etc. La Directiva del Consejo de Europa, 1977/486/CEE, pide a los estados miembros de la Unión Europea, en aras de una mayor integración, que escolaricen a los niños de origen emigrante en las aulas ordinarias, facilitando el acceso a la lengua de acogida y también a la lengua de origen.

Esta directiva de 1977 dio paso, veinte años más tarde, al Dictamen del Comité de las Regiones sobre educación intercultural, en la que se amplía la perspectiva, pasando de una educación centrada en los inmigrantes a una visión global de una Europa en la que hay que tener en cuenta las distintas culturas, religiones, lenguas, costumbres, ideologías, etnias y orígenes diversos. El núcleo no lo constituyen ya los hijos de inmigrantes, sino la propia diversidad, toda la diversidad.

A partir de los años noventa se ensanchan los distintos puntos de vista que tienen en cuenta otras dimensiones personales, la inteligencia, las inteligencias (Gardner, 1995), actitudes, lenguas, capacidades, religiones, ideologías, etc., además de otros aspectos importantes, ya señalados, como la integración europea, una nueva dimensión en el currículo, y la prevención contra los males del racismo y la xenofobia en la sociedad actual.

El resultado es una realidad diversificada, emergente, que va poniendo de manifiesto distintos aspectos y dimensiones socioculturales de modo creciente en la sociedad y en la escuela. La diversidad es cada vez más evidente, más explícita en el ámbito educativo. Siempre ha existido, pero ahora somos más conscientes de ella. Es palpable una mayor sensibilidad hacia la diferencia y el tratamiento que la escuela debe darle a la misma. Todo este proceso de concienciación conlleva, a su vez, un replanteamiento de la función de la escuela y de la orientación del currículo. Ya no se trata tanto de aproximar a los niños al currículo cuanto reorientar el propio contenido y las formas del aprendizaje, amén de repensar en qué consiste la educación.

1.2. Igualdad de oportunidades

Los cambios acaecidos se asocian también a otro tipo de visión respecto a la diversidad, puesto que no se trata simplemente de constatar o reflejar la diferencia o la diversidad, sino de conseguir que los niños y niñas, todos

distintos, tengan además igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades y para conseguir su pleno desarrollo e integración social y educativa. ¿Qué hacemos con la diversidad?

De modo paralelo a la concienciación sobre la diversidad en el aula, hemos de constatar la preocupación por hacer confluir esa diversidad emergente con la igualdad de oportunidades, la justicia social y la desaparición de la discriminación. Aquí también podemos observar una cierta marcha común entre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, las lenguas minoritarias, hijos de inmigrantes, coeducación, etc. La pregunta es qué hacer para que esas diferencias no sean motivo de discriminación, de exclusión, de segregación, de marginación o de fracaso.

La respuesta histórica ha sufrido una importante evolución (López Melero, 2001) y nos conduce desde la negación de la diferencia, en un primer periodo, hasta los actuales planteamientos de inclusión. Podemos considerar esta evolución como una continuidad que va desde un punto cero hasta la plena aceptación de las diferencias y su tratamiento para que no sea causa de discriminación y facilite la igualdad de oportunidades para todos. No se trata de igualar oportunidades de acceso a la educación, algo ya conseguido hace tiempo, sino de avanzar en la mayor igualación de los resultados finales y del desarrollo pleno de las capacidades de cada individuo, puestos en tela de juicio por el fracaso escolar, el abandono y las conductas destructivas y marginalizantes.

Este proceso de mayor integración y de igualdad de oportunidades ha venido utilizando distintos planos de reflexión y una terminología diferenciada. Adentrémonos en ello.

a) **Diversidad-uniformidad.** Estamos acostumbrados en la vida diaria a que se considere la uniformidad como algo negativo, como anulador de la personalidad y la identidad tanto de los individuos como de las comunidades. Mientras tanto, la diversidad se nos presenta frecuentemente como símbolo de enriquecimiento. Sin embargo, la diversidad y la uniformidad pueden ser identificados de distinto modo. Por un lado, la diversidad puede significar

la diferencia y la desigualdad. A menudo, cuando hablamos de grupos minoritarios, inmigrantes y otros colectivos, estamos refiriéndonos a sus características culturales, su lengua y costumbres como algo enriquecedor, pero también somos conscientes de su diversa situación económica, jurídica y social. En ese caso, la diversidad supone también una desigualdad. Por otro lado, la uniformidad se relaciona con el igualitarismo, la repetición y la falta de identidad propia, pero no siempre debe tener esa interpretación, puesto que la uniformidad está lejos de tener una dimensión negativa cuando hablamos de los derechos mínimos de las personas o los colectivos humanos. La uniformidad o el igualitarismo para el acceso a los derechos de la educación, la salud y el trabajo no es algo desdeñable desde el punto de vista de los derechos de la persona. La igualdad entre los derechos y las opciones entre los hombres y las mujeres es una clase de uniformidad deseable.

¿Dónde está el límite para diferenciar el inicio de una diversidad como fuente de discriminación y de incomunicación y la uniformidad como vía de igualitarismo, de anulación personal y de ocultamiento de la propia identidad? Para Levi-Strauss (1993) existe un término medio, difícil de señalar, que separa la orientación diversificadora y la uniformadora, a partir del cual se corre el riesgo de caer, en el caso de la diversidad, en una situación de individualismo, de incomunicabilidad, de aislamiento, tanto colectivo como individual. En el otro extremo, el resultado puede ser la anomia, la impersonalización, la repetición y el estereotipo.

b) Unidad en la diversidad. No se trata de celebrar cualquier diferencia y considerarla como positiva en sí misma, ni de buscar cualquier tipo de unidad o de uniformidad. Hemos de considerar que la educación debe impulsar la diversidad y corregir la desigualdad. Como educadores no podemos limitarnos a constatar que existen diferencias, desde una postura relativista, sino aprovechar lo que hay de bueno en ellas y eliminar los aspectos negativos.

Algunos programas de educación intercultural caen en el error de destacar y subrayar las diferencias, buscar lo más peculiar o característico

de determinadas culturas y colectivos, sin caer en la cuenta de que con ello están empujando a los alumnos y alumnas a reforzar sus ideas y estereotipos respecto a la existencia de grupos étnicos y raciales diferenciados, en lugar de poner de manifiesto todo el conjunto de rasgos que tenemos en común las distintas culturas.

Este problema se plantea también de un modo similar en Dyson (2000) y Gimeno (2001) a la hora de intentar resolver el dilema de una educación que busca el equilibrio entre lo que constituye lo individual y particular de cada niño y lo que forma parte de la vida común y compartida con los demás. Es Gimeno (2001) el que advierte de los riesgos de una escuela excesivamente inclinada hacia la diversidad, olvidando el currículo común necesario para conseguir la cohesión social. La igualdad que se refiere es la que se entiende como igualdad de trato, de derechos y de oportunidades, pero también como ese mínimo común que tienen todos los alumnos que comparten una misma aula y proyecto.

c) Desigualdad, igualdad, equidad. Hablar de desigualdad en educación tiene un matiz clarificador, indicando la jerarquización, marginación, injusticia, o falta de oportunidades que sufren algunos individuos o colectivos, sea por razón de su sexo, su origen socioeconómico, su etnia, su cultura o lengua, o su nivel de capacidad.

Más recientemente se ha introducido el término 'equidad', tratando de superar la dicotomía igualdad-desigualdad. La equidad en educación alude al tratamiento que permite a cada niño o niña mejorar y progresar según sus posibilidades, en estrecha relación con la igualdad de oportunidades (Etxeberria, 2003b).

Equidad también se refiere al resultado en educación, cuando la distancia entre quienes tienen mejores posibilidades y quienes no las tienen tiende a reducirse. Así lo entienden también algunas evaluaciones internacionales como es el caso de los Informes PISA o TIMSS.

d) Integración, normalización, inclusión. El concepto de integración se desarrolla a mediados de los ochenta del siglo pasado (Muntaner, 2001).

De lo que se trataba era de dejar atrás una visión de la escuela anclada en la deficiencia y con un tratamiento de tendencia terapéutica. El modelo basado en el déficit se mostró insuficiente para conseguir la auténtica integración y dio lugar a un modelo basado en la igualdad de oportunidades, entendida como una potenciación de las competencias de las personas que presentan algún tipo de limitación.

Además, las personas con deficiencias de cualquier tipo tienen unas necesidades que no se justifican solamente por el tipo de handicap, sino también por el entorno que puede reducir o incrementar esa dificultad. Por lo tanto, la actuación debiera ser doble, facilitando ayudas al sujeto y promoviendo cambios en el entorno. De este modo, el contexto se vuelve más rico, porque se hace sensible a las distintas necesidades, y la escuela atiende a cada uno de los niños en su diversidad. Todo ello requiere la existencia de apoyos que pueden ser utilizados algún día por cualquier alumno.

Tal visión de la educación de sujetos con algún tipo de dificultad va a la par con la educación intercultural, en la que se contempla la diversidad como un fenómeno a tener en cuenta y también como un medio de facilitar la integración de alumnos pertenecientes a minorías culturales o lingüísticas.

Más recientemente, y en sintonía con el concepto de integración, se viene empleando el término inclusión, a fin de significar un paso más en el proceso de normalización de los alumnos con algún tipo de dificultad, ya sea socioeconómica, cultural, o con necesidades educativas especiales. Aunque, básicamente, significa lo mismo, la inclusión abarca más campo y hace referencia a la integración y la participación del alumno no sólo en la vida escolar, sino también como ciudadano con derechos y deberes (Ainscow, 2001). La inclusión destaca que todos los niños y niñas deben ser incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente en la escuela ordinaria.

1.3. Del aula de inmigrantes a la comunidad educativa intercultural

456

En consonancia con lo dicho anteriormente, la organización de la escuela ha conocido también un cambio de rumbo al abordar la educación en la diversidad. Una vez asumida la emergente pluralidad social y escolar, y tras el proceso de concienciación respecto a la necesidad de facilitar la igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas, llegando a los planteamientos de igualdad, integración e inclusión, era lógico que este cambio de perspectiva tuviera su reflejo también en la organización de la escuela.

La evolución sufrida por los niños y niñas con algún tipo de discapacidad refleja claramente el modelo seguido por la escuela en la historia reciente (Jiménez y Vila, 1999; Amaiz, 2003). Lo que en un principio era la escuela única, excluyente, en la que no tenían cabida los alumnos especiales, con handicaps o pertenecientes a minorías, pasó a ser una escuela segregadora en la que distintos tipos de escuelas acogían a los sujetos especiales de la sociedad, creándose así centros especiales para gitanos, minusválidos, inmigrantes.

El fracaso de la escuela segregadora, llamada en algunos casos escuela-puente por su pretensión de conseguir adaptar a sus acogidos en un plazo determinado para poder incorporarse a la escuela ordinaria, se hizo manifiesto por la cronificación de las situaciones y la imposibilidad de conseguir esa transición hacia la escuela de todos. Ello llevó a plantearse un nuevo modelo de escuela integradora, en la que los sujetos especiales tendrán cabida y apoyo para acomodarse a la escuela ordinaria y poder aproximarse a la normalidad del aula, al currículo común. Sin embargo, la integración de los sujetos de minorías culturales o con algún tipo de déficit ha sido más formal que real. Estos niños y niñas asisten a las clases ordinarias, pero sin que el aula se transforme verdaderamente. En realidad, lo único que ocurre es que se da un traspaso de los centros específicos a los centros ordinarios, pero con escasos cambios en la escuela.

La experiencia de escolarización con niños gitanos refleja la evolución señalada anteriormente (Etxeberria, 2003a). La educación con gitanos es

relativamente reciente, siendo en el último tercio del siglo XX cuando tienen lugar las primeras experiencias de escolarización de esta minoría, aunque de modo segregado, a base de escuelas especiales para ellos. Fueron las escuelas-puente, que partían del principio de la necesidad de un periodo de adaptación por parte de la minoría gitana para después poder integrarse en el aula ordinaria. El fracaso de esta política se sumó al fracaso en la integración social y escolar de los sujetos con algún tipo de déficit.

La progresiva concienciación sobre la diversidad real existente en la sociedad, que refleja no solamente la dimensión de género, etnia y origen socioeconómico, sino también otros aspectos (estilos de aprendizaje, ritmos, intereses, inteligencias diversas, etc.) obliga a plantearse soluciones para los distintos problemas, cada vez más numerosos, y a un cambio en el currículo, de modo que deje de ser un currículo único y se convierta en otro más plural. La escuela diversa, comprensiva (Muntaner, 2001), se organiza como una escuela más eficaz para resolver los problemas que se le plantean, contando con los apoyos y los recursos necesarios, consciente de que tarde o temprano todos los alumnos pueden necesitar ayuda. Hablamos, por ello, de escuelas eficaces, que buscan el éxito para todos, también para las minorías culturales.

Este complejo proceso de transformación escolar tiene su continuidad en la propuesta de educación inclusiva (Echeita y Sandoval, 2002). Se plantea avanzar un paso más en la lucha por la igualdad de oportunidades, intentando superar el simple marco escolar. No es suficiente la integración plena en el aula, con atención a la diversidad existente en la misma, sea étnica, cultural o socioeconómica, o de cualquier tipo. El nuevo objetivo a conseguir es que los niños y niñas se integren plenamente en el medio escolar, y también en el círculo social, familiar, en el barrio y en el municipio, de modo que puedan llegar a ser ciudadanos plenamente activos y salgan del círculo de la exclusión social. Para ello, la escuela se plantea fomentar e impulsar el sentido de la comunidad, conectando y estableciendo redes sociales con el entorno, padres, sindicatos, voluntarios, agentes sociales, ex-alumnos,

socios, amigos, etc. Recuperar la vida comunitaria que se va perdiendo con las nuevas formas de vida social. Al mismo tiempo, la sociedad en su conjunto se beneficia de la cooperación y del trabajo colaborador de los miembros más activos de la misma. Una de las iniciativas que inciden en este sentido es la de dividir las escuelas en unidades más pequeñas, en donde los profesores y otros actores tienen más posibilidades de actuar conjuntamente.

Se trata de conseguir algo más que la integración en el aula, rompiendo la tendencia a la marginación, el aislamiento y el fracaso escolar y personal. La integración es más escolar; mientras que la inclusión es tanto escolar como social.

Este modo de entender la educación inclusiva supone una transformación radical de la escuela, con nuevas fórmulas de organización escolar que responden a un movimiento plural:

- Escuelas inclusivas, con guías para la evaluación (Both y Ainscow, 2002).
- Escuelas Aceleradas, desarrolladas en Estados Unidos con la finalidad de favorecer la inclusión de los alumnos más desfavorecidos, insistiendo en la necesidad de conjugar esfuerzos, compartir responsabilidades y aprovechar los recursos de la comunidad (Echeita y Sandoval, 2002).
- Comunidades de aprendizaje, que recogen muchas de las propuestas anteriores y añaden la importancia del diálogo como modo de abordar los conflictos y la convivencia en la escuela. Además, se propone transformar las dificultades en posibilidades de transformación de la escuela, implicando a todos los agentes sociales en un proceso permanente de mejora (Luna y Jausi, 1998; Elboj *et al.*, 2002).
- Proyecto de educación cívica como el elaborado por Carbonell (2002), en el que intenta conjugar los dos ejes de la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad y la pluralidad.

- La experiencia de Vic (Carbonell, Simó, y Tort, 2004) comparte estos planteamientos de inclusión y propone una iniciativa que tiene como eje la actuación municipal como motor de la planificación educativa, para conseguir un mayor equilibrio en el reparto de responsabilidades a la hora de tratar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

2 Pensar y hacer teoría de la educación desde la interculturalidad. Algunas dimensiones implicadas

Así pues, la multiculturalidad es, sin duda, característica de la sociedad que estamos construyendo en el inicio del tercer milenio. Desde campos como la filosofía, la demografía, la sociología, la política, la informática o la economía, se está propiciando la creación de una sociedad más interrelacionada y multicultural. El ámbito educativo no es ajeno a esta circunstancia; de la mano de la política, de la economía, o de la filosofía. Al mismo tiempo, el fenómeno educativo se enriquece de este nuevo contexto social, al ampliarse y diversificarse el abanico de significados desde los que nos construimos como personas. Así, la multiculturalidad se convierte en una oportunidad excepcional para pensar y hacer la educación, más aún, si este nuevo panorama de diversidad cultural se va traduciendo en una oportunidad que provoque el encuentro con el otro, el respeto, el reconocimiento y la atención mutuas.

Son muchos los que defienden, desde distintos sectores sociales y del conocimiento, que esta traslación de la multiculturalidad a una situación que conduzca al encuentro con el otro nos llevaría a hablar de interculturalidad (Elósegui, 1999; Abdallah-Preteille, 2001; Ruiz Román, 2003). Esta última no es sinónimo de multiculturalidad, en tanto en cuanto no se refiere a la mera existencia o fomento de la diversidad cultural. Puede decirse que,

mientras la multiculturalidad es entendida como el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan diversas culturas, el término interculturalidad surge para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis culturales. De esta manera, la interculturalidad se presenta como un modelo social al que aspirar, que parte de la diversidad cultural para promover la interrelación, el diálogo y el enriquecimiento.

La teoría de la educación puede y debe aportar reflexiones y estrategias que hagan de la diversidad y los conflictos multiculturales hechos propicios para generar aprendizajes nunca imaginables desde el localismo o el etnocentrismo. En este sentido, la teoría de la educación debe reflexionar acerca de los valores, actitudes y procedimientos con los que convertir la multiculturalidad en una situación de interrelación y aprendizaje. Para ello, el mismo prefijo de la palabra «interculturalidad» nos da algunas pistas para discernir cuáles pueden ser dichos valores y principios. El prefijo «Ínter» significa 'entre varios', 'entre', 'en medio' (Real Academia Española de la Lengua), por lo que nos convoca a que desde la «educación intercultural» se eduque en valores que propicien el intercambio, la intercomunicación y la interrelación entre las personas y las redes de significados que van dando sentido a sus vidas. Pero más allá de esto, el prefijo «inter» no sólo sugiere que la educación intercultural deba formar en estos valores, sino que, sobre todo, debe ir construyéndose desde estos valores. Entendemos que la interrelación, el diálogo, el intercambio, no sólo son principios en los que educar interculturalmente, sino que son principios desde los que educar y construir procesos de aprendizaje en contextos multiculturales. Por tanto, los principios de una educación intercultural, no deberían ser valores esenciales en los que instruir, sino procedimientos y actitudes que reconozcan las aportaciones de los distintos interlocutores y desde los que se vayan creando cauces para la comunicación y el enriquecimiento intercultural.

Principios de procedimiento como el diálogo nos invitan desde su raíz, no sólo a propiciar el encuentro con el otro, sino a que sean legitimados

y contruidos a partir de dicho encuentro. En el diálogo no se da una imposición o relación de poder, sino que se establece más bien una relación ética que hace del reconocimiento del otro una cuestión irremediable (Ortega y Mínguez, 2003). De esta forma, valores y actitudes como el comprender las elaboraciones culturales contingentes y dinámicas, la apertura a lo nuevo y diferente, el diálogo y la escucha, el respeto, la atención y el cuidado a la igual dignidad del otro, el interés..., pueden ir ayudando a crear procesos de reconocimiento mutuo. Pero más allá de eso, estos principios o valores procedimentales van surgiendo y tomando cuerpo desde la participación de los distintos interlocutores. Para tal fin es fundamental reavivar y crear todos aquellos espacios de participación desde los que poder educar y trabajar por una sociedad intercultural. Una sociedad en la que el diálogo, la colaboración, la corresponsabilidad, el respeto y la atención a la identidad, no sólo son principios procedimentales de la misma, sino que han sido consensuados y reconocidos por todos los interlocutores.

Estos principios procedimentales, que parten y tienden a la intercomunicación, nos permiten conocer a una persona distinta a mí y también reconocer que en ambos existen cualidades comunes. Procedimientos como el diálogo o la interrelación son un testimonio de que los dos interlocutores comparten la cualidad humana para construir, interpretar e intercambiar significados. Pero al mismo tiempo, la necesidad de recurrir a principios de procedimiento para construir una sociedad intercultural pone de manifiesto que entre los seres humanos existen diferencias. Diferencias que no son más que la consecuencia de esa misma cualidad que unifica y dignifica a la condición humana: la de construir e interpretar significados y crear las culturas desde las que nos identificamos y diferenciamos.

En efecto, una de las cualidades de la condición humana, la capacidad de representación, me hace semejante al otro. Desde ahí vamos creando las culturas y éstas, en su doble vertiente de configurar espacios de significados compartidos y distintos, me permiten convivir con el otro en un entorno común, al tiempo que nos posibilita diferenciamos. Por eso decimos que

desde los principios procedimentales (diálogo, colaboración, atención a la identidad del otro) se testimonia la misma capacidad humana para construir y compartir significados y se explicita la necesidad que los seres humanos tenemos de tales procedimientos para reconocer las diversas manifestaciones vitales que hemos ido construyendo desde nuestra igual capacidad para elaborar diferentes formas de vida.

De esta manera, los procedimientos que favorecen el encuentro con las otras personas nos van educando interculturalmente, porque nos sitúan ante una experiencia vital diferente que nos invita a contemplar en ellas nuestra misma condición humana, al tiempo que averiguamos una historia, un contexto..., en definitiva, una experiencia vital en la creación y reproducción de la cultura.

Por otro lado, también hemos de destacar que estos procedimientos tendentes al encuentro con el otro hacen que la educación intercultural no se convierta en una experiencia de aprendizaje con los conceptos fríos y abstractos de un texto, sino en una significativa experiencia educativa con otra persona. En el encuentro con la persona se propicia una intensa experiencia de aprendizaje directa y vivencial que está mediada por la relación afectiva que se establece entre los individuos⁽²⁾. Al dar relevancia a la afectividad en los procesos educativos, el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa. En la experiencia educativa en la que se presta atención y cuidado a la afectividad, el aprendizaje de significados no se queda en la indiferencia o la frialdad del concepto escrito en un texto, sino que el aprendizaje de significados se contextualiza en la historia y la experiencia del otro. Así, el aprendizaje se hace significativo, porque lo aprendemos desde el contexto y el valor que tiene y le da la otra persona.

En el encuentro con el otro se va estableciendo un aprendizaje y una relación afectiva que va haciendo que esas personas pasen a ser significativas en nuestras vidas. Este hecho alimentará dos actitudes conjuntamente: la

(2) Aunque aspectos tan esenciales para el desarrollo de la persona como la afectividad y las emociones han sido algo olvidados en la reflexión pedagógica, forman parte constituyente de los procesos educativos (García Canasco y García del Dujo, 2001).

corresponsabilidad y el cuidado mutuo, al tiempo que redundará en el respeto, interés y atención que pongamos en las redes de significados y experiencias que van configurando su vida. «El encuentro con el rostro del otro, más que conflicto, me ofrece la ocasión para ejercer la responsabilidad» (Díaz, 2001, p. 125). El aprendizaje intercultural, desde los procedimientos que nos ponen cara a cara con la otra persona, desarrolla vínculos de corresponsabilidad y respeto para hacer cargo del otro, de sus dificultades, aspiraciones, valores, principios, miedos, alegrías, esperanzas, en definitiva, de todo su mundo de significados y experiencias.

Pero es más, otra de las potencialidades educativas de los procedimientos que nos hacen interrelacionarnos, intercomunicarnos y encontramos con el otro es que nos ayuda a descubrir y comprender una de las grandes características de las culturas. Y es que estas no son homogéneas y cerradas, sino que dentro de cada comunidad cultural, cada individuo reconstruye y le da un significado genuino a la cultura a la que pertenece desde su identidad personal. Muchas veces pretendemos lo contrario, conocer las culturas y las personas desde un concepto de cultura homogeneizador, como si esta fuera un conjunto de significados unívocos y compartidos del mismo modo por todos los miembros de la sociedad. Lo que se quiere decir es que, en ocasiones, intentamos conocer la diversidad cultural y a las personas por los estereotipos y clichés en los que nos hemos socializado. Así lo hacemos cuando, por ejemplo, pensamos que a las personas de origen argentino les gusta el mate, tienen un carácter extrovertido, son muy charlatanes, les encanta comer carne o saben bailar tango. Ni los individuos configuran su identidad a partir de una única y cerrada cultura, ni las culturas se constituyen a partir de unos valores perfecta y definitivamente delimitados, ni los individuos son meras fotocopias de la cultura en la que se construyen. En efecto, hay muchas cosas de la cultura o, mejor dicho, de las culturas, en las que nos educamos que no compartimos, entendemos o valoramos. Por tanto, ni las personas somos una reproducción milimétrica de las culturas de las que procedemos, ni éstas están formadas por un conjunto perfectamente definido y consensuado de valores culturales.

A veces, mediante estereotipos y clichés culturales se predetermina a las culturas y a los individuos, se delimita a las personas y a los grupos culturales con las cualidades y calificativos estandarizados y estáticos que la sociedad nos ha dicho que tienen. De esta manera las cosificamos, porque las delimitamos a partir de un conocimiento estático, homogéneo y simplista, sin preocupamos por conocer la interiorización e interpretación que ha hecho cada individuo de su propia cultura de origen y la heterogeneidad, la difusión y la riqueza de matices que existe en los significados que de manera permanente van constituyendo y reconstituyendo las culturas.

Por todo ello, es importante evitar la «socialización multicultural», que se asienta en la transmisión de clichés y estereotipos culturales, y educar desde los valores del encuentro y el reconocimiento del otro. Los clichés delimitan, empobrecen y estancan a las culturas, mientras que los estereotipos cosifican y nos hacen confundir a la persona con una mala fotografía de su cultura. Los clichés y estereotipos suelen ser una visión acrítica y homogeneizadora que asumimos de cómo son las personas o los grupos, una visión interesada y dominadora del otro.

Para una educación intercultural que propicie los valores del encuentro y el reconocimiento del otro es necesario deseducarnos de lo aprendido acerca de «esos» que hemos predefinido y predelimitado precipitadamente mediante un proceso de socialización pobre y etnocéntrico. Como venimos argumentando, la educación intercultural debe basarse en principios de procedimiento para que las personas se encuentren entre sí.

Relacionarse implica conocer; pero no el conocer frío y cerebral dominado por el avasallamiento del analizar; por el reduccionismo del rebajar a la condición de objeto manipulado, del dominar por anticipado las respuestas, del someter posesivo que anula la libertad ajera; eso es la reducción del ser al conocer, y del conocer al dominar (Díaz, 2001, p. 121).

Mediante los procedimientos que nos predisponen al encuentro, podremos conocer de una manera afectiva y efectiva a las personas que se han construido desde una misma condición-capacidad humana y desde una

experiencia cultural diversa. Pero además de conocer y reconocer al otro, y de hacernos cargo de su existencia, estos procedimientos contruidos con el otro, nos ayudarán a liberarnos del conocimiento estancado que nos hace creer que las culturas son compactas, estáticas y homogéneas.

3 Un nuevo discurso intercultural para una nueva Teoría de la Educación

En el marco de esta nueva sensibilidad encontramos términos como 'cultura', 'inmigrante', 'identidad', o 'etnia', que no están exentos de una fuerte polémica conceptual desde diferentes perspectivas ideológicas (liberalismo-comunitarismo). Por la limitación de espacio, no podemos realizar siquiera un breve análisis de las perspectivas teóricas que subyacen en el discurso actual sobre la interculturalidad (Naval, 1995; Bárcena, 1997). Sin embargo, cada vez más se va imponiendo la idea de que lo intercultural es resultado de la confluencia de varios discursos (fenomenología, sociología, antropología, etc.) que, a juicio de Abdallah-Preteuille (2001), están configurando un nuevo paradigma en el que convergen tres ejes temáticos-

a) Eje conceptual y epistemológico. El sujeto concreto y singular tiene un mayor protagonismo en el encuentro de culturas. Ya no es tanto la cultura la que determina los comportamientos, sino las interacciones concretas que los individuos establecen en el seno de la sociedad plural. Hay una vuelta al «yo» vinculado a un «tú» en el marco de una relación de alteridad, por lo que predomina un concepto del sujeto en relación y vinculado a la dialéctica identidad-alteridad (Jordán, Etxeberria y Saramona, 1994; Merino, 2004).

b) Eje metodológico. El estudio de lo intercultural como comprensión de las dinámicas que se producen entre los individuos está llevando a la yuxtaposición complementaria de distintas metodologías de corte cualitativo (etnografía, estudio de casos, biografías, narraciones, etc.). Lo que interesa es

conocer cómo los individuos aprenden del encuentro con el otro diferente para preocuparse por las consecuencias de su conducta sobre las demás personas; cómo aprenden a reconocerse «prójimo» y a ser responsable del otro diferente cultural, cómo van consolidando vínculos interpersonales que generan un sentimiento compartido de comunidad. La metodología cualitativa en el terreno de lo intercultural está muy ligada a los conceptos de experiencia, intersubjetividad, reciprocidad y dinámicas interculturales complementarias.

c) Eje ético. Lo que interesa en la cuestión de la interculturalidad no es tanto el conocimiento de las culturas o las diferencias culturales, cuanto más las relaciones con los demás, el encuentro con el diferente cultural. La atención concedida al diferente y no a la diferencia cultural hace que la cuestión ética de la alteridad y de los valores adquiera novedad y urgencia en el discurso teórico-práctico de la interculturalidad (Ortega y Mínguez, 1997, 2001). La responsabilidad de unos para con los otros es una cuestión que tiene que ver con la ética personal, con una ética de la alteridad (Levinas, 1987, 1991, 2001). Si la educación intercultural no pretende sólo la comprensión de la cultura, el respeto a las convicciones y modos de vida, sino también el reconocimiento de mi responsabilidad hacia el que me demanda una respuesta de acogida, entonces dicha educación se traduce necesariamente en una educación moral (Ortega y Mínguez, 2001; Ortega, 2004a).

Uno de los puntos centrales que se plantean en el nuevo discurso de la educación intercultural es cómo abordar la cuestión de las diferencias culturales en un espacio socio-educativo culturalmente heterogéneo. Muchos estudios interculturales se han orientado hacia la descripción y explicación de las culturas, poniendo un mayor énfasis en los principales rasgos culturales que producen las diferencias entre las distintas culturas. Hablar de diferencias culturales, o de cultura sin más, significa para una gran parte de los antropólogos «una cuestión de ideas y valores, un molde mental colectivo, un sistema simbólico» (Kuper, 2001, p. 262). Que la cultura desempeña no sólo una función adaptativa, como mecanismo de supervivencia para los

individuos, sino también una función expresiva a través de la cual interpretan los valores y estilos de vida de una comunidad, obliga a cualquier proceso educativo a que esté inserto en una tradición cultural. Ello implica que la cultura ya no sea considerada como un concepto estático o reducido a la idea de que cada pueblo posee unos rasgos culturales estables y permanentes, inalterables con el paso del tiempo, sino, al contrario, es algo dinámico que cambia al mismo ritmo de la vida de los seres humanos. Además, ningún individuo de una cultura conoce la totalidad de su cultura, ni tampoco es un fiel retrato de la tradición cultural.

Delimitar la realidad objetiva de una cultura por completo es una tarea tan imposible como inútil, especialmente en los tiempos actuales en los que asistimos a una apertura constante a las demás culturas. La preeminencia y pertenencia a un grupo cultural que excluye al resto de culturas ha saltado por los aires en nuestra sociedad cada vez más globalizada e hipercomunicada, gracias a los nuevos medios de comunicación social. La tradición, entendida como marco cultural concreto, es necesaria para cualquier sociedad porque da continuidad y consistencia a la vida de las personas. Pero los procesos de modernización y de globalización han puesto a los individuos en una situación de mayor comunicación con los que piensan y actúan de manera distinta. El resultado no puede ser otro que una gran mezcla en una sociedad «destradicionalizada».

La modernidad ha socavado todas las certidumbres que se daban por sentadas. Y lo ha hecho no sólo debido a los avances de la ciencia y de la tecnología, sino también debido a la pluralización del entorno social moderno (Berger, 1994, p. 159).

Si admitimos estos presupuestos como punto de partida de un nuevo discurso intercultural, estamos admitiendo también que la idea de la educación como transmisora de «una» cultura queda muy trastocada por la evidente presencia de individuos portadores de varias culturas en nuestra sociedad (Duch, 1997). Lo cual refleja cierta complejidad al abordar el problema del qué y cómo educar para el encuentro de culturas, o mejor dicho, entre

diferentes culturas, en tanto que estamos ante una realidad *in fieri* un fenómeno en curso que, sin embargo, no debe desalentar los intentos por avanzar hacia un futuro que aún está por construir (Minguez, 2004).

La idea de una sociedad estructurada en y desde una tradición cultural ya no se sostiene por los múltiples intercambios que hoy se producen en la ciencia, la producción, el arte, la tecnología, etc., con lo que en adelante nada será igual, porque los elementos que configuran una cultura están expuestos y confrontados a los de otras culturas. Los medios de comunicación han contribuido a que la cultura ya no sea más un arquetipo cerrado de valores y patrones de comportamiento que caracteriza a una sociedad homogénea y uniforme, sino que está abocada a constantes confrontaciones con otras formas de vida, por lo que tanto una como otras reclaman espacios o ámbitos de manifestación donde predomina lo plural, lo complejo y lo mestizo (Jordán, Ortega y Minguez, 2002). Así pues, la nueva realidad demanda otro planteamiento más abierto hacia el encuentro de personas cuya cultura no debe considerarse un obstáculo, sino el motivo para ir creando relaciones interpersonales comunes. Obviamente, el punto de vista tiene consecuencias importantes en el espacio de la educación, porque hace inaplazable la tarea de aprender a vivir juntos (Jordán, 2003c). Pero esta tarea no está exenta de confrontaciones y tensiones, ya que la presencia del otro diferente obliga a reconocer distintos modos legítimos de pensar y de vivir; también permite comparar los estilos de vida propios con los de otras culturas y exige el deber moral del respeto a las diversas formas de realización personal.

Hay más cuestiones a delimitar en el nuevo discurso de la educación intercultural, por ejemplo, ¿cómo abordar la integración del otro diferente cultural en la realidad social vigente? Bastantes propuestas de educación intercultural han tratado la cuestión de las minorías étnicas desde la comprensión «intelectual» de las diferencias culturales, que se ha traducido en propuestas educativas encaminadas hacia el «conocimiento» de los elementos culturales de cada tradición (costumbres, valores, lengua, religión, etc.).

La acción educativa intercultural se ha limitado, por tanto, al reconocimiento de las diferencias pero no de los diferentes culturales. Es cierto que dichos elementos culturales generan «violencia» o fricciones en la convivencia, pero mayor «violencia» se produce cuando se trata de acoger al otro diferente cultural. Tal «violencia» está más acentuada si el otro recibe la etiqueta de inmigrante. Ya hemos puesto de manifiesto que el cliché de pobre, analfabeto y con escasa cualificación profesional ligado a la figura del inmigrante está muy lejos de la realidad (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002; Mínguez, 2004). Mantener una posición contraria de apertura a los otros diferentes culturales para proteger la identidad de una cultura es hoy la versión renovada del totalitarismo que ha llevado a la deportación y eliminación de los otros diferentes. Mientras subsista la convicción de que «todo inmigrante es un enemigo» y se manifieste en actos puntuales y descoordinados, siempre estará presente la amenaza de la barbarie.

En la actualidad se aboga por un modelo de educación intercultural que sea superador de los binomios identidad cultural-identidad personal, entre individuo y cultura. El predominio del enfoque «culturalista» en la educación intercultural ha llevado a un conocimiento de individuos y de culturas diferentes, olvidando lo que está detrás de cada cultura. La educación intercultural no acaba con la difusión y gusto por la cultura del otro, sino que también exige el reconocimiento y la acogida de la persona concreta del diferente cultural. «Lo primero y esencial es el Otro, no su cultura» (Abdallah-Preteille, 2001, p. 42). El sujeto de la educación intercultural ya no es la diferencia cultural, sino el individuo concreto que vive en una cultura concreta y exige ser reconocido como tal. Ello lleva prioritariamente a ver al otro desde lo que es, siente, expresa y vive en su realidad concreta y particular.

El reconocimiento del otro no significa disolverlo en categorías universales de su cultura, ni tampoco en el derecho universal de respeto a la dignidad de su condición humana, sino verlo como alguien con identidad y nombre propio. La educación que deriva de aquí no descansa en el principio de la

diferencia cultural, sino en el de la deferencia hacia el otro diferente cultural, que convierte el acto educativo en una relación ética, en responsabilidad de uno para con el otro.

Establecer una relación ética es ser deferente con el otro. Esto no sólo quiere decir aceptar su diferencia, sino también y fundamentalmente hacerme cargo de él, de su alegría y de su dolor; de su sonrisa y de su llanto, de su presencia y de su ausencia (Mélích, 2002, p. 115).

Se trata, por tanto, de recuperar la raíz ética de la acción educativa, en la que siempre hay una relación moral entre educador y educando. Si educar es un acto moral en su origen, educar en lo inter-cultural consiste en el reconocimiento de mi responsabilidad para con el otro diferente cultural, hacerse cargo del otro, que se traduce fundamentalmente como un acto de acogida del diferente cultural.

La acogida en la educación intercultural constituye una experiencia de reconocimiento y de valoración de lo que es y en lo que es el diferente cultural. Ello lleva consigo actitudes y acciones de empatía, diálogo y solidaridad. Otras opciones de corte culturalista, intelectual o cognitiva son insuficientes para lograr la integración de los diferentes culturales en la construcción de una sociedad nueva, fruto de la mezcla de diferentes estilos de vida. Educar desde esta opción, por tanto, es un acontecimiento ético, una experiencia responsable que exige salir de sí mismo y hacerse cargo del otro.

La educación intercultural no pretende sólo el respeto a la cultura del otro diferente, sino el reconocimiento concreto de su dignidad y de mi responsabilidad hacia él, quien con su sola presencia demanda de mí una respuesta, no sólo de comprensión intelectual de su cultura, sino de acogida de su persona en su situación concreta de diferente cultural (Ortega y Mínguez, 2001, p. 66).

No abordar la cuestión del otro diferente cultural en nuestra sociedad, cada vez más compleja y comunicada, significa la exclusión y el mantenimiento de muros de separación de los unos hacia los otros. En el fondo, la educación intercultural plantea el problema de aceptar e integrar al diferente

cultural en la construcción de una nueva sociedad más justa y solidaria. Los desagradables acontecimientos de racismo, xenofobia y olvido del otro diferente cultural invitan a impulsar una educación moral donde la responsabilidad por el otro, su acogida y reconocimiento no quede en un bello ejercicio de erudición intelectual. Sólo la experiencia-vivencia de los valores de respeto, libertad y promoción de la justicia y la solidaridad en diferentes espacios educativos (familia, escuela, sociedad) hará posible que las jóvenes generaciones vayan creando una nueva sociedad. Y hacer una nueva educación intercultural pasa necesariamente por la formación de educadores (Esteve, 2004) en los contenidos básicos de la pedagogía de la alteridad (Ortega, 2004b). Cuando no se tienen respuestas novedosas a qué y para qué educar en el encuentro de culturas no se sabe cómo educar interculturalmente. Que el profesor sea capaz de crear un clima moral, de diálogo y tolerancia, en el que el diferente cultural sea respetado en lo que es; que responda del diferente cultural desde la acogida, la compasión y el compromiso, constituyen, entre otros, elementos indispensables de la tarea de educar en la interculturalidad.

4. Teoría de la educación y gestión de la diversidad cultural

Según vamos comentando, aunque la diversidad ha existido siempre, en nuestro tiempo está alcanzando una acusada magnitud que despierta inevitablemente la sensibilidad de quienes tienen la responsabilidad de dar cabal respuesta a esta cuestión vital desde la perspectiva educativa. La interculturalidad, en efecto, está suponiendo cada vez más — tanto para los estudiosos de la educación como para quienes lidian con ella diariamente — un reto teórico-práctico de gran envergadura. En este sentido, los siguientes comentarios sobre algunas formas de gestionar educativamente la diversidad cultural pretenden no sólo exponer algunas sugerencias a la

hora de poner en práctica la educación intercultural, sino — también y especialmente — tomar esas posibilidades como ocasiones para repensar nuestra teoría de la educación al respecto.

Posiblemente, todos hayamos oído decir más de una vez que la educación intercultural no es más que una moda pasajera, entre otras emergentes actualmente, propia de un tiempo marcado por el destacado fenómeno migratorio y la progresiva globalización. No somos nosotros de ese pensar. Estamos seguros, por el contrario, que la interculturalidad va a producir cambios notorios en la Teoría de la Educación, tanto por las orientaciones pedagógicas que le demanda la práctica relacionada con ese campo, como por la invitación a repensarla en profundidad que nace de las variables que se han ido introduciendo en estas dos décadas de debates intensos en este nuevo ámbito.

Se tiene dicho que «la interculturalidad introduce un elemento esencial en la teoría de la educación, que no sólo invita a introducir un nuevo capítulo en dicha teoría, sino que obliga a repensarla y recomponerla» (García Carrasco, 1992, p.18). El intenso debate teórico y la rica práctica ensayada en estos últimos años, en efecto, han removido supuestos básicos de la teoría de la educación; supuestos, entre otros, como el de diversidad, integración, identidad, relativismo, convivencia, conflicto, acogida... y un largo etcétera. La propia función clásica de educar, entendida por inercia como la acción socializadora encarada con la iniciación en la vida social propia de una sola cultura, ha sido reconsiderada en clave de pluralidad desde los presupuestos básicos de la interculturalidad. Igualmente ha sido derrocado pedagógicamente el ideal organizativo de la homogeneidad del alumnado. Son muchos los cambios que, desde la perspectiva intercultural, se están proponiendo y esperando de una teoría de la educación a la altura de las nuevas circunstancias: ¿pasar de una visión deficitaria o compensatoria a otra equitativa y mutuamente enriquecedora?, ¿superar una percepción clasificadora de la personalidad de los alumnos por otra dinámica y compleja englobada en la rica identidad personal de cada uno de ellos?, ¿priorizar la dimensión comunicativa de la educación sobre la meramente cognitiva?

En todo caso, estamos seguros de que cuando hablamos de teoría de la educación (intercultural) el quid de la cuestión que importa enjuiciar y afinar es el mismo concepto de educación; concepto que, a su vez, conduce a la pregunta de fondo: ¿qué es un hombre educado como tal y, más concretamente, en nuestras actuales y complejas coordenadas multiculturales? No podemos entrar aquí en una respuesta matizada a esa delicada cuestión, pero sí proponer algunos apuntes que nos ayuden a orientar nuestras acciones pedagógicas en el ámbito intercultural que nos ocupa.

Si, en definitiva, la educación se resuelve en comunicación, en el caso de la educación intercultural esto resulta ser mucho más cierto, porque en este ámbito el sujeto de la educación no puede entenderse aisladamente sino en relación con un tú. Tal como apunta acertadamente Abdallah-Preteceille (2001, p. 41), «el discurso intercultural se centra en el mundo de las interacciones, partiendo del supuesto o concepción de la persona como ser comunicativo»⁽³⁾. Dicho llanamente, el eje de interés de la educación intercultural debe centrarse en promover las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan, y tejan entre ellas lazos de verdadera comunicación; de una comunicación interpersonal — con todas las múltiples peculiaridades culturales existentes — en que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, deferencia, solidaridad, valoración y responsabilidad recíproca.

Consideremos desde esa óptica algunas iniciativas que suelen ir tomando cuerpo en el amplio campo de la denominada educación intercultural. A modo ilustrativo, elijamos, entre otras muchas, las siguientes:

a) En la esfera de la política escolar se han establecido disposiciones variadas con el fin de evitar lo mejor posible la conformación de guetos escolares, a base de una «concentración artificial» de alumnos de minorías culturales en determinados centros escolares. En este sentido, se han arbitrado

(3) Como se dice en otro lugar: «No hay sujeto sin *intersubjetividad* sin un tejido de relaciones intrínsecas con los otros sujetos. Yo estoy inscrito en una constelación de sujetos y mi identidad no sería tal sin la construcción de los otros. *Yo* me hago a mí mismo, pero *en medio de los otros y por los otros*. La condición fundamental para que yo sea un sujeto es que todos los otros también lo sean» (Abdallah-Preteceille y Porcher, 1996, p. 50).

algunas normas legales para favorecer que todos los alumnos, autóctonos o inmigrantes, estén agrupados de forma más natural y normalizada en las escuelas financiadas con fondos públicos. Al margen de si algunas de esas medidas son *per se* más o menos plausibles, la cuestión de fondo que merece especial atención sigue siendo la misma: ¿priman las relaciones acogedoras sobre las de rechazo? La cuestión no es banal cuando se es consciente de que son mucho más negativos los «guetos psicológicos» que los físicos, pues lo importante en este plano es que, como cualquier otro alumno, cada hijo de inmigrantes debe llegar a percibir que la «escuela es también su hogar»; que en la dinámica de las relaciones que mantiene con los que viven en ella es alguien reconocido como persona; que, con sus legítimas diferencias, llegue a sentirse plenamente integrado en vez de excluido en la dinámica educativa global y diaria (Hussenet, 1991; Jordán, 2003a).

b) A nivel de centros educativos están proliferando los Planes de Acogida. Su objetivo es sentar desde el principio las bases de una buena integración del alumnado minoritario en la vida escolar. Es cierto que, cada vez más, se van perfeccionando a nivel organizativo las actividades dirigidas a diagnosticar los puntos de partida del nuevo alumnado, a familiarizarlo con el funcionamiento formal y cotidiano del centro, a tomar medidas organizativas y didácticas para su seguimiento, etc. Con todo, las insuficiencias de muchos de esos planes resultan patentes (Palaudarias, 1997; Alegre, 2005) ya que la filosofía de fondo de buena parte de las actividades programadas responde a una recepción fría y mecánica (gestión de documentos administrativos, adjudicación de los alumnos a sus correspondientes cursos, presentación rutinaria a los compañeros). Lo deseable es incentivar de mil formas posibles la comunicación afectiva entre los alumnos nuevos y los ya asentados (vinculándolos a grupos de amigos en tiempos académicos e informales)(4),

(4) Vale la pena recordar aquí una realidad más que probable: los primeros contactos que cristalizan los alumnos inmigrantes nuevos con quienes encuentran en la clase y escuela son determinantes en relación a su feliz integración socioafectiva y a la deseable conformación de su identidad personal y cultural.

promoviendo monitorias recíprocas, fomentando actividades escolares mixtas), o también en facilitar relaciones positivas entre familias del país y minoritarias (organizando en pie de igualdad actividades propias de las AMPA o animando redes de relaciones extraescolares(5)).

c) A nivel metodológico reconocemos la potencialidad del aprendizaje cooperativo cuando es realmente tal (Santos Regó, 1994b). Ahora bien, incluso siguiendo los presupuestos enunciados por un famoso psicólogo (Allport, 1962), esto es, valoración de la diversidad, igualdad de status entre los componentes de cada equipo e interdependencia mutua entre ellos, permanece el riesgo de un cierto reduccionismo técnico en su uso, de manera que las abundantes relaciones que tienen lugar en el momento de la aplicación real del aprendizaje cooperativo pueden carecer del espíritu que las debería animar a nivel de genuina comunicación interpersonal. Por ejemplo, la interdependencia entre los miembros de un mismo equipo puede tener un tinte pragmático, persiguiendo en el fondo conseguir entre todos ellos el dominio de una unidad temática de una determinada asignatura. Dicho de otro modo, el contacto estrecho que tienen los alumnos a través de estos métodos no asegura *per se* el verdadero encuentro intersubjetivo, sin el cual no hay auténtica experiencia de la alteridad, no pudiendo alcanzarse así el núcleo de la deseada educación intercultural. En esta línea, creemos que — entre otras cosas — sería esencial que el profesor diera la máxima atención a la valoración explícita y espontánea de la calidad humana de las relaciones que tienen entre sí los integrantes del equipo en su aprendizaje grupal. Con palabras más concretas: el educador debería poner el acento principal, mediante una amplia gama de comentarios y expresiones informales, en las actitudes y valores aplicados por los alumnos, tales como el respeto,

(5) Pensamos, por ejemplo, en las experiencias exitosas de las «redes de intercambio de conocimientos», basadas en la convicción de que todos pueden enseñar algo a los otros, a la vez que todos desean aprender algo de los demás, bajo los presupuestos de igualdad, gratuidad y compromiso personal recíproco, al margen de las diversidades socioculturales (AA. W, 1997).

la valoración, la deferencia, la solidaridad y la responsabilidad sentida respecto a los «otros» que conforman el equipo.

d) Hemos de lograr un currículo realmente intercultural. Ideas para gestionar en esa línea la docencia de las materias escolares ya se han dado en muchas publicaciones (Jordán, 1996; Muñoz Sedaño, 1997). Adviértase que en ese diseño curricular existe el peligro de poner el acento en añadir temáticas con el fin de dar a conocer diversas culturas. Aunque en ocasiones puede ser razonable incluir esas referencias culturales diferentes, convendría no desestimar el riesgo de una pedagogía excesivamente cognitivista. Es algo admitido que una educación intercultural del ‘cous cous’, fácil y folklórica, es insuficiente y muchas veces nociva. Las culturas, en sentido estricto, no se pueden enseñar. Cada persona socializada en un contexto en que predomina una cultura más o menos específica la vive y hace suya de un modo radicalmente singular. Por otra parte, sin duda alguna, la mejor forma de «conocer otra cultura» no puede ser la mediada por un enfoque frío y cognitivo, sino la que tiene lugar cuando se favorece con diversos acercamientos la comunicación con personas que llevan en sí y consigo referentes culturales diferentes. Lo que debe hacerse no es tanto «enseñar culturas distintas» — algo que podría interesar desde la perspectiva de un antropólogo — sino preparar situaciones de encuentro que hagan factible a los alumnos el «conocer la persona del otro», dado que es *en* la persona ajera conocida donde es posible captar su cultura circunstanciada⁽⁶⁾. Este filón nos llevaría muy lejos, pasando por la cuestión de la auténtica empatía, entre otros; con todo, puede ser pertinente apuntar aquí el hecho de que la reflexión sobre temas «interculturales» de este tipo invita a replantear seriamente ciertos pilares básicos de una saludable teoría de la educación; en concreto, los fines y los medios que la educación ha de primar. Si durante mucho tiempo — ¿en nuestro tiempo todavía? — la educación — y sus

(6) «Lo esencial — nos recuerda de nuevo Abdallah-Preteille (2001, p. 17) — no es conocer las culturas, sino a las personas que pertenecen a esas diferentes culturas».

teóricos — han focalizado sus esfuerzos en el «saber conocer» y, en parte, en el «saber hacer»..., quizás haya que dar en adelante mucha más importancia al «saber ser» a través, en gran medida, del «saber convivir». Nuestra propuesta, entonces, sería ahondar a nivel teórico y práctico en cómo educar a nuestros jóvenes para que sepan relacionarse en el 'mundo de la vida', para que sean capaces de conocer personas en su sentido más auténtico y ético(7).

e) Favorezcamos, igualmente, actividades interculturales de tipo extraescolar o informal. En nuestro tiempo, en que predomina el individualismo singular y colectivo que gemina en actitudes egocéntricas y etnocéntricas, adquiere gran importancia la planificación pedagógica de situaciones múltiples que favorezcan el encuentro entre niños, jóvenes y adultos con distintos referentes culturales. Pensamos, por ejemplo, en el aprovechamiento de los tiempos informales del patio escolar a fin de gestionar los juegos espontáneos para potenciar relaciones heterogéneas altamente positivas. Recordamos también la potencialidad formativa de asociaciones infantiles y juveniles interculturales, así como de grupos musicales, deportivos o teatrales de composición mixta(8). Estas y otras muchas más posibilidades — como pueden ser los intercambios culturales pedagógicamente planificados — pueden ponerse en activo, a veces con más facilidad y versatilidad, en contextos educativos no escolares, ya sea en centros de tiempo libre, en asociaciones de vecinos, o a través del concurso de ONG diversas(9).

(7) Creemos que el «objeto» válido y óptimo del afecto, valoración y conocimiento humano no puede ser otro (por encima de cualquier interés cosista) que la persona de otro ser humano. En esta dirección apunta Rescher (1999, p. 101), autor nada sospechoso de posturas conservadoras: «Debe reconocerse que el hombre no sólo vive de conocimientos...; que la calidad de nuestra vida depende de un amplio espectro de desiderata personales».

(8) Job (1989) nos relata varias experiencias exitosas en Alemania de grupos teatrales formados por jóvenes alemanes y turcos. En algunas los miembros de tales agrupaciones elaboraban guiones con tramas interculturales, para representarlas después en público, asumiendo papeles cruzados: jóvenes alemanes interpretaban, por ejemplo, situaciones difíciles de la segunda o tercera generación turca, mientras que los muchachos turcos jugaban en sus actuaciones el papel de jóvenes alemanes intolerantes y xenófobos. A parte del impacto propio de este tipo de dramatizaciones, lo decisivo era la abundancia de vínculos amistosos que solían establecerse entre esos jóvenes de origen cultural diferente.

(9) Se nos hace presente el recuerdo de una experiencia de ese tipo, en el ámbito no formal, que acabó siendo la fuente de una estrecha amistad entre jóvenes autóctonos *lois*

Pero de quien no podemos olvidarnos es de los primeros protagonistas del ámbito que nos ocupa: los profesores o educadores. Ellos son los que encarnan la(s) teoría(s) de la educación en su mentalidad profesional y en su posterior puesta en práctica. Cuando decimos que son muchos los profesores que necesitan preparación para atender la nueva diversidad cultural, no estamos pensando en ofertar, sobre todo, una formación centrada en el conocimiento de rasgos culturales de los alumnos diferentes, ni tampoco en estrategias técnicas para saber afrontar las posibles dificultades lingüísticas o las manifestaciones xenófobas. De hacerlo así, estaríamos entrando en una dinámica sesgada, al poner el énfasis en las dimensiones cognitivas y técnicas de su «teoría de la educación». Las investigaciones sobre la mentalidad del profesorado en relación a la diversidad cultural cada vez más presente en las escuelas (Garreta, 2002; Jordán, 2004) parecen ser claras: el concepto que suelen tener una mayoría de ellos de tal diversidad a nivel educativo es confuso y reductivo; mientras unos adoptan una visión etnocéntrica, problemática y prejuiciosa, otros tienden a percibirla desde una perspectiva folklórica, relativista y romántica. En coherencia con esta realidad, conviene insistir en una formación clarificadora, individual y grupal, de los profesores sobre muchas nociones básicas que condicionan la puesta en práctica de una educación intercultural deseable; es decir, necesitan una ayuda experta para pasar, con nítida y convencida clarividencia, del presupuesto teórico multiculturalista al interculturalista, de la excesiva valoración de la diferencia a la atención debida a la legítima diversidad, de la visión problemática y prejuiciosa de los «otros» escolares a la actitud solícita hacia todos sus alumnos.

scouts y otros inmigrantes magrebíes con los que entraron en contacto en el primer año de universidad. Por encima de toda diferencia, e incluso discrepancia cultural-religiosa, ese pequeño grupo mixto de cinco jóvenes (orientados por un monitor formado de mayor edad) se convirtieron en grandes amigos, desmoronándose los prejuicios y recelos preexistentes después de conocerse por experiencia entrañable, hora tras hora durante un verano, al dedicarse de común acuerdo y de forma voluntaria a un objetivo humanitario que les unía no sólo «externamente», sino a través de una continua convivencia fundada en la generosa tarea de restaurar pisos de personas ancianas.

Ciertamente, la ausencia de una equilibrada «teoría de la educación» (intercultural) debidamente reflexionada, debatida, consensuada, asumida personal y colegiadamente por el profesorado de una institución educativa, es muchas veces la causa de la ansiedad, aturdimiento e improvisación ciega ante acontecimientos cada vez más frecuentes en nuestras escuelas: incorporación tardía de un buen número de niños inmigrantes en centros de tradición más bien monocultural, no pocos dilemas de origen cultural, conflictos de tipo xenófobo o dificultad de relación con las familias de los nuevos alumnos (Jordán, 2003b). Los profesores precisan, pues, de una sólida y coherente «teoría de la educación» que les permitan responderse a sí mismos sobre los «porqué» fundamentales de las acciones educativas que con buena y generosa voluntad ponen en práctica cada vez con más frecuencia, para no caer en la corriente acrítica de lo que se empieza a generalizar en el campo de la interculturalidad: desde los planes de acogida hasta la diversas formas de mediación, pasando por la aplicación de ciertas estrategias para el cambio de actitudes prejuiciosas.

Last but not least, conviene recordar que serían insuficientes los comentarios anteriores si no recordáramos aquí que todas las acciones educativas interculturales — también las más atinadas — ha de ser vistas por los educadores que las promueven como medios para una finalidad central: la de favorecer la comunicación interpersonal entre quienes tienen distinta procedencia cultural(10). una comunicación que sólo puede darse si los educadores consiguen «conectar» afectiva y moralmente entre sí a todos sus alumnos, de cualquier color que sean, a través de las más variadas¹⁰¹⁰

(10) podríamos ilustrar esto con sólo algunos ejemplos: las aulas de acogida no tendrían que tener como objetivo final la simple aceleración lingüística para «intégrarse» académicamente en las clases ordinarias, sino para facilitar la profunda comunicación con todos y entre todos; las estrategias exitosas de resolución de conflictos no deberían apeteer simplemente solucionar problemas con componentes de tipo étnico-cultural, sino estrechar amistades más fuertes que antes; los mediadores interculturales no deberían jugar un rol de traductores o decodificadores de los significados culturales para evitar malentendidos, sino para estrechar lo máximo posible la comunicación fluida y franca entre profesores y familias.

actividades. Quizás las palabras de un experto en adolescentes inmigrados, extraídas de casos reales, resuman mejor esta convicción nuestra:

Sí, tienen necesidad de alguien que se interese por su historia personal sin prisas ni presiones, que los mire sin desconfianzas, que les transmita la certeza de que está junto a ellos, que les ayude a superar las primeras desilusiones, que los oriente a la hora de sus expectativas iniciales, que les impulse a no hundirse por las dificultades; de alguien que esté a su lado, en los momentos felices y en los problemáticos, en el juego, en el aula, en una excursión... siempre (Funes 1999, p. 141).

Huelga decir, pues, que, para poder crear esos lazos hondos entre los alumnos, quien debe sobresalir en una actitud de solícita relación es el profesor, con muestras reales de acogida, valoración, deferencia y atención a cada uno de sus escolares; una actitud y un trato que, por lo demás, es el que más desean ver satisfechos los niños y jóvenes minoritarios, antes que cualquier otro apoyo de orden académico.

5. El discurso sobre las competencias interculturales y el desarrollo de la teoría de la educación

Creemos también que una de las aportaciones del discurso intercultural a la teoría de la educación, al margen de la ampliación de su reconocido epistemológico, tiene que ver con la actualización del interés axiológico, que promueve al colocar el tema de los valores éticos en relación con patrones de acción educativa en una sociedad más abierta y culturalmente diversa. Gracias al acento en lo intercultural, la teoría de la educación puede moverse hoy hacia perspectivas más integradoras acerca de la acción pedagógica que, recordemos, ha de estar intencionalmente diseñada de forma que sirva de cauce a la optimización personal, siendo así también generadora de tránsitos modificativos en los que importa, sobre todo, la optimización del desarrollo personal (Santos Regó, 2002). En pos de tal

desarrollo, pensando en vías de realización humana, es donde se ubica el sentido y el alcance de procurar competencia intercultural para el individuo de un siglo en el que la globalización y la reafirmación de las identidades parecen ir de la mano.

Ahora bien, si planteamos la necesidad de situar y ajustar la competencia intercultural en el marco de una teoría de la educación como entramado analítico de los procesos educativos en un tiempo concreto es porque esos procesos no se optimizan al margen de su relación con experiencias y expectativas de naturaleza cultural, en las que se implican enfoques acerca de una nueva identidad y una nueva ciudadanía. Ambas dimensiones incluyen componentes formativos del carácter vinculados a un determinado auto-concepto evolutiva y culturalmente situado. Es bastante quimérico plantear un tema de competencias interculturales si no nos constan las posibilidades de un desarrollo del yo (individual y cultural) a través de la acción educativa, no sólo pero también, en y desde la escuela.

Es recomendable, pues, que recurramos primero al concepto de competencia de forma directa y sencilla, significándola como «la facultad socialmente estructurada que permite al sujeto ejecutar de modo correcto una suma de actuaciones socialmente circunscritas» (González de Ávila, 2002, p. 218).

Partiendo de esa noción de competencia y trasladándola al terreno que nos interesa, no otro que el de la interculturalidad, acordaremos fácilmente que el concepto de competencia no se agota en una visión o perspectiva instrumental, a modo de conjunción de destrezas que habilitan para orientar un curso de acción de cuya eficacia se pueda dar cuenta a través de parámetros mensurables o cuantificables. Sería algo así como la habilidad para comportarse según cánones convencionales, simulando ser un miembro más de una determinada comunidad o grupo cultural (lo cual habría de suponer un tácito apoyo a la llamada falacia del nativo como modelo).

Tal punto de vista evoca una idea de competencia incompleta, por cuanto no podemos constreñir la referencia pedagógica de funcionalidad a los

componentes conductuales de su trazado en una tarea o cometido específico. Hay en la noción de competencia intercultural otros activos prácticos que la condicionan expresivamente cuando ha de manifestarse, de hacerse presente, en espacios de comunicación y de interacción, que son los que definen la representación primero y la actuación después por parte de las personas. Es en esa línea que la competencia intercultural exige el conocimiento y la capacidad generativa de prácticas cooperativas en contextos de vida social, teniendo en cuenta, de paso, que las estructuras de interacción cooperativas se vinculan a sistemas motivacionales fortalecedores de responsabilidad moral en los individuos.

Una incógnita puede ir despejándose: decir 'competencia intercultural' es ir más allá del discurso de las destrezas puras y duras, queriendo abarcar también lo cognitivo, lo afectivo y lo comunicativo o, si se prefiere, lo mental y lo social en el desarrollo del sujeto, sin olvidar el papel de las actitudes en el carácter dialógico y comunicativo de la cultura como proceso. Así, tal vez sea lo mismo hablar de competencia cultural⁽¹¹⁾ que de competencia intercultural puesto que, en cualquier caso, implica desarrollo de esquemas de pensamiento y de acción mediante la negociación de significados con el otro o los otros. Por lo tanto, parece lógico identificar competencia intercultural con una genérica capacidad de participación activa y crítica en escenarios sociales caracterizados por la diversidad cultural y la pluralidad identitaria de los individuos.

Advertimos con toda firmeza que no pretendemos reducir la competencia intercultural a sus componentes discursivos, lingüísticos o aun comunicativos sin más. Si ha de entenderse como facultad de participación activa y cooperativa en una sociedad civil que renueva aceleradamente sus patrones culturales de auto-identificación, entonces precisamos de una suma estratégicamente práctica, a saber, un dominio conceptual, un

(11) Hay quien prefiere la expresión de 'competencia cultural' y no la de 'competencia intercultural', a fin de poder evitar el sentido, equívoco, de un simple ser o estar entre dos o más culturas.

dominio procedimental y un dominio actitudinal, procurando una actuación (*performance*) cultural plena en las coordenadas educativas y sociales de cada caso.

En cierta medida, el interés de la pedagogía por desarrollar competencias interculturales dentro y fuera de las aulas, obliga a la teoría de la educación a profundizar aún más en el estudio de la educación como proceso de comunicación y en los mismos *patterns* que articulan la interacción sistémica en la adquisición y negociación de los saberes o los significados culturales desde la infancia hasta la adultez. Porque, al fin y a la postre, la interculturalidad es capacidad comunicativa que se resuelve, parcialmente, en el manejo de símbolos y significaciones, comprometiendo, además, una búsqueda de nuevos sentidos a la comunicación humana. Sin comunicación no es posible la construcción cultural y menos aún la competencia intercultural(12), máxime si aceptamos lo razonable: que la acción interactiva y la apropiación cultural se superponen cotidianamente, incrementando su mutua influencia en una edificante espiral de interrelación.

Curiosa y paradójicamente, el interés intelectual por explicar y proyectar con decisión lo que pueda ser competencia intercultural ha surgido de manera asociada al reto de formar para una mayor y mejor capacitación (*empowerment*) de los alumnos y jóvenes que ya viven en una sociedad de plurales contornos políticos y lingüísticos, con una diversidad étnico-cultural en continuo aumento, consecuencia de las transformaciones a las que se ha visto sometido el Estado-Nación y del extraordinario auge de los flujos migratorios en determinadas latitudes.

Y decimos 'paradójicamente' pues el acento en un ideal de educación humanista y social (teñido en ocasiones de romanticismo culturalista) para todos los alumnos de los niveles obligatorios de enseñanza, con un mensaje cifrado a favor de estrategias curriculares de inclusividad y nueva

(12) No todos los analistas coinciden, desde luego, en una perspectiva de optimismo cultural. Por ejemplo, Touraine (2000) nos advierte que la tendencia hegemónica en el mundo no es la comunicación intercultural sino, más bien, la separación cultural.

ciudadanía intercultural, se ha ido entretejiendo, cuando no mezclando con una orientación expresamente instrumental del mismo constructo, a medida que la globalización, por un lado, y la internacionalización, por el otro, han dejado sentir sus efectos sobre el tipo de educación que las puede alimentar; expandiendo de paso las señas de identidad de un mercado, de un sistema de producción, de unos indicadores de logro y rendimiento, y de competitividad en las organizaciones, de un modo de trabajar; en suma, que rompe moldes y abre vías a otras pautas de relación y de comunicación entre gentes y señas de identidad.

Pero no nos sorprenderíamos en demasía si tuviéramos en cuenta la manifiesta conexión entre este tipo de competencia y los procesos de comunicación culturalmente situados. Una buena razón nos la proporcionó, hace ya tiempo, Wolton (1999) cuando distinguió entre ‘comunicación normativa’ y ‘comunicación funcional’. La primera es, precisamente, ese ideal al que antes nos referíamos, la diáfana voluntad de compartir e intercambiar para una mayor comprensión dentro del todo. Por la segunda, lo que conviene entender son necesidades de comunicación en y para un mundo económico, donde lo que realmente importa son los flujos de capital en su versión financiera o administrativa.

Vivimos tiempos en los que hablar de competencia no es ya hablar sólo de inteligencia y poder cognitivo en el abordaje y solución de los problemas, sino también de inteligencia afectivo-emocional aplicada a unos contextos de vida en los que, sutil pero efectivamente, las claves del desarrollo se han ido acercando a claves de comunicación intercultural. Observemos, si no, las nuevas exigencias y los condicionantes credencialistas de las empresas transnacionales, o algunas de las rutilantes formas que van adquiriendo los discursos sobre la posibilidad de éxito en la llamada sociedad abierta, y lo iremos teniendo más claro (Santos Velasco, 2004). Como botón de muestra, recomendaríamos a cualquier escéptico que se dé una vuelta por la red y trate de conectarse con algunas de las mega-corporaciones con esta cuestión ‘in mente’. Puede, entonces, que esta perspectiva le llegue más de cerca

al comprobar cómo, sin ir más lejos, la gigantesca BASF (empresa química con una facturación de más de sesenta mil millones de dólares en el 2004) está proclamando entre sus valores más preciados, y de modo textual, el de la 'competencia intercultural'.

Según esto, regresando a la interesante perspectiva de Wolton, tendríamos dos significaciones básicas de comunicación, que afectarían al sentido y propósitos de la comunicación intercultural y, por extensión, a la misma semántica de la 'competencia intercultural'. De todos modos, la lectura educativa de la cuestión no deja lugar a dudas ya que, admitiendo la interpretación funcional de la comunicación intercultural, y del poder que le es inherente, lo que hemos de vigilar es que no enajene su dimensión normativa, pues de lo contrario no podríamos defender ni el pensamiento crítico, ni las aspiraciones emancipatorias de los humanos, ni la separación de valores e intereses.

Lo que plantea la comunicación intercultural es un viaje de ida y vuelta desde el yo hasta el tú para llegar al nosotros, lo que supone una paridad participativa (Ruiz Román, 2003, p. 48); ese viaje es, en realidad, una ruta que comienza con el descubrimiento de la falsa homogeneidad de la cultura del 'otro', continúa con el reconocimiento de la diversidad propia y termina con la percepción de las semejanzas culturales.

El ideal normativo necesita, entonces, de una dinámica deconstructora de la identidad propia y de la del otro, que se va realizando en distintos niveles. En la comunicación intercultural lo primero que uno descubre es que las otras culturas son distintas. En el enfoque de Alsina (1999) éste sería el nivel de conocimiento más superficial, que va seguido de otro en el que el sujeto se percata de que en la cultura con las que se identifica también hay diferencias. Y continúa con estas palabras:

por un lado, ha evolucionado a lo largo de la historia integrando elementos de culturas inicialmente foráneas. Así nos damos cuenta del carácter mestizo de nuestra cultura. Por otro lado, en la actualidad una de las características de las sociedades posmodernas es la complejidad y la diversidad. Es decir, que la diversidad, que estaba ya en los orígenes, se manifiesta claramente de nuevo en la actualidad. Hay que reconocer la propia diversidad cultural interna (Alsina, 1999, p. 14).

Con ese nivel de percepción, termina el argumento, hemos de repetir la mirada a las llamadas 'otras culturas' para darnos cuenta de que, además de la diversidad (y esto ya lo decíamos antes), las semejanzas son mayores de lo que creíamos.

Con todo, sintéticamente, puede afirmarse que la competencia intercultural será el colofón de una intervención educativa bien proyectada de cara a nuestro funcionamiento efectivo en una sociedad multicultural (Mushi, 2004), incluyendo tres ingredientes principales:

a) Conocimiento. Refiere la comprensión de cómo los diferentes grupos culturales leen el mundo a su manera, a la vista de sus contextos, sus experiencias y sus expectativas. Dejar esto claro es importante porque deshace la errónea asunción de que los grupos humanos coinciden en la forma de ver el mundo, independientemente de sus experiencias.

b) Destrezas. Aludimos así a formas prácticas de gestionar la interacción en el aula, tratando de facilitar aprendizajes equitativos, lo que significa dar a cada niño la oportunidad de que aprenda sin imposiciones o constreñimientos de cualquier tipo. Las destrezas integran la aptitud para seleccionar materiales representativos de diferentes tradiciones y, naturalmente, la de saber tratar a cada sujeto como un ser único, amén de mostrar interés por aquello que cada niño puede ofrecer, en función de su bagaje singular, a su aprendizaje y al de los demás.

c) Disposiciones. Flexibilidad y respeto por las distintas visiones y perspectivas. No existe un grupo que pueda hacer prescripciones a otros grupos acerca de cómo han de 'leer' el mundo. Tal vez por ello, los profesores en formación han de desarrollar actitudes de cuidado hacia el niño como una totalidad.

Según sea la orientación que se enfatice, así podríamos especificar sub-competencias⁽¹³⁾, dentro de la más genérica competencia intercultural, pero

(13) Lustig y Koestler (1993) — estudio citado en Kaikkonen, 2001, p. 67 — han propuesto nada menos que ocho sub-competencias interculturales, a base de cargar las tintas sobre la dimensión comunicativa. Son las que siguen: a) habilidad para mostrar respeto por personas de distinto origen étnico-cultural; b) adopción de posturas adecuadas en la interacción; c) nueva orientación al conocimiento de las personas y de sus perspectivas acerca del mundo; d)

concluyendo siempre lo que, *hic et nunc*, parece fundamental, a saber, que estamos ante un tipo de competencia que implica conocimientos, destrezas y disposiciones o actitudes, aspectos todos ellos en absoluto desgajables cuando, además, el discurso ha de empezar a ceder paso a la acción pedagógica mejor dispuesta para avanzar hacia tan estimable logro competencial.

Aceptando el sentido de los párrafos anteriores, bien podemos plantear algún marco de aproximación entre el logro de competencias interculturales y la mejora de la educación que reciben maestros y docentes en general. Si queremos que la teoría de la educación aumente su predicamento en la formación del profesorado, entre sus cometidos debería estar — como ya lo está de facto en algunos programas — el estudio de las condiciones, factores y procesos que optimizan su logro en la escuela y en la sociedad de nuestro tiempo. Los profesionales de la educación han de aprender a manejarse con sensibilidad, pero también con soltura, en situaciones transculturales y a interactuar de la manera más armoniosa posible con gentes de otras culturas.

Poco hay que añadir para convencer de que los educadores del presente y del futuro necesitan ser comunicadores interculturales, individuos que saben de la importancia de fortalecer las mejores relaciones interpersonales en las aulas, donde el contexto cultural y la experiencia personal actúan siempre como mediadores en los procesos de significación. De hecho, el progreso en la adquisición de competencia intercultural supone una clarificación relacional entre procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos. Como nos recuerda Langer (1987), cuando los niños aprenden su lengua, lo que en realidad aprenden es el uso de símbolos y significados de una cultura específica. De ahí que la interculturalidad se pueda explicar como capacidad comunicativa que tiene en la negociación de significados uno de sus más conspicuos referentes prácticos.

capacidad de empatía; e) conocimiento de conductas de rol asociado a tareas; f) conocimiento de conductas de rol relacional (conductas asociadas a la buena mediación interpersonal); g) habilidad para dirigir la interacción, regulando conversaciones y gestionando la comunicación no verbal y h) tolerancia a la ambigüedad.

- AA.VV (1997). *Xatxes d'intercanvi de coneixements*. Barcelona: Servéis de Cultura Popular.
- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abdallah-Preteille, M. y Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alegre, M. A. (2005). *Educado i immigració: Tacollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alsina, M. R. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L. (1994). *Una gloria lejana*. Barcelona: Herder.
- Both, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva Índice por inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Carbonell, F. (2002). Para una educación obligatoria de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 109-113.
- Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2004). *Magrebies en las aulas. Municipio, escuela e inmigración un caso a debate*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Colom, A. J. (2003). Lo político y lo comunitario en la Teoría de la Educación Española. Una revisión. En P. Ortega (ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (pp. 109-158). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Colom, A. J. (2005). *Dela debilitat teòrica de l'educació*. Barcelona: Discurso de Ingreso como miembro numerario del Institut d'Estudis Catalans.
- Díaz, C. (2001). *La persona como don*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dyson, A. (2000). Special Needs in the Twenty-first Century: where we've been and we're going. *British Journal of Special Education*, 28, 1, pp. 24-29.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista de Educación*, número monográfico, pp. 31-48.
- Elosegui, M. (1999). Una apuesta por el interculturalismo contra el multiculturalismo. En E. Banús y A. Llano, *Razón práctica y multiculturalismo*. Navarra: Newbook.

- Esteve, J.M. (2004). La formación de profesorado para una educación intercultural. *Borbón* 56, 1, pp. 95-115.
- Etxeberria, F. (1994). *Educación intercultural* San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Etxeberria, F. (2003a). Educación con gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación* 332, pp. 427-443.
- Etxeberria, F. (coord.) (2003b). *Educación, calidad y equidad* Donostia: Erein.
- Funes, J. (1999). Migración i adolescencia. En Aja, E. *et al.*, *La inmigración extranjera a España. Els reptes educatius* Barcelona: Fundació la Caixa, pp. 117-142.
- García Carrasco, J. (1992). Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural (pp. 15-37). En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* Salamanca: Diputación Provincial.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción* Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (dir.) (2002). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural* Madrid: Informe CIDE-MEC.
- Gimeno, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria. En Sipan, A. (coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI* Zaragoza: Mira Editores, pp. 123-142.
- González de Ávila, M. (2002). *Semiótica Crítica y Crítica de la Cultura* Barcelona: Anthropos.
- Hussenet, M. (1991). Une politique scolaire d'intégration. *Cahiers Pédagogiques* 296, 51-56.
- Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad* Málaga: Aljibe.
- Job, H. (1989). Theatre Geramno-Turc de la jeunesse du centre d'éducation des adultes de Neuköln a Berlin. En Jones, C. y Kymberley, J. (dirs.). *L'éducation interculturelle: Concepte, contexte et programme* Strasbourg: CDCC, pp. 127-131.
- Jordán, J. A. (1992). *L'educació multicultural* Barcelona: Ceac.
- Jordán, J. A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores* Barcelona: Ceac.
- Jordán, J. A. (2003a). Calidad educativa para alumnado inmigrante en situaciones de desigualdad social. En Etxeberria, F. (coord.). *Educación, calidad y equidad* San Sebastian: Erein, pp. 101-110.
- Jordán, J. A. (2003b). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En AA.W. *La formación del profesorado en educación intercultural* Madrid: MEC/La Catarata, pp. 11-48.
- Jordán, J. A. (2003c). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-239.
- Jordán, J. A. (ed.) (2004). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A., Etxeberria, F. y Sarramona, J. (1994). Identidad cultural y educación en una sociedad global. En Noguera, J. (coord.). *Cuestiones de antropología de la educación* Barcelona: Ceac, pp. 95-131.

- Jordán, J. A., Ortega, R. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria* 14, pp. 93-119.
- Kaikkonen, P. (2001). Intercultural learning through foreign language education. En Kohonen, V.; Jaatinen, R.; Kaikkonen, P. y Lehtovaara, J. *Experiential learning in foreign language education* Harlow, Essex: Pearson, pp. 61-105.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos* Barcelona: Paidós.
- Langer, J. A. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. En Langer, J. A. (ed.). *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling* Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, pp. 1-20.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Raza y cultura* Madrid: Cátedra.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito* Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito* Madrid: Visor.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otra* Valencia: Pre-textos.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha de las desigualdades. En Sipan, A. (coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI* Zaragoza: Mira Editores, pp. 31-65.
- Luna, F. y Jausi, M. L. (1998). Comunidades de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía* 270, pp. 38-44.
- Lustig, M. y Koestler, J. (1993). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures* New Cork: Harper Collins College Publishers.
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud* Barcelona: Herder.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria* 16, pp. 49-64.
- Mínguez, R. (2004). Educar en la interculturalidad para el encuentro de culturas. En Martín González, M. T. y Ruiz Corbella, M. (eds.). *Diversidad cultural: lo uno y lo múltiple desde la educación* Madrid: UNED, pp. 1-30.
- Muntaner, J. (2001). De las deficiencias a las necesidades educativas especiales; de las terapias a los apoyos. En Sánchez, A.; Carrión, J. y Peñafiel, F. *De la integración a la escuela para todos* Granada: Universidad de Granada, pp. 69-81.
- Muñoz Sedaño, A. (1997). *Educación Intercultural Teoría y práctica* Madrid: Escuela Española.
- Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education* 15, 2, pp. 179-194.
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadana* Pamplona: Eunsa.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera estudio del choque cultural y los malentendidos* Madrid: Edinumen.
- Ortega, P. (2004a). Cultura, valores y educación: principios de integración. En Sociedad Española de Pedagogía, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* Valencia: Universidad de Valencia/Sociedad Española de Pedagogía/Mministerio de Educación y Ciencia, pp. 47-80.
- Ortega, P. (2004b). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* 227, enero-abril, pp. 5-30.

- Ortega, P. y Mínguez, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* 3, pp. 48-57.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* 9, pp. 41-53.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria* 15, pp. 33-56.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Palaudarias, J. M. (1997). La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural. En García Castaño, F. J. y Granados, A. *Educación, integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, pp. 35-48.
- Rescher, N. (1999). *Razón y valores en la era científico-tecnológica*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sales Ciges, A. y López García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Santos Rego, M. A. (ed.) (1994a). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/USC.
- Santos Rego, M. A. (1994b). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. En Santos Rego, M. A. (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/USC, pp. 121-142.
- Santos Rego, M. A. (2002). *Teoría de la Educación*. Santiago de Compostela: Proyecto Docente e Investigador (Vol I), Memoria Cátedra de Universidad (Inédita).
- Santos Velasco, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento MIDE (Tesis Doctoral).
- Sociedad Española de Pedagogía (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- Touraine, A. (2000). El fin de la cultura instrumental. *Cuadernos del Mediterráneo* 1, 17-24.
- Vázquez Gómez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural?. En Santos Rego, M. A. (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/USC, pp. 25-39.
- Wolton, D. (1999). *Sobre la comunicación*. Madrid: Acento Editorial.

(Página deixada propositadamente em branco)

Pedro Ortega Ruiz

Universidad de Murcia

José Manuel Touriñán López

Universidad de Santiago de Compostela

Juan Escámez Sánchez

Universidad de Valencia

493

La Educación Ciudadana en una Sociedad
Multicultural y compleja

1. La educación en las actuales sociedades complejas

Construir la convivencia en una sociedad más justa y tolerante es uno de los problemas fundamentales que los hombres y mujeres de hoy debemos afrontar. Hoy es urgente la formación de ciudadanos competentes para vivir en una sociedad plural en las formas de pensar y vivir. La visión de un mundo homogéneo y uniforme ha saltado rota en mil pedazos. Estamos asistiendo a una profunda y rápida transformación global como nunca antes se había conocido. La globalización está afectando en su misma raíz a la sociedad desarrollada y menos desarrollada, a los individuos de una y otra orilla en todos los planos: político, económico, social y cultural. La imagen de una sociedad compacta, estructurada en torno a un sistema de valores coherente y unos patrones de conducta socialmente compartidos se ha demorado, incluso en aquellas poblaciones alejadas de las grandes ciudades. La sociedad hipercomunicada ha roto las fronteras y ha abierto espacios de comunicación donde antes sólo había aislamiento y monólogos. En adelante ya nada será igual: costumbres y tradiciones, lengua y religión,

valores y comportamientos, en una palabra, cada cultura se verá contrastada con otras formas de vida como expresiones de otras tantas culturas que reclaman espacios o ámbitos de manifestación. Lo uniforme y homogéneo ha dado paso a lo complejo, plural y mestizo (Ortega, 2004a).

Ante estos cambios se hace más que nunca imprescindible «aprender a existir», no ya sólo «aprender a convivir» para permanecer en pie. Hoy ya no sirve asumir el papel del espectador que observa desde fuera el discuir de los acontecimientos. Tal actitud constituye una tentación y un riesgo que no se debería correr. Quizás sea esta la tarea más urgente que tenga la sociedad actual: educar, equipar a las jóvenes generaciones para afrontar los inevitables riesgos del cambio social y cultural y orientar el rumbo de las transformaciones hacia modelos de una sociedad justa, tolerante y democrática. La educación encerrada en las aulas, enclaustrada, ha de dar paso a una educación entendida como tarea y como proyecto que no acaba en la sola transformación del individuo, sino que implica necesariamente un compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad. Toda acción educativa es inseparable de una proyección política y social; es una participación en la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y equidad. Si la educación es ética y política, la participación en la construcción social le es un componente y tarea inseparable. El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días por el carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la intervención subsidiaria del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos, por el contrario, de derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil (Touñián, 2004).

Hablar de ciudadanía es abordar la cuestión de la participación social como deber y como derecho. No existen ciudadanos sin derechos y sin deberes cívicos. Muy diversos estudios en torno al concepto de ciudadanía, identidad,

derechos, sociedad global están abogando por la necesidad de un análisis más preciso de dichos términos, y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos ha llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Harcourt, 2003; Kleinwächter, 2003; Hallak, 2003; Lee, 2003). Los estudios antes mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas. La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando conceptos cargados de inclusores que condicionan desfavorablemente el contexto social de la ciudadanía. En este sentido, nos dice Lee que las expresiones «gente de color» o «diversidad cultural», por ejemplo, no tienden generalmente a incluir a aquellos que se identifican a sí mismos como blancos. «Gente de color» implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. «Culturalmente diversos» implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o, alternativamente, exclusión. Lo que viene a decir que en el debate de la ciudadanía y de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto «intercultural» con matices ajenos a la interculturalidad (Lee, 2003; Touriñán, 2004; SEP, 2004).

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Popper, 1981; Escámez, 2003; Touriñán, 1998). El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido axiológico de la educación para la ciudadanía en nuestro mundo (Touriñán, 2004; SEP, 2004).

Hoy estamos en condiciones de afirmar que la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad, porque una sociedad civil es deseable, si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas (Escámez y otros, 1998; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Ibáñez Martín, 2004; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2004).

En nuestros días, hay cuatro ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento:

- La idea de Tercer Sector (sociedad civil) que, junto con el Estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización (Salamon, 2001).
- La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad (Echeverría, 1999). Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como Tercera Comunicación (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como Tercera Revolución (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como Tercer Espacio (el de la pantalla interactiva — la interficie —, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo «Entorno» genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003; García Carrasco y García Peñalvo, 2002; García del Dujo, 2002; Touriñán, 2004a).
- La idea de Mundialización que, a partir del 11 de septiembre 2001 con el atentado a las torres gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transracionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta (Castells, Giddens y Touraine, 2002).
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugna hacer

frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal desde el triple objetivo del bienestar económico, la cohesión social y el desarrollo de la libertad (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Colom, 2000).

Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Gómez Dacal, 2003):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, el cognitariado, voz con la que se nombra a quienes carecen los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo, bajo la bandera de los derechos universales del hombre.

En este contexto, la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para su desarrollo. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos y que la forma de abordar tal desafío debería consistir en una educación auténtica acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos ha tocado

vivir. La propuesta pedagógica que sustenta esta tesis (Pérez Juste, 2005) se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona, de todas las personas, de cada persona y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así porque la tarea fundamental de toda educación es la formación integral de la persona.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos concluir que el sentido axiológico en la educación para la ciudadanía sigue siendo una necesidad inexorable: tenemos que orientarnos y aprender a elegir; hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor (Touriñán, 2005).

Todos estos elementos que venimos comentando configuran un contexto de innovación en el ámbito de las propuestas que va más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la creación de modelos de interacción que unifiquen en cada actuación el reconocimiento de la inclusión y la diversidad como derechos transnacionales: la inclusión transnacional de la diversidad. La propuesta se convierte, de este modo, en una propuesta orientada a la innovación axiológica y en una vía de fortalecimiento personal y de grupo (Ortega y Mínguez, 2001; Escámez, 2003; Touriñán, 2004; SEP, 2004).

El sentido de la pertenencia nos lleva a defender que la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado: las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser

capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando desplazamientos de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural (Pérez Díaz, 2002; Dahrendorf, 2002; Gimeno, 2001). La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad.

Ahora bien, tan cierto es que el sentido axiológico es una necesidad inexorable en la educación, porque tenemos que orientarnos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en un sentido axiológico definido que afecta a cualquier formación específica, sea la de ciudadanía u otra:

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación (Touriñán, 2004b; Escámez, 2004; Ortega, 2004).
- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores,

de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete (Tourrián, 2003).

- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los modelos interculturales en el ejercicio de la educación del ciudadano (Tourrián, 2004).

Hay un límite a la elasticidad de la tolerancia en las sociedades abiertas y pluralistas que nos obliga, respecto de la formación del ciudadano, a definir y a decidir contando con dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos (Pérez Díaz, 2002). La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Jover, 2000; Martínez, 2004). El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciarse desde y sobre los condicionamientos culturales. Más allá de ciertos significados históricos, el ethos de la subsidiariedad se configura hoy como un compuesto de iniciativa y solidaridad. Es el ethos de una sociedad en la que se prima la iniciativa de abajo hacia arriba, en la que el protagonismo lo adquieren los ciudadanos (Jover, 2002).

El desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una «tierra-patria» de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad (Morín, 2002). Tan cierta es esta reflexión que el sesgo radical es la defensa de la

libertad de las personas, que es el reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en esa dirección, garantizando la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de emigrantes potenciales y, precisamente gracias a ello, un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002).

La Sociedad Civil actual tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la vida ciudadana. El término «sociedad civil» ha sido objeto de muy diversos estudios y, en nuestra opinión, su uso licencioso ha generado ambigüedad contextual y semántica. Hoy hablamos de «sociedad civil socialista» y de «sociedad civil liberal» con la misma convicción que hablamos de «sociedad civil internacionalista». Ahora bien, en el contexto de la mundialización, tiene sentido hablar de «sociedad civil global», «sociedad civil transnacional» y «sociedad civil mundializada». Conviene insistir en que el significado de «sociedad civil» es un asunto complejo, ya que tal expresión no se refiere sólo a las instituciones, asociaciones, grupos o individuos en cuanto tienen intereses y actividades complementarias o contrapuestas a las de las instituciones del Estado.

La sociedad civil se entiende de muchas maneras. Nos parece muy sugerente la tesis que la concibe como un espacio público de acción social distinto del Estado y del Mercado (Walzer, 1993; Giddens, 1999; Barber, 2000). La sociedad civil, así entendida, comparte con el gobierno el sentido de lo público y un respeto por el bien general, si bien, al contrario que el gobierno, no reclama el monopolio de legítima coacción. La sociedad civil comparte con los mercados la idea de la libertad como una cualidad fundamental en las relaciones humanas y en las iniciativas de las instituciones pero, a pesar de ello, no es individualista sino que busca el bienestar público.

Tal concepción tiene el atractivo de reivindicar para la sociedad civil un lugar de encuentro para la acción social entre y fuera de dos sectores muy poderosos, el Estado y los mercados que, con frecuencia, dejan

indefensos a los ciudadanos. Cuando el gobierno se apropia de «lo público» en exclusividad, el auténtico público, el «tú» y el «yo», deja de pensar de sí mismo como un «nosotros», y los políticos y los burócratas se consideran los únicos representantes de los intereses generales. La política se profesionaliza y la opinión e intereses de la ciudadanía no encuentran los cauces de expresión e influencia para ser tenidos en cuenta. Si bien el Estado es un poderoso Leviatán, que trata de engullir el apetitoso y variado pastel de la vida de las sociedades, no podemos caer en la ingenuidad de considerar que los mercados significan necesariamente libertad y prosperidad para los ciudadanos. Los mercados controlan con mano de hierro la vida de las gentes y de las instituciones sociales buscando el beneficio y la rentabilidad económica de los grandes emporios financieros y empresariales, a veces con el empobrecimiento de sectores de población y de países enteros. La desigualdad es uno de los rasgos estructurales de la economía de la globalización. Las diferencias entre los ciudadanos del Norte y del Sur y, en el seno de cualquier sociedad, entre quienes casi todo lo tienen y quienes carecen de casi todo, han aumentado exponencialmente en el último cuarto de siglo.

La concepción de sociedad civil que defendemos reclama el carácter público de su ámbito puesto que, aunque sus instituciones o asociaciones se constituyen por la libre decisión de sus miembros y sus actividades se realizan de forma voluntaria como grupos asociados libres, esas asociaciones se diferencian del sector privado en la búsqueda de un bien común; sus actividades son voluntarias y, sin embargo, no están privatizadas.

No hay que confundir lo público con lo estatal. La sociedad civil está formada por asociaciones de ciudadanos que deliberan en común y generan proyectos de acciones en común para solucionar problemas comunes o alcanzar metas compartidas de desarrollo; en ese sentido, su ámbito de actuación es público. También las instituciones de la sociedad civil asumen compromisos de actuación social cuando el gobierno no lo hace o no puede hacerlo o se puede hacer mejor desde tales asociaciones. Las instituciones de la sociedad civil pretenden, como objetivo fundamental, el fomento

del autogobierno de los ciudadanos. Por ello, lo que tendrían que hacer los gobiernos, que quieran mantener sociedades vigorosas, es limitar y descentralizar su poder promoviendo una sociedad civil activa.

Sin embargo, la sociedad civil no debe sustituir las funciones del gobierno ni el compromiso o la responsabilidad de cada individuo consigo mismo y con los demás. Respecto al primer asunto, es conveniente distinguir entre la descentralización del poder y la privatización del mismo en manos de una entidad privada. Cuando el gobierno delega o comparte su poder con las instituciones de la sociedad civil, potencia la labor de esas instituciones en los escenarios en los que ejercen sus actividades y estimula la responsabilidad de los ciudadanos. Cuando el gobierno abandona sus responsabilidades y privatiza el poder, deposita su confianza en las fuerzas del mercado, que se caracterizan por tener como objetivo la ganancia o interés propio, y abandona la responsabilidad por los intereses públicos. Los gobiernos que descentralizan su poder estimulan la participación de las asociaciones de la sociedad civil, sin abdicar del poder y la responsabilidad por los asuntos generales para los que han sido elegidos; los gobiernos que privatizan el poder, en asuntos de bienestar público, con frecuencia abdican de sus responsabilidades políticas y sociales.

La idea que defendemos de sociedad civil es normativa, se refiere a cómo la sociedad civil «debería ser» si queremos sociedades profundamente democráticas. Tal como la entendemos, la sociedad civil puede establecer los límites sobre el gobierno sin ceder los bienes públicos a la esfera privada y, al mismo tiempo, controlar el deseo de ganancia, a veces inhumano, que circunda a los mercados sin ahogarse en los vapores de un grande y todopoderoso gobierno.

¿Quiénes conformarían ese espacio intermedio o sociedad civil? Todo tipo de asociaciones constituidas por personas que deliberan en común sobre sus problemas e intereses para también actuar en común tratando de responder a los mismos. Tales asociaciones, para conformar la sociedad civil, tienen que reunir determinadas condiciones: estar abiertas a la incorporación de

nuevos miembros que compartan los mismos problemas e inquietudes y que están dispuestos a colaborar en los fines de la asociación, ser inclusivas o que no nieguen a los ciudadanos la posibilidad de pertenencia por razón de religión, etnia, género o situación económica y, como tercera condición, deben hacer valer cierto grado de igualdad entre sus miembros.

Reconstruir la sociedad civil, en los países con gobiernos democráticos, no requiere de una nueva arquitectura cívica, sino colocar a las instituciones en el lugar que les corresponde. Donde ya existe un sector cívico se debe desplegar una serie de estrategias y leyes para asignarle un lugar donde crecer. Donde sólo existe la sociedad civil en el deseo de las gentes o en las leyes, pero no en la realidad social, es conveniente la puesta en marcha de métodos y estrategias que ayuden a sembrar instituciones cívicas por todo el entramado social. Entre esos métodos y estrategias, las propuestas pedagógicas tienen, sin lugar a dudas, su importancia y a ellas dedicaremos la última parte de este artículo.

Sociedad civil y ciudadanía son términos de significado equivalente en cuanto se refieren a individuos e instituciones cuyos derechos o deberes están garantizados o exigidos por las leyes de un Estado, o deberían de estarlo. Precisamente por eso, conviene no olvidar que, en cualquier caso, cuando hablamos de construir la sociedad civil, estamos enfatizando que lo que caracteriza a la sociedad civil es la participación y la responsabilidad de sus miembros en los asuntos sociales mediante diversas y plurales organizaciones (Salamon, 2001; Ortega, 2004a; Escámez y Gil, 2001; Tourifián, 2002 y 2004).

2. ¿Qué ciudadanía?

El discurso pedagógico sobre la educación ciudadana no puede limitarse al ámbito de las solas formas de participación desde la educación. Debe trascender el marco de las estrategias para preguntarse por otras cuestiones

indispensables en la reflexión pedagógica: participar, ¿en qué sociedad?, ¿para qué? Sólo después de responder a estas preguntas tiene sentido la cuestión: ¿cómo participar? Compartimos la opinión de bastantes pedagogos que afirman que padecemos una grave carencia de un marco teórico en la educación para la ciudadanía que se extiende a todo el discurso de la educación social. Se constata que se ha puesto más interés en el desarrollo de estrategias o procedimientos didácticos que en la reflexión teórica sobre el modelo de sociedad, sobre el para qué. Y, si no se tiene claro el modelo de sociedad, en el que necesariamente se inscribe la acción educativa, las estrategias didácticas corren el riesgo de la contradicción permanente o de la inoportunidad. No es posible plantearse siquiera la necesidad de educar ciudadanos sin hacernos una pregunta: ¿para qué sociedad?

En este trabajo defendemos el modelo de una sociedad integrada en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan análogos deberes, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión. Propugnamos, por tanto, un modelo de ciudadanía diferenciada e intercultural. Ahora bien, el hecho de que no sea defendible la propuesta de un marco cultural común comprensivo de todas las culturas, ni sea tolerable la imposición de una cultura particular a todas las demás, no significa que un «cierto marco común» no sea necesario y conveniente, y que no pueda llegarse a él. Es lo que Habermas (1999) denomina «cultura política común» a ser compartida por todos los miembros de una sociedad democrática, cualquiera que sea su lugar de nacimiento, cultura o religión. Sostiene Habermas que debe desvincularse la integración ética de los grupos y subculturas, con sus propias identidades colectivas, de la integración política de carácter abstracto que abarca a todos los ciudadanos por igual. Esto implica la aceptación de los principios constitucionales tal como vienen interpretados por la autocomprensión ético-política de los ciudadanos y por la cultura política del país de acogida, pero no la necesaria interiorización de los modos de vida, las prácticas y las costumbres propias del país receptor. Y nos previene el autor del peligro de una valoración universal de cada cultura:

La protección de las tradiciones y de las formas de vida que configuran las identidades debe servir, en último término, al reconocimiento de sus miembros; no tiene de ningún modo el sentido de* una protección administrativa de las especies. El punto de vista ecológico de la conservación de las especies no puede trasladarse a las culturas. Las tradiciones culturales y las formas de vida que en ellas se articulan se reproducen normalmente por el hecho de que convencen a aquéllos que las abrazan y las graban en sus estructuras de personalidad (p. 210).

Aquí se defiende la necesidad de mantener una política común que se identifica con los principios básicos fundadores del sistema democrático, cuyo desmoronamiento constituiría su acta de defunción, junto al derecho a la diversidad de formas de vidas y de culturas de los ciudadanos.

En las circunstancias que nos han tocado vivir, en esta parte del mundo desarrollado, abierta a una fuerte inmigración, la educación ciudadana se entiende como una actuación dirigida a la integración de todos, desde sus diferencias, para la construcción de una sociedad justa y solidaria. Sin integración de todos no hay ciudadanía. Habrá sociedad balcanizada, dividida en guettos, pero no comunidad de ciudadanos. Y la integración de todos ha de hacerse no en «nuestra» sociedad y en «nuestra» cultura, sino en una sociedad distinta que está por construirse, que se va a enriquecer con las aportaciones de otras culturas y van a evitar el estancamiento y el colapso de la cultura dominante de la sociedad de acogida; de lo contrario, ya no hablaríamos de integración, sino de asimilación lavada de todas las formas culturales en la cultura dominante de la sociedad receptora.

La integración no debe ser pensada para hacerse en una sociedad definitivamente hecha, con sus señas de identidad inalterables y con respuestas predeterminadas a las múltiples situaciones cambiantes. La sociedad no es una página ya escrita en la que las leyes, tradiciones, costumbres y valores culturales ya están fijados de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad que adaptarse a ellas. Tampoco es una página «en blanco» en la que todo esté por escribir. Más bien es una página que se está escribiendo y en la que todos, inmigrantes y autóctonos, dejan sus señas de identidad (Maalouf, 1999). Algunas líneas de esta página ya están trazadas y deben permanecer: aquellas que

garantizan la permanencia de una cultura política común que se traduce en el respeto al principio de división de poderes, el carácter laico de la leyes y normas que rigen la vida social, la igualdad de derechos civiles, el reconocimiento a la dignidad de toda persona que castiga el maltrato físico y psicológico, etc.

El derecho a la diferencia reconocido en una sociedad democrática se debe reequilibrar con el imperativo de la igualdad, si no se quiere llegar a una sociedad «balcanizada». La política de integración cultural se ha de fundamentar en una concepción universalista de los derechos humanos y las reglas de juego o procedimientos democráticos, fruto de largos y penosos años de lucha contra el despotismo y la intolerancia de todo signo. Ellos constituyen no sólo una herencia inenunciable y el legado fundamental de occidente a la humanidad, sino también un patrimonio básico sobre el que construir la identidad común de la ciudadanía compleja; y cualquier hecho cultural que choque con él queda deslegitimado (Rubio Carracedo, 2003; Escámez, 2004). Construir una identidad común fundamental, sin renunciar a la legítima diversidad de formas históricas de vida, por tanto cambiantes e influenciables, de los individuos y grupos, es una condición inexcusable para una sociedad integrada en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan los mismos deberes. Esta nueva realidad exige un nuevo enfoque y una forma distinta de hacer posible la vertebración de la sociedad y de participar en su construcción. Supone y exige afrontar pedagógicamente la diversidad y la identidad culturales. Es decir, educar para una ciudadanía en una sociedad mestiza y compleja que se construye con las aportaciones plurales de una sociedad también plural y diversa.

Pero la integración no ha de hacerse sólo con los que vienen de «fuera», los «otros». También los de «dentro», los «nuestros», los excluidos del trabajo y de la participación social, los que se consideran que ya no cuentan ni tienen voz para decidir en los asuntos sociales, en los asuntos de todos, aquéllos que la sociedad ha expulsado porque no los considera útiles para el sistema de producción, o los que no participan del pensamiento dominante, también necesitan ser integrados. Constituye un «escapismo» social

mirar hacia fuera e ignorar o ser indiferente hacia lo que sucede dentro. Los cinturones de miseria y pobreza que rodean a las grandes ciudades; las personas abandonadas y solas, excluidas del trabajo; las silenciadas y marginadas por el pensamiento dominante y excluyeme; aquellos que no tienen voz para reclamar sus derechos, constituyen manifestaciones de una alarmante carencia de conciencia ciudadana. No se es *ciudadano* en una sociedad que genera esclavos. La integración ciudadana o es global y afecta a todos, o no es integración

La ética de la apropiación y de la exclusión como matriz identitaria y cultural, construida y reconstruida una y otra vez como ética del individualismo posesivo debe dejar paso a otra ética de la no-apropiación y la inclusión, una ética del don y el dar (Bello, 2004, p.109).

3. La educación ciudadana: propuestas

Es evidente que en el contexto actual de la UE la construcción de una sociedad integrada pasa necesariamente por la integración y participación de todos los grupos culturales en la construcción social, desde la ética y la solidaridad. Ello exige abordar la educación ciudadana desde presupuestos nuevos que hagan posible un nuevo clima en los centros educativos y en el conjunto de la sociedad. La nueva realidad social es profundamente mestiza, heterogénea, plural. Con todas estas aportaciones plurales se ha de construir una nueva sociedad. Ello implica:

3.1. Promover un cambio de actitudes hacia el diferente cultural en los centros escolares y en el Conjunto de la sociedad

Para ello es necesario entender que las diferencias culturales son tan sólo diferencias, aspectos que enriquecen la vida personal y colectiva, pero nada más que diferencias. Sustantivar la diferencia o atribuirle un valor

absoluto es convertir a los educandos, dentro y fuera de la escuela, en títeres culturales, supuestos representantes de una cultura con la que necesariamente se deben identificar; con ello se acaba prescribiendo determinados códigos de conducta acordes con las normas de cada cultura, anulando en los individuos la condición de agentes y creadores de su propia identidad cultural; se está imponiendo a los educandos una identidad cultural que se considera inalterable, estática; se adquieren actitudes xenófobas y racistas que conducen a ver al diferente como un invasor; como alguien que pone en peligro la supervivencia de nuestra cultura y nuestra propia identidad cultural frente al cual el único remedio es una operación de limpieza étnica y cultural.

Desde la sustantivación de la diferencia se pone en marcha un largo proceso de producción social de la distancia, condición previa para la producción social de la indiferencia moral y, acaso, el exterminio del diferente:

Sólo así fue posible generalizar entre los alemanes la convicción de que, por muy atroces que fueran las cosas que les ocurrían a los judíos, nada tenían que ver con el resto de la población y, por eso, no debían preocupar a nadie más que a los judíos (Zubero, 2003, p.145).

Sustantivar la diferencia lleva a centrar las propuestas educativas en las diferencias étnico-culturales, dando lugar a tantos textos curriculares o actuaciones educativas como comunidades étnico-culturales y tantos tipos de escuelas como culturas y etnias, lo que inevitablemente conduce a una grave disgregación social. Conduce a levantar fronteras culturales absurdas e ilusorias porque el futuro del mundo es mestizo, impuro, en el que cada vez nos filtramos más unos en otros. Tal política educativa produce en la cultura minoritaria efectos contrarios a los que se quieren conseguir con semejante propuesta.

La identidad cultural no está hecha de una sola pieza; está compuesta por diversas pertenencias que excluyen la sacralización o naturalización de una de ellas. Y que podamos hablar de una identidad no quiere

decir que necesariamente sea la misma siempre y para toda la vida. Las pertenencias culturales las podemos reordenar, sobre todo en esta sociedad hipercomunicada, y dar lugar a cambios en la identidad. Si antes, en las sociedades tradicionales, la pertenencia a un grupo cultural excluía todas las demás, ahora el individuo puede elegir y participar de varias subculturas, debilitando con ello los lazos o relaciones de filiación con sus grupos originales (Abdallah-Preteille, 2001). Las culturas, en su sentido más radical, se han construido como un estrato geológico en el que simultáneamente se marcan las distintas capas y la porosidad comunicativa entre ellas. Por ello,

el respeto hacia las otras culturas no puede consistir en petrificarlas, hipostasias. De hecho, los pretendidos intentos de mantenerlas impolutas, libres de la influencia occidental, a veces han desembocado en reforzar sus desigualdades y su opresión internas, o en hacerlas volver hacia atrás o caminar sendas no deseadas (Femández Enguita, 2001, p. 54).

3.2. Un cambio de modelo en la educación intercultural

Hasta ahora, el enfoque predominante en la educación intercultural ha sido visto como una acción que persigue el conocimiento, la comprensión y el respeto de las ideas, creencias, tradiciones, lengua, etc. de los individuos y grupos culturalmente diferentes. La cultura de los otros se ha situado en el centro de la acción educativa. Pero, la educación intercultural no se agota en el conocimiento y comprensión intelectual de la cultura del otro, sino que implica necesariamente la aceptación y acogida de la persona del diferente cultural. Defendemos no tanto una pedagogía de la diferencia (categoría ontológica) cuanto una pedagogía de la deferencia (relación ética). Es, por tanto, una educación que entiende la interculturalidad como categoría moral, que hace de la ética de la responsabilidad su punto de partida y se traduce en su praxis en una pedagogía de la alteridad. Se trata de considerar al otro como «otro», no ya exclusivamente en relación a su

cultura y tradiciones. Lo intercultural aquí se fundamenta en una filosofía del sujeto, es decir, en una fenomenología que construye el concepto de sujeto como un ser responsable, inscrito en una comunidad de semejantes en la que nadie es ni puede ser indiferente (Ortega, 2004a). Esto nos obliga a partir de nuevos presupuestos teóricos que definan e identifiquen «de otro modo» la acción educativa. Las diferencias culturales no constituyen el sujeto de la educación intercultural, sino la persona concreta que vive en una cultura y exige ser reconocida como tal.

Este cambio de modelo está supeditado a la superación de un enfoque cognitivo que hace descansar la acción educativa en el conocimiento y en la comprensión «intelectual» de las diferencias culturales y étnicas. Nuestra propuesta es que no podemos seguir haciendo recaer la acción educativa en las variables culturales porque con ello seguiríamos perpetuando la concepción sustantiva de la cultura, aumentando con ello el espacio que nos separa. Sólo cuando las diferencias culturales se vean como accidentes que nos acompañan se podrán crear espacios de encuentro que permitan el reconocimiento del otro en todo lo que el otro es. El conocimiento y valoración de la cultura de los otros (tradiciones, costumbres, lengua, etc.) facilitan, pero no necesariamente llevan a la convivencia entre los individuos, a la aceptación de la persona del diferente cultural.

La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió emudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio kurdo, la guerra de los Balcanes, el suicidio judío-palestino, etc., son acontecimientos ocurridos en una sociedad culta que ha olvidado que la ilustración es una barrera demasiado frágil para librarnos de la barbarie. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de tristeza objetiva o de relativismo histórico:

Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o leer y entender perfectamente a Pushkin,

y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía (Steiner, 2001, p.49).

512

Las terribles tragedias de este siglo no se han debido a la barbarie ni a la brutalidad de hombres burdos, presos de instintos incontrolados, carentes de instrucción y de formas sociales cultivadas. La Shoah surgió en un país altamente civilizado; el Gulag fue el sucesor de las esperanzas puestas en una sociedad fraterna y justa. El amor por las artes, por la literatura, por la filosofía o por la ciencia, lo mismo que las preocupaciones religiosas, no impiden pactar con la inmoralidad y con la barbarie. En este siglo, en particular, muchos ejemplos atestiguan la monstruosa alianza entre cualidades intelectuales, gusto estético o preocupación espiritual, e inhumanidad (Chalier, 2002).

La cultura europea y sus instituciones no supieron oponerse a la barbarie nazi. Las ideas, aun las más hermosas, sucumben tan pronto como los hombres consideran que sus intereses se ven en peligro. La extrañeza (ser extranjero) no es ninguna propiedad «natural» que acompaña a los individuos o grupos; es una atribución socialmente construida (y por lo mismo se podría haber construido de otra manera) que divide a los individuos y grupos, dentro de una sociedad, entre ellos y nosotros, y lleva, necesariamente, a una percepción distorsionada de la realidad social, generando conflictos de difícil solución.

Seríamos, por tanto, ingenuos si nos dejásemos llevar por los cantos a la comprensión universal, presumiendo un vehículo o cordón umbilical que une civilización y civilidad, humanismo y lo humano (Ortega y Mínguez, 2001a), entre conocimiento de lo que son los otros y la aceptación y acogida de los mismos:

Cierto es que los hombres se instruyen en los libros de historia, saben del mal que prevalece en esta tierra, pero este conocimiento no los cambia, no parece que despierte en ellos el deseo y la fuerza de hacerse mejores (Chalier, 2002, p. 15).

Con ello no pretendemos afirmar que el conocimiento que tenemos de los otros y las imágenes que nos formamos de ellos no tengan influencia alguna

en las relaciones afectivas (aceptación y rechazo) que se puedan establecer. Éstas no se establecen directamente con los objetos y las personas, sino con las imágenes que nos construimos de ellos. Pero la respuesta de acogida al otro, de hacerse cargo de él, es decir, hacerse responsable del otro, no es cuestión sólo del conocimiento, es, ante todo, una cuestión de sentimiento moral cargado de razón, de compasión. Y la aceptación y acogida del otro es el camino obligado, la pedagogía para hacer ciudadanos.

3.3. La integración de alumnos procedentes de la inmigración

Es necesario que el profesor y el centro escolar promuevan un clima o atmósfera moral que permita crear espacios de diálogo y encuentro entre los alumnos pertenecientes a diversas culturas y que el inmigrante deje de ser percibido como extraño, etiquetado y clasificado por su cultura. Para ello el profesor no debería tener como primer objetivo, en su tarea docente, que los alumnos inmigrantes descubran que son diferentes de los autóctonos (esto ya les consta a ellos), y mucho menos enseñarles cómo deberían ser diferentes. La acción educativa no debería recaer ni sólo ni preferentemente en el alumno diferente cultural que viene de otros países, pues también los autóctonos son diferentes respecto de los inmigrantes. El clima moral en el centro, si quiere convertirse en una situación educativa, no debe estar pensado sólo para la integración de los diferentes culturales, sino como condición ambiental para el aprendizaje de la tolerancia, de la solidaridad y de la acogida a cualquier otro, también a los autóctonos. Todos deben aprender a acogerse mutuamente. Erróneamente se piensa que la integración afecta sólo a los extranjeros, o a los procedentes de otras culturas o etnias. También los autóctonos deben ser integrados:

La verdadera integración sólo puede lograrse como resultado de la decisión autónoma de las comunidades minoritarias que vean en ese proceso su propio beneficio. Pero entonces no se trata de que las culturas minoritarias se conviertan a una cultura nacional hegemónica, sino que ésta resulte de la comunicación entre todas (Villoro, 1998, p. 138).

La integración es una tarea a compartir por todos los que componen la comunidad escolar. Entre todos deben crear una nueva realidad social con las aportaciones procedentes de las diversas culturas. Una sociedad abierta nunca es igual a sí misma en el tiempo, está en permanente proceso de transformación, y a medida que es más abierta, mejor preparada está para dar respuesta a las nuevas necesidades de los ciudadanos que la integran. La integración implica el mutuo reconocimiento, la mutua aceptación y el compromiso de trabajar en un proyecto común de sociedad. La integración no va en una sola dirección, del extranjero al autóctono, sino que envuelve circulatoriamente a profesores, alumnos y padres:

Entre la sociedad de acogida y los inmigrantes debe darse algo así como una nueva asimilación cultural, transitiva y en un doble sentido (Azumendi, 2003, p. 67).

Y son estas experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la propia dignidad las que crean las condiciones ambientales para la integración de todos en el centro. No basta con el conocimiento de otras culturas, ni con la denuncia de prácticas de exclusión o rechazo por la simple pertenencia a otra cultura, etnia o religión. Se hace indispensable la acogida del otro diferente en todo lo que es, que sobrepasa la circunstancia de la diferencia.

El estudio de la cultura de la población inmigrante, de sus condiciones de vida, y sobre todo de las causas que le llevaron a abandonar su tierra y su casa, pueden acercarnos no tanto al conocimiento de la cultura de la población inmigrante cuanto a hacemos más próximos (prójimos) a las personas mismas de los inmigrantes. Responder a la pregunta ¿por qué se emigra? podría darnos alguna clave para entender en toda su profundidad este nuevo enfoque de la educación intercultural. Nos acercaría más a la realidad de las personas con las que estamos llamados a entendernos y convivir. En el estudio de la cultura de los extranjeros es indispensable poner rostro a las diferencias culturales. Estas existen en individuos de carne y hueso. Al igual que el discurso sobre la pobreza y la explotación,

que excluyen del ejercicio de la ciudadanía, ha de hacerse señalando poblaciones, barrios y personas concretas que aleje el peligro de caer en planteamientos de ficción.

3.4 La participación de los estudiantes

La integración entre todos se hará más fácil si todos se sienten responsables del funcionamiento de la clase y del centro. Ello supone un cambio no sólo en el modelo de educación intercultural, sino en la misma organización del centro. Los distintos enfoques en la educación encuentran su traducción en la vida del centro, en cómo éste está organizado, en cómo funciona. Si es imprescindible la existencia de normas para la convivencia entre todos, éstas, si han de ser asumidas, no pueden ser percibidas como medidas arbitrarias impuestas por quien ostenta el poder. Al contrario, han de ser razonadas, explicadas y, en lo posible, consensuadas. El procedimiento reglamentista o autoritario de ejercer la autoridad sólo genera sumisión, pero no actitud y capacidad para asumir responsabilidades. La ausencia de diálogo, de participación en la toma de decisiones, el carácter impositivo de la disciplina que envuelve la vida de los centros, su estilo a veces policial, desemboca en desentendimiento y búsqueda de la supervivencia de los alumnos, a la espera de tiempos mejores. Es una experiencia necesaria por la que hay que pasar, afirman. Es un modo de iniciar a los educandos en su abdicación del ejercicio de la ciudadanía. Ésta no se aprende, cuando de adulto, se ejercen los derechos ciudadanos. Más bien, es fruto de un proceso de toma de conciencia de nuestros deberes para con los demás, que empieza en el contexto más inmediato, familia y escuela. Cuando el centro escolar demanda más obediencia y disciplina de los alumnos, corre el peligro de alejarse del ideal de formar ciudadanos preparados para la participación, desde la responsabilidad, en la construcción de una sociedad democrática.

Pero se hace necesario no ya sólo un modo distinto de organizar el centro para formar ciudadanos. Implica, además, en el profesor un modo ético de ver al alumno y situarse ante él, no como depositario de los conocimientos a impartir, sino como «alguien» que exige ser reconocido en su singularidad y tratado como tal. Entender la educación, en su raíz ética, como reconocimiento del otro, acompañamiento y ayuda, acogida y donación. Es una manera distinta de entender la escuela como institución educativa en la que la organización escolar, indispensable, se integra también de manera distinta.

3.5. La corresponsabilidad de la familia

La integración como condición de ciudadanía no es tarea exclusiva del centro escolar; ésta debe producirse también en el ámbito familiar. Puede parecer fuera de lugar reivindicar la aportación de la familia en el aprendizaje de la ciudadanía. Nada más erróneo. Sin las experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la dignidad de toda persona; sin el aprendizaje del respeto y tolerancia a los modos de pensar y vivir legítimos en una sociedad democrática; sin la preocupación y el respeto por los bienes comunes, es imposible el aprendizaje de la ciudadanía. Y el ámbito privilegiado para estas experiencias es la familia. El aprendizaje de los valores, también de los cívicos, es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia inmediata a un modelo, a una experiencia valiosa. Es decir, la experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la exposición de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada. Y esto es difícil encontrarlo fuera de la familia, a pesar de las experiencias negativas (contravalores) que ésta ofrece con frecuencia. El niño no interioriza los valores como uno de otros tantos mundos posibles, sino como el único mundo posible, aquél del que tiene experiencia inmediata en el ámbito de su familia. Éste se implanta

en su conciencia con mucha más fuerza que las experiencias siguientes en socializaciones posteriores (Berger y Luckman, 2001). El aprendizaje de los valores exige, además, un clima de afecto, de comprensión y acogida. El valor se aprende, es decir, uno lo hace suyo, se lo apropia, cuando aparece estrechamente vinculado a la experiencia del modelo y su aprendizaje depende tanto de la bondad de la experiencia cuanto de la aceptación o rechazo que produce la persona misma del modelo.

Las relaciones positivas, afectivas entre educador y educando, se hacen indispensables en el aprendizaje de los valores (Ortega y Mínguez, 2001). En la apropiación del valor hay siempre un componente de amor, de pasión. Por ello, la familia es el medio privilegiado para aprender valores. Pretender educar en la solidaridad, hospitalidad y acogida, al margen del medio familiar, es sencillamente una tarea imposible. Mientras que en el ámbito de la transmisión de saberes existe una amplia tradición y una lógica disciplinar que otorga coherencia a la acción instructiva de la escuela, en la esfera de la formación moral, por el contrario, hay un bagaje mucho más reducido y una menor influencia en comparación con otros entornos sociales como puede ser la familia. Hace sólo unas décadas se confiaba en el poder modulador del sistema educativo capaz de ofrecer experiencias suficientemente ricas para hacer posible en los educandos el aprendizaje de los valores y el desarrollo de una personalidad integrada. Hoy tal espejismo ha saltado por los aires. Ni siquiera en los llamados aprendizajes cognitivos la escuela es autosuficiente. Escuela y familia son instituciones necesariamente complementarias en la educación de las jóvenes generaciones. La preocupación por el medio ambiente, la sensibilidad y la respuesta responsable ante los problemas sociales, la voluntad de participación en las tareas colectivas, la conciencia de pertenencia a una comunidad, se empiezan a aprender en el ámbito de las experiencias familiares.

3.6. La promoción social de la tolerancia

518

La integración social suele venir de la mano de una sociedad tolerante, que hace de la hospitalidad un valor no tanto para ser proclamado cuanto puesto en práctica. Aquella nunca es el resultado de actuaciones aisladas, individuales que, aunque loables en sí, quedan reducidas al solo testimonio de la conducta deseable. Tampoco es el resultado de la voluntad decidida de los que vienen de fuera; es una tarea del conjunto de la sociedad:

El guetto inmigrante (la exclusión del diferente étnico-cultural) lo fabrican también nuestros silencios con él, nuestras huidas de él y nuestros desprecios hacia él. Su etnización la construimos nosotros mismos desde el momento en que no nos interesa nada suyo, salvo al sentirnos molestos por alguno de sus rasgos o hipócritamente escandalizados por algunas prácticas suyas que incluso han sido también nuestras hasta casi ayer mismo (Azumendi, 2003, pp. 165-66).

La violencia con la que la sociedad europea excluye al otro (inmigrante) del espacio de su comodidad identitaria, fundamentada en textos jurídicos por los que se etiquetan a los inmigrantes en legales e ilegales, constituye una nueva forma de quitarnos de encima el peso moral de tener que responder de ellos. Una sociedad xenófoba que rechaza y expulsa toda manifestación étnica y culturalmente diferente, o mejor dicho a los diferentes étnicos y culturales, no puede ser considerada una sociedad integrada. La acción educativa de los movimientos sociales, de las asociaciones de vecinos, de los municipios puede promover un cambio en las actitudes de los ciudadanos que permita la convivencia entre personas accidentalmente diferentes por su cultura, etnia o religión. La acción educativa de la familia y la escuela para promover la integración de todos puede verse notablemente reducida si el conjunto de la sociedad no ofrece experiencias de acogida y hospitalidad a los diferentes culturales. Las actuaciones concretas en los barrios, lugares de trabajo, instituciones, etc., que promuevan la acción mancomunada de los ciudadanos constituyen experiencias muy positivas para el aprendizaje de la ciudadanía. No son suficientes los mensajes y discursos invocando

la necesidad de la comprensión intelectual entre todos. Los valores sólo se aprenden desde y en la experiencia de los mismos. Y la tolerancia para convivir entre todos sólo se aprende cuando es objeto de la experiencia, no cuando sólo se hable de ella. Compartir un mismo modelo de sociedad e implicarse en su construcción va más allá de tener unas determinadas creencias o pertenecer a una determinada etnia o cultura. Implica la voluntad de unir esfuerzos, aun desde la diferencia, con aquellos que se comprometen en la construcción de una sociedad con iguales oportunidades para todos, en igualdad de derechos y deberes.

3.7. La promoción de la responsabilidad social

Participar en la construcción de una sociedad integrada demanda una educación en la responsabilidad, no ya sólo en el ámbito escolar, sino en el contexto social. Lamentablemente, hablar de educación moral no ha sido un discurso frecuente, hasta hace muy pocos años, entre nosotros. No sonaba bien: tenía connotaciones religiosas, moralizantes y de adoctrinamiento. Pese a la importancia que tiene en la formación ética y social de la persona aprender a responder de lo que uno hace o deja de hacer, la llamada a la responsabilidad ha estado ausente del discurso ético y político de los últimos tiempos. La ética hace tiempo que está más centrada en los derechos que en los deberes.

Aquí hablamos de «otra moral», la que nos hace responsables de los otros y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por la nuestra. Interiorizar la relación de dependencia o responsabilidad para con los otros, aun con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene repercusiones inevitables mientras sigamos viviendo en sociedad, pues no hemos elegido vivir con los que piensan igual que nosotros o viven como nosotros. Por el contrario, hemos venido a una sociedad muy heterogénea con múltiples

opciones en las formas de pensar y vivir. Ello implica tener que aprender a convivir con otras personas de diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. Y vivir «con» los otros genera una responsabilidad. O lo que es lo mismo, nadie me es ajeno ni extraño, nadie me puede ser indiferente, y menos el que está junto a mí. El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta. Frente al otro he adquirido una responsabilidad de la que no me puedo desprender; de la que debo dar cuenta. El otro, cualquier otro, siempre está presente como parte afectada por mi conducta en la que se pueda ver afectado, sin más argumento que su vulnerabilidad. No puedo abdicar de mi responsabilidad hacia él; «el rostro del otro me concieme», dice Lévinas (2001, p.181). Pero el otro, en Lévinas, no se entiende ni existe sin un «tercero»:

En la medida en que no tengo que responder únicamente ante el rostro de otro hombre, sino que a su lado abordo también a un tercero, surge la necesidad misma de la actitud teórica. El encuentro con otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él... Pero yo no vivo en un mundo en donde sólo hay un «cualquier hombre»; en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo» (p. 129).

La relación del otro con el yo no es una relación esencialmente de diferencia en cuanto realidades ontológicas; no es una relación de conocimiento, de intencionalidad o de saber. Al otro y al yo les une una relación profunda de deferencia, de responsabilidad, es decir, ética. La suerte del otro es mi suerte. En la relación ética no hay lugar para la pregunta cainita: «¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?», sino de esta otra: «¿Dónde está tu hermano?», como única vía posible de acceso a una vida humana.

El ciudadano, en tanto que sujeto moral, no puede responder únicamente del hombre singular que tiene delante, de la debilidad de su rostro, y abandonar a su suerte a los demás, si no quiere caer en la inmoralidad y en la confusión entre la debilidad y la tiranía (Chalier, 2002). El ser humano sin el otro, sin las relaciones éticas que le vinculan con los otros no se entiende como sujeto moral. Es esta dependencia que le ata al otro u otros, la necesidad de responder a los demás y de los demás la que le

libera de su ensimismamiento y le hace descubrir su realidad antropológica y le otorga su verdadera dignidad de sujeto humano; es la imposibilidad de la no indiferencia por los demás, en la medida en que dependo de ellos para poder «decirme», es decir, dame un sentido. Es una nueva forma de conocer y situarme o verme frente al otro.

Fuera de esta realidad relacional aquí y ahora, social e histórica, el ser humano es una entelequia. Y en un mundo poblado de «terceros» la respuesta a estos puede ser de indiferencia, de apoderamiento o de reconocimiento y acogida. O lo que es lo mismo: la indiferencia que les niega cualquier estatuto de realidad, el apoderamiento que busca adueñarse de ellos a cualquier precio o la acogida por alguien que se reconoce en el otro. La respuesta ética es la de la acogida y el reconocimiento como un compromiso de transformación de la realidad social. Y en esta tarea, la educación y el sistema educativo tienen mucho que decir; si no quieren convertirse en una herramienta que repite mecánicamente los saberes y las prácticas del pasado:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos lo bastante al mundo como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable (Arendt, 1996, p. 208).

Educar es hacerse cargo del otro, es compromiso ético y político que nos hace responsables de lo que está pasando para no volver la mirada hacia otro lado, sino asumir el reto de resistir la barbarie y construir, a pesar de todo, una sociedad justa y solidaria.

3.8 La adquisición de competencias para la comprensión intelectual de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas

La educación de la ciudadanía tiene como objetivo básico la formación de ciudadanos competentes que participen responsablemente en la construcción

de una sociedad democrática y justa, que esté a la altura de la dignidad humana. Tal formación requiere también la adquisición de conocimientos referidos a los siguientes ámbitos temáticos: las relaciones de los individuos y las comunidades, las sociedades democráticas y las estructuras del poder en las mismas, la igualdad y la diversidad en las sociedades plurales, los conflictos sociales, el sistema de leyes y su relación con las costumbres de la sociedad, los derechos y los deberes de las personas como miembros de las comunidades políticas y de la humanidad.

Son necesarios los conocimientos de las relaciones de interdependencia de los individuos y la comunidad: la configuración de las identidades personales a partir de las identidades colectivas, el sistema económico de una sociedad y las prestaciones sociales que reciben los individuos, las competencias profesionales y ciudadanas que la sociedad demanda a sus miembros, la naturaleza de las acciones políticas, las asociaciones de la sociedad civil y la vitalidad de la sociedad, la naturaleza de las organizaciones del voluntariado y el bienestar de los ciudadanos.

En relación con la democracia y el poder, se tendrían que impartir conocimientos referidos a la naturaleza de las comunidades democráticas, cómo funcionan, qué cambios se están produciendo en la vida de tales sociedades, los actuales desafíos morales, políticos y económicos a las sociedades democráticas, la separación de poderes y la democracia, la fortaleza de las organizaciones civiles y la salud de la democracia.

Sobre la igualdad y la diversidad en las sociedades modernas, son importantes los conocimientos sobre el Estado en las sociedades con etnias o naciones plurales, la igualdad de derechos (con especial referencia a la mujer) y la atención a las diferencias personales o de grupo, las migraciones y la complejidad de las sociedades, la exclusión y la marginación en las sociedades modernas, la calidad y la equidad en los servicios sociales.

También es necesario conocer la naturaleza de los conflictos sociales, las causas que generan los conflictos económicos y culturales, las funciones que desarrollan los conflictos, los procedimientos para la solución o gestión de los mismos.

En relación con las leyes y las costumbres de la sociedad, los estudiantes tendrían que comprender la relación de los sistemas políticos y los procedimientos de legitimación de las leyes, las relaciones entre los sistemas jurídicos nacionales e internacionales, los tribunales internacionales, el funcionamiento y el cambio de las leyes.

El conocimiento de los derechos y las responsabilidades es básico en la formación de los ciudadanos: los derechos civiles, políticos, sociales e interculturales que le son reconocidos a los ciudadanos, las instituciones o asociaciones que promueven la defensa de tales derechos, los procedimientos para la creación o para la pertenencia a asociaciones civiles, la participación en los partidos políticos y sindicatos, las organizaciones del voluntariado y sus ámbitos de actuación, y las organizaciones de cooperación internacional.

Conclusión

La educación para la ciudadanía es indisociable del compromiso ético y político con una comunidad concreta; es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la sociedad. No es posible construir una sociedad para todos sin la participación de todos, desde la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos/me atañen, nos/me afectan, y de ellos también soy/somos responsable/s:

Una democracia ciudadana sólo puede funcionar si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su comunidad política es una empresa común de considerable trascendencia, y que la importancia de esta empresa es tan vital que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia (Escámez, 2003a, p. 203).

Sin la conciencia de que la construcción de la sociedad democrática es una tarea que no puede delegarse, las propuestas de participación ciudadana resultan ineficaces. Sin ciudadanos no hay ciudadanía, es decir, vida democrática.

Es evidente que vivimos en una sociedad fuertemente atomizada que vuelve la espalda indiferente a la suerte del otro. La competitividad y el afán de lucro en la sociedad del consumo han postergado los valores de la solidaridad y la compasión como factores indispensables para una vida social con rostro humano. La alternativa a esta forma de vida debería llevar a la construcción de un muro de resistencia fundamentado en la ética del reconocimiento del otro, de la afirmación del otro, de cualquier otro. El choque producido por la epifanía de la miseria y el sufrimiento de muchos, excluidos o expulsados de la sociedad, es una exigencia que no consiente la moratoria de la reflexión sobre la posibilidad de intervenir en su momento adecuado (Chalier, 2002). Es imprescindible, sostiene Dussel (2004), articular una arquitectónica positiva de las mediaciones a favor del otro para reconstruir el sentido positivo y liberador de una nueva política. La sola crítica negativa de un sistema, necesaria y urgente, nos dejaría inermes para responder a las necesidades de los ciudadanos. Es necesario, por tanto, ir más allá de la persona informada, procurando personas que no sólo tomen conciencia crítica de las situaciones injustas, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que las generan, de lo que está pasando, sino que son necesarias personas que desarrollen estrategias que les permitan reaccionar ante aquellas situaciones no como víctimas ni dependiendo de otros, sino como ciudadanos activos, con capacidad para dar respuesta a sus propios problemas y a los problemas de sus comunidades políticas.

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Azurmendi, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurus.
- Barber, B. R. (2000). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Bello, G. (2004). Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros. En Barroso, M. y Pérez Chico, D. (eds.). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta, pp.83-110.
- Berger, P. L. y Huntington, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P. y Luckman, Th. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castells, M., Giddens, A. y Touraine, A. (2002). *Teorías para la nueva sociedad*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Madrid: Caparrós.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Dahrendorf, R. (1995). *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*. Madrid: Taurus.
- Dahrendorf, R. (2002). *Después de la democracia*. Barcelona, Crítica.
- Dussel, E. (2004). Lo político en Lévinas. En Barroso, M. y Pérez Chico, D. (eds.). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta, pp. 271-293.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación. *Encounters on education*, 5, pp. 81-100.
- Escámez, J. (2003a). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 191-211.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001. En Ortega, P. (ed.). *Teoría de la educación ayer y hoy*. Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, pp. 205-237.
- Escámez, J. y GIL, R. (2002). *La educación de la ciudadanía*. Madrid: CCS-ICCE.
- Escámez, J. y GIL, R. (2001). *La responsabilidad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. y Otros (1998). *Educar en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.

- Fernández Enguita, M. (2001). *Educaren tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- García Carrasco, J. y García peñalvo, F. J. (2002). Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional. *Bordón* 54 (4), pp. 527-543.
- García del Dujo, A. y Martín García, A. V. (2002). Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria* (14), pp. 67-92.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- Gómez Dacal, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación* 193, pp. 7-28.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.
- Hallak, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación. En Núñez, L. y Romero, C. (eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, pp. 127-142.
- Harcourt, W. (2003). The changing face of migration. *Development* 46 (3), 3-6.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2004). Programas de educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica. *Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- Jover, G. (2000). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* www3.usal.es/teoriaeducacion, 2.
- Jover, G. (2002). Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Unión (3-22). En Ibáñez-Martín, J. A. y Jover, G. (eds.). *Education in Europe- Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Kleinwächter, W. (2003). Global governance in the information age. *Development* 46 (1), pp. 17-25.
- Lee, C. D. (2003). Reconceptualizing Race and Ethnicity in Educational Research. *Educational Research* 32 (5).
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros*. Valencia: Pre-Textos.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M. (2004). Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía. *Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- MORÍN, E. (2002). ¿Una segunda mundialización? *Cuadernos de la Fundación M Botín* 2
- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MECD-OCDE.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* 57 (227), pp. 5-30.
- Ortega, P. (2004a). Cultura, Valores y educación.- principios de integración. En SEP. *La educación en contextos multiculturales- diversidad e identidad*. Valencia, pp. 47-80.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona-. Ariel.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad. *Cuadernos de la Fundación Manuel Botín* 2

- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45) pp. 387-415.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, V. (2004). Valores y juventud. Pautas educativas. *Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- Popper, K. R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubio Carracedo, J. (2003). Pluralismo, multiculturalismo y ciudadanía compleja. En Badillo, P. (coord.). *Pluralism, tolerancia, multiculturalismo*. Madrid: Universidad I. de Andalucía-Akal, pp. 173-194.
- Salamon, L. M. y Otros (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid: Fundación BBVA.
- SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Steiner, G. (2001). *Extraterritorialidad*. Madrid: Siruela.
- Touriñán, J. M. (1998). Educación y derecho al desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), pp. 415-436.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 179-198.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación Revista interuniversitaria*, 15, pp. 213-234.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), pp. 25-47.
- Touriñán, J. M. (2004a). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), pp. 31-56.
- Touriñán, J. M. (2004b). (coord.). *Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- Touriñán, J. M. (2005). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista Galega do Ensino*, 13: 46).
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Zubero, I. (2003). El reto de la inmigración: acoger al otro y ampliar el nosotros. En Zamora, J. A. (coord.). *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*. Estella-Navarra: Verbo Divino, pp. 135-163.
- Walzer, M. (1993). The civil society argument, en Beiner, R. *Theorising Citizenship*. Albany: State University of New York Press.

(Página deixada propositadamente em branco)

Carlos Francisco de Sousa Reís

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda

«Massagem» Mediática: desafio À Teoria da Educação

1. Mediação de um horizonte educacional crítico

A teoria da educação toma como um tema central o preenchimento crítico do campo educacional com um dado conceito de educação e a orientação consequente do próprio processo dito educativo, podendo também perspectivar-se o deseducativo. Tema difícil, mas incontornável. O (des)educativo percorre, segundo certos processos, subsistemas como a família, a escola e até os *mass media*, estruturando-os. Assim, a consideração crítica dos processos vigentes pode, por exemplo, mostrar o eventual valor (des)educativo da cultura mediática, o que nos entendemos como um grande desafio contemporâneo da teoria e da filosofia da educação.

Em tomo da questão, já antiga, da dissociação e até contradição entre o campo educacional e o campo mediático formaram-se coros de apocalípticos e integrados, que sinalizaram a forma, mais ou menos, dolorosa como ambos tinham de conviver. Uns recriaram candidamente as expectativas da Ilustração sobre a educação e a escolarização em tomo da «massagem» mediática,(1)

(1) Todos conhecem o uso eloquente que McLuhan e Fiore (1971) fizeram da proximidade homofónica existente entre <message> e «massage» para mostrar o sentido de que, sob muitos aspectos, «o meio é a mensagem».

outros proscreveram-na por tecnofobia(2) a própria Comissão Europeia se refere aos meios de comunicação e às redes informáticas designando-os como «educadores selvagens» (1995, p. 13). Neste caso atribui-se à cultura literária e filosófica a tarefa de desenvolver nas pessoas o espírito crítico capaz de as defender das formas de manipulação que possam advir da sua nova condição nas sociedades mediatizadas. Estes reparos mostram bem que temos de incluir nas nossas propostas curriculares uma abordagem crítica do fenómeno da mediatização, estrutural nas nossas sociedades. Mas, por outro lado, como também assinala aquela Comissão no referido documento, estamos obrigados a ter em conta o eventual papel educativo dos «grandes» *media*(3)

Não pode escapar a ninguém que os meios de comunicação de massas são hoje a primeira actividade de lazer e a principal fonte de informação e, por isso, detêm um papel determinante que faz deles «o coração da vida política e cultural das sociedades modernas» (Morduchowichz, 2003, p. 35). O poder da «mensagem» mediática para determinar a forma como percebemos e compreendemos a realidade parece ser de tal ordem que, mesmo ressaltando a relação dialéctica do receptor com os meios, não podemos deixar de reconhecer a sua capacidade para, sob certas condições, fixar agendas, produzir significados, formar opiniões e construir identidades.(4)

(2) E, na verdade, se temos de reconhecer a complementaridade dos contextos escolar e mediático, porquanto cumprem funções próprias dentro do mesmo sistema, também, temos a percepção de uma grande margem de contradição entre ambos e de um diferente valor educativo desses contextos.

(3) Eis por que razão estamos também perante o desafio de enfrentar a grande mutação mediática que culminou no pós-guerra e fez eclodir a polémica da necessária «reconversão da 'escola presencial' numa escola integrada na 'esfera da mediocracia'» (Mesquita, 2003, p. 146). Temos de enfrentar hoje a renovada contenda entre esses dois mundos paralelos — o da escola e o dos media — afinal, funcionalmente «complementares e concorrentes, colaboradores e rivais.» (*ibid.*, p. 147)

(4) «As imagens dos meios de comunicação organizam e ordenam a nossa visão do mundo e os nos nossos valores mais profundos: o que é bom e mau, o que é positivo e o que é negativo, o que é moral e o que é amoral. Os meios indicam-nos como comportar-nos ante determinadas situações sociais; propõem-nos o que pensar, que sentir, que crer, que desejar e que temer. Ensinam-nos o que é o homem e o que é a mulher; como vestir-nos, que consumir, de que maneira ser popular e evitar o fracasso; como reagir ante grupos sociais diferentes do nosso e de que modo responder a normas, instituições e valores sociais.» (*ibid.*, p. 43)

Aliás, convém lembrarmos que tudo isto ocorre numa época em que não só se retraíram as «metanarrativas» da ciência, da razão, da religião, das ideologias políticas, do progresso, da liberdade, etc., como se consumou uma mutação quanto ao papel de certas instituições na definição do que a sociedade deve ser. Aquilo que «pertencia tradicionalmente ao sistema educativo, ao exército, à lei, à religião ou ao sistema médico, foi transmitido ao sistema mediático» (Riou, 2004, p. 51). Em acréscimo, acontece que este sistema vem encaixando na tendência fragmentadora da pós-modernidade e, de forma activa, não só reflecte como reforça o actual regime fragmentador do sistema de *marketing* ele próprio alinhado pela tendência de afinação fina aos modos do consumo na época do narcisismo e do individualismo triunfantes.

Temos de notar que, apesar das promessas de desmassificação ligadas ao aparecimento dos novos *media* e aos sonhos da interactividade e da diversificação, a televisão, sobretudo ela, a televisão generalista, comercial e massificada, continua a liderar o sistema dos meios de comunicação e tem sido a maior responsável pela introdução de alterações do nosso quotidiano. Ela vem modificando o uso do tempo livre e adquiriu um enorme poder na definição do modelo de socialização. Na verdade, verifica-se actualmente um desproporcional desequilíbrio entre o poder que outrora detinham certas instituições e o agora alcançado pelos novos *media* (Vila, 2000). Dado que as pessoas chegam a passar mais de quatro horas diárias frente à televisão e, no caso das crianças e dos jovens com uma exposição mais extensa e indiscriminada, resulta bastante notório que a socialização primária e secundária nas nossas sociedades está cada vez mais dependente da socialização mediática (Juste, 2000).(5)

(5) Não pode ser despiciendo que um jovem ocidental típico passe, em média, quatro horas diárias frente ao pequeno ecrã e, antes de atingir a maioridade, já tenha estado frente à televisão qualquer coisa como 18.000 horas, chegando a receber, no caso dos grandes países desenvolvidos, o impacto de cerca de 1.500 anúncios diários, isto é, qualquer coisa como 547.500 anúncios por ano, embora nem todos sejam percebidos conscientemente e nem tenham o efeito intencionado (Ramonet, 2001).

Hoje, é por demais evidente que a televisão entrou de forma muito insidiosa no lar familiar, poluindo-o gravemente, e restam poucas dúvidas sobre a sua tendência para criar um certo adormecimento da capacidade crítica. De facto, a televisão está a penetrar sistematicamente as relações familiares, promovendo de modo espontâneo — através do aproveitamento do clima de íntima afectividade — estilos de vida duvidosos, o consumismo, a passividade e a ingenuidade crítica (Quintas, 2000). Aliás, uma vez que não existe uma reposta reflectida e estruturada das famílias perante a exposição à TV, é com facilidade que ela está a ajustar ao seu horário as refeições familiares, a propor certas actividades em detrimento de outras e a comandar a reunião dos membros da família, embora usurpando-lhes o relacionamento, a comunicação e a vida afectiva. A TV impôs-se como um *médium* massivo omnipresente e fortemente condicionante, com poder para configurar o ser humano e o seu contexto familiar de um modo cada vez mais comercializado: por causa dela não se dialoga, nem se compartilham projectos e problemas (Cid, *ibid*). O silêncio socioafectivo que a televisão instala parece ser proporcional à expansão do seu regime de funcionamento no nosso quotidiano.

Por outro lado, entre a cultura escolar e a cultura mosaico vem estabelecendo-se um abismo que separa duas vias opostas: a da vontade personalizadora da educação escolar, limitada nas suas possibilidades persuasivas, frente à da contundência fascinadora da cultura mosaico, cuja rainha é a televisão, e que parece raiar muitas vezes a despersonalização.⁽⁶⁾ O centro problemático da relação entre educação e *mass media* define-se, a nosso ver, precisamente quanto a esta nota crítica: a (des)personalização buscada e, eventualmente, conseguida.

(6) Numa caracterização já célebre, Feres (1994) mostrou como estes dois mundos — o da escola e o dos *mass media* — se opunham de modo dramático. De um lado, aparece-nos a escola centrada na cultura humanística, letrada, onde continua a imperar a hegemonia do verbal, da abstracção, da análise e da lógica, ou seja, em grande medida desenvolve-se a racionalidade linear, associada à sistematização e à estruturação dos conhecimentos. Mas, por outro lado, vem-se instilando de modo crescente a dita cultura mosaico, marcada pelo império audiovisual, atreito à concreção, à imediatez, ao sensorialismo, à ubiquidade e ao globalismo perceptivo, que constitui um autêntico reino do divertimento.

É certo que a própria escola serve também para executar uma certa «massagem», cujos contornos, eventualmente despersonalizadores, poderão corresponder a propósitos ideológicos meramente adaptativos. Em tal caso, a lógica do poder devora a espontaneidade do educando. Sendo certo que a adaptação é uma vertente da complexa dinâmica antinômica que caracteriza o educacional, não podemos aceitar a sua prevalência em detrimento do propósito libertador (Cf. Quintana, 1988). Fullat (1984), num dos seus eloquentes ensaios, denunciou o eventual enclausuramento num horizonte de sentido fechado, isto é, restritivo da educabilidade emancipadora do humano, por parte de todos os eventuais «engenheiros das almas» a colonizar, e estabeleceu o princípio de que a educação deve conjugar-se com a utopia do projectar-se na existência. Em seu entender, o discurso educativo e o político são ambos míticos porque apontam à utopia, ao «dever-ser». Mas enquanto o político tende a reificar uma promessa total(izante), que só em aparência transcende o «ser», a educação, pela sua parte, deve manter-se no sentido ético capaz de preservar a abertura para o progressivo colmatar da insatisfação essencial e definidora do humano. Tem de orientar-se para um horizonte aberto de realização e emancipação pessoais. A educação executa-se no plano da essencialidade antropológica, «determinante no jogo do ser e do dever-ser, sendo a mola real do dever-ser» (Boavida, 1998, p. 230).

No palpar-se como carência o humano aponta aos valores e são eles que conferem sentido ao sentido que lhe (faz) falta, ou seja, por relação com os valores, o humano forma-se abrindo a fissura do menos e o entusiasmo pelo mais. O modo como desvela os valores, no entanto, requer a vivência pessoal, na e pela qual se constrói utópicamente. A abertura permanece neste domínio fundamental porque, com propriedade, é nela que se funda o assumir da condição humana, o exercer da tarefa humana. Lembremos como Rousseau (1981, p. 41) proclamava como único e singelo fim da educação o levar a aprender o «ofício de viver», o exercício da condição humana — ela mesma pretexto de uma demanda pessoal. Nesta medida, a educação compromete-se de modo incontornável com o educar o

sujeito para si mesmo, em que por si abraça um projecto antropológico. Sem essa referência transviar-se-á nas mil formas, sempre à espreita, de enclausuramento. Subordinada à lógica única do estabelecido, a educação «conduz ao *homem robot* ou ao seu protesto fracassado — o neurótico ou o psicótico —, [e apenas se aberta ao controvertido, afirma Fullat,] desemboca no *homememautopossessão*» (1984, p. 141).

Uma certa abordagem filosófica da pedagogia costuma dispensar-se das preocupações com a voz do presente possível e prefere ancorar-se numa redutora perspectiva do futuro desejável que clama. Porém, se a enquadrarmos numa disposição utópica, esta orientação pode ser a de uma abertura conceptual criativa capaz de expandir o horizonte de perspectivas inovadoras correspondendo a finalidades potencializadoras do humano. Mas é preciso também atender ao presente para relacioná-lo ao futuro crítico das possibilidades. Só este duplo movimento evitará quer o enclausuramento na adaptação ao presente fechado sobre si, quer a hipoteca aos futuros unidimensionais tecidos, no fundo, a partir de um presente imposto como desejável. Por vezes, aponta-se um futuro aos educandos mas não como um «futurível» das suas potencialidades. Coisa que não é possível atender serão respeitando a espontaneidade e a concreção individual, tomada como raiz com encontro marcado com o futuro dos possíveis próprios a cada um.

A pedagogia restritiva só poderá ser uma pedagogia do endoutramento, já a pedagogia utópica tem de ser «uma pedagogia da inquietude que conjuga dinamicamente as dimensões do *dever-ser*, do *poder-ser*, do *querer-ser* (ou do *desejar-ser*) e do *ter-de-ser*, ou seja, as perspectivas *normativa*, *expectante*, *volitiva* e *determinista*, sem aceitar a hegemonia de qualquer delas» (Carvalho, 1994, p. 34). No plano axiológico das finalidades abrir-se-á o sentido emancipador do quadro utópico que perspectivará o cenário dos possíveis desejáveis. No plano do envolvimento pessoal jogar-se-ão as opções, enquanto no plano volitivo se assentará o *élan* optimista da transcendência do positivo, o *ter-de-ser*. «A educação fundamenta-se no jogo harmónico de todas estas dimensões» *Cid, ibid.*). Através deste jogo se irá

desdobrando a educabilidade em articulação com a perfectibilidade possível e desejável, assim se motivando a transcendência, por meio do projecto, futurador da referida perfectibilidade humana, do destino próprio a realizar que conduza à realização axiológica e ética e ao exercício da prerrogativa conquistada da liberdade. Um projecto tensionado entre o real e a utopia, não cedendo nunca a qualquer unidimensionalidade. É este modo crítico que permite enfrentar a derrapagem ideológica, por natureza enclausuradora, comprometida com os presentes (e os futuros) do poder.(7)

A teoria e a filosofia da educação estão, portanto, convocadas a enfrentar do ponto de vista crítico quer a ideologização da educação quer os novos «horizontes de totalização» mediática. Ambos se perspectivam pelo mesmo crivo crítico, porque o que está em jogo é o humano, cuja condição se conquista sempre pela educação. A educação é a única porta do humano e exige uma constante superação do positivado — evitando cair na ilusão da volatilização dos condicionalismos — seja o natural ou o social instituído, que constituem, ainda assim, condição de possibilidade do próprio movimento de transcendência humanizadora.(8) Só a educação eleva ao patamar ontológico da existência. Quanto aos horizontes de perfectibilidade, deve a filosofia ajudar a abri-los, pelos seus movimentos críticos, para que a educação, contando sempre com o esforço individual e com os constrangimentos inevitáveis, assista à concretização do destino humano, sempre refeito, sempre a transcender, sempre aventura.

(7) Neste âmbito, a pedagogia dita científica não constitui uma alternativa, pois está presa à racionalidade instrumental, ela própria, portanto, instrumentalizável, ou seja, destituída de poder crítico prático. O poder crítico aparece na função filosófica criadora das utopias, que salvem os riscos do enclausuramento ideológico, ou seja, a importante tarefa de desconstrução de todos os horizontes da normalização.

(8) Notemos que os condicionalismos que limitam as possibilidades e reclamam a adaptação não são sempre um lamentável contexto, são também o lápis e o papel do texto que há a escrever, o âmbito da possibilidade a concretizar. O humano não se realiza voltando as costas à vida, mas abraçando-a.

2. Crítica do horizonte mediático tele-publicitário

536

Se a educação se coloca perante o horizonte axiológico e ético, abrindo-se ao discurso utópico crítico,⁽⁹⁾ já a cultura mediática parece estar votada ao horizonte performativo, em que não há bem ou mal, mas apenas o eficaz, obediente à lógica da adaptação. A crítica da racionalidade técnica como instrumento de dominação foi já feita por vários autores e leva-nos a deplorar a tecnocracia. Agora temos também de criticar a nova «mediocracia». Não só o paradigma tecnológico precisa de ser integrado criticamente na problemática da humanização, como não podemos esquecer que a informação é um bem comum, a comunicação liberta é essencial à emancipação e a educação um desígnio antropológico.

Boaventura Sousa Santos (2000) mostrou recentemente como a racionalidade cognitivo-instrumental e performativo-utilitária da ciência-técnica exerceu uma colonização dos domínios da regulação e da emancipação, tendo-se sobreposto a outros modos de racionalidade. No domínio da regulação colonizou o mercado e o Estado, havendo, no entanto, aqui ainda margem de manobra para as dimensões da participação e solidariedade adstritas ao princípio de comunidade. No domínio da emancipação invadiu a racionalidade moral-prática e a racionalidade estético-expressiva.

A colonização exercida pela racionalidade cognitivo-instrumental e performativo-utilitária sobre a racionalidade moral-prática ditou um empobrecimento multidimensional traduzível, por exemplo, no avanço do positivismo pedagógico, devido ao recuo da tarefa filosófica neste âmbito, enquanto no campo político fez triunfar a consciência tecnocrática. Mas a racionalidade estético-expressiva, sofrendo um ataque aparentemente menos contundente, vem também sendo objecto da perversão cognitivo-instrumental e performativo-utilitária. «A colonização do prazer na modernidade ocidental

(9) Não simplista, não assente na antropologia dissociativa que ignora o natural e o social para excepcionalizar o humano, para muitas vezes esmagar a dinâmica antinómica que marca a educação e cair nos reducionismos.

deu-se através da industrialização do lazer e dos tempos livres, das indústrias culturais e da ideologia e prática do consumismo» (ibid., p. 72).⁽¹⁰⁾ Em nosso entender, neste caso, a procura do desequilíbrio dinâmico a favor da emancipação passa pelo resgate da esfera mass mediática do circuito funcionalizador em que se encontra enclausurada e exige a sua recuperação, pelo menos parcial, para o campo educativo, no sentido de assistir ao cumprimento da emancipação antropológica e não de se lhe opor. Fazer regredir as formas de colonialismo é precisamente avançar no plano do conhecimento-emancipação e, diríamos nós, no da educação emancipadora. Por isso, conceber semelhante reorientação para o campo mediático é uma tarefa crucial da teoria e da filosofia da educação na nossa época.

A esfera mediática mostra-se hoje como amplo palco da colonização espectacularizante que é funcionalmente solidária da colonização consumista. De facto, a cultura mediática está instrumentalizada pela «mercadotecnia» publicitária. A sua influência é de tal ordem que vemos os publicitários controlarem os mass media e as grelhas da programação televisiva e, por isso, em vez de uma verdadeira estratégia de programação, estamos condenados a ter uma estratégia de produção de públicos (Cádima, 1995). A cultura mediática parece desenvolver-se hoje apenas em função da instrumentalidade lucrativa, como negócio e como servindo os propósitos do negócio publicitário, ele próprio integrado no regime irracional de promover tudo a todo o custo e de induzir o escoamento da hiperprodução. Aliás, a própria economia parece escapar ao controlo de qualquer enquadramento prático, flui sem outras referências para além da racionalidade técnica e do lucro.

Este estado de coisas impõe a abordagem da cultura mediática pela desconstrução crítica do seu regime discursivo, tendente a comprimir o humano na condição de produtor-consumidor, ou seja, cumprindo a função de controlo indirecto pela desestruturação do superego e colonização do prazer.

(10) picaria f_{ora} de alcance da colonização «a irreduzível individualidade intersubjectiva do homo ludens, (...) o prazer que resiste ao enclausuramento e difunde o jogo entre os seres humanos» (*idibid.*).

A questão é ainda mais relevante quando se verifica que, na época da globalização, os *mass media* servem os interesses dos megagrupos mediáticos, tendo perdido a capacidade de exercerem a função de «quarto poder», isto é, de contrapoder apto a criticar os abusos dos outros poderes. Exigindo-se, em consequência, a criação de um «quinto poder» que denuncie o superpoder dos *media* e a intoxicação da informação e da comunicação (Ramonet, 2004). Também neste caso, «porque os media são hoje o único poder sem contrapoder, criando-se assim um desequilíbrio nocivo à democracia» *Op. cit.*, p. 278), há que fazer pender o desequilíbrio a favor da emancipação.

2.1. Fragmentação, palimpsesto e estandardização

Identificamos na massificação mediática, e particularmente na televisiva, três regimes solidários, por meio dos quais se opera a colonização consumista. Este funcionamento constitui um amplo desafio à teorização do (des)educativo que semelhante contexto reclama.

O regime da fragmentação, patente em qualquer serão televisivo, constrói-se de materiais muito heterogêneos — informação, entretenimento e publicidade — cuja gratuidade, no entrecortar dos conteúdos, produz um evidente efeito dispersivo. O fio unificador deste fluxo é de tal modo sobredeterminado por lógicas subterâneas tão dependentes do princípio comercial que a cultura de massas acaba por desembocar num cortejo do heteróclito agregado pelo fortuito. Toda ela é apenas superfície, apesar do valor educativo que poderiam ter alguns conteúdos. Como mostrou Baudrillard (1991), a orquestração que entretece a malha heteróclita da cultura de massas, apresenta uma zurzente série de invocações cujo efeito é fazer equivaler as ordens dos discursos pelo seu próprio entrecortamento mútuo, conferindo à publicidade o papel de pano de fundo. Sem princípio nem fim, sem ordem ou fundamento, impera, como se verá, o espectáculo (do consumo).

Naturalmente, não podemos ver na sua dinâmica um apelo ou um estímulo às faculdades racionais, lógicas e discursivas. O que melhor parece resultar de tal dinâmica é o império da imaginação, da sensibilidade, da afectividade e do lirismo, onde triunfa o mergulho global dos sentidos, o abandono à sensação e ao imaginário. Semelhante cultura, por consequência, não pode ser suficientemente apta para fornecer paradigmas ou hierarquias de princípios, nem prima pelo enquadramento racional, que pode derivar-se da cultura humanista e escolar.(11)

A cultura de massas é uma forma abandonada ao mercado mediático que se orienta para o consumo e se organiza pela produção em série para alcançar vastas e heterogéneas audiências. Assim, o regime massificado de produção impõe-lhe a estandardização a vários níveis, cuja consequência mais negativa parece ser o limitado alcance antropológico.

A cultura de massas, em geral, e a televisiva, em particular, começa por estabelecer uma auto-restricção ao uso da parte mais comum do código acessível a uma vasta audiência o que limita desde logo tanto a originalidade como a densidade, só conseguidos por outros níveis de codificação (Vanoye, 1987). No seu âmbito, as criações, originais nos outros níveis culturais, são degradadas pelos critérios de simplificação e de sedução destinados a conseguir a estandardização que triunfa na conquista das audiências. Seguindo padrões adequados às preferências mais comuns pré-digerem-se os conteúdos conceptuais, emotivos ou dramáticos, para facilitar a assimilação rápida. Porém, semelhante mediação facilitadora evacua também os melhores desafios artísticos dirigidos à sensibilidade humana, perde as experiências artísticas ou filosóficas mais autênticas e significativas. O processo efectua-se pela aplicação dos «clichés» ou estereótipos que asseguram a acessibilidade pela pré-digestão. O seu resultado é, em muitos casos, aquilo que Ramonet designou «chiclet visual» (2001, p. 20).

(11) Não insistiremos muito no nosso propósito analítico quanto ao regime de estandardização massiva imposto na «mensagem» mediática da televisão, pois trata-se de um campo já bem dilucidado. Apresentaremos, no entanto, algumas achegas que poderão trazer mais alguma luz sobre o assunto.

Notemos que, para este efeito superficial de coisas superficiais, concorre o facto de o público televisivo, heterogéneo e disperso, não poder dispensar mais do que uma atenção incidental e intermitente e so tolerar o que cativa imediatamente, pelas emoções visuais fortes, rápidas e chocantes. Assim, aferrada à necessidade de standardização, inscrita na lógica da eficiência produtiva e da premência mercantil, a cultura de massas vem a ser vítima de uma impaciência criativa que impõe a aplicação de fórmulas de estereotipia como meio expedito da massificação. Pouco mais lhe resta então do que, apesar da aparente novidade pontual, persistir no recurso à mecânica das fórmulas genéricas: esquemas de argumentos recorrentes, personagens e estruturas narrativas típicos, *gags* e situações estereotipadas (Berio, 1983).(12) Aquilo que Burgelin (1970) designou como redundância de formas, temas, simbólica e valores e que tem votado ao esquecimento a riqueza dos modelos, dos mitos e contos da tradição cultural (Key, 1991).

A reconência das estruturas simplificadoras parece ter dois efeitos maiores: por um lado, uma evidente limitação das experiências culturais; por outro, a atrofia de certas capacidades e uma crescente passividade (Schwartz, 1985).(13)

A opção genérica da cultura de massas pelo entretenimento e pelo espectacular, em detrimento de outras dimensões, confere-lhe um desígnio mais despersonalizador do que o emancipador. O seu regime parece mais tendente a dessubstancializar os elementos culturais e despojá-los de certas notas fundamentais ao plano artístico, isto é, aquilo que podíamos considerar a expressão autêntica, original e de ressonância existencial, capaz de desafiar e expandir a nossa humanidade (Cochofel, s.d.).

Naturalmente a publicidade tem neste processo uma função determinante, porque lhe cabe em simultâneo a promoção espectacular do consumo e o

(12) Apesar de tudo, Umberto Eco (1991) atribui à cultura mediática a capacidade de introduzir novas linguagens, estílenas e esquemas perceptivos.

(13) De facto, o impacto da cultura de massas, nomeadamente a televisiva, tem suscitado muitas críticas. Ela é acusada de fechar a família em si mesma, de alterar o ritmo de vida, de embotar a imaginação, de adulterar a inteligência e de provocar a passividade.

financiamento dos *media* O que faz dela «o eixo intelectual da aculturação», da colonização das «culturas tradicionais sem choques nem conflitos» (Duverger, 1983, p. 136). Vejamos até onde se estende toda a sua acção na definição da «mensagem» televisiva.

Na sua superfície, a televisão aparece submetida ao regime da fragmentação, mas longe vai o tempo em que era o resultado da simples justaposição de programas produzidos segundo critérios independentes. A standardização dos elementos que compõem o fluxo, e do próprio fluxo, resultam, desde há várias décadas, conforme os países, de uma lógica subterrânea: o palimpsesto da grelha de programação, cuja função, o programador — a verdadeira nova estrela da TV — gere de modo a fazer da conjunção das matérias-primas televisivas algo mais do que uma simples soma das partes. A arte do programador consiste em integrar o fluxo segundo uma estratégia de fabricação da procura. Por razões económicas, é claro, ele bate-se sempre pela fidelização e expansão das audiências.

A lógica mais essencial ao fluxo acaba, portanto, por ser a financeira e dos interesses publicitários. A temporalidade do fluxo está à partida cativa da publicidade e daí a inevitável standardização, pois a conquista das audiências assim o impõe. Como assinala Bustamante (2003, pp. 100-101): «A unidade fundamental desse fluxo programático não deve entretanto levarmos a esquecer que o *palimpsesto* se alimenta de produtos muito diversos, unificados apenas através da sua integração numa estratégia mercantil e de comunicação continuada e por uma inevitável serialização [...] Produtos e géneros de origens e fabricantes muito heterogéneos, das outras indústrias culturais ou de produção própria, mas normalizados, [ficam] submetidos a uma standardização de códigos, metragens, meios técnicos, orçamentos».

Os múltiplos mercados que a televisão alimenta e explora são integrados e correspondidos por regras de standardização próprias, por complexas tipologias de divisão do fluxo, diária e sazonal, tendo em conta os competidores. Neste jogo, a diferenciação e a inovação correm dentro de um canal estreito, em que o mais certo é a adaptação dos géneros e formatos às

exigências comerciais(14). as inovações reduzem-se, neste caso, a simples substituições por programas do mesmo tipo ou por programas orientados para os mesmos gostos. O próprio benefício da concorrência perde-se na exploração dos mesmos filões, marginalizando-se a inovação mais significativa. Aliás, o controlo do fluxo, dado o império do plano comercial, acaba também remetendo o cultural e o educativo para as suas margens, isto é, os horários secundários. Como o comercial determina o triunfo do entretenimento e da diversão, a cultura e o educativo são, naturalmente, evacuados.

A comercialização da programação, sob o império do económico, redundou no incremento da serialização, na aceleração da frequência de emissão, na integração horizontal dos contactos diários sob uma cada vez maior rigidez e na máxima dissimulação dos cortes, de modo a que vingue o fluxo sobre a especificidade dos géneros. O fluxo parece com isto blindar-se contra as fugas de audiências, esse é o seu jogo, um ininterrupto assalto de cativação, que visa literalmente siderar o receptor, colá-lo ao sofá e à superfície do ecrã, mas também, pelos meios ao seu alcance, paralisar-lhe a mão que poderia provocar a mudança de linha/canal. Não nos esqueçamos que o que vende cada canal aos anunciantes que os reclamaram é o tempo de exposição dos públicos que foi capaz de fabricar. E, precisamente neste plano, vemos como as agências de publicidade e os intermediários de vários tipos, dedicados à negociação dos espaços do fluxo para a inserção dos anúncios, disputam e controlam a grelha da programação, isto é, a fabricação dos públicos. Por isso, «a história da televisão é também a de um aumento imparável da publicidade como fonte de financiamento e como factor determinante da sua programação, e isto tanto relativamente aos outros meios de comunicação de massas como à concorrência público/privado. Em última análise, tudo se transforma em espaço publicitário potencial» (*ibid.*, p. 138).¹⁴¹⁴

(14) «A curto e médio prazo, entretanto, a programação televisiva está clara e necessariamente marcada pelo conservadorismo e a repetição, imprescindível para manter a fidelidade do público e o atractivo para os anunciantes, para quem as mudanças comportam um perigoso risco.» (*ibid.*, p. 104).

Não estranheemos então que, depois da desregulamentação crescente, do privado e do público, estejamos a assistir à progressiva invasão publicitária do meio massivo hegemónico: a televisão. Por todo lado, novas modalidades de publicidade vão tomando conta dos últimos redutos e submergindo cada vez mais o fluxo à sua lógica, vão inclusive pressionando no sentido de fazer aumentar as interrupções publicitárias do fluxo. Aliás, com o crescimento do império publicitário, os canais vão perdendo paulatinamente a sua autonomia por venderem a autonomia da estruturação dos conteúdos aos interesses da publicidade.(15)

A televisão comercial dos nossos dias, a única que afinal temos, mostra ser uma máquina siderante, desarticuladora da autonomia individual, que tende à marginalização do educativo. Pouco mais se lhe pode imputar do que alguma capacidade de distração e de difusão de «uma certa cultura», embora possa ser vista como modo de resgatar certas faixas sociais do isolamento cultural. McQuail (1992) atribuiu à instituição *mass mediática* as funções de produzir e distribuir informação e cultura, de fornecer canais para o relacionamento das pessoas, de fornecer meios de expressão e formação da opinião pública, de fornecer meios de participação, de promover os fins industriais e do mercado e de afirmar e legitimar as ideias do poder. Não sabemos, no entanto, com que equilíbrio cumprirá estas funções. O *campo dos media* poderia colaborar na conversão da cultura num campo estratégico autónomo e aberto a formulações variadas, como refere Rodrigues (1990), mas isto implicaria, a nosso ver, que fosse capaz de superar a sua tendência homogeneizadora. Poderemos hoje fazer fé que, em conjunção com a dita revolução do consumo, poderá este campo propiciar uma libertação crescente da esfera privada e uma abertura das escolhas personalizadas, do individualismo, da expressividade, da originalidade, enfim, da diferenciação

(15) Como explica Bustamante: «do patrocínio de difusão (imagem de início e de fim, *spots* intermédios) ao *sponsoring* de promoção, ao *bartering* ou ao *product placement* desdobra-se todo um leque de fórmulas que implicam um crescente domínio da publicidade sobre os conteúdos de cada programa para garantir a máxima adequação aos objectivos comerciais.» (*ibid.*, p. 146).

dos estilos de vida, como quer Lipovetsky (1989)? Apesar de esperarmos da indústria cultural, como vaticina Toffler (1991), uma eventual diversificação cultural e o desenvolvimento de uma opinião pública mais crítica, bem como, eventualmente, uma inflexão que propicie a cultura do narcisismo pessoal, da autenticidade e do individualismo responsável, aberta ao pluralismo (Lipovetsky, 2004), o certo é que o sistema mediático actual avança, como ainda veremos, com diversas perversidades e desvios.

Neste momento, perante a ambivalência massificadora/personalizadora, e apesar dos augúrios, o balanço parece pender menos para a personalização do que para a adaptação a uma racionalidade unidimensionalizadora. A televisão, em especial, continua a aparecer-nos mais como uma ladra de tempo, invasora das privacidades e banalizadora da palavra (Popper & Condry, 1995).

2.2 Espectacularização, escopofilia e promiscuidade entre os planos informativo, comercial e do entretenimento

O regime do palimpsesto instala um ambiente de magazine que faz triunfar o espectáculo na televisão. Deste regime geral de recepção tira todo o proveito a publicidade, pois, encaixando na trama do entretenimento, da distração e da evasão formada pela cultura mosaico, o discurso comercial persuasivo é melhor assimilado porquanto penetra despercebido. O espectáculo consome-se e o consumo espectaculariza-se e todos os elementos particulares, por mais disparez que sejam, formam um cortejo espectacular único, sem corte nem ruptura (Baudrillard, *op. cit.*). A própria fastidiosa standardização dos produtos recebe, de algum modo, o seu resgate pela diluição na euforia do espectacular.

Impondo-se os valores do espectáculo televisivo como modelo da organização perceptiva do mundo fica então aberto o caminho à disseminação da nova supra ideologia (Postman, 1991). De facto, sob a forma de «informação ou propaganda, publicidade ou consumo directo de diversões

— o espectáculo constitui o *modelo* actual da vida socialmente dominante.» (Debord, 2000, p. 39)

545

Neste elemento a publicidade não encontrou apenas uma simples cobertura, há muito ela lidera a sua dinâmica: o *spot* de televisão é hoje o paradigma da discursividade mediática. É o género, quantitativa e qualitativamente, dominante: a matriz do discurso televisivo espectacular dominante (Requera, 1995). No seu conjunto, o fluxo televisivo nada mais é do que um regime de sedução espec(tac)ular executado à base de uma alquimia da manipulação dos desejos e das identidades dos espectadores, em que o anúncio publicitário conquistou o estatuto de «fragmento rei» (*Ibid.*, p. 111). Na verdade, o *spot* comercial impôs-se como paradigma discursivo da espectacularização pela sua fácil legibilidade, absoluta acessibilidade, fragmentação, continuidade, sistemática redundância e constante excitação escópica (*Ibid.*). As diversas discursividades da televisão, o *spot*, o vídeo-clip, a ficção, os concursos e até a informação, estão hoje dominadas por este paradigma. Divertimento, publicidade e informação confundiram-se amplamente pela comunhão dos códigos e a generalização da lógica espectacular.

A propósito deste efeito de hibridação, Ramonet (2001) reconhece que hoje impera o modelo da eficácia visual e narrativa do *spot* naturalmente pautando-se pela lei da máxima legibilidade. A sua estrutura compõe-se de microficcões, feitas de planos rápidos, numa escritura condensada e capaz de comunicar instantaneamente. O *spot* sabe conjugar habilmente a base ficcional, muitas *vezes* virtuosa, com a mensagem comercial que o remata. A primeira parte enquadra a segunda, é a maquilhagem ideológica do produto. A riqueza formal e a rapidez da narrativa visual são o engodo para siderar o olhar, prendê-lo no hipnótico artil do fluxo, que não permite um voltar de cabeça. É assim que, explorando, muito bem o *timing* e o ambiente relaxante em que geralmente ocorre a recepção, o *spot*, num registo afectivo e dissimulado no fluxo televisivo, obtém toda a vantagem do efeito «hipnóide» que monopoliza a atenção. A sua estratégia impõe-se porque, «imerso em tais condicionantes, o telespectador perde parte da sua

personalidade consciente, diminui a sua vontade e o seu discernimento, torna-se mais receptivo às sugestões» (*ibid.*, p. 86).

Introduzindo-se como paradigma narrativo, o *spot* conseguiu uniformizar as estruturas da linguagem cinematográfica e televisiva, ao ponto de ser impossível estabelecer uma diferenciação de ambas: uma vende declaradamente produtos, outra vende uma forma de vida sem declarar os mesmos produtos (*ibid.*). Mas por todo o lado o *spot* semeou o seu «chiclet visual», cujo ritmo acelerado vai também provocando a aceleração geral dos outros conteúdos. Em si mesmo constitui o altar espectacular do produto-milagre capaz de satisfazer todos os desejos pela mediação do produto feito espectáculo a consumir como atributo da personalidade.

O processo de espectacularização não está só. A moeda tem um outro lado. A seu par corre também um processo de escopofilia, pois o espectáculo, oferecendo o vedetismo ao olhar colectivo, potencia, sempre que pode, o *voyeurisme*. Não só comercia a violação da privacidade, despudoradamente nos *reality shows*, como chega aos limites mais sórdidos da pomografia, incluindo a da crueldade e da morte (Gubem, 2000).

Os *paparazzi* são filhos directos desta avidez mediática pela profanação das intimidades tidas por mais valiosas: as celebridades, estrategicamente aptas a colherem a identificação dos consumidores (Ramonet, 1999). E assim se vai evacuando o protagonismo pessoal em benefício das personagens artificiais mediatizadas (Sánchez, 2001). Basta contanto explorar a básica tendência humana da curiosidade ou o infantil anelo de onisciência e onnipotência.

Actualmente a escopofilia solidária do exibicionismo espectacular pode estar a conseguir tanto a falência moral, quando mercantiliza a intimidade, como a espiritual, quando redonda no esquecimento do profundo e do íntimo (*ibid.*).

Tendo a publicidade a primazia na organização dos espaços simbólicos todos os sectores vão sendo conquistados pelo seu regime espectacular: o desporto, a ficção, mas também a informação, a política e até a educação

ou a religião. Por todo o lado a mesma modulação mediática que «leva a saltar, a cantar, a dançar e não a angustiar-se. Os sérios abstenham-se» (Babin, 1993, p. 134).⁽¹⁶⁾

Não admira, pois, que o espectáculo se tenha instituído mesmo como escola publicitária. A sua estratégia consiste em tomar como princípio o uso do desvio lúdico, mediante mensagens elaboradas de modo a terem a capacidade de divertir, de surpreender e de estabelecer um apelo onírico e evasivo para penetrar o filtro perceptivo dos receptores (Galhardo, 2002). A publicidade descobriu que pode obter a melhor eficácia quando proporciona o tipo de satisfação lúdica e transforma o consumo em divertimento. Na conexão entre ambos «reside a principal trama da sedução» (*ibid.*, p. 37). Basta-lhe, pois, ser puro entretenimento que brinca com o receptor, o produto e a marca. Enveredando por este caminho a publicidade apenas adere ao ritmo da sociedade pos-moderna, ela própria comandada pelo ritmo dos *media*; isto é, a supra ideologia do espectáculo.

A publicidade pos-moderna inscreveu-se no princípio de circularidade espectacular que reina entre os *media* adere à sua lógica e reforça-a. Sob este princípio, televisão, Internet, cinema, jogos de vídeo, música e telemóveis formam um círculo de lógica espectacular mutuamente reforçante, em que tudo ajuda a vender tudo, isto é, cada espectáculo dá o seu contributo para a aceleração do regime de entretenimento global que governa o sistema de meios (Riou, 2004). É jogando «o jogo de quem entretém mais» que a publicidade espera captar a atenção e o interesse do espectador, enredando-o cada vez mais na sua lógica da diversão fragmentadora, tribalizante e individualizante.

Ainda assim, que a publicidade tome a opção do espectáculo não é tão grave como a aplicação da condensação micronarrativa do *spot* e do vídeo-clip aos *flashes* aos noticiários. Ora, na actualidade, o alinhamento ^{16 16}

(16) ora, como também nota Babin, este espírito do jogo que atravessa os media pode também ser, afinal, o grão de areia na máquina burocrática.

e o formato do discurso informativo televisivo estruturam-se em grande medida como narrativa fragmentária espectacularizada e contaminada «pela concepção publicitária do divertimento televisivo» (Cádima, 1996, p. 135). Nela predomina a «mise en scène dos efeitos sobre a análise das causas» (*Cibid.*, p. 138) e vinga a dramatização da actualidade refractária ao acontecimento-problema. Aliás, nem o homem político escapa à dessubstancializadora formatação da *mise en scène*.⁽¹⁷⁾

Em vez de escrutínio mediático da competência e da virtude civil dos políticos temos espectáculo, em vez de notícias temos pseudo-acontecimentos. A verdade, já de si filtrada pelo *news making* e o *agenda setting* é ainda vendida ao paradigma espectacular-comercial. Não admira, pois, que no jornalismo proliferem as montagens, as truncagens, as reconstituições e as ficções (Ramonet, 1999). Os mecanismos típicos da narrativa telenovelística, como «as cenas dos próximos capítulos» ou o *flash-forward* e o deferimento da tensão estão a fazer o maior sucesso nos informativos teledifundidos. Ficção, informação e política partilham um campo comum de procedimentos, como já notara a optimista Lazar (1980).

Até entre telejornais e *reality shows* há cada vez menos distância, tal a preocupação em arrebatam audiências. E muitos são também os debates que sacrificam o informativo, o esclarecedor e o educativo ao espectáculo do protagonismo dos moderadores e ao empolgamento das posições, desleixando as explanações mais reflectidas. Os debates não passam hoje de uma espécie de *talk show* e certos informativos não são mais que «docudramas». Eis como, pela força da hibridação dos géneros nos vamos

(17) A política acaba de sofrer uma mutação de consequências perversas: «O campo de legitimação da acção politicamente eficaz é não só alterado nos seus pressupostos tradicionais, como também se transfere para o campo dos media, encamando figuras (e não sistemas), redundância (e não análise), espectacularização (e não racionalidade) e, finalmente, figuras do esquecimento (e não da memória). Emerge assim uma espécie de democracia catódica, plebiscitária, em permanência — uma 'doxocracia' onde a excelência da prestação e da performance fundam a legitimidade.» (*ibid.*, p. 144) O homem político passará a ser muito mais avaliado pelos seus dotes performativos que dispensam a mediação verbal do que pelo valor dos seus argumentos e também a racionalidade política se esvaiará na ordem do entretenimento e da encenação espectacular (Rodrigues, s.d.).

acercando do verdadeiro «escotoma mediático», de que fala Gubem (2000). O entretenimento parece ter afogado a função de informar e formar (Pérez, 1994). Aliás, por sua imposição, cada vez mais impende sobre os pedagogos a obrigação de entreter e sobre a educação a exigência de ser divertida. O que têm a pedagogia e a teoria da educação a dizer sobre este repto?(18)

Os jornais, o cinema, a rádio e a televisão têm prestado à cultura e à educação contributos formidáveis, mas parecem propender para uma lógica avessa aos seus melhores fins. Na televisão, entre outras coisas, podemos obter muitos conhecimentos de um bom documentário, podemos extrair informação candente sobre um tema de actualidade a partir de um «telediário ou um debate, podemos aprender muito sobre o nosso quotidiano num episódio dos *Simpsons*, podemos perceber com a melhor ironia a nossa condição num *gag* de Mr. Bean e até podemos obter poderosas intuições sobre pedagogia de um filme como *O Clube dos Poetas Mortos*. Contudo a lógica que comanda o meio parece comprometer todos esses eventuais ganhos. Colocando-se sobre o regime dominante do entretenimento limita-se em muito as suas virtualidades culturais e educativas, pois do simples entretenimento não podemos esperar muito. Segundo Postman (1991), a epistemologia televisiva apresenta uma limitação intrínseca para apresentar os processos reflexivos ou tratar seriamente as coisas sérias. Na televisão, a lógica do espectáculo e do consumismo, à semelhança do olhar da medusa, que convertia em pedra aquilo em que incidia, parece tender para a degradação e caricaturização daquilo que engole no seu fluxo.

Uma recensão de Zillmann & Bryant (1996), cobrindo as três últimas décadas do século XX, mostrou que, em geral, o entretenimento(19) é

(18) Ao lúdico já foi reconhecido o seu lugar educacional e a sua função educativa, o problema hoje é a radicalização que se está a promover deste princípio. Gervilla (1993, p. 178) diz que: «A tarefa da educação é saber integrar o prazer e o esforço, a diversão e o compromisso, o permanente e o passageiro, o sexo e o amor. Sem esforço, hoje mesmo, não é possível a educação, nem sequer a aprendizagem de certas matérias. Construir-se como pessoas conleva frequentemente renúncias e sacrifícios.»

(19) Os autores avançam com a seguinte definição do conceito: «Se em termos gerais o entretenimento se define como uma actividade desenhada para provocar diversão e, em

fruto de uma selecção impulsiva, circunstancial, quase sempre casuística e sem critério fiável e fixo, que apenas excepcionalmente decorre de uma deliberação reflectida. Esta prática, de escolhas que satisfazem expectativas não necessariamente conhecidas dos consumidores, limita, sem dúvida, muito da função positiva que uma exposição selectiva ao entretenimento poderia ter.

Uma conclusão deveras importante, demonstrada pela investigação, é que o entretenimento pode produzir um nível considerável de excitação nos participantes, que é obstrutivo do sistema nervoso autónomo e, por isso, responsável por reacções afectivas intensas. Deste efeito se pode aquilatar bem o poder da televisão para quem quiser alcançar determinados objectivos emotivo-persuasivos.⁽²⁰⁾ Muito relevante é a conclusão dos estudos de que o desfrute de entretenimento pode ter consequências sobre a coesão das audiências e suas inclinações afectivas.

Em todo caso, o entretenimento aparece como um propósito dominante nos *mass media* e, em particular, no meio dominante da nossa paisagem de cultura de massas: a televisão. Em geral busca-se no entretenimento o seu efeito primário de distracção do pesaroso, do aborrecimento, para levantar o ânimo e excitar-se ou acalmar-se, ou seja, como elemento gratificados. Porém, o consumo, na sua forma intensiva, leva ao «escapismo» que caracteriza uma má adaptação ao real, pois deixa irresolutos os problemas que poderiam ser superados por acções adequadas. O estudo citado aponta

menor grau, para instruir através da exibição dos avatares mais ou menos positivos de outros seres, e por meio da demonstração das habilidades especiais próprias ou alheias, também está claro que o dito conceito abarca muito mais que a mera comédia, drama ou tragédia. O entretenimento compreende toda a classe de jogo ou encontro, seja desportivo, competitivo ou não, com testemunhos ou sem eles, com participação ou simplesmente, executado em solitário. Também abarca, por extensão, actuações, como por exemplo musicais representados para uma ou várias pessoas, para prazer de outros ou para si próprio e, de modo similar, pode-se dizer que, por exemplo, a dança tem esse efeito» (*ibid.*, p. 584).

(20) Os estudos apontam ainda que o consumo de entretenimento pode servir como: regulador da excitação; meio de alívio; forma de gratificação pelas suas propriedades iníntsecas e em função das valorizações outorgadas pelos consumidores (por seu intermédio compartilham-se ou recusam-se disposições afectivas e morais); veículo de satisfação de alguma curiosidade mórbida, de celebração da própria sensibilidade emocional e maior apreciação da própria condição de vida.

que o entretenimento se usa aníde para compensar estados de animo, com consequências benéficas e efeitos terapêuticos,(21) mas, ainda assim, notemos que, em compensação, estão documentados os seus efeitos secundários indesejáveis e não estão garantidas as oportunidades e as competências dos consumidores para procurarem o que melhor lhes corresponderia.

Da nossa análise podem agora destacar-se quatro notas sobre o regime da «mensagem» televisiva: a limitadora estandardização do seu fluxo; a promiscuidade entre ordens televisivas; a sujeição à ordem modeladora do entretenimento comercial; e, por fim, a limitação intrínseca do espectacular e do entretenimento em si próprios. O cômputo geral dá-nos um quadro limitador quanto às virtualidades educativas da televisão do espectáculo e do entretenimento. Lembremos, a propósito, o reparo de Pascal (1972), quando assinalou que o divertimento nos distrai do essencial e constitui quase sempre uma fuga barata da nossa condição de frágeis mortais. Na época do império da hipermediatização espectacular esta preocupação recobra para nós importância acrescida, pois a todo passo o que poderia ser essencial se vê invadido pelo trivial e se transvia. Aquele desígnio de personalização que a educação se propõe vai sendo sujeito pelos *mass media* a uma «mensagem», uma colonização, que enclausura mais do que liberta.

3. Crítica da cultura televisiva e publicitária

3.1. Crítica dos limites educativos da ideologia televisiva

A análise da colonização perpetrada na cultura televisiva pode conhecer um aprofundamento. No caso da televisão é possível assinalarmos, como faz

(21) Pode inclusive ter função adaptativa, quando usado para superar estados de animo indesejáveis, que não se podem ultrapassar por acções que modifiquem a raiz da condição indutora.

Sartori (2002), o efeito duma ruptura no paradigma do *Homo Sapiens* a que resulta da conversão em telespectador e que faz dele mais um ser *videns* que *symbolicum*. A época em que a televisão passou a ser a primeira escola traz consigo a emergência de um novo tipo humano que, na opinião de Sartori, está marcado pelo empobrecimento crescente da capacidade racional do *sapiens* pois «a televisão inverte a evolução do sensível em inteligível e converte-o no *ictu oculi*, num regresso ao puro e simples acto de ver. A televisão produz imagens e anula os conceitos, e deste modo atrofia a nossa capacidade de abstracção e com ela a nossa capacidade de entender» (*ibid.*, p. 51). O *homo videns* é uma espécie submetida ao império da linguagem perceptiva, desabituaado do manejo da linguagem conceptual e abstracta e, portanto, debilitado nas suas capacidades racionais. Sartori insiste mesmo sobre o facto de a televisão, no seu modo comunicativo pobre, destruir mais saber e entendimento do que aquele que transmite.

Tomando em consideração a ruptura assinalada, João de Almeida Santos (2000) vai mais longe. Em seu entender estamos já em vias de uma «agudização de uma característica essencial do *Homo Videns*: a *velocidade sequencial de imagens, que tende a gerar cegueira e esquecimento, que tende a petrificar**» (*ibid.*, p. 24). Ao *Videns* o resultante mediático identificado por Sartori, sucede agora o *Homo Zappiens*, um ser tremendamente condicionado pelo regime do ritmo frenético da televisão, pelo seu poderoso fascínio assente na velocidade sequencial e na intensidade impressiva das imagens geradas segundo a manipulação tecnológica, com todas as suas virtualidades discursivas, da selecção à montagem. Submetido ao seu regime, não admira que o *Zappiens*, alimentando-se exclusivamente de imagens, seja um hiperactivo televisivo movido por uma voragem insaciável de tudo ver, em busca da «imagem total que o paralise», isto é, em busca de encontrar algum descanso numa imagem que seja «mais forte do que o desejo» e o petrifique. Por isso se vota à obsessão do *zapping* da imagem que lhe prenda o olhar, prendendo-o, em simultâneo, nesse olhar.

Este processo assenta nas características do meio e no regime a que foi submetido. A sua descodificação envolve a demonstração de como o módulo cognitivo da televisão é homólogo do da ideologia: uma crítica dos *ídola* televisivos. O autor citado retoma aqui as análises de Francis Bacon sobre o «saber» obtido pela visão com base em crenças, preconceitos, ou seja, *ídola* da mais variada espécie. Adquiridos por via externa temos, em particular, os *ídola theatri* que constituem mundividências, autênticos mundos fictícios assimilados acriticamente, sem intervenção da selecção activa e da elaboração conceptual que a verdadeira mediação cognitiva da experiência real envolve. Através desses *ídola* apenas obtemos constatação de algo e logo opinião, *doxaz* ideologia. O mesmo acontece no *Videns*, para quem o ponto de partida e chegada é a imagem induzida pela cultura televisiva, sem reconstrução cognitiva, sem mediação conceptual. Submetido ao fascínio da velocidade das imagens impressivas, surpreendentes e chocantes, viciado na lógica do espectacular, ele sucumbiu à ilusão de que ver é compreender e julga que sabe, quando apenas tem opiniões baseadas em crenças induzidas pelo «assalto ao olhar». Da sua passividade cognitiva se deriva a tendente unidimensionalidade cultural.

Fazendo eco das perspectivas de Bordieu e Mander, o nosso autor aponta como ponto crítico o facto de se verificar um conflito entre a sequencialidade das imagens e o exercício analítico. A estratégia televisiva de prender o olhar parece ter o poder de anular a possibilidade de reflexão e, quando não consegue o aprisionamento almejado, provoca o *zapping* fuga para a frente na busca do fascinante que sidere o olhar. Por isso o regime global da televisão desliza naturalmente para a consumação da função de condutor óptimo para a absorção das ideias feitas, elas próprias simulacros de baixo valor.

Um paradoxo resulta, no entanto, evidente: este império das imagens é propenso à obliteração da faculdade de evocar imagens, ou seja, de pensar por imagens fundadas na experiência real. O «cinema mental da nossa imaginação», complexo e reflexivo, capaz de reconstruir a essencialidade

do vivido, apaga-se perante o dilúvio «videótico» que «assalta o olhar». Neste quadro a unidimensionalidade da «videotização» é uma consequência inevitável. De facto, o imediatismo do discurso televisivo determina a anulação da mediação interior, substituindo-a pela mediatização petrificadora que exclui a experiência simbólica interna e confisca também a experiência directa.

O seu efeito vem a ser afinal uma compressão simbólica, sensorial e reflexiva. Na verdade, o regime do excesso de informação e aceleração tende a produzir habituação e cegueira, conduzindo-nos a um problema incontornável: «O que sobra em *aceleração* e em abundância falta em distanciação crítica, em pausa reflexiva, em exercício analítico e em memória.» (*ibid.*, p. 42) Como a videofagia produz a unidimensionalidade e a ignorância, não admira que, apesar da profusão de meios, só tenhamos «atrofia de fins» e «penúria de bússolas ideais».

A «gaiola electrónica» está em vias de realizar a inversão ideológica capaz de efectivar a ilusão justificadora da invasão das diferentes dimensões humanas pelo económico, uma vez que é sob o seu império que a publicidade comanda o sistema dos meios de comunicação de massas, nivelando por baixo os conteúdos, adaptando-os ao «círculo videoso», como veremos melhoradiante.

A homologia entre o módulo cognitivo da televisão e o da ideologia fica agora mais clara. Sendo, a ideologia um sistema de valores e normas que funciona como grelha de leitura automática, imediatista, sem mediação conceptual da representação, que se supõe reflectir o real, também a «videologia» televisiva desempenha esse papel de espelho (socializado), por meio do qual vemos o que nos deixa ver.

Para vemos o outro lado da ideologia seria preciso saímos do espaço do mito especular da representação, ou seja, denunciar como ela serve apenas à representação invertida do real, de que emerge a ilusão, não a essência do real, mas a sua aparência reificada.

A ideologia, sem ser inreal, porquanto está ancorada numa função social efectiva, constitui a forma de consciência apta a transmitir uma imagem

invertida do real, justificando-a. Ela absolutiza uma perspectiva que permite ler o real de forma adaptada aos propósitos de dominação. Do mesmo modo funciona a «videotização» televisiva que, recolhendo o poder delegado de apresentar o que é do interesse geral, «tele-re-a-presenta» o real mediatizando-o segundo as suas técnicas e lógica discursiva da espectacularização-emotiva. Em semelhante movimento, o real vê-se substituído pela visão televisiva. É «tele-visto» segundo as categorias da «tele-visão» e as motivações espectacular-consumista, que projectam uma mundividência conformadora ao regime dominante. Como quadro cognitivo, o módulo cognitivo televisivo, dotado de grande força impressiva e fascinante, instala um processo de reconhecimento-desconhecimento em que o ver induz a ilusão de saber, isto é, pela convicção que a credulidade do ver sustenta dispensa-se o explicar.⁽²²⁾ Deste modo, a televisão vai desenvolvendo a função social da ideologia de que se alimenta, sem grandes ancoragens metafísicas, é certo, mas com enorme poder difusor e sob o registo global intensivo do info-entretenimento. A «videologia» atomiza as multidões solitárias, de que falava Riesman, integrando os seus átomos na pretensa participação nas comunidades dos videntes. É a denúncia desta condição que, precisamente, se ouve na canção dos Tribalistas: «Não tenho paciência para televisão. Não sou audiência para solidão.»

Em conclusão, vemos que o poder da «videologia» lhe advém da relação cognitiva nela estabelecida pela forma como a visão determina a representação segundo o regime do imediatismo e através das técnicas da impressividade, garantindo assim o assalto imperativo ao olhar. Ainda para mais, nela, a mediatização técnico-ideológica é sempre assumida com contundente convicção do realismo do que se viu, quando o que se viu foi, de facto, o que nos fizeram ver e o que se conheceu foi, de facto, o que nos fizeram reconhecer, à margem de toda a reflexão. A televisão afirma-se, por isso mesmo, como ideologia contemporânea porque, funcionando como a ideologia, *«suscita adesão espontânea e imediata, organiza os conteúdos*

(22) Como se verá adiante, a publicidade explora muito bem o mesmo mecanismo.

com coerência, confere-lhes universalidade, dilata-os e normaliza-os (*ibid.*, p. 63). Além disso, é certo também que, à semelhança da ideologia, ela mostra ter «*pretensões realistas e de validade universal, tomando-se mesmo um substituto plausível da nossa actividade cognitiva*» (*Cid, ibid.*).

Qual «sétimo sentido» que narcotiza os sentidos e a capacidade reflexiva, a televisão constitui um módulo cognitivo fundado em cinco categorias: tudo dilata, pela sua capacidade de amplificação; tudo banaliza, por força do distanciamento que impõe; tudo repete, na senda espectacular; mesmo correndo o risco de anular o valor do irrepetível; tudo imediatiza, escamoteando a necessidade de descodificação, de mediação interna e criativa; tudo absolutiza, pela sua inerente virtualidade de definir o valor universal de algo porque simplesmente o mostra. No plano cognitivo o seu registo é fraco, mas a sua debilidade cognitiva é compensada pela poderosa força sensorial que exerce e, através da qual, foi invadindo toda a vida social, de modo que acabou por substituir a tradicional ideologia de matriz cultural pelo modo cultural mediático e publicitário que dissemina.

No caso da televisão generalista, podemos mesmo atribuir-lhe a responsabilidade da afirmação de uma cultura de contornos limitados e limitadores, sempre rodopiando em torno do entretenimento. Não podemos pois esperar dela mais do que ela pode dar, mais do que aquilo que é intrínseco ao seu módulo cognitivo, talvez seja apenas possível libertá-la algo mais da lógica consumista e da sua instrumentalização como veículo de opressão simbólica ao serviço dos poderes instalados. Assim o exige a confrontação dos horizontes de emancipação que queremos para a educação com a contundência incontornável que a televisão possui nos nossos dias. O humano em autopossessão não compagina com a «videotice», pois aquele só medra pelo exercício cognitivo autónomo e criativo. Em última análise talvez seja necessário menos televisão e mais outras coisas. A proposta das alternativas, assim como a formação das defesas, compete às famílias e aos educadores.

O discurso que atribui à televisão o poder invasivo de favorecer a passividade, de distorcer a sensorialidade, de inibir processos cognitivos,

de anular a função imagética, de limitar a actividade e uniformizar padrões mentais exige ser matizado, se queremos evitar o reducionismo behaviorista dos supostos efeitos hipodémico dos *media* onnipotentes. A propósito destas acusações, Pinto (2000) fez uma resenha das diferentes abordagens do fenómeno televisivo e declinou a invocada passividade receptiva assim como o poder de normalização assacado à televisão, porém não deixou de reconhecer a possibilidade de efeitos a longo prazo e descartou igualmente a absoluta autonomia do telespectador. Ou seja, a seu ver — estando posto de lado o modelo do impacto directo, automático e imediato — os efeitos da exposição à televisão devem ser perspectivados como limitados e relevando de vários factores que enformam os comportamentos das audiências: os contextos sociais, os interesses, as motivações, os usos e gratificações, as práticas ou modos de consumo. Pela nossa parte, corroboramos o entendimento de que não é possível excluir uma margem de autonomia própria das audiências, nem a sua capacidade de construção dos significados sobre as mensagens veiculadas pelos *media* como tão pouco se pode ignorar a diversidade de modos de consumo, sujeitos a diversos factores e contextos mediadores. Contudo, no que respeita ao *médium* dominante, a televisão, que catalisa o funcionamento da esfera mediática, parece evidente que nos canais generalistas, privados ou públicos, impera a função do divertimento e do espectacular. Aliás, são também reconhecidos o reducionismo e a unidimensionalidade cultural, derivados da subordinação aos mecanismos massificadores da lógica do mercado, bem como a omnipresença e a persistência do seu modelo cultural. Ainda assim, parece evidente que, a respeito deste fenómeno, nos faltam, sem dúvida, estudos que demonstrem os efeitos da exposição ao seu módulo cognitivo. Para os levar a cabo será necessário cruzar perspectivas e abordar o consumo televisivo segundo um enquadramento multidimensional, interdisciplinar, eclético e crítico. Mas, em todo o caso, merece a pena avançar com um enfoque crítico sobre o módulo cognitivo da televisão e os seus regimes de funcionamento.

O poder de aculturação da televisão resulta hoje bastante fundamentado, sobretudo quando tomamos em consideração que a TV é a fonte de imagens

e mensagens mais compartilhada e que constitui já uma fonte primária de socialização capaz de fomentar desde a infância padrões de predisposições e preferências. Neste âmbito existe evidência de que o padrão geral da televisão acultura concepções uniformes e estáveis sobre a realidade entre aqueles que se expõem regularmente e por períodos largos de tempo (Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli, 1994). Sendo este processo multidireccional, não deixa de ser determinante que as crianças aprendam a ser espectadores antes de saberem ler e que seja a televisão a dominar os seus recursos de diversão. Uma vez que sucessivas gerações foram sujeitas à força gravitacional da TV sobre as suas vidas, não admira pois que os espectadores mais vorazes, que se expuseram de modo consistente e repetido por períodos alargados aos padrões da programação televisiva, apresentem sinais de tipificação social e assumam imagens vitais e sociais comuns, em poucas palavras, estejam aculturados. Sendo a televisão o canal cultural predominante na nossa cultura e, no caso da exposição televisiva intensa, o mais impactante, a ela acaba por remeter-se naturalmente a formação de certos padrões comuns de atitudes e valores. Dentro do seu regime, o **Mainstreaming* significa que um visionamento voraz pode absorver e inclusive aniquilar as diferenças de perspectiva e de comportamento que, em termos normais, emanam de outros factores e influências» (*ibid.*, p. 48), nomeadamente a família e a escola. A televisão pode, portanto, conseguir uma certa homogeneização relativa, ainda que diferencial, segundo as práticas, as idades, os géneros, os níveis sócio-culturais, etc.

Quanto à acusação de que a televisão fomenta uma certa paralisia de determinadas faculdades, e não tanto a passividade — pois solicita o envolvimento intensivo do espectador — parece relevante ter em conta os efeitos da sua «mensagem» específica, ou seja, a mediação induzida resultante da natureza do próprio *médium*. A este respeito existe também evidência de que segundos após ter início a exposição à televisão, «as ondas cerebrais predominantes deixam de ser as *beta* que revelam o estado de alerta e de atenção activa, e passam a ser as *alpha*, que traduzem um estado de fantasia

sem objectivos e um sonhar acordado» (Ilharco, 2004, p. 102). Por outro lado, parece que o retomar a leitura de um livro faz reaparecer as ondas *beta*. A televisão tem pois o poder de desligar o hemisfério esquerdo do cérebro, incumbido de processar os dados de modo lógico e analítico.

Estamos, portanto, perante o problema de não só os ecrãs — da televisão e do computador — terem invadido as nossas vidas, como o de possuírem um enorme poder para raptarem a nossa atenção. E devemos ter em consideração que, no mundo ocidental, a televisão está ligada cerca de seis horas diárias e que um terço do tempo acordado é passado a ver televisão. Acresce a isto que o tipo de presença que os ecrãs «consustanciam suga e neutraliza aquilo que os envolve» (*ibid.*, p. 101). A televisão suspende-nos as acções, suspende-nos as conversas, suspende-nos o pensamento e rapta-nos a atenção para a vida encenada no ecrã, que passa a ser o importante e o verdadeiro, substituindo o mundo e a sua percepção sensorial comum «Assim os écrans constituem, em termos substantivos, uma revelação específica da vida no mundo, a qual penetra as horas e todos os momentos da vida de cada um, trazendo por isso a possibilidade do esquecimento de outros entendimentos possíveis da vida e do mundo» (*ibid.*, p. 102). Isto é tanto mais determinante quanto, no actual contexto económico de estrutural excedente da oferta sobre a procura, toda a competição económica, política e social se dirige agora para o domínio da atenção: «A atenção dos homens tornou-se no recurso mais escasso da economia» (*ibid.*, p. 94). Ora, parece ser evidente o poder do vídeo e da televisão para desenvolverem um profundo envolvimento sensorial e simultaneamente excluir a participação representativa no fluxo catódico. Hoje avança a grande ritmo a formatação neste envolvimento de aceitação que dispensa intervenção racional. Note-se que, embora não consistindo propriamente em passividade, se trata de um envolvimento profundo que paralisa ao desligar da temporalidade extrínseca ao fluxo das imagens. Por este processo, o ecrã impõe a sua força «gravitacional», em grande medida estabelecida por uma narrativa auto-referencial, definindo o que interessa e aquilo em torno do qual gravita a nossa atenção e a nossa

existência. O ser passa na televisão e todos parecem viver para esse futuro prometido do aparecer na televisão: o ser é o aparecer.

Tenhamos em conta ainda que, intermediando a percepção da realidade, não so os *media* são hoje um instrumento de revelação da realidade como se afirmaram enquanto forma determinante do seu entendimento. A realidade é-nos revelada pela sua intermediação. Em particular a televisão beneficia dum imenso poder para fazer aceitar como verdadeiro o que se viu e aglutina em seu tomo a dinâmica de todos os outros *media*. No seu modo cognitivo ela constitui um determinante factor de paralisação, sendo inapta para abordagens em profundidade, como já se viu. Aliás, no seu modo próprio, a televisão não solicita os sentidos, a razão e a acção como a rádio e a leitura o podem fazer; ela sobretudo explora a tendência humana de «ver por ver», que não aspira a compreender; e nisto consome essa «tendência fundamental do ser humano para se perder e se deixar ir com e naquilo que o rodeia. Ao envolver-se mais e mais no que de mais perto e materialmente o rodeia, o homem fecha a si próprio a sua mesma situação existencial como ser humano único, concreto e irrepitível no mundo» (*ibid.*, p. 46). Aliena-se, portanto, nesse fluxo da superficialidade, de pseudo-novidade, sancionado pela força ontológica que a visão e, dela participando directamente, a imagem, têm na ontologia humana. A televisão e a própria tecnologia constituem, como nota Ilharco (*ibid.*, p. 55), «um desafio ontológico», situado agora, pela emergência das novas tecnologias da comunicação e da informação, no âmbito do domínio e da substituição da realidade e não tanto no da ordem, controlo e previsão. Trata-se do controlo indirecto de que falava Habermas (1987).

Para apurarmos os limites educativos da televisão, convém que precisemos um último aspecto, antes afluído. Necessitamos saber que relação pode existir entre a cultura televisiva e a escolar. Lazar (1980) já havia notado o enorme pendor refractário à cultura escolar da criança socializada pelos meios electrónicos. Hoje é patente que resultou para a escola e os processos pedagógicos, em geral, uma moderna obrigação: serem divertidos.

Tendo-se assumido como recomendável a conversão da educação ao modelo do espectáculo e do divertido, que vem popularizando o *edutainment*, iremos viver uma transformação da forma de aceder ao saber (Bartolomé, 1996). O pior é que, por associação, também se vem desvalorizando o valor do esforço em pedagogia, a par, aliás, dos trabalhos de memorização e repetição. A socialização no entretenimento, que vem popularizando o *edutainment* pôs já à vista algumas consequências: a hiperactividade, a falta de concentração, o recuo da racionalidade e do espírito crítico, só para citar algumas. Embora também se deva esperar a positiva potenciação do pensamento global, da intuição e da apreensão da imagem, etc.

Se a ludicidade tem vindo a ser usada há muito como contexto e veículo pedagógico, os mais entusiastas esperam obter agora uma conversão da educação a processos mais divertidos, participativos, estimuladores da criatividade e autonomizadores do papel do aprendente — o que seria muito desejável —, a par de uma efectiva conversão dos meios de comunicação a uma maior participação dos receptores — o que seria tão ou mais desejável.

A respeito deste aspecto, Neil Postman (1991) desenvolveu uma crítica contundente que devemos aqui recordar. Em seu entender, as pretensas ajudas imaginativas da televisão para enfrentar os problemas da educação redundaram apenas na formação de uma apetência por gostar da escola sempre que ela seja como a televisão. Ou seja, a televisão tem ajudado, antes de mais, a gostar mais de televisão e a colocar cada vez mais em cheque o livro e o modelo da cultura escolar. Uma vez socializadas no paradigma televisivo dominante do espectacular e divertido, as crianças têm cada vez mais dificuldade em aderir ao esforço, à concentração, à perseverança e a outros processos fundamentais da educação. A subordinação da aula ao princípio do entretenimento pode estar a conduzir à falência de importantes princípios pedagógicos, como a exigência de pré-requisitos, ou o uso da perplexidade e da explicação. Ainda que a televisão possa ter uma função de estimular o interesse ou de ilustrar um conteúdo da aprendizagem,

não existem evidências de que a televisão melhore significativamente a aprendizagem ou possa ter melhor desempenho como meio de desenvolver o pensamento elevado e dedutivo. Em contrapartida, subordinar a educação ao axioma de que «tudo o digno de ser aprendido pode e deve adquirir a forma de entretenimento» (*Ibid.*, 161), constitui um reducionismo muito limitador.

A televisão, pelo seu modo cognitivo e pelos seus regimes de funcionamento, parece em evidente derrapagem deseducativa. Pelo menos, no que diz respeito ao aquilatar das vantagens e desvantagens atribuíveis ao seu envolvimento, ela parece limitada para o fomento das capacidades fundamentais ao desenvolvimento da autonomia e da personalização, que muito interessam aos propósitos educacionais. Isto não quer dizer que não pode esperar-se dela uma função educativa e que não seja indispensável usá-la como recurso, do mesmo modo que não se pode deixar de educar para a presença incontornável da televisão no nosso quotidiano. Mas se quisermos, como sugere Freixo (2002), tomá-la como principal fonte de informações e conhecimentos, teremos sempre de resolver o problema da qualidade do transmitido e o sentido da «mensagem» mediática própria da televisão.

É por tudo isto que temos de submeter a televisão a uma crítica dos seus modos de funcionamento e das suas virtualidades culturais, que sirva, aliás, de base a uma mediação educativa conveniente, ou teremos de nos sujeitar ao rol de eventuais efeitos nefastos que ela pode ter: o monopólio do tempo livre por modelos empobrecedores; o fomento da passividade; a preferência pela experiência fabricada em detrimento da pessoal; a perda de iniciativa; a incapacidade para a autenticidade emocional; o empobrecimento das relações familiares e entre iguais; os transtornos do sono; o aumento da tensão nervosa e da fadiga; o incremento dos hábitos consumistas e hedonistas; a desorganização ética e comportamental; e, enfim, o insucesso escolar (Sánchez, 1997).

3.2 Crítica da anticultura publicitária

3.2.1. Crónica de uma perversidade

563

O facto de hoje se sobrepor o progresso técnico às dimensões social e axiológica e de se ter «massmediatizado» a experiência, a par da forte redução da condição humana ao consumismo, constitui uma grave frustração do ideal da emancipação. Cabe pois questionar a invasão da racionalidade cognitivo-instrumental e o conceito de progresso. Seja pelo entendimento que deles se faz, seja pelo predomínio que exorbitam sobre diversos ámbitos. Mas, em termos específicos, há ainda que dilucidar outros aspectos fundamentais.

A cada categoria dos processos de investigação corresponde um interesse específico que guia o conhecimento (Habermas, 1987). O interesse técnico orienta-se para o domínio sobre a Natureza e o interesse prático para o entendimento entre os humanos, enquanto o interesse emancipatório guiaria as ciências críticas na crítica das ideologias, isto é, da opressão de uma comunicação mutilada. Mas o interesse emancipatório corresponde ao próprio processo histórico de libertação progressiva do homem em relação às condições opressoras que podem derivar da Natureza ou da sua «própria Natureza enquanto deficientemente socializada» (Ureña, 1978, p. 100). Em última instância todos os interesses do conhecimento devem corresponder ao interesse de emancipação e a sua interrelação deve servi-lo. Uma primeira perversão ocorre quando a racionalidade que se aplicava ao controlo da Natureza se aplica à dimensão social e se justifica um certo quadro de dominação, vivendo-se uma conseqüente regressão da eticidade. Entramos no império da consciência tecnocrática e da dominação da técnica e ciência como ideologia. No campo social e político vingam então finalidades alheias às fundamentais questões antropológicas, éticas e sociais (Habermas, 1987). A publicidade, como instrumento da economia da «sobreabundância», parece também agir sem grande consideração pelas mesmas questões e aparece aliada aos mesmos propósitos ideológicos. Ora, devemos ter bem presente que, no caso da publicidade, nós assistimos à instrumentalização

«~~mass~~mediática» de conhecimentos cuja função original deveria ser servir o entendimento mútuo e não a funcionalização ao consumismo.

Do exposto podemos inferir que se executa no actual quadro mediático uma perversão. Se devemos encarar criticamente o uso da ciência-técnica para colonizar o social e o político, também importa encarar do mesmo modo o uso das ciências humanas e sociais para instaurar formas de domínio do campo social e do mediático à margem do critério da emancipação. Ora é esta a perversão que, em grande medida, as técnicas publicitárias vêm consumando pela instrumentalização das conquistas de ciências como a psicologia, a sociologia, a linguística ou a semiótica. A história das técnicas publicitárias mostra que há muito se vêm decantando as descobertas destas ciências para o seu âmbito da aplicação (Guzmán, 1989; Guzmán, 1993; Dubois, 1993; Gorzáléz, 1996), mediante um processo que roça a rapina teórica e se mostra determinantemente marcado pela obsessão da eficácia condicionadora (Reis, 1996).

Importa pois detalhar as linhas deste abuso, expondo em simultâneo o sentido deseducativo dele decorrente; importa ver até que ponto se verifica na esfera mediática algum procedimento que contrarie a finalidade de promover a intersubjectividade, a compreensão, o consenso e a emancipação, que é, em última análise, o horizonte daquela actividade que *a fortiori* promove a emancipação humana: a educação.

Na sua «fase pré-científica», a publicidade insistiu nos recursos estéticos para reter o olhar no anúncio e captar visualmente o interesse do público. Em correspondência com as concepções desta fase primitiva o consumidor era definido como o ser racional e consciente ao qual a publicidade se dirigia valendo-se de apelos racionais e informativos.(23)

A fase seguinte, de inícios do século XX, arranca com a caracterização da marca e o recurso a alguns exageros retóricos, mas logo se avançou, sob a

(23) p¹a insistência na verdade instrumental do referente o cartaz artístico, depois de um período de triunfo, foi sendo substituído pelo valor documental da fotografia.

inspiração da teoria das faculdades para a estratégia sequencial de captar a atenção, despertar o interesse, suscitar o desejo, fixar na memória e incitar à acção. A teoria do instinto de William McDougal foi amplamente aplicada, na perspectiva de conseguir instrumentalizar as tendências inconscientes e gerar compulsivamente condutas estereotipadas. Estávamos no dealbar da rapina teórica em proveito da lógica consumista.

Com o relativo triunfo do behaviorismo experimental deduziu-se uma teoria hipodémica da comunicação e uma teoria manipuladora da publicidade. O psiquismo e o comportamento são então reduzidos aos processos de reacções mecânicas. A publicidade descobre a força do princípio básico da associação dos estímulos para conformar no registo da obsessão o acto de consumo. Este é o caso comum dos anúncios em que se faz a associação de produtos com certos desejos, valores, circunstâncias e situações socialmente valorizadas de modo a vincular o acto de consumo com certo modo de obter satisfação e inculcar assim uma expectativa gratificante do consumo do produto.(24)

A publicidade behaviorista fica ainda na história por um outro facto. Ela fez da estratégia da repetição uma ciência decalcada dos métodos laboratoriais e apta a gerar a obsessão inconsciente. A partir dela se definiram os sinais discretos mais percutores, os esqueletos fundamentais das campanhas, bem como o funcionamento da recordação, a eficácia da repetição e a planificação dos meios segundo a distribuição eficaz das frequências. Um dos seus êxitos maiores deriva da sua capacidade para definir a frequência optimal para fixar, manter, ou reavivar a ligação automática e inconsciente entre o sinal promocional e o consumo.(25)

(24) a estratégia é simples, o produto aparece no contexto do lazer ou do convívio amistoso onde sobressaem atitudes e comportamentos de pessoas que consomem elas dançam saltam cantam e são sempre felizes... Mas os próprios signos arbitrários das marcas ganham também o seu poder por serem associados aos mesmos comportamentos, atitudes e situações, entretanto, valorizados socialmente pelo próprio sistema publicitário-mediático.

(25) Não admira pois que o célebre John Watson tenha enriquecido, não tanto à custa das suas investigações de psicólogo, mas antes por causa do seu trabalho enquanto publicitário. Aplicado, por exemplo, à promoção do hábito de fumar entre as mulheres.

Mais recentemente a publicidade expandiu a sua acção com as teorias da mudança de atitudes, ou do realinhamento do *learn-like-do*, na expressiva análise de Bonnage & Thomas (1987), como é o caso das teorias da consistência cognitiva, da congruência, da evitação da dissonância, do risco percebido, da implicação minimal, assim como de toda uma série de modelos lineares e complexos para provocar a mudança de atitudes (cf. Uceda, 1995; Helfer & Orsoni, 1988).

Já o gestaltismo vingou em publicidade pela exploração da tendência humana para perceber estruturas ordenadas segundo o melhor campo psicológico possível, quer dizer, aquele que seja simples, conhecido, uniforme, significativo, consistente e completo. Por seu intermédio derivaram-se novas formas verbo-icónicas de captar a atenção, despertar o interesse, definir a percepção e o significado dos produtos e das marcas.

Com a psicanálise a publicidade elevou-se ao nível da mais refinada manipulação do simbólico e do plano inconsciente. A sua estratégia passou a ser então a de percutir o subsolo do desejo por meio do produto simbólico, veículo de descarga e fonte de satisfação. Os publicitários entregam-se agora ao cozinhado de simbolismos capazes de mediar a solicitação do inconsciente, ao mesmo tempo que se procura neutralizar os freios, provenientes das instâncias sócio-adaptativas e censórias. É a célebre arte do tríplice apelo e da definição do eixo publicitário, tão magistralmente dominada por Joannis (1990). Com a psicanálise, a publicidade aprendeu a abordar o recalcado — contornando pelo disfarce a realidade, incitando camufladamente a compra, neutralizando os aspectos desagradáveis ou penosos; e aprendeu também a direccionar a sublimação, a recolocar a racionalização ou a orientar a projecção. E o que dizer da colocação estratégica da identificação? A exploração da identificação, que ainda hoje é um recurso fundamental da alquimia publicitária, conheceu nesta fase um desenvolvimento retumbante.

O feiticismo do jogo das identificações esteve na base da célebre *star-strategy* de Séguéla (1982). A sua técnica consistiu em personalizar os

produtos atribuindo-lhes as características das pessoas. Assim, se compuseram mitos *hollywoodescos* sobre os produtos para conseguir captar as motivações antropológicas fundamentais dos consumidores. Tal como a *szar*, que possui as características próprias para convencer, durar e seduzir, também o produto pode ser investido desses atributos para se oferecer como veículo capaz de comerciar com o consumidor a identidade desejada — no quadro *hollywoodesco*(26) o que não deixa de ser uma proposta de falência para as identidades concretas, originais e singulares de cada um. O seu grande contributo acabou por ser afinal a aceleração do regime espectacular em que se tem mantido a publicidade até hoje.

Contando com os motivacionistas, como Dichter, Cheskin e Martineau, não só as motivações foram evocadas exitosamente em publicidade, mas as próprias cores e formas não escaparam ao mesmo regime de exploração sugestionadora (Anastasi, 1970; Martineau, 1971; Mucchielli, 1978; Brown, 1981; Soler, 1990; Cathelat, 1992; González, 1996). E poderíamos também destacar a, não menos relevante, arte da subtil técnica de instrumentalizar os traços de personalidade (Dubois, 1993).

Um «importante» avanço aconteceu quando se abriu a porta da publicidade subliminar que, como mostraram Key (1991), Matilla (1990) e Sutil (1995), é muito mais do que um mito, uma triste realidade. Apreendida que estava a possibilidade de percutir a psique à margem do reconhecimento subjectivo, seja porque os estímulos estejam abaixo dos limiares da percepção consciente, ou pelo simples facto de escaparem à atenção, foi então viável manipular o mundo inconsciente de modo a evocar sentimentos e desejos ou captar a atenção sem que a consciência se dê conta do que sucede.

A exploração do efeito subliminar tem sido feita por meio de várias técnicas.(27) Aliás, pelo simples facto de se fazer passar despercebido no

(26) Convencer (a estrela provoca afiliação e faz comprar); durar (resistir ao tempo, parecendo quase imortal, e à transitoriedade típica do consumismo); e seduzir (a *szar* tem o dom de agradar).

(27) Distinguem-se: 1) o enmascaramento (visual ou auditivo), segundo o jogo das intensidades de estímulos simultâneos, ou pelo metacontraste entre dois estímulos da mesma natureza e

fluxo televisivo, o *spot* tem o mesmo poder de funcionar subliminamente, não sendo de todo necessário passar um *frame* parasita entre as 24 ou 25 imagens por segundo para obter o efeito subliminar ensaiado por James Vicary há cerca de meio século atrás(28).

Recentemente Ferrés (2003) mostrou também como se usam as emoções e o inconsciente para obter certos condicionamentos. As estratégias de *product placement* e *value placement* costumam justamente explorar o que se situa a caminho entre razão e emoção, consciência e inconsciente, a fim de conseguir com a experiência audiovisual induzir uma certa construção da identidade pessoal a partir de certos modelos propostos. Em seu entender, os meios audiovisuais incidem sobretudo no plano inconsciente e emocional pois, por esta via, accionam o sistema emocional que, actuando independentemente do neocórtex, permite o virtual sequestro da racionalidade.(29) a sua estratégia, neste caso, consiste em activar em

intensidade, de modo que a escassa duração de um deles o toma subliminar; 2) a camuflagem dos estímulos mediante «difuminação», ou com o esbatimento da sua intensidade e nitidez através de sobreposições fotográficas e retoques com aerógrafo; 3) a inadvertência provocada dos estímulos supraliminares (efeito de Poetzl); 4) o anamorfismo: onde a distorção permite converter os estímulos icónicos em subliminares; 5) a contextualização manipulada: em que a conversão dos estímulos visíveis em subliminares se consegue por surgirem num contexto estranho ou fora das expectativas.

(28) para os mais cépticos notamos duas coisas. Em primeiro lugar, que o Código da Publicidade (Decreto-Lei nº 61/97, de 25 de Março) continua a fazer referência ao seguinte no seu Artigo 9º. (intitulado «Publicidade oculta ou dissimulada»): «1- É vedado o uso de imagens subliminares ou outros meios dissimuladores que explorem a possibilidade de transmitir publicidade sem que os destinatários se apercebam da natureza publicitária da mensagem 2- Na transmissão televisiva ou fotográfica de quaisquer acontecimentos ou situações, reais ou simulados, é proibida a focagem directa e exclusiva da publicidade aí existente. 3- Considera-se publicidade subliminar, para os efeitos do presente diploma, a publicidade que, mediante o recurso a qualquer técnica, possa provocar no destinatário percepções sensoriais de que ele não chegue a tomar consciência.» Em segundo lugar, deixamos aqui, a título de exemplo, um *spot* tirado da emissão do ano de 2004 de um canal generalista português. Neste caso, uma jovem seminua passa em frente de um jovem, meio despido, deitado num sofá e eis que o produto, por acaso certamente, se desloca até se colocar na posição certa de um pénis erecto. No mês de Maio de 2005 correu em SPAM o seguinte e-mail: «¿ Ajude o Cupido. Imagine um afrodisíaco natural provado cientificamente para atrair o sexo oposto. O nosso Concentrado de Feromônios é exatamente isso!». Noutro caso vendia-se software para motivar e reeducar a mente com o slogan «The powerful mind technology they try to ban»

(29) Em certos casos vinga o efeito de «glória reflectida» ou associação, muito próprio do pensamento mágico, primário. Este modo é o que melhor explica a experiência de espectador audiovisual: atribuímos valor aos produtos porque são inseridos em momentos escolhidos de

proveito das suas intenções processos primários como os medos, os desejos, as paixões e os anseios de modo mais intenso, e à revelia dos processos argumentativos e reflexivos que são secundários. Estes processos parecem prestar-se especialmente bem à manipulação automática dos mecanismos de introjecção e projecção. Os *media* adquirem por seu intermédio um enorme poder modelador derivado do modo como as narrativas são configuradas segundo um quadro ideológico e ético que confere capacidade gratificante aos modelos apresentados: «somos modelados pelos que dominam os meios capazes de fazer-nos amar o que desejam que amemos» *Qd, ibid.*, p. 63). A perversidade destes procedimentos é ainda maior quando vemos que os modelos propostos, seja pela máquina de *Hollywood* ou pela publicidade, são geralmente desprovidos de substância. Como adiante se verá, neles não encontramos a densidade humana nem as suas perplexidades.

Com a publicidade dos estilos de vida atingiu-se, talvez, o mais elevado nível de complexidade do ataque mediático aos consumidores. Esta teorização, desenvolvida dos dois lados do Atlântico, parece reflectir o próprio desenvolvimento da complexidade registado entre as ciências humanas e sociais nos nossos tempos. Daí que apresente um grande pendor interdisciplinar e integrador. No âmbito da teoria dos estilos de vida, a ancoragem das estratégias publicitárias faz-se de modo multidimensional, considerando a personalidade de base, os grupos de pertença e aspiração, o *status*, as regras e normas, mas também o auto-conceito, as atitudes, os valores e os hábitos, sem esquecer as preferências conscientes e as motivações inconscientes. Trata-se pois de gerar um implicação bem ancorada, apoiando-se nas razões lógicas e funcionais, que persuadem ou ajudam à racionalização, e nos processos associativo-compulsivos que obsessionam, bem assim como nos motivos imaginários que conotam uma imagem de vida idealizada e ainda na simbólica projectiva que denota um modo de vida e de inserção social,

filmes ou depois dos filmes, ou no seu intemezzo. Ou então porque são usados pelas estrelas e protagonistas triunfadores.

conotando normas, valores e modelos sociais (Cf. Cathelat, 1992). Com esta abordagem desenvolve-se uma verdadeira teoria da complexidade publicitária: «Os estilos de vida descrevem as mentalidades, os comportamentos sociais, os estilos de lazer e de consumo... e também as sensibilidades publicitárias e os gostos informativos» (Cathelat & Ebgnny, 1988, p. 365). São os estilos de vida, em relação com os fluxos culturais que sopram sobre a paisagem social, que permitem a elaboração de uma cartografia social que serve de fundamento científico à intervenção publicitária. Conseguindo perspectivar multidimensionalmente os consumidores é então possível uma aclimatização em filigrana dos produtos, com vista a obter a adesão total, pela dupla via da dinâmica consciente e inconsciente, que motiva e justifica o consumo.

Assim se alcança o poder de fazer reagir, sonhar, aspirar e racionalizar a acção por meio de uma publicidade projectiva multidimensional. Nada se nos apresenta mais refinado, quanto à verdadeira reversão por meio da qual se instrumentalizam as conquistas culturais que deviam, pelo menos, servir a afirmação do humano e alinhar-se com o avanço no sentido da sua emancipação. No enquadramento publicitário tudo corre em proveito de uma lógica económica selvagem e de uma ideologia conformadora com o consumismo, muitíssimo desviada dos propósitos educativos da personalização.

Entretanto, mais recentemente, na afirmação da pós-modernidade, a publicidade inflectiu as suas estratégias e readaptou os seus procedimentos. Dando conta da dificuldade de penetrar através do intenso regime de assédio mediático em que se encontram as pessoas e do cansaço existente em relação às suas tradicionais estratégias, bem como, da actual habilidade dos destinatários para perceber e esquivar os seus ardis da convicção-persuasão e da projecção-identificação, a publicidade passou a privilegiar a sedução. Desde então, encarando a forte tendência para a fragmentação individualizadora da pós-modernidade, a publicidade vem desenvolvendo os modos de melhor se ancorar na lógica do espectáculo mediático global. A sedução e a fascinação são agora a sua grande aposta, já que mostram

ser o melhor meio para esquivar as reacções racionais às tentativas de persuasão. Por seu intermédio é possível impactar directamente na alma, mas de um modo discreto: «docemente, sem força nem obrigação, de modo que o receptor não advirta que está sendo convencido ou manipulado, para que não oponha resistência» (Grijelmo, 2004, pp. 34-35).

A falência das técnicas pesadas da persuasão e da projecção-identificação, à base dos estereótipos do sucesso, da juventude e da beleza, motivou uma nova abordagem conquistar a atenção, mudar a percepção ou criar a preferência pelo divertimento, jogando com os valores do espectáculo e contribuindo para a sua lógica. A inversão sistemática dos códigos de comunicação, o humor, a surpresa, o *contre-pied* são as vias mais apetecíveis para quem sabe que tem de conquistar uns segundinhos de atenção numa paisagem saturada de signos dirigidos a indivíduos habituados a serem perseguidos por certas estratégias.

As campanhas passam então a ser fragmentadas e renovadas no sentido de afinar com uma sociedade pluralista e tribalizada, em que todos os modos de ser são legítimos e os indivíduos se dispersam na vagabundagem de modos de ser pontuais, momentâneos e por vezes contraditórios. A publicidade pos-moderna assinala bem a passagem da catapulta à carabina. É a época do *marketing* afinado pessoalmente com base em megabases de dados cruzados estatisticamente. A sua astúcia consiste em inscrever-se nos modismos para seduzir participando no espectáculo permanente e renovado do campo mediático.

Porém, não sem assentar as diversas declinações em certos valores apropriados pela marca para lhe garantir identidade e unificar as mensagens em constante variação, que vai lançando para se manter a flutuar no carrossel do divertimento mediático e, assim, assegurar a renovação incessante do interesse dos consumidores-espectadores. Liberdade, rebeldia, juventude, prazer sensorial, autenticidade, originalidade, tudo serve, mas sobretudo, é claro, o que estiver a dar na fluída sociedade do narcisismo e do individualismo. Desde que saiba aproveitar o jogo do divertimento e

centrar-se nos *core values* da marca, o publicitário pode esquecer o produto e dar asas à sua criatividade misturando até os contrários, pois «o que torna uma marca desejável, é cada vez mais o princípio do espectáculo» (Riou, 2004, p. 69). De facto, a verdade já não está no produto, o que conta é o poder do hiperreal mediático, o poder da imagem instantânea e universal. «O simulacro torna-se rei. As imagens substituem o real» (*ibid.*, p. 125).

Nesta estratégia, o consumo do valor simbólico, do valor de imagem, em detrimento do valor de uso, faz-se induzir pelo território imaginário da marca, os seus supostos valores, ou os dos microgrupos de consumidores. Em última instância é a imagem que a marca soube gerar sobre si própria, a realidade que ela soube impor, que tudo determina.

A expansão dos mercados-de-crença é propícia à disseminação desta lógica cuja base é o sentido do espectacular, do divertido e que se alimenta do virtual e o alimenta: esta é a hora dos heróis virtuais, dos apresentadores virtuais, dos cantores virtuais. Todo o sistema de meios está cada vez mais voltado para a criação de um universo virtual, paralelo ao nosso, que nos determina tanto ou mais que ele, e a publicidade participa dessa lógica «desrealizante» e «desmaterializante». «A pub vende o hiperreal para fazer comprar o real» (*ibid.*, p. 135). Agora, o produto, quando está presente, serve apenas de pretexto ao divertimento e alimenta-se dele, como melhor forma de despertar o interesse, ser notado e memorizado. As características objectivas e as funções do produto foram esquecidas, pois a publicidade joga o seu efeito sedutor na aptidão do divertimento para fazer agradar um produto. A sua criatividade está em saber «sufar pelas tendências da cultura mediática» (*ibid.*, p.166).

Com tudo isto vemos que se mantém actual o vaticínio de que os publicitários haviam de chegar a ser entre nós os verdadeiros demiurgos da cultura.(30) A função da publicidade é hoje, precisamente, a de conseguir

(30) Pelo menos da cultura *mass* mediática, pois «São eles que chamam à existência, baptizam seres e objectos aos quais emprestam imagem e voz. (...) A eles tem pertencido escrever a nossa génese quotidiana» (Berger, 1979, p. 61). Aliás, não cabe dúvidas de que

a sobreposição do valor simbólico e ideológico que alimenta e perpetua o próprio mito da sociedade de consumo.⁽³¹⁾ Cabe-lhe reflectir repetida e diversificadamente o mito, sem transcendência, do consumismo, oferecendo-lhe para o jogo identificatório os seus mitos ou personagens mitificados. A hábil articulação do que Vestergaard & Schroder (1988) chamaram a «estetização do produto». Os efeitos conotativos possibilitados pelo jogo retórico são os verdadeiros recursos com que a publicidade vai construindo a ideologia consumista e naturalizando aquilo que é apenas história (Barthes, 1984). Nela, consome-se a retonização dos objectos através do sistema dos conotadores seleccionados, que nada mais é do que «a face significante da ideologia» (Barthes, 1964, p. 1428). Denominando, predicando e, sobretudo, exaltando, a publicidade consegue inserir o produto (e o consumidor!) no universo eufórico e securizante do consumismo (Pérou, 1976). O seu objectivo é cativar o destinatário para o festim consumista.

3.2.2. Os processos da ideologia publicitária

O que constitui então a publicidade em termos dos nossos critérios educacionais, serão uma perversa limitação das possibilidades de

lhes tem pertencido a alquimia da atribuição de insuspeitadas dimensões éticas e estéticas aos objectos. Por seu intermédio «Os objectos ganham um sentido e uma profundidade tais que se reflectem neles, os desejos, as frustrações, a realidade, e as ideologias dos indivíduos. Temos de ver que as necessidades consideradas básicas estão realmente colmatadas, por isso o comer, o vestir, o mobiliário, os diferentes utensílios, os electrodomésticos, tomam uma carga simbólica surpreendente. Os motivos, as necessidades originárias, terminam sendo um simples pretexto funcional para o uso simbólico dos objectos» (Berni, *op. cit.*, p. 38).

(31) Como assinalou Baudillard (*op. cit.*, pp. 208-209): «A nossa sociedade pensa-se e fala-se como sociedade de consumo. Pelo menos, na medida em que consome, consome-se enquanto sociedade de consumo em ideia. A publicidade é o hino triunfal desta ideia. Não surge como dimensão suplementar; constitui a ideia fundamental, por ser a do mito. Se nada mais se fizesse além de consumir (açambarcar, devorar, digerir), o consumo não seria um mito, ou seja, discurso pleno, autoprofético, que a sociedade alimenta acerca de si mesma; não seria sistema de interpretação global, espelho em que fui superlativamente de si própria, utopia onde se reflecte por antecipação. Desta maneira, a abundância e o consumo, não dos bens materiais, dos produtos e dos serviços, mas a imagem consumida do consumo é que constitui a nova mitologia tribal — a moral da modernidade.»

personalização e autonomização dos indivíduos? Que valor cultural é o seu, serão o de uma verdadeira anticultura?(32)

Antes de mais, procuremos dar uma resposta à questão do valor cultural da publicidade, pois se trata de um ponto crucial para definir o seu valor educativo. A este respeito, Paul Ariès (2004a, p. 166) é bastante frontal e claro: «A pub não é uma nova cultura, mas a anticultura por excelência.» E o autor justifica-se. A seu ver, a frequência precoce da cultura cedo nos autonomiza, enquanto a frequência precoce da publicidade cedo nos torna dependentes dela.

Este efeito parece decorrer do carácter duplamente regressivo da publicidade: a reconte instrumentalização das pulsões primárias e a sua insistência precoce sobre as crianças com vista a melhor garantir com antecipação a socialização infantilizadora dos futuros adultos. Neste quadro, a manipulação dos fantasmas básicos ou arcaicos — como o ter, o egocentrismo, ou a centragem na satisfação imediata dos prazeres sensoriais —, que de facto a cultura foi relativizando, tem por consequência uma compressão das mentalidades no plano infantil. A evidência disto mesmo pode entender-se, por exemplo, no facto de a cultura nos fazer ver como nenhuma coisa pode colmatar em nós o desejo do outro, enquanto a publicidade insiste em oferecer a conquista do outro por intermédio da ostentação das coisas, ou simplesmente pela relação fetichista com as coisas.

Como sabemos, já Marcuse (1982) havia denunciado a «engenharia do consentimento» que tem vindo a fomentar a «dessublimação repressiva»: uma forma de realização materialista que reprime porque impede o indivíduo de sublimar os seus desejos num plano criativo e livre. No seu regime, a

(32) Na verdade, o valor cultural da publicidade tem sido bastante criticado considerando, sobretudo, o seu *modus operandi* na construção dos significados atribuídos aos produtos, muitas vezes abdicando de fazer referência às características objectivas ou funções reais. Estas críticas acabam por incidir no imaginário construído e propalado pela publicidade e procuram demonstrar o seu trabalho ideológico, cuja orientação para o conformismo cultural e comportamental resulta evidente. Nas próximas páginas fundamentar-nos-emos em algumas dessas análises para aquilatarmos do eventual valor deseducativo da publicidade, caso seja possível imputar-lhe graves limitações aos horizontes da emancipação anteriormente definidos para perspetivar o quadro do valor educativo.

publicidade institui a satisfação material como fetiche da realização pessoal e, *ipso facto*, vai coarctando a satisfação criativamente realizável por meio da sublimação cultural. Segundo Jhally (1995) «transformar em feitiço» alguma coisa significa investi-la de poderes que não possui através da sua integração signíca num quadro simbólico que lhe confere significados postícos. A publicidade encarrega-se precisamente de conferir ao valor de uso uma relação social fetichista graças à manipulação do código simbólico e independentemente da constituição física do objecto: «Assim, por exemplo, um automóvel poderá ser elegante, sofisticado, empolgante, juvenil, másculo, feminino, etc.» (*ibid.*, p. 57).(33) De modo que a lógica do mercado vai impondo a satisfação simbólica do consumo como forma perversa de realização pessoal.(34)

O espectáculo actual da publicidade é, aliás, bem elucidativo da culinária de apelos ao plano irracional com vista a obter uma identificação primária com as marcas. Mas há muito que a publicidade se dedica a um persistente leilão das identidades, associadas aos produtos, que acarreta o penoso logro de pretender por essa via atingir o equilíbrio psicossocial: uma perniciosa miragem. Na verdade, o tráfico publicitário das identidades concretiza-se pela inversão entre o que a cultura preservou como sagrado — as identidades, os sentimentos e os valores, etc. — a troco do profano que ela sacraliza incessantemente. «A pub retira toda a dignidade ao humano para a transferir

(33) Em sentido mais freudiano, o fetiche, no caso dos objectos de consumo publicitados, constitui-se quando esses objectos são tomados como substitutos dos objectos de satisfação sexual. Os processos simbólicos criados pela publicidade podem, neste caso, ter a capacidade de ir condicionando compulsivamente os consumidores à perceberem significados nos produtos que são orientados para o próprio mercado, enquanto único meio de preenchimento desses significados.

(34) Em geral, esta «mercadorização» fetichista dos produtos da cultura de massas esvaece-lhes toda a função libertadora e, em consequência, restringe-os à função semiótica e ideológica de estabelecer uma cultura, enquanto código de interpretação do mundo — como complexo de normas, símbolos e imagens — que penetram na intimidade do indivíduo para estruturar os seus instintos e orientar as suas emoções (Moragas, 1976). Para cumprir semelhante função, a possível utilidade do produto é pois sacrificada à função de compor uma versão ideologizada da realidade, uma rede de significações capaz de organizar o comportamento do consumidor. Toda a comunicação de massas pode efectuar este trabalho, mas são as formas persuasivas da publicidade as mais percutoras e eficazes a executá-lo (*ibid.*).

para a mercadoria» (Ariès, *op. cit.*, p. 168) e, assim sendo, a ela vai cabendo o papel de atribuir as identidades. Ora, uma vez que a singularização se obtém por esta via, parece ser que já não é um atributo do humano como tal. A marca é a vida, o indivíduo nada é. So a marca pode distribuir o sentido às nossas existências e à nossa liberdade, para a escolher, é claro, mesmo quando o objecto já nada importa, mas tudo gira em torno da significação cosmética que lhe foi mediaticamente atribuída. Vendendo identidades, a marca pressiona, de facto, ao mimetismo infantil(izante) e normopático, isto é, à «necessidade infantil de se submeter às normas» (*ibid.*, p. 169).

Esta análise autoriza-nos a concluir que a publicidade se insinua entre nós como um totalitarismo do divertimento, que tende a unidimensionalizar no consumismo aqueles que ela cultiva na frustração do querer ter.

Segundo François Brune (2004), a ideologia publicitária efectiva-se em cinco níveis de influência e por meio tanto dos seus conteúdos como das suas estratégias para produzir os modos existenciais consumistas.

Num primeiro nível, vemos como a publicidade explora a ilusão da liberdade de escolha no consumo que, afinal, é sempre e apenas consumo.(35)

Num segundo nível, vemos que a escolha já foi pré-condicionada, pois foi previamente definido pela própria publicidade aquilo que parece ser-nos necessário.(36) Menos do que um poder de escolher, somos senhores de um ter de escolher e, logo, consumir, sempre consumir — tal é o quadro da bem-aventurança consumista.

Na verdade, é patente que, na sociedade de consumo, a felicidade se representa ideologicamente em relação com o consumo e, por seu intermédio.

(35) a pulsão de compra devém deste modo um «verdadeiro imperativo categórico da ideologia publicitária» (*ibid.*, p. 126). E, no seu regime, existir tem mesmo de reduzir-se ao consumir: «pois a original demanda da salvação foi transformada na do consumo interminável através dos mecanismos da ciência, tecnologia e do capitalismo económico criado pelo cogito moderno: ‘Se consumo, logo existo’» (White & Hellenick, 1999, p. 1).

(36) Assim, a liberdade de escolha pode, por exemplo, não transcender o real universo de centenas de bebidas nutricionalmente desinteressantes, ou até perniciosas. Um estudo da DECO (2005) revelou que em Portugal, os canais generalistas passam publicidade nos horários destinados às crianças em que prevalece aquilo que as crianças menos devem comer: produtos nutricionalmente desinteressantes com excesso de gordura, sal e açúcar.

Neste nível, a ideologia publicitária pressiona no sentido de antepor o prazer egocêntrico, imediato e material sobre tudo mais, de modo a poder vivenciar-se a realização pessoal num plano de consumo, mais ou menos onírico, que vai fazendo recuar as dimensões humanas fundamentais: a inteligência, a saúde, o amor... Ou seja, este é o caso em que o ser se reduz ao ter, o humano às coisas. E assim se instila o fatal logro de «se remeter à solução ‘produto’, qualquer que seja o problema que se encontre existencialmente» (*ibid.*, p. 129).

Finalmente, este modelo de bem-aventurança parece impor que tudo está feito para ser consumido, porque tudo é produto, mesmo que isso signifique uma frustração crónica resultante de procurar a satisfação das necessidades onde ela nunca poderá encontrar-se: na posse de objectos e nas inverosímeis promessas com que vão sendo retorizados pela publicidade. O enclausuramento no «sobreconsumo» é, em grande medida, uma «consu(b)missão»:(37) submetendo-se à sua lógica, a existência consome-se na ilusão de se realizar consumindo e submete-se a essa disposição.

Ao nível do processo comunicativo publicitário é ainda evidente estamos perante um discurso de sentido único.(38) Deste modo, a insinuação publicitária institui-se como ideologia desumanizante, hoje omnipresente e hipertrofiada, mas bem legitimada pela cultura mediática que ela própria foi ajudando a criar, dominando todo o sistema de meios de comunicação. De facto, os modelos existenciais adaptados ao consumismo são programados pela publicidade, que os faz disseminar por todos os *mass media*. No caso da televisão generalista, por exemplo,

(37) com este termo queremos condensar os termos «consumição» e «submissão» num só.

(38) Em que o emissor não aparece e o receptor (a massa anónima) não tem direito de resposta. Porém, por anónima que seja a massa, ela resulta sempre bem analisada pelos estudos de mercado para ser disposta convenientemente às manipulações do plano inconsciente e reflexo, ou a posteriores racionalizações da compra. A espectacularização dos produtos, fundada sobretudo nos «sofismas da imagem», que esquivam a racionalidade e exploram principalmente a emotividade e a relação sensorial com o mundo, percuta ao nível da indução das condutas reflexas. Semelhante prática abstrai, portanto, de toda a preocupação ética e parece dirigir-se a «entreter a inercialidade das massas consumidoras, para as impedir de tomar consciência» (*ibid.*, p. 132) da sua real condição.

é evidente o seu domínio da programação determinando-a pela lógica da conquista das audiências mais adequadas aos produtos anunciados. No seu âmbito, a cultura publicitária foi-se instalando e definindo — sob o aparente ar de inofensivo divertimento — a normalidade de certos modos de existência que definem indicativamente o ser (normal) na ordem do consumo.

A actual hipertrofia da cultura publicitária confere-lhe a função de ideologia dominante que percute profundamente no imaginário e vai «mercadorizando» o mundo, ao definir a mercadoria como «centro e sentido da vida» (Brune, 2005, p. 1). A sua função consiste, afinal, em insinuar o consumo como forma de resolução dos problemas existenciais e como marcador «identitário» ou «personológico». Neste enquadramento, eclipsa-se, então, toda a metafísica, pela redução da existência aos prazeres imediatos e escravizando os desejos à pulsão de compra. Os próprios valores acabam submetidos à função de signos do consumo (e consumíveis) que vestem os produtos na ordem da sua espectacularização consumista.(39)

Curiosamente, apesar de dominar o espaço mediático, a publicidade tem a capacidade de não se fazer ver como tal e passa por coisa natural no fluxo da programação que, na verdade, domina e parasita. A imposição dos modos existenciais conformes ao consumismo beneficiam de toda a impunidade mediática, pois não há direito de resposta crítica no seu espaço. Não resta senão a normalização mantida por um aparentemente inócuo divertimento que entretece os programas.

Para Paul Ariès (2004b), a publicidade executa a sua violência simbólica, precisamente, insinuando uma face adulatora e divertida. A sua «mensagem» simbólica consiste em fazer viver através das marcas aparentando sempre um «eu-positivo», que engole todo o espírito de revolta. A rebeldia possível ou é vivida como signo da marca ou é tida como modo de ser anacrónico.

(39) Eis como se executa uma dupla violência: por um lado, pela conformação que propaga, limitando o horizonte existencial ao consumismo; por outro, porque, dirigindo-se à maioria «satisfeita», submete os excluídos ao espectáculo dos modos de vida que precisamente os excluem (*ziliz*). É, como na publicidade não há pobres, os pobres de facto parecem desaparecer.

No modo consumista instituído, a revolta pode ser, quando muito, um simples traço de um estilo de vida comercializável. Pode aparecer como ineverência de um jovem que usa uma certa marca de *jeans* (rebelde), ou um dado perfume (rebelde), mas nada mais do que esse aparentar. Nunca alcança qualquer ancoragem ontológica significativa.

Criando um enclausuramento no presente da satisfação imediata, alimentado aliás pelo pseudo-divertimento da lógica espectacularizante, a publicidade evacua a utilidade dos produtos para instaurar o comércio das identidades postíças e inscritas no círculo vicioso da pseudo-satisfação materialista e sensorial. Como é natural, a colonização publicitária apenas admite a sua ordem de valores, instala-se como verdadeiro universo, que não tolera qualquer verso alternativo, qualquer oposição, qualquer revolta.

Opondo as figuras do revoltado ao «publicizado», Paul Ariés (*ibid*) desmonta o efeito da publicidade que dita a obliteração de um sentido humano fundamental: o do ser original, sabendo opor-se. Na sua opinião, o «publicizado» apenas varia entre o conformismo e o niilismo, consome-se num universo desprovido de sentido pela sua vacuidade axiológica e não alcança a construção de sentidos alternativos, enquanto o dotado da capacidade de revolta sabe construir sentidos existenciais com fundamento numa panóplia de valores que extravasam o egocentrismo e o consumismo. O revoltado tem poder de distanciação em relação a si e às mundividências que lhe propõem e sabe questioná-las. O «publicizado» realiza-se no sentimento exorbitado da posse, enquanto o revoltado sabe cuidar da sua incompletude essencial, por isso o primeiro se vota ao mundo das coisas e ao niilismo da «consu(b)missão», enquanto o segundo vai construindo o sentido da sua existência fora desse universo.(40)

(40) Daí que não se trate hoje tanto de consumir de modo diferente, nem de dotar pela educação as nossas crianças de defesas suficientes contra a publicidade e o consumismo, mas de sair da consu(b)missão. «Trata-se de pelo contrário fazer aplicar a lei que interdita certas publicidades e criar e estender os espaços e os momentos sem publicidade» (*ibid*, p. 58).

Segundo François Brune (2003), a ideologia publicitária, hoje dominante, é o reflexo e vector da sociedade do «sobreconsumo». Trata-se de uma verdadeira ideologia, apesar de se dizer que estamos na época da morte das ideologias, pois vemo-la impor-se como sistema irrecusável e pretensamente natural(izado), que sendo cego para a sua própria relatividade, na verdade enclausura as mentes num *modus vivendi*.

A «ideologia de hoje» assenta em quatro grandes complexos ideológicos, mutuamente reforçadores: o mito do progresso; o primado da técnica; o dogma da comunicação; e, finalmente, o culto da época, jogando neste particular a publicidade o papel fundamental de fazer emanar a ideologia da época. (41) O efeito destes complexos é o enclausuramento no dito «espírito da época», que não corresponde a mais do que a um aceitar o seu mimetismo e sofrer a dissociação mental induzida por uma ideologia «que parte do real para negar o real» (*ibid.*, p. 19).

Segundo Brune, a publicidade parece ter uma especial aptidão para gerar a ilusão de felicidade, pois aproveita sem cessar a natural tendência humana de confundir o signo visual com a coisa significada. (42) O seu

(41) O mito do progresso (sobretudo do crescimento quantitativo e da mudança como valor — a apologia do novo como tal, que impede a questionação sobre se assim nos acercamos mais do ser ou do parecer); o primado da técnica (que apresenta o recurso técnico como positivo em si e impõe a clausura da resolução dos problemas, mesmo os existenciais, no plano das soluções técnicas — «focaliza o espírito das pessoas sobre o como para ocultar a essencial questão do porquê» (*ibid.*, p. 13), a ele se deve a vertigem da aceleração dos processos e o seguidismo; o dogma da comunicação que, por seu lado, aparece como a condição para ser bem sucedido em tudo, embora os seus modos afinal não garantam a relação autêntica entre as pessoas; e, finalmente, o culto da época, que impõe por todo lado o mimetismo da construção cenográfica mediática, ela própria nas mãos dos grandes impérios económicos. Em relação à apologia do novo, importa questionar a vertigem do novo, pois temos de saber porque e para que mudamos, se quisermos esquivar o drama actual desta sociedade de «Velozes sem rumo e poderosos sem causa» (Boavida & Sanches, 1997), onde vai falindo a essencialidade e triunfando a ilusão de auto-suficiência.

(42) A sua arte está em oferecer o produto valorizado pela sua mise en scène de modo a que o receptor tome as imagens por evidências ou realidades dos produtos, tome a maquiagem pelo rosto. Explorando o reflexo ideológico que impõe fiar-se da primeira impressão dada pelas imagens, a publicidade contorna o exercício analítico e crítico, provocando a submissão reflexa à «desrealização» que ela própria constrói «ao inscrever as coisas na única ordem do 'desejo' (que deve já bebê-las pelos olhos)» (*ibid.*, p. 44). Assim, reduzido o produto à lógica do espectáculo sensorial e libidinal escondem-se, em simultâneo, a raiz histórico-política a par das características objectivas dos produtos.

pemicioso efeito é o seguinte: «a redução do real à imagem, facilitando as adesões mecânicas, permite o absorver sem pensar, ou o não pensar que para absorver; que é a lógica mesma da sociedade *de consumo*. Pois o consumo das *coisas* prepara-se no consumo das *imagens*, pelo esquecimento de toda a verdadeira *relação humana*» (*ibid.*, p. 45).

Como se vê, é pela sua inserção no pertinaz fluxo das imagens que a massa anónima sofre a normalização da sua imagem do mundo, porque, perante as misérias reais do mundo, a publicidade sabe mostrar-se como «a grande consoladora» que fornece toda a gama de «felicidades idílicas transportadas pelos produtos feitos espectáculos» (*ibid.*, p. 48). Embora, de facto, nada mais ofereça que um enclausuramento numa ilusão de felicidade, pois na verdade inscreve num círculo vicioso de frustração todos os que pensam poder ater-se ao teor das promessas associadas à posse dos produtos como forma de realização pessoal. A única coisa que aí encontrarão será o ter, ter cada vez mais, ânsia de possuir tudo, satisfação da moderna pulsão de consumir, enquanto o ser se vai esvaindo e enfezando. E a frustração é crónica quando se busca a realização num produto destinado a ser a breve trecho substituído por outro e, sempre outro, «melhor», mas que, de facto, não pode corresponder à dimensão imaterial da realização buscada: o amor, o bem, a amizade, a liberdade, a justiça, a fraternidade, etc. Todo um universo que não pode encontrar-se na posse de coisas.

A publicidade executa o seu encómio ideológico do consumo enclausurando a existência individual e os seus valores na unidimensionalidade do consumir.(43) De facto, o polvo publicitário invadiu todo o espaço, todo

(43) Isto pode afectar até a dita pós-publicidade de Oliviero Toscani que critica a publicidade comum como sendo «o catecismo da religião do consumo» (1996, 143), destinado a infantilizar, estupidificar, embotar e rebaixar a vida, mediante processos de hipnose, excitação dos desejos, sedução falaz e a criação de necessidades artificiais e a mentira. Também Toscani pensa que a publicidade vulgar cria legiões de frustrados, sem cultivar com eloquência o sentido de humor, nem oferecer grandes aberturas de criatividade. Por isso se propôs o seguinte desafio: «Por que razão a publicidade como a arte, como todo o grande meio de comunicação, não poderia ser um jogo filosófico, um catalizador de emoções, um espaço para a polémica?» (*idibid.*, p. 52) Os seus anúncios exploram, de facto, valores importantes, como a justiça, a igualdade, a liberdade, a tolerância, o valor da vida e da diferença e combatem até outros tantos antivalores,

o tempo e todos os acessos ao humano a fim de reduzir a existência ao consumo e, com isso, vai realizando a perversão que consiste em integrar na ordem do consumo os próprios valores éticos e políticos com que vai vestindo os produtos. Nisto se define como o totalitarismo do consumo feito único plano em que pretensamente toda a vida se pode encontrar e onde toda a felicidade, conformada ao consumir, se forja criando a ilusão de liberdade absoluta e pressionando ao mimetismo do comum tido por positivo.

Na sua demanda ideológica, por todo o lado a publicidade faz crescer o deserto existencial na mesma proporção em que por todo o lado incute que tu do se vende/compra e, portanto, cada qual deve vender-se, ou seja, **viver-se a si mesmo como produto*. Cada qual deve ao mesmo tempo auto-consumir-le e oferecer-se ao consumo dos outros, exibindo os signos (publicitários) da normalidade de que é portador» *Obid.*, p. 102). Se a identidade está ãas marcas, a vida no ter, o ser so pode estar no parecer. Os sonhos mercantilizados têm inevitavelmente o preço do culto dos objectos.

A ideologia publicitária, ao serviço da ideologia da sociedade do «sobreconsumo», constitui um sistema de esquemas mentais e atitudes compulsivas destinadas a conformar o *homo consumens* (44) um *¿os* seus traços é a destruição dos valores que pode ocorrer seja recuperando-os, isto é, associando ao consumo dos produtos a pretensa vivência dos valores, seja falsificando pela sua manipulação a caução do contrário dos valores que invoca, seja, em último caso, eliminando aqueles valores que parecem opor-se ao hedonismo primário, à permissividade e ao culto fátuo do novo.

como a violencia, o racismo, a destruição do meio ambiente, a discriminação, o fanatismo... Toscani quer lutar contra a indiferença e quebrar a unidimensionalidade consumista, «não pretende dar respostas, mas sim colocar questões» (*id.*, *ibid.*, p. 92), contudo não deixa de ser evidente que todos os valores invocados na sua publicidade não deixam de servir para vender tēxteis.

(44) E define-se, segundo François Brune, por sete traços: a já referida mitologia do progresso; a sobreactivação do desejo e da libido consumidora; o apelo ao mimetismo colectivo; o culto dos produtos-heróis da satisfação total; a programação da felicidade conformada ao consumismo e ao prazer sensorial e imediato; a indução da pulsão consumidora, como única forma de relação com o real; terminando, é claro, na destruição dos valores.

Por tudo isto, em consonância com Brune, nós propomos aqui que a educação se encarregue de estimular todas as capacidades críticas, para além da simples ilusão de escolha entre produtos, todos os valores capazes de propiciar a esquiva da voragem consumidora e devolver a construção das identidades ao jogo da sua descoberta autónoma e pessoal, no diálogo com os valores mais valiosos, com as opções mais profundamente ancoradas na existência. Este é um dos desafios educativos mais importantes dos nossos dias: assistir a saída da unidimensionalidade da «consu(b)mição». A nosso ver, dificilmente se pode conjugar a apoteose do consumo e o hiperespectáculo do produto-vedeta, que vão segregando o quadro de valores pós-modernos (o individualismo, o hedonismo, o culto do corpo, a sexualidade, o lazer) com a tolerância, a autenticidade, a originalidade e a personalização em geral, como quer Lipovetsky (1989). A partir da generalização do consumo massivo e do abatimento da moral puritana podemos instalar o hedonismo pós-moderno emergente, traduzido no culto do consumo, do ócio desperdiçado e do prazer sensorial, mas dificilmente «a diferenciação dos seres» (*ibid.*, p. 101). Parece-nos muito remoto obter da hipertrofia do consumo e da actual cultura mediática um sistema de abertura personalizados ou um pós-materialismo da qualidade de vida, solidário da afirmação do indivíduo autónomo, num quadro de ecletismo cultural que afirme a sua libertação. É mais certo obtermos do seu regime o sujeito débil ou o homem «light» (Simões & Boavida, 1999; Rojas 1994). Embora se espere dos novos *media* uma personalização do acesso à informação e uma democratização da expressividade, que façam triunfar o ego na profusão de possibilidades comunicativas, a capacidade do consumismo para absorver toda a vida através da acção publicitária e dos mecanismos «m'ss-mediáticos» da moda é uma alternativa muito real (González, 1996).

Conclusão

584

A educação é o processo cujo horizonte constitui o projecto do humano a construir. Nele, o colectivo e o individual, o meio e o inato mantêm-se em tensão mutuamente enriquecedora. No âmago desse ponto de fuga encontra-se o mistério que somos para nós. O misterioso da nossa condição trabalha-nos e, por consequência, também trabalha a educação, que se debate com o sentido de tudo o que é (ser) humano. O mistério é o insondável da temporalidade e da nossa circunstância. A consciência, quando desperta, contempla-o e, nessa emergência, se afirma a essência da nossa humanidade. A educação deve servir este despertar e o exercício dessa contemplação, porque só deles pode emergir o sentido do existir. Só deste modo a educação consuma a sua tarefa de fomar no «ofício de viver», como sugeriu Rousseau. Mas o sentido hodierno deste projecto passa pelo confronto com a função mediática que intensamente marca o nosso quotidiano e o nosso modo-de-ser-no-mundo (cf. Ilharco, 2004).

A televisão é o meio de comunicação mais marcante e dominante nos nossos tempos. Alcançou o estatuto de *mass media* cerca de 1960, em pouco mais de uma década depois do seu aparecimento, e entrou na sua época da abundância e da diversidade nos anos 70 com o cabo e os satélites, servindo-se de cinco elementos fundamentais: «o cinema, o desporto, a informação, a música e os programas infantis» (Baile, 2003, 39). Finalmente, com a digitalização entra na sua terceira fase, abrindo grandes perspectivas de interactividade, além de que a sua assimilação ao computador, permitindo a integração de uma grande variedade de serviços, nos deixa já vislumbrar a iminência do *teleputer* (Gubem, 2000).

As expectativas sobre a TV têm sido elevadas muito por força da ideologia de raiz liberal-democrática que se projectou sobre os *mass media* desde a sua emergência, começando pela imprensa, o livro e o jornal, passando pela rádio, até à televisão. Espera-se talvez demais e critica-se ainda mais, porventura porque as expectativas têm de ser elevadas face a meios tão fantásticos, com uma marcante presença no nosso quotidiano e com um

alcance civilizacional ainda não esclarecido de todo. De facto, por paradoxal que pareça, com a «neotelevisão», agora que o acesso é quase universal, a diversidade garantida, o consumo elevado, a banalização quotidiana evidente e o entretenimento dominante parecem ter caído por terra os grandes projectos culturais do serviço público em toda a Europa. Entretanto as queixas sobre a mistura de informação, entretenimento e publicidade culminaram na reivindicação de canais totalmente financiados por doações, que excluam a publicidade e se livrem da sobredeterminação comercial das sondagens e da guerra das audiências.

A televisão instalou-se no nosso quotidiano, conhecemo-la bem e, apesar de tudo, escapam-nos entre os dedos as suas funções, não conseguimos ainda extrair dela o melhor para as nossas sociedades, não alcançamos ainda a mais curial consonância com os nossos sistemas educativos. É provável que nem a conheçamos tão bem quanto cremos e queremos. Temos de estudá-la, a ela e aos seu modo cultural, temos de integrá-la no nosso projecto educativo global para podermos preparar os que vivem no seu incontornável contexto a saber escolher o que nos oferece e a optar por outras alternativas de ócio, mas também para que se compreendam os seus mecanismos e seja possível relativizar o valor dos seus conteúdos e do seu fluxo.

Hoje não podemos pensar a educação à margem do sistema **mass-*mediático» se almejamos persistir nos grandes objectivos do nosso sistema educativo, pois é evidente a sua incidência transversal sobre a cidadania democrática, os valores, a sexualidade, o consumo e a nossa relação com a diversidade cultural (Santos, 2003). Não podemos excluir do grande projecto «antropagógico» que é a educação, como processo de incorporação pessoal crítica e activa de valores (Patrício, 1992 e 1993), essa demolidora máquina de valores que são os *mass media*. Temos mesmo de saber incorporá-los a esse projecto, contar com eles. Mas, em particular, a televisão, dadas as limitações intrínsecas ao seu modo comunicativo, deve ser objecto de uma análise que elucide sobre as funcionalidades a que melhor se pode adequar segundo os critérios educacionais e pedagógicos críticos.

No presente, a cultura mediática, sobretudo a do meio dominante, a televisão, constitui um evidente desafio educacional e resulta urgente apreciar o modo como poderá chocar com os propósitos educacionais. Mas parece ser uma conclusão provisória que precisamos de melhor e, mesmo assim, talvez, menos televisão. À escola cabe o importante papel de ir formando para este novo contexto que a televisão desenvolveu. Mas espera-se também que a família, como âmbito privilegiado da recepção, através dos múltiplos modos da co-exposição, da mediação restitiva ou activa (estratégica ou não) se afirme como contexto mediador da forma de usar a televisão e de a compreender, garantido a efectividade do seu próprio papel socializador e resguardando o desenvolvimento da autonomia das crianças e dos jovens a seu cargo (Matos, 2002).

Após termos visto o modo como a publicidade penetrou na cultura mediática, se entrelaçou com ela e dela fez um instrumento da sua «videologia», ocorre-nos sugerir algo semelhante ao que acima se propôs a propósito da televisão: temos de estudá-la, temos de usá-la como recurso didáctico e, em jeito de conclusão provisória, parece-nos crucial reconhecer que precisamos de melhor publicidade e, mesmo assim, talvez, menos publicidade.

Não será por acaso que alguém, como Gilies Lipovetsky, que grandes esperanças deposita no sistema mediático-publicitário, tem o seguinte desabafo: «Felizmente a dinâmica mediática não é absoluta, como o testemunham a ciência, a escola, o culto das comemorações, a cultura clássica: tudo isto não desapareceu» (2004 p. 175). A seu ver, a cultura mediática pode fazer propender à abertura artística e à expressividade, embora também possa resvalar para o embotamento e a massificação, mas se esperamos que a cultura superior não se deixará absorver pela barbárie mediática isso depende das políticas escolares e pedagógicas que soubermos a esse respeito desenvolver; pois é a partir da escola que devemos promover as competências que permitam a abordagem crítica da cultura mediática, «é ela que deve fornecer os sistemas de interpretação estruturados» (*ibid.*, p. 177).

Se a actual cultura mediática pode ser capaz de dar um bom impulso no sentido da tendência pos-moderna do individualismo responsável, o nosso balanço aponta que, em geral, ela parece produzir mais erosão dos conhecimentos, dos valores e da vertebração cultural obtidos no processo educativo do que acrescentar-lhe grandes contributos.

- Ariès, P. (2004a). La pub, ou l'anticulture. In D. Cheynet *et al.*, *Casseurs de pub: Un pavé dans la gueule de la pub* (pp. 166-169). Paris: Parangon.
- Ariès, P. (2004b). La pub contre l'esprit de révolte. In D. Cheynet *et al.*, *Casseurs de pub: Un pavé dans la gueule de la pub* (pp. 50-58). Paris: Parangon.
- Babin, P. (1993). *Linguagem e cultura dos média*. Venda Nova: Bertrand.
- Balle, F. (2003). *Os média*. Porto: Campo da Letras.
- Barthes, R. (1964). La rhétorique de l'image. In É. Marty (Comp.), *Oeuvres Complètes* (pp. 1417-1429). Paris: Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1984). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomé, A. R. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. *EDUTEC – Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 4, 1-13. Obtido em Março, 17, de 1998 de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html>.
- Baudrillard, J. (1991). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, R. (1979). *A tele-fissão: Alerta à televisão*. São Paulo: Edições Loyola.
- Berrio, J. (1983). *Teoria social de la persuasión*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Boavida, J. & Sanches, M. D. F. (1997). Velozes sem rumo e poderosos sem causa? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, 1, 2 e 3, 59-87.
- Boavida, J. (1998). Acesso e processo em axiologia educacional. In J. R. Dias & A. F. Araújo (Orgs.), *Filosofia da educação – Temas e problemas* (pp. 227-240). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Boavida, J. (1999). «Náufragos» ou «astronautas»? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 1, 5-17.
- Bonnange, C. & Thomas, C. (1987). *Don Juan ou Pavlov: Sur la communication publicitaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Brune, F. (2003). *De l'idéologie, aujourd'hui: Analyses parfois désobligeantes, du 'discours' médiatico-publicitaire*. Paris: Parangon.
- Brune, F. (2004). Les vecteurs de l'idéologie. In D. Cheynet *et al.*, *Casseurs de pub: Un pavé dans la gueule de la pub* (pp. 124-133). Paris: Parangon.
- Brune, F. (2005). Un bonheur illusoire: violence de l'idéologie publicitaire. Obtido em Maio, 7, 2005, de <http://www.casseursdepub.org/index.php?menu=doc&sousmenu=violence>.
- Burgelin, O. (1970). *A comunicação social*. Lisboa: Edições 70.
- Bustamante, E. (2003). *A economia da televisão: As estratégias de gestão de um média*. Porto: Campo das Letras.
- Cádima, F. R. (1995). *O fenómeno televisivo*. s.l.: Círculo de Leitores.
- Cádima, F. R. (1996). *História e crítica da comunicação*. Lisboa: Edições Século XXI.

- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Cathelat, B. & Ebgny, R. (1988). *Styles de pub: 60 manières de communiquer*. Paris: Les Éditions D'Organization.
- Cathelat, B. (1992). *Publicité et société*. Paris: Éditions Payot.
- Chanteloup, C. C. (1994). La publicité par temps de crise. *Communication et Langages*, 99, pp. 35-41.
- Cochofel, J. J. (s.d.). *Iniciação estética*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Comissão Europeia (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et Apprendre. Vers la Société Cognitive*. Obetido em Junho, 27, 2005 de <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- DECO – Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor (2005). Crianças, publicidade pouco saudável: anúncios demasiado doces. *Proteste*, 255, pp. 8-12.
- Dubois, B. (1993). *Compreender o consumidor*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Duverger, M. (1983). *Sociologia da política: Elementos de ciência política*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Eco, U. (1991). *A estrutura ausente: Introdução à pesquisa semiológica* (7ª. ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Ferrés, J. (1994). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal Ediciones.
- Ferrés, J. (2003). Educación en médios y competencia emocional. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 32, pp. 49-69.
- Freixo, M. J. V. (2002). *A televisão e a instituição escolar: Os efeitos cognitivos das mensagens televisivas e a sua importância na aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullat, O. (1984). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis* (2ª. ed.). Barcelona: Hogar del Libro.
- Galhardo, A. (2002). *A sedução no anúncio publicitário: Expressão lúdica e espectacular da mensagem*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Gerbner, G., Groos, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1996). Crecer con la televisión: Perspectiva de aculturación. In J. Bryant & D. Zillmann (Comp.), *Los efectos de medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 35-66). Barcelona: Paidós.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación: Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Editorial Dykinson.
- González, J. A. G. (1996). *Teoría general de la publicidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Grijelmo, A. (2004). *La seducción de las palabras* (8ª. ed.). Madrid: Taurus.
- Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*. Madrid: Taurus.
- Guzmán, J. (1993). *Teoría de la publicidad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Guzmán, J. (1989). *Breve historia de la publicidad*. Madrid: Editorial Ciencia 3.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Helper, J.-P. & Orsoni, J. (1988). *Marketing*. Paris: Vuibert.

- Ilharco, F. (2004). *A questão tecnológica - Ensaio sobre a sociedade tecnológica e contemporânea* Cascais: Principia.
- Jhally, S. (1995). *Os códigos da publicidade* Porto: Edições Asa.
- Joannis, H. (1990). O *processo de criação publicitária - Como conceber e realizar boas mensagens publicitárias* Mem Martins: Edições CETOP.
- Juste, M. P. (2000). La influencia de los medios de comunicación social en la infancia. *Pedagogía Social*, 5, pp. 233-243.
- Key, B. W. (1991). *Seducción subliminal* Buenos Aires: Co-edición Editorial Diana e Javier Vergara Editor.
- Lazar, J. (1980). *Escola, comunicação, televisão* Porto: Rés Editora.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo* Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lipovetsky, G. (2004). En guise de postface... Entretien avec Gilles Lipovetsky. In N. Riou, *Pub Ficción* pp. 167-180). Paris: Éditions d'Organization.
- Marcuse (1982). *A Ideologia da sociedade industrial - O homem unidimensional* Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Matilla, E. G. (1990). *Subliminal: Escrito en nuestro cerebro* Madrid: Editora Bitácora.
- Matos, A. P. M. (2002). Mediação da televisão na família: A importância da comunicação familiar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXVI, 2-3, pp. 337-353.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1971). *The medium is the message* Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- McQuail, D. (1992). *Mass communication theory: An introduction* London: Sage Publications.
- Mesquita, M. (2003). O *quarto equívoco: O poder dos media na sociedade contemporânea* Coimbra: Edições Minerva.
- Moragas, M. (1976). *Seniótica y comunicación de masas* Barcelona: Ediciones Peninsula.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp. 35-47.
- Morin, E. (1982). *Ciência com consciência* Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Pascal, B. (1972). *Pensamentos escolhidos* Lisboa: Editorial Verbo.
- Patrício, M. F. (1992). *A pedagogia de Leonardo Coimbra* Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional* Lisboa: Universidade Aberta.
- Péninou, G. (1976). *Seniótica de la publicidad* Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Pérez, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión* Barcelona: Paidós.
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças* Porto: Edições Afrontamento.
- Popper, K. & Condry, J. (1995). *Televisão: Um perigo para a democracia* Lisboa: Gradiva.
- Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir: El discurso público en la era del «show business»* Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Quintana, J. (1988). *Teoría de la educación* Madrid: Editorial Dykinson.
- Quintas, S. F. (2000). Los medios de comunicación y la familia (en torno a la televisión). *Pedagogía Social*, 5, pp. 111-125.

- Ramonet, I. (1999). *A tirania da comunicação* Porto: Campo das Letras
- Ramonet, I. (2001). *La golosina visual* Barcelona: Debolsillo.
- Ramonet, I. (2004). O *novo rosto do mundo* Lisboa: Campo da Comunicação
- Reis, C. F. S. (1996). O *valor (des)educativo da publicidade* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Orientação do Prof. João José Matos Boavida.
- Requena, J. G. (1995). *El discurso televisivo: Espectáculo de lapso modernidad* (3ª. ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Riou, N. (2004). *Pub Fiction* 2ª. ed.). Paris: Éditions d'Organization.
- Rodrigues, A. D. (1990). *Estratégias da comunicação* Lisboa. Editorial Presença.
- Rodrigues, A. D. (s.d.). *O campo dos media: Discursividade, narratividade, máquinas* Lisboa: Vega.
- Rojas, E. (1994). O *homem light* Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Rousseau, J.-J. (1981). *Emílio: O de la educación* Madrid: EDAF.
- Sánchez, J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática. Comunicación y cultura de masas en la opulencia informativa* Madrid: Tecnos.
- Sánchez, T. S. (2001). *Claves psicológicas de la actualidad informativa* Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão inólcite: Contra o desperdício da experiência Vol. 1: Para um novo senso comum A ciência, o direito e a política na transição paradigmática* Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, J. A. (2000). *Homo zappiens: O feitiço da televisão* Lisboa: Editorial Notícias.
- Santos, M. M. N. (2003). *A educação para os media no contexto educativo* Lisboa: Ministério da Educação.
- Sartori, G. (2002). *Homo videns: La sociedad teledirigida* (5ª. ed.). Madrid: Taurus.
- Schwartz, T. (1985). *Mitã: O segundo deus* São Paulo: Summus Editorial.
- Séguéla, J. (1982). *Hollywood lave plus blanc*. Paris: Flammarion.
- Sutil, L. (1995). *Estimulación subliminal*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Toffler, A. (1991). *Os novos poderes* Lisboa: Edições «Livros do Brasil».
- Toscani, O. (1996). *Actiós a la publicidad* Barcelona: Ediciones Omega.
- Uceda, M. (1995). *Las claves de la publicidad* Madrid: ESIC Editorial.
- Ureña, E. (1978). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada* Madrid: Editorial Tecnos.
- Vanoye, F. (1987). *Usos da linguagem Problemas e técnicas na produção oral e escrita* (7ª. ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Vestergaard, T. & Schroder, K. (1988). *A linguagem da propaganda* São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Vila, J. V. (2000). La mediación pedagógica de los medios de comunicación. *Pedagogía Social* 5, 71-90.

- White, D. R. & Hellerick, G. (1999). Nietzsche at the mall: Deconstructing the consumer. *Ctheory*, Article A007. Obtido em Junho, 27, 2005 de http://www.ctheory.net/text_file.asp?pick=50
- Zillmann, D. & Bryant, J. (1996) El entretenimiento como efecto de los media. In J. Bryant & D. Zillmann (Comp.), *Los efectos de medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 583-616). Barcelona: Paidós.

Jaume Sarramona López
Universidad Autónoma de Barcelona

El Futuro de la Teoría de la Educación
EN PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

El rótulo «Teoría de la Educación» evoca concepciones diversas según quien lo emplee, desde perspectivas estrictamente filosóficas o especulativas de la educación hasta perspectivas más vinculadas con el desarrollo tecnológico aplicado a la resolución de problemas educativos, pasando por interpretaciones intermedias de distinto tipo. No entraré ahora a analizar esa disparidad de criterios, que sigue siendo fuente de confusión en nuestro mismo mundo académico, más cuando oficialmente existe en la universidad española un área de conocimiento — núcleo disciplinar académico que sirve para adscribir a los profesores — que se denomina «Teoría e Historia de la Educación» y que agrupa a materias o disciplinas académicas tan diversas como Filosofía de la Educación, Antropología de la Educación, Pedagogía Social, Biología de la Educación, Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, Pedagogía Laboral, Educación a Distancia, etc. En todo caso, a los efectos de este artículo, se recuerda que a inicios de los ochenta se propuso la denominación de «Teoría de la Educación» para sustituir a la Pedagogía General, en un claro intento de cortar la exclusiva dependencia que la Pedagogía universitaria española había tenido hasta entonces de la Filosofía (y de la Teología), con lo cual se buscaba la aproximación hacia la corriente anglosajona que representó T. W. Moore con su *Educational Theory*, publicada en 1974. Por aquellos años, el más influyente grupo

de profesores llegados al ámbito de la Teoría de la Educación, que no se consideraban estrictamente filósofos de la educación, optaron por una perspectiva tecnológica de la educación, tal como proponía Moore, y en esta línea académica se prodigaron las reflexiones y publicaciones, tal como quedó reflejado en el estudio que se publicó el año 2003 sobre la evolución de la Teoría de Educación a lo largo de los primeros 20 seminarios anuales que los profesores vinculados a este ámbito científico venimos realizando desde 1982. En el capítulo que me correspondió realizar en esa publicación terminaba con el siguiente párrafo:

Vivimos tiempos de incertidumbre, nadie medianamente inteligente puede afirmar que está convencido de haber encontrado la solución válida, sea en forma de paradigma, de recurso, de axioma, de método, de organización, para resolver los cada vez más diversos y complejos problemas educativos, pero por ello mismo no debemos descartar a priori ninguna alternativa; las precisamos todas para poder elegir entre una gama de opciones tan amplia como amplia es la gama de los problemas. Sin embargo, si de algo viene tradicionalmente sobrada la educación, es de intervenciones improvisadas, rutinarias, sin más justificación que la tradición mayoritaria en ese campo. Improvisación, intuición, creatividad, todo ello es necesario pero considero que no como regla general de conducta sino como complemento y superación de la actuación planificada mínimamente (Saramora, 2003, p. 200).

Parece que cada vez cobra más sentido la aceptación de la diversidad para encarar los problemas que nos plantea el mundo actual y futuro. Se ha llegado a decir que los problemas sociales, por ende los educativos, siempre han sido complejos, pero que era nuestra interpretación que los hacía simples. Creo que no es así. Los problemas se nos hacen cada vez más complejos porque la vida establece progresivas vinculaciones entre elementos, personas, instituciones, etc. El mundo se nos queda pequeño a la vez que se nos complica progresivamente; nada se agota en sí mismo y las situaciones, como las decisiones, nos muestran múltiples dimensiones a considerar. ¿Por qué insistir ahora en esto? No es para seguir con el tema concreto de la complejidad de los problemas educativos, que a buen seguro será tratado ampliamente por alguno de mis colegas, sino para advertir que, dentro de la diversidad indicada, actualmente tiene y tendrá cabida una perspectiva

tecnológica de la educación, como la ha tenido en el pasado inmediato, si por tal entendemos las características generales de acción que habían sido una constante de la tecnología en los últimos años (Sarramora, 1990):

- Planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de unos objetivos previos a lograr.
- Determinación de estrategias didácticas vinculadas a los recursos y variables temporales disponibles.
- Determinación de unos criterios de evaluación de procesos y resultados.
- Previsiones de optimización del sistema.

Estos elementos no se vinculan exclusivamente con una teoría del aprendizaje y no excluyen la posibilidad de ajustar constantemente las previsiones y la planificación a las circunstancias que acontezcan durante el proceso didáctico. Se planifica, pero no de manera cerrada; se prevén acciones didácticas, pero no se excluyen las modificaciones e improvisaciones que las circunstancias demanden, siempre y cuando no lleguen a desnaturalizar la función misma de la enseñanza, que no puede ser otra que el logro de unos determinados aprendizajes.

Esta planificación previa, base de la concepción tecnológica de la educación, se reconoce ya ampliamente como un factor de calidad de un sistema educativo frente a lo que sería su opuesto, la improvisación como norma. Así lo indica la misma UNESCO en su informe sobre el seguimiento de la educación para todos, cuando señala que

...la forma en que los docentes emplean su tiempo de trabajo tiene una repercusión importante en los resultados del aprendizaje. Los métodos pedagógicos estructurados dan muy buenos resultados, sobre todo con los escolares menos capaces de primaria y, en un plano más general, en los cursos superiores. Estos métodos exigen que los docentes definan claramente los objetivos y las secuencias de las tareas de aprendizaje... (UNESCO, 2004, pp. 12-13).

Bien es verdad que, a continuación del citado párrafo, se indica que «no todos los profesionales de la educación aceptan ese enfoque, ya que

muchos propugnan un método ‘constructivista’ que hace hincapié en el aprendizaje autónomo a través del descubrimiento», pero luego se añade que «lo esencial es determinar hasta qué grado se deben estructurar los métodos pedagógicos, en función de las aptitudes de los educandos y de los objetivos de los planes de estudios» (Idem, p. 13), lo cual viene a coincidir con lo indicado anteriormente con carácter general, esto es, la recuperación en los últimos tiempos de una perspectiva estructurada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual convivirá con otras opciones pero que resultará básica como criterio general de rigor en el sistema educativo.

Entiendo que para el mantenimiento y desarrollo de la perspectiva tecnológica de la educación han confluído en el último decenio tres factores importantes: a) la generalización del concepto de «competencia» como criterio rector de las propuestas curriculares en todos los niveles del sistema educativo, así como en la educación no formal; b) la generalización de las evaluaciones externas en los sistemas educativos y c) la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todas las dimensiones de la vida laboral, académica y cotidiana. A continuación desarrollaremos estos factores y sus incidencias sobre la necesidad de la planificación tecnológica de la educación.

1. La educación en base a competencias. Una exigencia de racionalidad

En el Marco de Acción de Dakar que la UNESCO estableció en el año 2000 se fijaron una serie de objetivos para la consecución de la calidad en educación, entre los cuales se puede citar el número 6: «mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y *competencias prácticas* esenciales para la vida diaria» (la cursiva es nuestra).

La generalización del concepto de competencia a todos los niveles del sistema educativo es un fenómeno relativamente reciente, pero ha penetrado con fuerza y actualmente se puede afirmar que estamos delante de una «corriente educativa» en el ámbito internacional, lo cual no excluye que haya una amplia diversidad de criterios por lo que se refiere a la interpretación de qué son competencias. Tal diversidad ya se manifiesta en los calificativos que las acompañan. Así, en España se ha difundido mayormente el calificativo de básicas para hacer referencia a su vinculación con la educación obligatoria, si bien en Portugal se utiliza la expresión *competências essenciais* con esta misma finalidad. La UNESCO también ha optado por la denominación de competencias básicas, pero en muchos documentos internacionales se habla de competencias clave —*compétences clés*, en francés, o *key competencies*, en inglés— aunque entonces no se les asignan el estricto carácter de básicas. La responsable del programa *DeSeCo (Definition and Selection Competencies)* de l'OCDE considera, por ejemplo, que «competencias llave» es sinónimo de competencias «esenciales o importantes» (Rychen, 2003), lo cual tampoco aclara mucho el tema. En cualquier caso, sí queda clara la apuesta por proponer una educación escolar en base a competencias y no simples contenidos académicos de ámbito curricular.

En principio, la competencia se diferencia de la simple habilidad práctica, aunque la primera incluye la segunda. En terminología inglesa se habla de *performance* para hacer referencia a una actividad concreta, de carácter observable y medible, mientras que la competencia sería más bien una capacidad (*capability*) o disposición que se manifiesta a través de las acciones pero que incluye las tres dimensiones señaladas de saber, saber hacer y actitudes. Si se quiere utilizar una terminología aristotélica, diríamos que las *performances* son las competencias manifestadas en forma de actos, mientras que las competencias estrictas constituyen las potencialidades de la acción.

Son diversos los factores que han traído la generalización de las competencias como referencias de calidad en un programa educativo y

en un sistema educativo en general. Un primer factor a considerar es el constante aumento de los conocimientos, que desde hace prácticamente un siglo hace imposible que el sistema educativo pueda tratarlos todos. La consecuencia directa para la educación, en cualquiera de sus niveles, es la exigencia de realizar la selección de los conocimientos que resulten más necesarios para obtener la comprensión básica de cada ámbito y, sobre todo, que permitan seguir aprendiendo. Porque, en efecto, el principio tan ampliamente difundido de «aprendizaje a lo largo de la vida» constituye la expresión no sólo de la posibilidad y deseo de perfeccionamiento continuo de cada persona, sino la respuesta al constante aumento y modificación de los conocimientos vigentes. Cuanto signifique formación inicial cobra, por tanto, especial relevancia y dentro de ella es notoria la tendencia a «volver a aquello que es básico», lo cual no es sinónimo de volver a lo más elemental sino de volver hacia lo fundamental.

Esta situación choca con la tradición escolar de acumular progresivamente contenidos para ser tratados en los diversos currículos y obliga a establecer prioridades ante la inmensa relación de aprendizajes posibles en cada etapa educativa. Supone determinar qué conocimientos resultan obsoletos y cuáles tienen un mayor poder funcional para seguir aprendiendo; supone también romper las estructuras estancas de las disciplinas académicas y los intereses corporativos a los que dan lugar, constituyendo un «core curriculum» o currículum integrado, tronco común, o como quiera denominarse, bajo este principio de necesidad integradora (Hutmacher, 1996).

Esta propuesta de revisión curricular no acaba con la selección de los contenidos sino que incluye una nueva perspectiva didáctica, que pone el énfasis en el lado del aprendiz y no tanto en la lógica de la docencia. La escuela tiene que centrarse en las capacidades y aprendizajes de los alumnos, siendo la planificación curricular por parte del docente la estrategia que los haga posible y no una actividad que se justifique por ella misma. Al hablar de currículum y de programas escolares generalmente se hace referencia a las prescripciones legales y a la actividad docente, mientras que al hablar

de capacidades, de competencias, que debe lograr el sistema educativo se cambia el punto de vista en beneficio del alumno y sus posibilidades de aprendizaje.

Esta perspectiva vuelve a poner el énfasis en los objetivos curriculares por encima de los contenidos, después de una etapa que habían sido un tanto depreciados por estar fuertemente ligados a la tradición conductista, que los había atomizado hasta un nivel que recordaba las operaciones laborales de naturaleza muy específica. Las competencias consideradas como objetivos educativos tienen unas características que los alejan de los objetivos conductuales específicos de carácter conductista, porque se trata de objetivos que no se agotan en sí mismos sino que establecen las bases para un perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan, materializado en el principio del aprendizaje a lo largo de la vida. Serán precisamente los aprendizajes más específicos los que más rápidamente quedarán obsoletos con el paso del tiempo y los consiguientes cambios sociales y tecnológicos. Las habilidades específicas sólo pueden ser consideradas como objetivos de aprendizaje en la medida en que sirvan para concretar las competencias amplias en situaciones determinadas.

Por otra parte, competencias no directamente observables serán objetivos educativos sin ninguna objeción. Cuando llegue el momento de la evaluación ya se determinará la técnica adecuada y la situación oportuna para constatar su dominio por parte de los alumnos, pero no se determinan los objetivos competenciales en razón de su facilidad de evaluación, tal y como proponían algunas taxonomías nacidas al amparo del movimiento docimológico que engendró el conductismo. Con ello no se pretende menospreciar la necesidad de evaluación de las competencias, bien al contrario, pero conviene no invertir el orden de las acciones y su importancia relativa en el proceso didáctico, para no acabar determinando competencias educativas sólo en función de su facilidad evaluadora y no de su intrínseco valor en el proceso de formación personal. Este riesgo se vincula con las críticas más ideológicas que se pueden hacer a las competencias mismas. Dada su procedencia del

campo profesional, algún autor advierte que puede suponer un alejamiento del sistema educativo de las tareas que tradicionalmente ha hecho y que es necesario que siga haciendo: la culturalización en el sentido más amplio del término, imponiéndose las concepciones más funcionalistas de la escuela como institución al servicio de la formación de trabajadores eficientes y flexibles, tal y como pide la actual economía neoliberal (Laval, 2004). Por supuesto que habrá que tomar medidas para que ello no ocurra y las competencias abarquen todos los ámbitos de la cultura(1).

Más características se podrían mencionar del nuevo concepto curricular que abren las competencias, tales como su carácter interdisciplinar, su posibilidad de gradación, su vinculación a las situaciones de la vida cotidiana cuando se refieren a la escolarización obligatoria, sus posibilidades para el logro de la equidad en el sistema, su aportación al desarrollo general de un país(2), etc. (Saramona, 2004a), pero ahora lo que nos importa para nuestros efectos es su incidencia sobre una concepción tecnológica de la educación. En efecto, si las competencias son objetivos pedagógicos a lograr para todos los alumnos de un nivel educativo, en especial en aquellos niveles que se consideran básicos, es preciso aplicar una estrategia de acción docente que garantice tales logros, lo cual supone planificar inicialmente las tareas didácticas que los alumnos deberán realizar como garantía de aprendizajes previstos. Rechazando un simple esquema de input-output, al estilo de las investigaciones sobre resultados escolares efectuadas a partir de la década de los 60, tras el conocido *Informe Coleman*, la misma UNESCO cita la línea de investigación donde se demuestra que las escuelas más eficaces tienen,

(1) En este sentido cabe citar la tarea realizada en Catalunya para identificar las competencias básicas en todos los ámbitos académicos, incluido el de la educación física, la educación artística y el uso de las TIC (Saramona, 2004a).

(2) Así lo han visto en Portugal, por ejemplo, cuando la Secretaría de Estado de Educación defendía la necesidad de trabajar las competencias en su sistema educativo para permitir «una sociedad más justa y más competitiva» que pueda afrontar los desafíos del futuro, en investigación de un «desarrollo proactivo en el contexto europeo, cooperante, solidario pero no dependiente» (Cascais, 2003). Portugal ya tiene confeccionado un currículum para la enseñanza obligatoria en base a competencias.

entre otras características, «un esfuerzo centrado en la adquisición de las competencias básicas» y «una evaluación frecuente de los progresos realizados» (UNESCO, 2004, p. 12). Trasladado al lenguaje tecnológico, diríamos que se trata de primar los objetivos a lograr mediante la garantía de una evaluación constante del proceso didáctico diseñado al efecto. Por consiguiente, determinación de objetivos a lograr (competencias), planificación básica del proceso a seguir para garantizar tales logros, constancia en la evaluación del proceso y los resultados y, como consecuencia de ello, posibilidad de mejora, de optimización de todo el conjunto, no son otra cosa que las características generales de la perspectiva tecnológica de la educación. A continuación se amplía la dimensión evaluativa, parte consustancial de cualquier planificación.

2. La generalización de las evaluaciones externas en los sistemas educativos

Constituye un principio indiscutible que la evaluación es uno de los factores indicativos de la calidad de la educación, de modo que no se concibe un sistema o un centro educativo de calidad sin que tenga establecida la evaluación correspondiente que permita diagnosticar las situaciones existentes y así derivar acciones de mejora. La evaluación se presenta así no sólo como un requisito técnico para la calidad sino también una garantía de transparencia y de consiguiente democracia en el sistema (Sarramona, 2004b). No insistiremos más en la evaluación vinculada al proceso estricto de enseñanza-aprendizaje por cuanto resulta indiscutible su necesidad para una aplicación seria del mismo y nos centraremos ahora en las perspectivas de la evaluación cuando se materializa por proyectos externos al mismo docente y al centro docente donde actúa.

Ya hace años que muchos países tienen establecidos programas de evaluación externa de los alumnos y los centros escolares, pero esto no es suficiente en un mundo globalizado, donde se quiere conocer el estado del propio sistema educativo en relación a los demás, de ahí que en los últimos decenios se hayan desarrollado programas de evaluación internacional, cuyos resultados sobre las políticas nacionales resultan indiscutibles. Entre los organismos internacionales de evaluación destacan la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), que el año 2000 evaluó a 50 países en matemáticas, ciencias y lectura, y el Proyecto PISA de la OCDE, que el año 2003 ha evaluado 42 países en matemáticas, ciencias, comprensión lectora y resolución de problemas. Cabe señalar que esta última evaluación, como la realizada el año 2000 y la prevista para el 2006, se hace en base a competencias y permite constatar la evolución seguida por los países a lo largo de diversos períodos evaluados (OCDE, 2004a, p. 14).

Las evaluaciones periódicas con carácter externo para verificar el logro de las competencias que lleven a cabo las administraciones educativas correspondientes en cada país(3), añadidas a la participación en las evaluaciones internacionales, obligarán inevitablemente a todos los centros escolares y a todo el profesorado a establecer planteamientos curriculares de planificación previa, lo cual, digase nuevamente, no ha de ser equivalente a planteamientos pedagógicos mecanicistas ni a la pérdida de la capacidad innovadora para mejorar constantemente el sistema. Es la naturaleza misma de las competencias a lograr las que exigen una planificación curricular en base a dinámicas interactivas, adaptación al contexto, fomento de la creatividad, desarrollo de hábitos sociales, etc.; no se olvide que un tipo de competencias a lograr en la educación escolar son las denominadas «transversales», que tienen carácter interdisciplinar, y otras competencias

(3) Así se viene haciendo en Catalunya desde el año 2001 con todos los alumnos de 10 y 14 años y la próxima Ley de Educación que en España se aprobará en el 2005 contempla hacer otro tanto con todos los alumnos del conjunto del Estado, aunque el Ministerio de Educación no ha decidido nada aún sobre la fijación de unos mínimos curriculares en base a competencias.

igualmente importantes son las socioemocionales, con todo lo que ellas implican de personalización e implicación del grupo social en el proceso educativo.

No se trata de desconocer que existen otras opciones curriculares, las cuales pueden ser de mayor utilidad para los alumnos más capaces y constituir valiosas estrategias en manos de docentes motivados y bien preparados. Pero, cuando se trata de lograr unos resultados básicos en todos los alumnos, resultados que serán temporalmente verificados tanto interna como externamente en los centros escolares, una concepción del currículum planificado en función de los objetivos competenciales correspondientes ofrece las mejores garantías de éxito, si bien no se ha de aplicar en exclusiva y, en todo caso, se deberá complementar con estrategias didácticas que lleven al alumno a ser capaz de controlar y desarrollar su propio aprendizaje, como garantía de éxito escolar y posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (OCDE, 2004b), lo cual se vincula con una de las competencias generales identificadas en el estudio *DeSeCo* ya citado.

Porque un peligro a evitar tanto en la aplicación de las competencias como en su evaluación sistemática y periódica es que se consideren solamente los niveles mínimos de aquéllas y no se pretenda la consecución y la misma evaluación de sus niveles máximos. Otro tanto puede ocurrir con las materias disciplinares que sean objeto de evaluación. También existe el peligro de evaluar competencias en los ámbitos estrictamente instrumentales y más fácilmente evaluables, como ha hecho hasta ahora la IEA y la OCDE con el Proyecto PISA, que han dejado de lado aquellos ámbitos más complejos de evaluar. La evaluación debe extenderse a todos los ámbitos de la vida escolar, si no se quiere caer en el riesgo de que los no evaluados acaben siendo marginados e infravalorados en la vida escolar, tal como ya apuntábamos anteriormente. También es verdad que no cabe esperar que sea la evaluación externa, y menos aún si tiene cariz internacional, la que sustituya a la evaluación interna de los centros y la llevada a cabo por el propio docente.

3. El uso de las TIC en la educación formal y no formal

604

La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la educación se justifica en la misma medida que forman parte de todas las manifestaciones de la vida actual, por consiguiente no puede extrañar que se consideren un elemento fundamental de la calidad de un sistema educativo. En nuestro contexto europeo es forzoso referirnos a las metas propuestas por la Unión Europea y que quedan reflejadas en el programa @ *Europa*

De entrada, se podría considerar que la aplicación generalizada de las TIC a la educación supone por sí misma la validación de la concepción tecnológica de la educación; en definitiva se trata de aplicar *tecnología*, pero esta afirmación resultaría un tanto simplista y no resistiría un análisis serio de las diversas perspectivas con las que las TIC pueden ser empleadas, sin olvidar que efectivamente están presentes en todos los sistemas educativos de los países desarrollados pero que su nivel de uso cotidiano es muy irregular y está muy lejos de ser el deseable.

La situación es distinta cuando entramos en el campo de la educación no formal o en los niveles superiores del sistema, donde el uso de las TIC ha dado lugar a «campus virtuales» y a enseñanzas no presenciales de manera total o parcial. Esta realidad ha roto, por ejemplo, la separación que hasta la década de los noventa, cuando se generalizó el uso de Internet, existía entre las instituciones de enseñanza presencial y a distancia. La inmensa mayoría de instituciones de educación superior y las dedicadas a la formación permanente ofrecen cursos y programas a distancia junto a los presenciales.

Cuando se recuerda que las concreciones de la tecnología educativa de los años sesenta se materializaron en la enseñanza programada y sus consiguientes «máquinas de enseñar» (Skinner, 1970), toma sentido inicial el ver en la generalización de los programas informatizados y el aprendizaje a través de la red la recuperación de los principios que inspiraron las

primeras concreciones de la tecnología educativa. Pero ya se ha indicado que se trataría de una conclusión precipitada, si no se establecen serias matizaciones. No sólo han variado las explicaciones que sobre el aprendizaje estableció en su día Skinner y sus seguidores sino que también han variado sustancialmente las posibilidades didácticas que ofrecen los modernos ordenadores y su conexión en red, donde, entre otras opciones, se hace factible el trabajo en grupo, la conexión con el docente en tiempo real, el acceso a todo tipo de fuentes informativas, etc., todo ello sobradamente conocido por los expertos y los que no lo son tanto. En todo caso, de lo que no hay duda es que, cuando hoy se emplea la denominación «tecnología educativa», se hace referencia al empleo de las TIC, de modo semejante a como en sus inicios se vinculaba con el uso de los vigentes recursos audiovisuales en la educación (Decaigny, 1972; Chadwick, 1982, etc.) Hoy es posible confeccionar un programa informatizado de acuerdo con los estrictos principios del conductismo clásico pero también es posible — y deseable — confeccionarlo sobre la base de las teorías del aprendizaje más abiertas a la intervención del discente, como es el caso de las constructivistas (Marcelo y otros, 2002; Restrepo, 2004..).

Si reafirmamos el criterio inicial de que actualmente una concepción tecnológica de la educación ha superado claramente los estrechos márgenes del conductismo, que está abierta a las teorías del aprendizaje donde el protagonismo del discente no sólo está permitido sino que es necesario para el logro de aprendizajes complejos, advertiremos que la introducción de las TIC no hace otra cosa que posibilitar en mayor medida tales principios. Lo único que no queda superado es el papel del docente, aunque no esté físicamente presente durante el aprendizaje, porque sigue siendo el responsable de la planificación general del proceso, además del posible apoyo tutorial que proporcione durante el mismo. Las actuales aplicaciones de la tecnología han superado los principios conductistas pero no han eliminado la necesidad de una planificación sistémica, que es característica de la concepción tecnológica de la educación. Se organizan los procesos

didácticos bajo el prisma de una organización sistémica, donde el sujeto que aprende llega a tener el control total o parcial de los mismos, pero donde ha sido necesaria la actuación previa de un docente con visión de conjunto de los objetivos, estrategias y evaluación que deberán estar presentes. Todo menos dejar el conjunto del proceso didáctico en manos del azar. Si hay situaciones que en modo alguno permiten la improvisación como principio es el empleo de las TIC, que la pondrían al descubierto de manera cruel.

Los ordenadores han introducido nuevas formas de comunicación, hasta el punto que permiten ya desde la misma infancia una gran libertad de acción en el aprendizaje, pero al mismo tiempo colocan a esa misma infancia en situación de vulnerabilidad y desorientación; por ello se justifica la intervención docente ante el uso de la tecnología y la protección que le pueda brindar (Buckingham, 2002, p. 58). Si de la infancia pasamos a la edad adulta, nos aparece la figura del formador, que con el empleo de las TIC se llega a convertir en un «teleformador», con una responsabilidad distinta de la habitual en el aula pero no por ello menos decisiva. Se suele decir al respecto que el docente deja de ser la fuente directa de información para convertirse en un «facilitador» del aprendizaje. La cuestión es que, para facilitar el aprendizaje, se le demanda, por ejemplo, que se convierta en (Marcelo y otros, 2002, p. 54)

- Diseñador de ambientes de aprendizaje
- Diseñador de contenidos formativos
- Diseñador de actividades de aprendizaje
- Diseñador gráfico
- Tutor de alumnos de forma individual y grupal
- Gestor de programas de formación

Aunque todas estas funciones no recaigan sobre la misma persona, no hay duda de que se trata de una planificación previa que ha de posibilitar el aprendizaje posterior del discente. Más significativa aún resulta para nuestra

perspectiva tecnológica la propuesta que suele hacerse para la confección de un programa de teleformación o, si se prefiere, para un programa de «aprendizaje en línea». Así, hay autores que señalan expresamente la exigencia de que, en la confección de los materiales «on line», exista «adecuación técnico-instructiva» (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003, p.57), mientras que otros aún son más explícitos sobre la necesidad de una planificación previa que sea garantía para la nueva situación; véanse sino estas palabras de Dillon y Zhu(1999):

La web es solamente una tecnología más por medio de la cual los profesores pueden llegar a los estudiantes y llevar a término la formación. No hay nada de mágico en esta nueva tecnología que requiera volver a inventar el diseño instruccional. Al fin y al cabo el hombre no ha cambiado tanto como resultado del nacimiento de la web, y los principios de flujo de la información, feed-back, formato, detalle, que se han desarrollado durante las últimas décadas continúan siendo relevantes y aplicables en el diseño instruccional. Lo que ha cambiado es nuestra posibilidad de aplicar este principio en poblaciones de estudiantes distribuidas con más amplitud que antes(4).

Conclusión

Y es que no puede ser de otra manera, tratándose de cuestiones educativas y más afrontadas en prospectiva. Podríamos recordar las tradicionales situaciones de tensión a las que tan habitualmente somos dados en el campo de la reflexión pedagógica y que recientemente han fundamentado una obra de Meirieu (2004), en la cual, por ejemplo, se señala que «sin modelo, por muy elemental que sea, todo profesional está ciego. Tantea de forma empírica sin la menor visión de conjunto de lo que hace ni la menor posibilidad de alcanzar los objetivos que se ha fijado» (p. 168); para más adelante contraponer esta visión con la afirmación de que «es una trivialidad recordar que las mejores planificaciones, por muy necesarias que sea, ‘pueden caer mal’ y errar completamente su objetivo cuando se pasa

(4) Texto traducido del catalán, p. 138.

del modelo teórico a su aplicación con alumnos concretos, que siempre son imprevisibles en sus reacciones y sobre los que nunca es posible anticipar cómo van a recibir y aplicar lo que hemos elaborado para ellos» (p. 171).

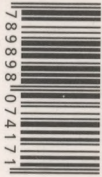
Por tanto, siempre tendremos necesidad de armonizar las dos perspectivas igualmente válidas de la acción educativa, la necesidad de una planificación previa — lo que en definitiva supondrá una visión más o menos estricta de la concepción tecnológica de la educación — y la necesidad de una modificación y adaptación permanentes a las situaciones fluidas y variables sobre las que se pretende actuar. Ello sin olvidar otras perspectivas que podríamos considerar como más estructurales y que igualmente se debaten entre los polos generales de la planificación (rigor) y la creatividad, aun cuando pensemos en la necesidad de penetrar profundamente en la sociedad de la información, profundamente tecnificada, y que exige de una preparación de los alumnos en el manejo de los recursos tecnológicos, como ya hemos comentado. El conocido autor canadiense Hargreaves (2003) se refiere a esta cuestión con unas palabras que recogen muchos de los conceptos aquí tratados y que nos pueden servir de cierre y de meditación constante:

Nuevos enfoques del aprendizaje necesitan nuevos enfoques de la enseñanza. Estos incluyen, por un lado, una enseñanza que ponga énfasis en capacidades de alto nivel, en la metacognición (pensar acerca del pensamiento), enfoques constructivistas del aprendizaje y la comprensión, aprendizaje cerebral, estrategias de aprendizaje cooperativo, (...), y, por otro lado, utilizar la informática y otras tecnologías de la información para permitir a los estudiantes acceder a la información de forma independiente (...).

«El profesorado no puede seguir refugjándose en las premisas básicas de la era pre-profesional: que enseñar es algo difícil de gestionar pero técnicamente sencillo; que una vez has obtenido la titulación para enseñar, conoces lo básico para siempre; y que, a partir de entonces, enseñar es algo que intentas mejorar por ti mismo, a través del ensayo y error, en tus propias clases» (pp. 36-37).

- Buckingham, D. (2002). *Creixer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Chadwick, C. (1982). La tecnología de la educación en América Latina. *Perspectivas* XII (3), pp. 373-383.
- Decaigny, T. (1972). *Technologie éducative et audio-visuel*. Paris: Nathan.
- Dillon, A. y Zhu, E. (1999). Disseny de l'educació per mitjà de la web: una perspectiva de la interacció home-ordinador. En J. M. Duart y A. Sangra (eds.). *Aprentatge i Virtualitat* (pp. 135-140). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y otros (2002). *eLearning Teleformación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Meirieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Mir, J. I., Reparaz, Ch. y Sobrino, A. (2003). *La formación en internet*. Barcelona: Ariel.
- OCDE (2004a). *Cadre d'évaluation de PISA 2003*. Paris.
- OCDE (2004b). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003 Version préliminaire*. Cap. 3. Paris.
- Retrepo, F. (2004). El constructivismo y el aprendizaje a distancia. *Videoenlace Interactivo* 2 (9), pp. 25-26.
- Saramona, J. (1990). *Tecnología educativa Una valoración crítica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Saramona, J. (2003). La perspectiva tecnológica de la acción educativa. En AA. VV. *Teoría de la educación ayer y hoy* (pp. 159-204). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Saramona, J. (2004a). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Saramona, J. (2004b). *Factores e indicadores de calidad en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Skinner, B. J. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- UNESCO, (2004). *Educación para todos El imperativo de la calidad Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo, 2003*. Paris.

9 789898 074171



ISBN 978-989-8074-17-1

Série
Documentos

•

Imprensa da Universidade de Coimbra
Coimbra University Press

2007

