



IXTLI

**Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação**

**Volúmen 3 - Número 6
2016**

**Publicación de la
Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.
ALFE**





Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

ISSN 2408-4751
Volúmen 3 - Número 6
2016



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE
ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE

JUNTA DIRECTIVA / COMITÉ GESTOR 2015-2017

Presidencia: Renato Huarte Cuellar
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Secretaria: Natalia Sánchez Corrales
Universidad de La Salle - Colombia

Tesorero: Juan Martín López Calva
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla - México

Organizador nuevo Congreso 2017:
Javier Gustavo Río
Universidad de San Martín - Argentina

Organizador del Congreso pasado 2015;
Ángel Alonso Salas
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Vocales:

Andrea Díaz Genis
Universidad de la República - Uruguay

Ángela Medeiros Santi
Universidad Federal do Río de Janeiro - Brasil

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>
alfesecretaria@gmail.com

Póximamente / em breve....



IV CONGRESO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
**Desafíos de la Filosofía de la Educación
en América Latina: Memoria y Prospectiva**

10 al 13 de octubre de 2017, en Buenos Aires

Organizan



ALFE
Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

**ESCUELA DE
HUMANIDADES**



**Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.**

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÊ EDITORIAL:

Alexandre Filordi de Carvalho, Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina. (curador)

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú.

Samuel Mendonça, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alf@gmail.com

IXTLI

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.



IXTLI - VOLÚMEN 3 - NÚMERO 6 - 2016
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

8. Cortés Rojas, G. **Sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía.** p. 193
9. Salcedo Ortiz, E. **La educación de la valentía: El *Laques* de Platón como modelo de práctica educativa.** p. 217
10. Andrade Moraz, A. **O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora.** p. 237
11. Monteiro, R. **Problemas filosóficos *entre ensinar e aprender.*** p. 255
12. Vitorino, A. J. R. **Óbices à educação pelo ardil pós-metafísico.** p. 267
13. Carbajal Rodriguez, N. **La formación de los profesionales docentes en relación a la enseñanza de la Ética. De los Planes y Programas a las prácticas educativas.** p. 281
14. Casillas Avalos, I. (2016). **Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp.** p. 299

AVISOS / ANÚNCIOS:

1. Cuarto Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación ALFE. 2017. Segunda convocatoria p. 317

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS. p. 326

1. Políticas de IXTLI.
2. Envío de trabajos. Normas para autores.

Nómina de evaluadores externos ad hoc que colaboraron en el Volumen 3:

El Comité Editorial de Ixtli, agradece de modo muy especial a los siguientes especialistas que han colaborado generosamente en la evaluación doblemente ciega que se ha realizado para seleccionar los artículos del presente Volumen 3 (2016).

Carlos Augusto Cullen Soriano,
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cristiane Maria Marinho
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Daniel Román March
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Gabriel Zanotti
Universidad Austral, Argentina

José Cardoso Simões Neto
Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará, Brasil

Irazema Ramirez
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México

Laura Alicia Ruiz López
Universidad Autónoma de Sinaloa

Laura Angélica Bárcenas Pozos
Universidad Iberoamericana Puebla, México

Luis Enrique Varela
Universidad Nacional de Lanús, Argentina

Luz del Carmen Montes Pacheco
Univ Iberoamericana Puebla, México

Mónica Isabel Almanza
Universidad de los Andes, Colombia

Pedro Angelo Pagni
Universidade Estadual Paulista; Brasil

Shirley Florencia de la Campa
Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, México

Vicente Capuano
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Viviana Sargiotto
Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

ARTÍCULOS - ARTIGOS



Sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía

Guillermo Cortés Rojas
Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía
memorioplaticon@gmail.com

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de tiempo completo en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, impartiendo las asignaturas de: Generación del conocimiento; introducción a la organización del conocimiento; Investigación documental e Investigación de campo. También es asesor de tesis en las temáticas sobre educación e investigación. Además de la docencia, se dedica a la música. Su campo específico de interés es la filosofía y la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

El presente trabajo aborda la necesidad de reflexionar sobre la importancia de las Humanidades, de la Filosofía en particular, en el nivel superior, pues el contexto actual determina la dirección con la que "deben ser" formados los profesionales pero de manera atomizada, y sin reconocimiento de lo que implica contextualizar una profesión en un mundo laboral que exige conocimientos que en apariencia no se dan durante la escolarización formal. Plantea la importancia de enfocar el análisis de que los contenidos formales a nivel curricular, implica poner de manifiesto las intenciones de formación de los futuros profesionales y los riesgos que tiene dejarse llevar por el pragmatismo contemporáneo.

Este artículo discute a necessidade de refletir sobre a importância das humanidades, filosofia, em particular, no nível superior, pois o contexto atual determina a direção em que "deve ser" profissionais treinados, mas forma fragmentada, sem reconhecimento do contexto que envolve uma profissão em um mercado de trabalho que exige conhecimento aparentemente, não ocorre durante a escolaridade formal. Sublinha a importância de centrar a análise do nível de conteúdo curricular formal implica revelar as intenções da formação de futuros profissionais e os riscos que eles têm de se deixar levar com o pragmatismo contemporâneo.

This paper addresses the need to reflect on the importance of the humanities, philosophy in particular, on the upper level, as the current context determines the direction in which "must be" trained professionals but fragmented way, without recognition of context involving a profession in a labor market which requires knowledge apparently do not occur during formal schooling. Stresses the importance of focusing the analysis of the formal curriculum content level it implies reveal the intentions of training of future professionals and the risks they have to go with the contemporary pragmatism.

Palabras Clave: Educación, Globalización, Humanidades, Formación profesional
Palavras-chave: Educação, Globalização, Ciências Humanas, Formação Profissional
Keywords: Education, Globalization, Humanities, Vocational Training

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 11/11/2015

Para citar este artículo:

Cortés Rojas, G. (2016). Sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 193 - 216

Sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado.
Marx. Tesis Sobre Feuerbach.

Introducción.

Uno de los grandes retos que enfrenta la Educación, en especial en el nivel superior, es encontrar la forma de responder a los constantes y acelerados cambios que ocurren en el mundo actual.

¿Qué tipo de hombre formar? ¿Qué saberes y habilidades promover para los ámbitos personal, social y laboral? Con base en la apropiación y puesta en práctica de un conocimiento que rápidamente se transforma o es consecuencia de la introducción de innovaciones científico tecnológicas, ¿Qué tan desfasado se encuentra el estudiante o el egresado respecto a las necesidades que se espera atienda? ¿Cuál es su visión de la vida, del mundo, del universo? ¿Cómo se relaciona consigo mismo y con los demás?

Como se verá, existen muchas preguntas y quizá lo complejo no sea encontrarles una respuesta *per se*, sino comprender el contexto en que se producen y por supuesto, el sentido que tienen en relación con las transformaciones de la sociedad contemporánea.

Entender y explicar los fines de la educación superior y la formación profesional que deben propiciar sus *currícula* en una sociedad dominada por la economía de mercado, la revolución científico – tecnológica, la acumulación de conocimiento e información dominada por la utilidad de los saberes, el manejo de la imagen en los medios, la difusión de la información en “tiempo real” con impacto inmediato en latitudes diferentes, así como la incertidumbre y pérdida de identidad - especialmente en el en las llamadas economías

emergentes-, la explotación irracional de los recursos naturales, el deterioro de las condiciones de vida, las críticas severas a las medidas económicas orientadas desde los organismos financieros internacionales, entre otros aspectos, tiende a generar no pocos conflictos teóricos, políticos e ideológicos y, por ello a asumir posiciones irreductibles, más aún si este contexto lo denominamos *globalización*.

I La Globalización.

Los filósofos no han hecho más que interpretar
de diversos modos el mundo,
pero de lo que se trata es de transformarlo.
Marx. Tesis sobre Feuerbach

La primera reflexión que necesitamos hacer es que las respuestas comienzan a darse si entendemos el contexto en el que nos encontramos y su devenir: la *globalización*, eufemismo referido a un proceso histórico determinado actualmente por la contingencia, la inmediatez y lo diverso, polarización de la riqueza, depredación e individualismo, entorno para el que desde la educación y la escuela, no se pueden encontrar soluciones prontas sin asumir los desafíos de una sociedad dominada por el cambio constante y la incertidumbre, mucho menos, si una comunidad no percibe que la tendencia de su formación se dirige a la satisfacción de las necesidades de 'otro' mediante la prestación de un servicio, aquí y ahora y ha perdido en buena medida la perspectiva de futuro.

La *globalización* no es un *fenómeno* nuevo, pero la vaguedad del término y la poca claridad de quienes lo emplean, no facilita explicar el momento por el cual atravesamos.

Entendida como un proceso de internacionalización e integración a un modelo económico dominante y de relaciones de producción, cambio, distribución y consumo de las mercancías (en cualquiera de sus formas: dinero, bienes, servicios, conocimientos), la *globalización* tiene su mayor impacto desde que la modernidad fundamentada en el cambio de los paradigmas epistemológicos y su desarrollo en la ciencia y la tecnología a partir de los siglos XV y XVI en Europa, completando la transición del feudalismo para dejar paso al no poco accidentado capitalismo.

Este proceso tuvo también como principales protagonistas justamente a los filósofos y científicos que la incomprensión de la época tildó de *herejes*, pues como sabemos las explicaciones filosóficas y científicas de ese entonces, *atentaron* contra el sistema de pensamiento único y dominante, cuando evidenciaron sus *aporías* y contradicciones, lo que valió a filósofos y científicos la persecución, censura, acusación y castigo e incluso ejecución, aunque siempre dejaron la semilla de la *inquietud* y la *sorpres*a tan necesarias para conocer el mundo, a la vez que modificaron los esquemas de pensamiento y paradigmas sobre el mundo y la vida cotidiana, promoviendo así el desarrollo de formas de apropiación de la realidad que dieron lugar a descubrimientos astronómicos, científico-tecnológicos, geográficos, humanos y estéticos, muchas veces auspiciados por mesías pertenecientes a las élites gobernantes, religiosas y comerciantes, que paradójicamente fomentaron viajes y la formación de escuelas donde se impartían las llamadas *profesiones y artes liberales*.

La explosión del capitalismo tiene campo fértil en el pragmatismo de la sociedad anglosajona durante los siglos XVIII y XIX, sintetizado en la llamada revolución industrial, al tiempo que impulsó la producción industrial como actividad económica dominante y más dinámica, especialmente en la primera mitad del siglo XX. Los resultados: concentración de la riqueza, renovación constante de los medios de producción, procesos de pauperización ampliada a las clases medias, dificultad de acceso a los servicios, *transformación de la racionalidad a una visión utilitaria* sobre la realidad, el mundo y el universo, así como en la imposición del pensamiento único hegemónico con un lenguaje lleno de sofismas y anfibologías¹, mezclado con modos de ser y actuar impuestos históricamente con las guerras; de manera formal vía los procesos educativos; o sutiles, con mensajes y patrones difundidos en los *medios* locales y transnacionales.

¹ Hoy por ejemplo monopolista, se denomina agente preponderante; problema, área de oportunidad; fútbol no es deporte sino negocio, expropiación es ocupación temporal.

Este proceso, caracterizado también por un intercambio y desarrollo desigual de las economías periféricas respecto de las llamadas metrópolis² desde el siglo XIX en América Latina, además de que ha tenido virajes importantes, en la época contemporánea, el impacto tecnológico orienta la producción económica en particular y la organización social en general, hacia el trabajo estandarizado con normas de calidad, fragmenta el proceso productivo de manera local y regional, condicionado también por la generación y consumo de nuevos conocimientos, la disminución del valor del trabajo y un manejo interesado de la información, construyendo categorías como *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información* para referirse al momento actual con el sofisma de que *conocimiento e información es poder*³.

II. Educación y Globalización.

En este contexto ¿Cuáles son las tareas para la educación en general? ¿Cómo se definen las funciones de la educación superior en particular? ¿Cuál es el papel de las profesiones y sus egresados en una concepción dominada por la *rentabilidad*? ¿Qué concepción filosófica y pedagógica subyace en nuestros modelos educativos? ¿Somos conscientes de este contexto que determina los planes de estudio especialmente en el campo de las ciencias sociales y

² Al hablar aquí de economías periféricas y metrópolis nos referimos al planteamiento hecho desde la Teoría de la Dependencia en la que se asume que los países menos industrializados, desarrollan su actividad fundamentalmente como exportadores de materias primas y aportadores de mano de obra, pero son consumidores de productos terminados, de tecnología, de conocimiento, etc., proveniente de los países más industrializados, acentuando así las diferencias regionales en función del grado de intercambio e integración económica desde la lógica de las economías dominantes. Ver Marini Ruy, M. (1987). *Dialéctica de la Dependencia*. Ed. Era. México

³ Baste echar una mirada a la crítica de Roszak en relación a la sobrevaloración que se hace de las computadoras y, sin negar su utilidad, sí analiza rigurosamente las exageraciones y mistificaciones de publicistas y medios de comunicación que las han convertido en los nuevos dioses. Ver. Roszak, Theodore. (2005) *El Culto A La Información*. Tratado sobre alta tecnología inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar. Editorial: GEDISA. p. 272

humanas? ¿Cuáles son las profesiones socialmente necesarias ahora⁴? ¿Conocemos a los estudiantes a quienes está dirigida nuestra oferta educativa? ¿Qué concepto de hombre y de mundo tenemos y planteamos a los otros?

Desde mediados del Siglo XX, mucho se ha insistido en la importancia que tiene la enseñanza y apropiación de contenidos derivados de disciplinas como la Filosofía, Lógica, Teoría del Conocimiento, Epistemología, Ética, Estética, Metafísica e Historia, fundamentalmente, para *ser creativos y enfrentar* “el panorama [que] era (y sigue siendo) apocalíptico: conflictos que estremecen al mundo en diversas zonas, imparable abusos de poder de las grandes potencias, (...) debacle económica de los países integrantes de la Unión Europea con su secuela de desempleo, hambre y desintegración social, progresivo deterioro de la vida democrática en muchos países de América Latina, terrible contaminación ambiental producida por una industria que alimenta a la sociedad de consumo...⁵”, y al parecer solamente requiere de mano de obra barata calificada. La tendencia economicista orientada a la constitución de bloques económicos y comerciales, sean estos mundiales (OMC, OCDE), regionales (TLCAN, Unión Europea, APEC, MERCOSUR) o corporativos (transnacionales) acentúa el proceso monopólico y fragmenta aún más la división internacional del trabajo con las maquiladoras, el capital especulativo, las cadenas de tiendas departamentales, las franquicias, el surgimiento de especialistas en producción, organización, diseminación y difusión de conocimiento, a la vez que incluye la constitución de grupos de

⁴ Debemos poner atención en la alerta que nos hacen desde la página del Observatorio Filosófico de México respecto a la intentona de desaparecer la licenciatura en filosofía en la Universidad de Aguascalientes con el pretexto de ser una de las carreras de baja demanda. Ver: Contra la desaparición de las licenciaturas de filosofía en algunos estados. En línea <http://www.ofmx.com.mx/2014/07/contrala-desaparicion-de-las-licenciaturas-de-filosofia-en-algunos-estados/#.U8AQrf15O8Y>. [Consultado 11/07/14];

⁵ Gasperín G. (2013, 24 de julio) La filosofía: UNESCO vs. OCDE en línea <http://www.alcalorpolitico.com/informacion/columnas.php?idcolumna=6113&c=74#U15-bv15O8a> Consultado. 28/04/14

las denominadas *economías emergentes* (UNASUR Y BRICS⁶), etc., influyendo en buena medida el rumbo que sigue particularmente la educación media y superior, identificándola como espacio “natural” en el que se forman *recursos humanos*, con base en un discurso pragmático como la formación por competencias –epistemológicamente fundadas en el positivismo- o bien, desde las visiones integracionista o paternalista de la multiculturalidad y el indigenismo, envuelta en la cada vez más presente y amenazante idea de que la educación es un negocio libre de regulaciones⁷.

Desde la década del setenta en el siglo XX, ya se hablaba de un proyecto modernizador⁸ en México y durante la siguiente, se evidenció más claramente el sentido de su discurso sobre la educación como inversión y de los educandos como capital humano.⁹ Se promovió la visión transexenal de una mayor flexibilidad y adaptabilidad de los currícula, con el fin de que la formación de los sujetos diera respuesta en el trabajo a las veloces transformaciones sociales y científico tecnológicas que desde entonces han tenido lugar a un ritmo impresionante, mismas que hoy –irónicamente- deterioran muchas

⁶ BRICS: acrónimo con el que se conoce al grupo formado por Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica, que ahora tienen un poder de contrapeso a los hegemónicos pues, “Creemos que los BRICS son una importante fuerza para los cambios y las reformas que requieren las instituciones internacionales para tener una gobernanza más representativa y equitativa, capaz de generar un crecimiento global más incluyente y de procurar un mundo más estable, pacífico y próspero.” Sin embargo, “el neoliberalismo se mantiene en los BRICS. Los resultados de la cumbre del grupo en Brasil no deben engañar. La globalización neoliberal no será desafiada por un grupo de líderes de países en los que el neoliberalismo se mantiene triunfante.” González Amador, Roberto. (15 de julio de 2014) Relegar el dólar, piden al BRICS 600 firmas del bloque y BRICS: Desafío económico a la hegemonía occidental. Ver además Nadal, Alejandro. BRICS y la fábrica de mitos. En La Jornada. p. 2 y 3.

⁷ A este respecto, se recomienda ver el documental del Canal Seis de Julio Queridos Maestros, apuntes sobre una falsa reforma educativa ampliamente difundido en la Internet y en las redes sociales.

⁸ Ver. Mendoza Rojas, Javier. (1981) El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965 – 1980) en Perfiles Educativos. Núm. 12 CISE-UNAM. México.

⁹ Ver GÓMEZ Campo, Víctor Manuel. (1982 Enero – Marzo) Teoría del Capital Humano y Segmentación del Mercado Laboral” en Revista de Educación Superior Núm. 41 ANUIES. México.

carreras profesionales, como “consecuencia inevitable del surgimiento de las economías basadas en el conocimiento. La innovación continua en la tecnología y las organizaciones de negocios, conduce inevitablemente a la progresiva destrucción creativa de muchas prácticas que antes honraban, incluyendo aquellas que eran el centro de muchas carreras” (Gray, 2000).

Siguiendo a Gray (2000), en las condiciones actuales, “el cambio hacia las nuevas economías requiere mayores niveles de educación en la fuerza laboral. Con menos frecuencia se comprende el hecho de que estas nuevas economías hacen que la adquisición, la aplicación y el periodo de vida de los conocimientos profesionales tradicionales sean cada vez menos útiles para la mayoría trabajadora”, produciéndose una disociación entre escuela y mundo laboral al construirse una falsa conciencia de que la escuela no prepara para el trabajo y por eso hay que reformarla y adecuar los contenidos que se enseñan según lo demandan los sectores productivos, especialmente de la industria.

La evidencia de este discurso, se encuentra en palabras de los propios funcionarios de la Secretaría de Educación Pública: “la educación superior debe vincularse a la realidad del país y a las demandas de la industria, pues la realidad muestra que muchos de los egresados o bien no encuentran trabajo, o laboran en sectores ajenos a su formación, mientras hay campos en los que las necesidades del sector productivo no se cumplen” (Serrano, 2014)

Por ello “El dinamismo del mundo laboral –la inseguridad de empleo, la movilidad, los usos de nuevas tecnologías para comunicarse de forma selectiva, y la participación activa en nichos laborales que son profundamente multinacionales, así como el deterioro salarial de los sectores con mayor escolaridad– hace ya del todo caduco el modelo de progreso que fue el encuadre fundacional de la educación mexicana” (Lomnitz, 2014)

Si a ello sumamos el hecho de que las multinacionales marcan el ritmo en los patrones de producción y consumo de las mercancías, se observa que la orientación en la formación de las personas que ingresan a la educación superior, se centra cada vez más en la atención de las demandas del sector servicios y de aquellas que las propias multinacionales consideran como indispensables en el sector secundario con el imperativo de que el sujeto se adapte “a un mundo laboral en el que ya no se dispone de la continui-

dad del conocimiento [inclusive] de sí mismo, que le otorgaba una carrera”. (Lomnitz, 2014)¹⁰

Así entonces, de acuerdo con Gray y Flores, los efectos de las nuevas tecnologías en lo educativo y en lo socioeconómico inciden en la disolución continua de la industria - sector hacia el cual se ha dirigido la formación profesional técnica y superior- a nivel local profundizando la dependencia, así como de las ocupaciones; aceleran la reestructuración de las empresas con la reingeniería de las corporaciones de negocios, eliminando niveles enteros de [puestos] empleados, aunque paradójicamente, “...las nuevas tecnologías alrededor de las cuales se enfocó la reestructuración se entienden erróneamente como equipo de procesamiento de información [que se desfasa y necesita actualizar]. (Aunque) de hecho las nuevas tecnologías (...) hacen posible una coordinación más eficaz y sensible de la vida económica, a un costo menor”. (Gray, 2000)

Identificar y resolver semejante contradicción es importante, pues permite considerar que el currículum está influenciado por la lógica del mercado en el sentido de adaptar productos y servicios a necesidades particulares. A este respecto Gray y Flores plantean que “se ha producido un tránsito de la producción y distribución de bienes que satisfacen necesidades estandarizadas hacia una nueva preocupación por la conveniencia y el estilo de vida del cliente”. (Gray, 2000) Atendiendo estos planteamientos, se observa además que en materia educativa “los desafíos de la calidad, la equidad y la pertinencia, adquieren dimensiones mayores conforme México se integra al mercado mundial.” (OCDE, 1997)

10 Recientemente el filósofo Tariq Ali apuntaba en una crítica por el cierre del Departamento de Filosofía de la Universidad de Middlesex en Reino Unido: “Teniendo en cuenta el mundo en que vivimos y teniendo en cuenta el hecho de que los políticos de cada uno de los partidos de la corriente política principal, comenzando por Mandelson, que ahora por lo menos está fuera del poder, lo que es una buena cosa [risas] afirma que la educación debe estar vinculada al mundo de los negocios y el beneficio. La lógica inherente es que cualquier departamento que no produzca riqueza o cualquier departamento universitario que no esté dedicado a hacer algo para ayudar a la industria o los negocios, no sirve para nada. Bueno, piensen en esto, siguiendo este criterio, algunos de los más grandes filósofos que ha producido este país no hubieran conseguido puestos de trabajo docentes” Vid ALI Tariq. (2010, 12 de junio) Los mercados asaltan la educación. En <http://www.avisador.net/index.php?option=content&task=view&id=13159&Itemid=100>.

Ya desde 1997 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), planteaba lo referente a la calidad y la pertinencia, como la necesidad misma de la reforma a los currícula, indicando la importancia de establecer una relación más estrecha entre formación y actualización de los docentes así como de los contenidos de la educación, especialmente en los niveles de educación media superior y superior, con las demandas de la sociedad, la economía y el desarrollo del país, para argumentar la existencia de dos ejes como campos donde las reformas a la educación superior son “manifiestamente necesarias” (OCDE, 1997): la Flexibilidad y la Calidad.

¿Qué entrañan estos conceptos? En primera instancia, la reorientación de la formación a *la flexibilidad* se establece bajo la idea de que un sistema de *cursos rígidos* no responde ya a las condiciones actuales; que la elección temprana de carrera no facilita la distribución armónica entre la diversidad de profesiones, pues un gran número de ellas se encuentra entre las carreras tradicionales¹¹ y en menor cuantía en las Ciencias Naturales y Exactas. A la vez, una organización de ramas estrechamente relacionadas ya se adapta a un mercado de trabajo basado en competencias y profesionalización incluso a nivel internacional como ocurre en Europa con el cumplimiento de la *Declaración de Bolonia* o la tendencia marcada con el Proyecto *Tuning* para América Latina.¹²

Asimismo, la OCDE, según su informe sobre México en 1997, señala que la “aceleración del progreso lleva a lo que hemos podido llamar revolución de la inteligencia, es decir la utilización del saber...como factor de producción, adaptación y competitividad. Además, la globalización de la economía conlleva la formación de grandes regiones donde se requiere cierta transparencia y

¹¹ Según datos recientes tan sólo en la UNAM se concentra en 13 carreras el 60% de la demanda de acceso a educación superior, aunado al hecho de que de los 196 mil inscritos en licenciatura, dos terceras partes se ubican en 15 carreras. A saber médico cirujano, derecho, sicología, administración, arquitectura, ciencias de la comunicación y periodismo, contaduría, relaciones internacionales, pedagogía, ciencias políticas y administración pública, enfermería, cirujano dentista y medicina veterinaria y zootecnia. Con excepción de ciencias políticas y administración pública y enfermería, el resto de las más demandadas también son de las 15 con mayor población estudiantil, a las que se suman economía, biología, química farmacéutica biológica e ingeniería civil. OLIVARES Alonso, Emir. (2014, 28 de abril) Se concentra en 13 carreras de la UNAM 60% de la demanda. La Jornada, p. 44.

¹² Pueden consultarse estos documentos en línea en <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>

donde se instaura cierta movilidad de las mercancías, las ideas y fundamentalmente de las personas... (Estos) cambios implican para la economía una fuerte incertidumbre; para el mercado de trabajo, la exigencia de mayor flexibilidad y para los individuos, la certeza de que, sea cual fuere su formación inicial, a lo largo de su vida tendrán la necesidad de adaptarse al cambio y continuar aprendiendo. Flexibilidad y movilidad (entonces) aparecen ahora como palabras clave” (OCDE, 1997), que explican una suerte de principio contemporáneo fundamental: adaptarse o morir, mismo que se traduce para la escuela en el eje de una pedagogía sustentada por la UNESCO: aprender a lo largo de la vida, en un contexto donde también se hace presente un mercado trasnacional de la educación superior.¹³ Por otra parte, la profesionalización a la que se hace referencia, propone un enfoque pedagógico de formar en competencias personales y transversales (asumir responsabilidades, comunicar, trabajar en equipo, documentarse, razonar, etc.), por lo menos tanto como en conocimientos propios de una profesión, sector o rama económica. (OCDE, 1997, p. 51)

El tema de la calidad, a su vez es centrado como uno de los problemas totales de la educación en los últimos treinta años, cuestión que según la propia OCDE tiene el sentido de identificar que “lo esencial es lo que finalmente saben [hacer] los estudiantes, los conocimientos y competencias que han

¹³ De hecho, recientemente se anunció en México la inserción a nivel bachillerato un programa de formación en competencias emprendedoras con cuatro rasgos: asumir riesgos; tener capacidad para movilizar recursos humanos, técnicos y materiales para iniciar una empresa; capacidad de generar empleos e innovación, agregando a ellos la empatía social y el liderazgo, pues los jóvenes no tienen el perfil que se requiere. Se detectó que hay ciertas habilidades que no logran desarrollar adecuadamente, lo que genera que muchos de los mejores empleos no puedan ocuparse. Según datos oficiales, tienen empleos poco calificados, 87% de quienes terminan el nivel medio superior, siete de cada diez se encuentran en el subempleo, en ocupaciones para las cuales no necesitaban estudiar la preparatoria, pues son asignados a posiciones por debajo de los niveles que cursaron. Ver POY Solano, Laura. (Jueves 8 de mayo de 2014). Con empleos poco calificados, 87% de quienes terminan prepa: Tuirán. La Jornada, p. 38

adquirido, y en lo que luego se transforman, sobre todo en el plano profesional” (OCDE, 1997, p. 51).¹⁴

Hasta ahora, ha operado en los hechos un concepto (de calidad) asociado a rendimiento académico medido a través de pruebas estandarizadas. Este mecanismo es un aspecto clave del modelo, toda vez que, por una parte, condiciona el proyecto formativo a la adquisición de ciertos contenidos y habilidades instrumentales que permiten una mayor adaptabilidad a las reglas socio-laborales y económicas, cercenando con ello la integralidad de la formación y, por otra, se instituye como un dispositivo orientador para concretar la lógica mercantil de competencia entre escuelas y la selección de estudiantes, fortaleciendo la tendencia a la desigualdad y segregación del sistema. La calidad entendida desde allí no hace más que obstaculizar cualquier iniciativa que apunte en una dirección distinta, por más recursos o garantías legales que proporcione. (Caro, 2015)

Asociado a lo anterior, se ha enfatizado también en que es mejor, que las prácticas docentes, los métodos y técnicas para fomentar aprendizajes vinculados a la experiencia, sean más cercanas a la realidad en que se situarán los estudiantes, trazando así una línea que permea todo el contenido curricular: lo que se debe enseñar y aprender ha de estar lejos de contenidos *teorizantes* y de poca utilidad, principio en el que se sustentan la mayor parte de las evaluaciones y revisiones curriculares y docentes que derivan en las reformas, actualizaciones, modificación o reestructuración de los programas educativos que ofrecen las instituciones de educación media superior y superior, línea que expulsa del currículum saberes como los de las humanidades, de los que, paradójicamente, “la UNESCO inició una tenaz defensa de las

¹⁴ Aquí también habría que tomar en cuenta la importancia de que “conocer al estudiante es uno de los principios fundamentales de cualquier programa educativo. Un plan de estudios dirigido a un estudiante imaginario, que no corresponde con las características del estudiantado real, es un plan destinado al fracaso. Y no hay peor maestro que el que decide que sus estudiantes tendrían que ser lo que no son, y que no tiene idea de lo que son ni de lo que serán. Un buen maestro se ajusta siempre al estudiante que tiene enfrente, a su pasado y a su futuro. Asimismo, un buen plan de estudios adecua contenidos educativos para promover la formación del estudiante que el maestro tendrá enfrente”. (Lomnitz, 2014)

disciplinas filosóficas [en particular] como un medio insustituible para hacer viable el siglo XXI para la humanidad". (Gasperin, 2013)

A este respecto Pérez señala:

En los años recientes, la educación pública mexicana ha sido objeto de graves cambios negativos, bárbaros retrocesos, [con el pretexto de la calidad, la flexibilidad, la pertinencia, las competencias y la transversalidad agregamos nosotros]. Un caso de trascendencia histórica es la eliminación de las humanidades en la enseñanza media superior y la drástica reducción de ese campo de conocimiento en la educación básica. Además, en el nivel superior, la política (...) ha consistido en restringir los recursos a las universidades, en las cuales, como se ha visto, se desarrollan las capacidades críticas, y en fortalecer de manera precipitada y sin planeación alguna un costosísimo sistema de falsas universidades (universidades tecnológicas y universidades politécnicas) en las cuales las humanidades están ausentes. (Pérez, 2008)

La colocación del concepto *calidad* en el ámbito educativo es relativamente nueva y con muchas cuestiones que deben ser analizadas y resueltas pues implican un concepto de hombre que se quiere formar bajo un proyecto delimitado por el tiempo y el espacio:

- 1.- La función educativa se realiza sobre un sujeto no un objeto (...);
- 2.- Es imposible medir y controlar todas las variables que inciden en la labor educativa (...);
- 3.- La eficiencia (no la eficacia) de la función educativa depende del capital cultural y social disponible en poblaciones escolares y grupos sociales diferenciados;
- 4.- La finalidad se define no sólo desde fuera, sino desde quien se educa y su entorno directo;
- 5) La educación es multidimensional, refiere a aspectos cognitivos, valóricos, emocionales, sociales, etc.;
- 6) El concepto de aprendizaje (...) supera con creces la idea de adquirir conocimientos, y también rebasa la lógica del desarrollo de habilidades. Finalmente, aprender involucra la unidad del sujeto y su relación con el mundo, por lo que se concreta como un proceso de formación global (nos demos cuenta o no) que impacta en las representaciones que el sujeto construye de sí mismo y del mundo en el que le toca vivir;
- 7) El resultado se percibe a largo plazo y no puede atribuirse a algún factor en particular. Haber recibido una buena educación es algo que se "comprueba" mucho más allá del tiempo escolar y su relación con este no se explica necesariamente por el rendimiento en uno o dos sectores de aprendizaje. De hecho en la escuela se "aprenden" miles de cosas que

nunca se usan en la vida y que determinan muy poco el comportamiento futuro de un individuo (...)

Una escuela de calidad es aquella en que el rendimiento académico está centrado en un concepto de aprendizaje amplio, multidimensional, orientado (a) capacidades reflexivas más que a contenidos o a habilidades instrumentales; donde se promueva la reflexión crítica y la ampliación de las visiones de mundo ¹⁵ (Caro, 2015)

III Y Entonces... ¿cuál es el sentido de las Humanidades?

Quizá parezca -dicho en términos de Francisco de Quevedo- una verdad de Perogrullo para quienes nos formamos en filosofía, pedagogía, artes, letras, historia, hablar sobre la importancia y el sentido de nuestras disciplinas, más si ya no nos cocemos al primer hervor, pero esto no es tan visible para quienes están en formación o para quienes se afanan en quitar “saberes inútiles”: “las humanidades son esenciales para el desarrollo de las actitudes y habilidades de pensamiento crítico, y por tanto para la vida cívica y democrática. No sorprende que los gobiernos tecnocráticos (...) las combatan. (Asimismo) (...) La eliminación de las humanidades, descalificadas por los tecnócratas como educación tradicional inútil y obsoleta (teorizantes dijimos líneas arriba), y su remplazo con una pobre capacitación técnica en todos los niveles del sistema educativo, es una política impuesta con fuerza desde la administración echeverrista. Sus promotores pretenden justificarla con el argumento de que la educación debe formar los recursos humanos para el desarrollo y de que esa educación es la que necesitan los jóvenes para que se les pueda dar empleo. (...) La filosofía de la educación y la pedagogía, a pesar de su enorme trascendencia política, son temas totalmente ignorados ...” (Caro, 2015)

¹⁵ “Quienes hablan de educación desconociendo el campo y tratando de aplicar criterios ingenieriles o puramente gerenciales, se alejan por completo de la naturaleza humana-socio-cultural e histórica del fenómeno educativo, pretendiendo reducirla a modelos de gestión y a mecanismos de eficiencia que responden a finalidades propias de otras áreas del quehacer de la sociedad. Dicho enfoque sustenta una concepción formativa bajo la lógica de circuito-productivo, regida por la teoría del rendimiento y la socialización adaptativa, concebidos como estándar y propiciando un modelo de desempeño profesional centrado en la “productividad” y en el mecanismo de premio-castigo como método para optimizarla.” (Caro, 2015).

Vistas así las cosas entonces, como actores principales y en los espacios que aún tenemos, nos queda dar una fuerte lucha razonada y argumentada que haga más presentes los contenidos humanísticos para, perdonando el esquematismo:

- Enfatizar nuestra capacidad de sorpresa, de observación, de análisis y crítica, sobre todo en los contextos de crisis, ya que tomar una posición frente a ella, nos hace posible actuar como sujetos, reformular nuestros conceptos e incluso cambiar de lenguaje, pues la Filosofía, parafraseando al poeta Gabriel Celaya, *no es un lujo cultural como la conciben los neutrales*. (Celaya, 1975)
- Dotar de sentido nuestro hacer cotidiano, nuestra práctica, nuestros saberes profesionales; poner en marcha nuestra visión de futuro tan indispensable para transformar la realidad;
- Promover y fomentar la capacidad creativa y la sensibilidad desde las artes, realzando la importancia de la creatividad también desde la estética;
- Fortalecer los aspectos fundamentales del razonamiento para la construcción de la abstracción, la coherencia, orden en el pensamiento y articulación del lenguaje que provee la lógica;
- Promover la argumentación y la crítica lógica y lexicológica que fomenta la epistemología para fundamentar nuestro discurso y práctica científica;
- Incentivar la construcción del pensamiento crítico y metodológico tan indispensable en la formulación de preguntas de investigación, resolución de problemas, elaboración y desarrollo de proyectos y generación del conocimiento, así como del *uso crítico de la teoría* (Zemelman, 1988);
- Trabajar en los valores sociales o personales que nos permite la reflexión desde la ética;
- Comprender y actuar en consecuencia una vez que entramos en el razonamiento histórico;
- Hacer visible desde la pedagogía el concepto de hombre que subyace

en los currícula de la educación formal, enfatizando en la importancia de no expulsar saberes en ninguno de los niveles educativos; y,

- Formar una concepción *totalizadora* del universo, el mundo, la vida y el hombre que como conjunto es posible por la filosofía.

A manera de conclusiones

Cerremos esta exposición nuevamente con una actitud típicamente filosófica, preguntando: ¿qué tipo de institución de educación superior responderá a los desafíos contemporáneos? En un contexto donde la carrera empieza a perder sentido, pues ya no garantiza el acceso y estabilidad en el empleo sino en función de la demanda de conocimientos, habilidades y competencias que requieren estar al día y con mecanismos de validación de saberes y prácticas como la certificación y acreditación ¿qué contenidos educativos permiten el acceso al mundo laboral? ¿Debemos supeditarnos a la tendencia de formar un sujeto poli-funcional mediado por la necesidad de obtener dinero rápido incluso a costa de la seguridad tanto personal, como laboral? ¿Las instituciones de educación superior leen adecuadamente la inmediatez en la que se mueven los estudiantes? ¿Qué hacer ante el arraigado fetichismo de que a mayor cantidad de horas en la escuela es mejor la formación académica? ¿qué concepto de hombre subyace en medio del consumo, el aislamiento, la no solidaridad, el desarraigo, la ruptura de la identidad? ¿Sólo basta formarnos para insertarnos en el mercado de trabajo con la consideración de que únicamente basta el saber profesional que seguramente no coincide con los criterios de contratación de los empleadores¹⁶ en el contexto de una sociedad depredadora? Si partimos de que el acceso a la información se da de forma desigual, como científicos ¿tenemos clara la tendencia que sigue la formación que propician nuestros programas educativos?

¹⁶ "... el problema del empleo de los egresados no es un problema de las universidades, según piensa (mal) un buen segmento de los educadores y analistas de la educación superior (...) Apoyados en la investigación, las universidades debieran saber qué necesidades sociales satisfacer y cómo, y con ese conocimiento planear la oferta de profesionales necesaria." (Blanco, 2014)

No perdamos de vista que, en un contexto donde los conocimientos más valorizados son la innovación tecnológica y la investigación aplicada ¹⁷, pareciera ser que el resto de los saberes profesionales producidos y adquiridos en las disciplinas sociales y humanísticas no son de utilidad, sino sólo como ciencias que aportan aspectos conceptuales, explicativo-descriptivos o comprensivos de la realidad, no rentables pero sí vistos como aspectos de “cultura general” (*genéricos, transversales o complementarios* como se les denomina ahora) sin mucha importancia. Esto podría confirmar la tesis planteada por Fernando Savater de que formar una “humanidad sin humanidades” (Savater, 1995), sitúa a los hombres desde la escuela en el saber hacer, con base en *un programa público de interés privado*, formados en la lejanía de la atención y reflexión sobre los problemas que la sociedad contemporánea va generando en sus modos de organización, producción de satisfactores materiales y espirituales más allá de la lógica de la rentabilidad de esto que también se ha dado en llamar la *modernidad líquida* (Bauman, 2003) en la que vive el *homo videns* (Sartori, 1998).

Por ello adquiere relevancia el trabajo docente pues la idea de que enseñar, se da fundamentalmente como intervención deliberada a partir de contenidos que deben ser aprendidos (desde la lógica institucional), bajo la forma general de un plan de estudios y de programas de asignatura cuyos contenidos (teorías y conceptos, prácticas y, de una manera menos evidente, valores y modos de ser) se aprenden por sujetos determinados. Estos aprendizajes tienen que ser promovidos por un sujeto que también aprende, que ha de poner en juego una gran cantidad de recursos, tanto intelectuales como materiales, para lograr que sus alumnos se comprometan y responsabilicen de su propio aprendizaje, ya que se aprende sí y sólo sí se está dispuesto a aprender, reconociendo sus estilos, limitaciones y posibilidades, con base en el *capital cultural* (Bourdieu, 1979) que posee.

17 Los sectores y ramas de la economía que más se han posicionado justo por las innovaciones y aplicaciones tecnológicas son “a) farmacéutico – industrias subsidiarias (compañías de biotecnología que cotizan en la bolsa; genómica; farmacéutica; veterinaria); b) sector agroquímico – industrias subsidiarias (agro biotecnología; semillas); c) sector alimentos y bebidas (cadenas de supermercados globales); d) farmacéutico” y, e) - agregamos nosotros- aplicaciones tecnológicas para las comunicaciones. Ver, Concentración del poder corporativo: agenda olvidada. Globalización S.A. (2001. 26 de diciembre) en La Jornada.

En nuestra concepción existen puntos fundamentales para el desarrollo de la formación en la educación en general y, en la perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria para la educación superior en particular: con la enseñanza de la filosofía se posibilita el aprendizaje y articulación de saberes y prácticas a partir de la investigación, pues con ella se hace posible la puesta en marcha aspectos intelectuales propios y la adquisición de otros para comprender-construir-explicar-transformar los objetos de estudio de las ciencias, actuar sobre la realidad en su conjunto, o partes de ella en aspectos que se tornan preocupantes y problemáticos.

Un ejemplo de las tareas y actitudes investigadoras desde la filosofía, se expresa en la adecuada formulación de preguntas, respondidas reflexivamente y asumiendo que investigar no es sólo descubrir lo que es un objeto, buscar datos e información sobre lo que de este llama nuestra atención, sino fundamentalmente un acto de relación entre un sujeto cognoscente —el investigador- y un objeto de conocimiento —de estudio- problematizado por el sujeto con el fin de formar conceptos, proposiciones y argumentos para él y los ‘otros’, a quien los expone; a la vez que permite construir conocimientos para modificar al objeto, modificándose también a sí mismo.

La Investigación es un proceso de conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar por naturaleza propia, que sólo puede desarrollarse con base en la apropiación de aspectos derivados de la enseñanza de contenidos de la Lógica, Teoría del Conocimiento, Epistemología, que como saberes nos permiten imprimirle rigor teórico y metodológico, en combinación con nuestros sentidos; asimismo, permite crear condiciones de posibilidad que nos aproximan a nuestro entorno, asumiendo también que investigar es construir medios. Más aún, para construir conocimientos sobre los objetos de la realidad, sean de la naturaleza que sean, con base en un principio epistemológico planteado por Piaget y válido en cualquier acción cuyo propósito sea formar: “Conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido. Una operación, es así, la esencia del conocimiento, una acción internalizada, la que modifica el objeto de conocimiento” (Serrano, 1981): la lógica del concreto-abstracto-concreto.

Por ello, se hace necesario enfatizar en la importancia de las humanidades y la investigación pues, recuperan, propician, incentivan y ponen en juego tanto los procesos formales del pensamiento (abstracción, análisis, reflexión, síntesis, crítica) y capacidad de sorpresa, como el desarrollo de una cierta

praxis con base en los métodos que desde el razonamiento lógico podemos poner en marcha, en un contexto histórico, político, cultural, ideológico, económico en que se produce el conocimiento para la transformación de la realidad en cualquiera de sus niveles. (Cortés, 2007)

Es pues indispensable enfocar a la formación profesional, a la enseñanza y aprendizaje desde la más interdisciplinar y transdisciplinar de las categorías de análisis: La totalidad, en el sentido de lo expresado por José Gaos de que la filosofía es un “saber de salvación”. (Gaos, s/f)

Así entonces y una vez más enfatizando lo indispensable de la reflexión humana, retomemos la siguiente idea: “La UNESCO interpreta la filosofía como una forma de abordar los problemas universales de la vida y la existencia humanas y de inculcar a las personas una manera de pensar independiente. La filosofía se sitúa en la médula misma del saber humano y su ámbito es tan vasto como el de las esferas de competencia de la UNESCO. Las cuestiones más importantes de las que se ocupa la Organización, por ejemplo la educación para todos, la diversidad cultural, la ética de la ciencia, los derechos humanos, las sociedades del conocimiento, la democracia, el diálogo intercultural y el diálogo entre las civilizaciones, necesitan contar con sólidos cimientos filosóficos y estar dotadas de rigor analítico y conceptual” (Gasperin, 2013), del *logos*, pues es menester estar atentos a lo que implica el esfuerzo no sólo de imaginación, sino real y objetivo de pensar en qué mundo, sociedad, hombre, escuela queremos, así como estructurar un currículum atractivo, promover la autonomía en el aprendizaje tan necesario para situar el mismo aprendizaje en un campo tan vasto como el del conocimiento, el hombre y sus relaciones con los demás y el universo.

Con lo expuesto queremos contribuir a precisar las salidas profesionales, analizar tendencias en las líneas que integran las diversas ofertas educativas, para hacer efectiva una legítima aspiración que se ha perdido de vista: tener acceso a una educación como motor del desarrollo, posible desde un enfoque humanístico:

Procurar entender el contexto socio-histórico en el que se realiza la acción educativa contribuye a explicar sus influencias y derivaciones, en tanto que el sujeto es considerado como un ente activo que se construye a sí mismo, en el seno de ese contexto que le permite recuperar, interpretar y recrear la cultura de la que surge; así como también revisar el papel de la ideología en el desarrollo de la praxis, y entender que, si bien es

imprescindible, debemos incrementar nuestra conciencia sobre ella, para controlar y combatir los prejuicios que se adviertan en el desarrollo de la interacción social.

Acorde con nuestro paradigma y siendo la persona el eje de la reflexión y la acción educativa, [la humanidades nos permiten] entender y explicar la orientación de nuestra actividad educativa, porque consideramos que el estudiante es una persona con facultades de decisión, libertad y conciencia para elegir y tomar sus propias decisiones. Facultades que lo convierten en un ser activo, constructor de su propia vida. Por lo que entendemos que el humanismo es: una opción de vida basada en el pensamiento racional, [que] provee una manera de comprender nuestro universo en términos naturales en lugar de sobrenaturales. Ofrece a mujeres y hombres, como individuos y como miembros de la sociedad, una ética secular basada en valores humanos, la razón, la ciencia y el esfuerzo humano. (ENBA/SEP, 2012)

Obras consultadas

Ali, T. (2010, 12 de junio). Los mercados asaltan la educación. En <http://www.avisador.net/index.php?option=content&task=view&id=13159&Itemid=100>.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Blanco, J. (2014, 13 de mayo) La oferta de educación superior. II y última. *La Jornada*. p.31

Bourdieu, P. (s/f). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco México, (5), 11-17.

Caro, M. (2015). Calidad de la educación: Un debate ineludible. [En línea] <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2011/12/ucacion-calidad-de-la-edun-debate.html> . Consultado 15/01/2015.

6.- Celaya, G. (1975). *Cantos Iberos*. Madrid:Turner.

Cortés, R. (2007) Tesis sobre la necesidad de la filosofía en la formación profesional. *Gaceta del Archivista*. 2(8). 24-25. También disponible en: <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>.

ENBA/SEP. (2012) Modelo Educativo. Aprobado en la Sesión 27 ordinaria del Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía el 23 de abril de 2012.

Gaos, J. y Larroyo, F. (s/f). *Dos ideas de la filosofía*. En Línea http://www.cervantesvirtual.com/bib/extras_autor/00002616/hipertextos/pdf/dfd/dfd.pdf

Gasperin, G. (2013) La filosofía: UNESCO vs. OCDE <http://www.alcalorpolitico.com/informacion/columnas.php?idcolumna=6113&c=74#.U15-l5O8a>. [publicado: 24/07/2013] Consultado 28/04/14. También disponible en <http://www.ofmx.com.mx/comunicados/internacionales.html>.

Globalización S.A. (2001) “Concentración del poder corporativo: agenda olvidada” en *La Jornada*. [Publicado: 26/12/01]

Gómez Campo, V. (1982). Teoría del Capital Humano y Segmentación del Mercado Laboral. *Revista de Educación Superior*. (41)

González Amador, R. (2014) Relegar el dólar, piden al BRICS 600 firmas del bloque y BRICS: Desafío económico a la hegemonía occidental. *La Jornada*. [Publicado: 15/07/2014] 2-3.

Gray, J. y Flores, F (s/f). La vida wired. El trabajo en el ocaso de las carreras (Primera Parte) *Nexus Virtual*. En : www.nexus.com.mx/internos/junio00/gray_y_flores.htm.

Gray, J. y Flores, F (s/f). La vida wired. El trabajo en el ocaso de las carreras (Segunda Parte). *Nexus Virtual*. En: www.nexus.com.mx/internos/junio00/gray_y_flores2.htm.

Lomnitz, C. (2014) Contra la educación como segunda conquista. *La Jornada*. [Publicado: 30/04/2014]

Marini Ruy, M. (1987) *Dialéctica de la Dependencia*. México: Era.

Marx, C. (1978) Tesis sobre Feurebach. En: *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Moscú: Progreso.

Mendoza Rojas, J. (1982). El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965 – 1980). *Perfiles Educativos*. (12)

Muñoz Ríos, P. (2014) Se reduce el poder adquisitivo de los asalariados con mayor escolaridad. *La Jornada*. [Publicado: 05/05/2014] p. 35.

Observatorio Filosófico de México. Contra la desaparición de las licenciaturas de filosofía en algunos estados. En línea <http://www.ofmx.com.mx/2014/07/contra-la-desaparicion-de-las-licenciaturas-de-filosofia-en-algunos-estados/#.U8AQrfl5O8Y>. [Consultado 11/07/14]

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (1997) Informe básico preparado por las autoridades mexicanas en *Examen de las Políticas Nacionales de Educación*. Educación Superior. Francia.

Olivares Alonso, E. (2014) Se concentra en 13 carreras de la UNAM 60% de la demanda. *La Jornada* [Publicado 28/04/2014] p. 44.

Pérez Rocha, M. (2012). Política y educación. *La Jornada*. [Publicado 12/07/2012]

Poy Solano, L. (2014). Con empleos poco calificados, 87% de quienes terminan prepa: Tuirán. *La Jornada*. [08/05/2014] p. 38

Roszak, T. (2005). *El Culto A La Información*. Tratado sobre alta tecnología inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar. Madrid: Gedisa.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Savater, F. (1995). *El Valor de Educar*. Madrid: Ariel.

Serrano Migallón, F.(2014). [Citado en Hay que rediseñar esquema de evaluación del nivel superior: Fernández Fassnacht]. *La Jornada*. [Publicado: 01/07/2014] p. 42

Serrano, R. (1981). Objeto de Transformación y Educación (Sus dimensiones Epistemológicas y Sociales). *Revista Foro Universitario* (10).

Zemelman, H. (1988). *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.



La educación de la valentía: El *Laques* de Platón como modelo de práctica educativa

Eduardo Salcedo Ortiz

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

celeripede@gmail.com

Licenciado en Filosofía Universidad de San Buenaventura – Bogotá, D. C. El sentido de la filosofía visto desde la Apología de Sócrates como consolidación del pensamiento griego. Magister en Filosofía: Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá, D. C. La educación de la valentía: el *Laques* de Platón como modelo de práctica educativa. – Magna Cvm Lavde. Actualmente trabajo bajo las líneas de Filosofía de la educación y Filosofía antigua.

Resumen - Resumo - Abstract

La dificultad que comporta un conocimiento y su practicidad se acentúa cuando para comprender el mundo que nos circunda y para actuar de mejor manera en él se considera la pertinencia del estudio de pensadores clásicos como Platón. En efecto, parece mucho más factible referirse a filósofos contemporáneos que hayan analizado de manera más cercana y clara nuestra realidad para responder de forma más objetiva a problemas que se nos presentan. Tal camino no es para nada desdeñable. No obstante, ¿por qué atender a la filosofía de Platón? A este respecto habría que decir que no podemos partir de la simple diferencia espacio-temporal entre el Ateniense y nosotros, pues esto implicaría entender la filosofía solo como

A dificuldade que comporta um conhecimento e sua praticidade é acentuada quando para compreender o mundo ao nosso redor e agir da melhor maneira possível, se considera a pertinência do estudo de pensadores clássicos, como Platão. Com efeito, parece muito mais provável referir-se a filósofos contemporâneos que tenham analisado de maneira mais próxima e clara a nossa realidade para responder de forma mais objetiva a problemas que nos apresentam. Este caminho não é insignificante. Não obstante, por que atender à filosofia de Platão? A este respeito, deve-se dizer que não se pode partir da simples diferença espaço-temporal entre os atenienses e nós, porque isso implicaria entender a filosofia apenas como um evento histórico e

The difficulty involved in knowledge and its practicality is accentuated when to understand the world around us and to act better on it, is considered the relevance of the study of classical thinkers like Plato. Indeed, it seems better referring to philosophers who have analyzed more closely and clear our reality more objectively respond to own problems. Such a course is by no means negligible. However, why cater to the philosophy of Plato? In this respect we should say that we cannot start from the simple difference space-temporal between the Athenian and us, because this would imply understanding the philosophy only as a historical event and not a thinking underlying fundamental problems of man, which they still exist throughout history.

un evento histórico y no como un pensar que subyace a los problemas fundamentales del hombre, los cuales se mantienen vigentes a lo largo de la historia. De esta manera podemos afirmar que Platón nos presenta en toda su obra el escenario en el cual la filosofía se desenvuelve y que el pensamiento debe aprehender y desentrañar. Por tal razón se propone –tanto para analizar como para continuar indagando– pensar el Laques como un diálogo que tiene importancia desde la perspectiva educativa. Mostrando así la relevancia que comprende el educar, toda vez que dicha labor no se da como un simple y arduo adoctrinamiento, sino como un proceso que implica la responsabilidad tanto de quien está al frente de una enseñanza como de aquel que se encuentra dispuesto para la comprensión de aspectos esenciales de su propia vida.

não um pensamento que subjaz aos problemas fundamentais do homem, os quais se mantêm vigentes ao longo da história. Desta maneira, podemos afirmar que Platão apresenta em toda a sua obra o cenário no qual a filosofia se desenvolve e que o pensamento deve apreender e desvendar. Por esta razão, propõe-se - tanto para analisar como para continuar indagando - pensar os Laques como um diálogo que tem importância para a perspectiva educativa, mostrando, assim, a relevância que compreende o educar, uma vez que este trabalho não é dado como uma doutrinação simples e difícil, senão como um processo que implica a responsabilidade tanto de quem está a frente do ensino, como de alguém que se encontra disposto para a compreensão de aspectos essenciais de sua própria vida.

Thus we can say that Plato presents his work throughout the scenario in which philosophy unfolds and that thought must apprehend and unravel. For this reason -it is proposed to analyze both to continue inquiring- think the Laches as a dialogue that is important from an educational perspective. So, we are showing the relevance comprising education, since this work is not given as a simple and hard instruction, but as a process that involves the responsibility of both who is in charge of teaching as one who is willing to understanding of essential aspects of your own life.

Palabras Clave: *Laques*, Diálogo, Educación, Valentía, Virtud

Palavras-chave: *Laques*, diálogo, educação, coragem, virtude

Keywords: *Laches*, Dialogue, Education, Courage, Virtue

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 11/11/2015

Para citar este artículo:

Salcedo Ortiz, E. (2016). La educación de la valentía: El Laques de Platón como modelo de práctica educativa. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 217 - 236

La educación de la valentía: El *Laques* de Platón como modelo de práctica educativa

Podemos iniciar esta exposición preguntándonos por el sentido o la pertinencia de estudiar un diálogo como el *Laques*, catalogado por varios *scholars* como una obra temprana del pensamiento del Platón, ya que presenta “extensión breve, estructura dramática sencilla, final aporético, y discusión sobre un tema ético” (García, 1981, p. 445). En efecto, el final, en apariencia aporético, supone una cierta decepción ya que no tiene sentido discutir acerca de algo que, a fin de cuentas, no va a tener solución. Sin embargo, si tomamos el diálogo no sólo como una expresión del pensamiento de Platón, sino también como un diálogo entre el autor y el lector, entonces podemos concebir la filosofía como algo que acontece en el momento mismo en que el lector se pone frente a esta obra *dialogal*. Lo que nos invita a pensar que

contra lo que puede sugerir una mirada superficial, un diálogo platónico se ofrece como producto de una cuidada elaboración, donde, para decirlo con Leo Strauss, todo detalle cuenta. Empero, para que todo detalle cuente, el lector debe aperebirse de qué cuenta como detalle (Flórez, 2011, p. 377).

Por tal razón se propone –tanto para analizar como para continuar indagando– pensar el *Laques* como un diálogo que tiene importancia desde la perspectiva educativa. Con ello se muestra la relevancia que comprende el educar, toda vez que dicha labor no se da como un simple y arduo adoctrinamiento, sino como un proceso que implica la responsabilidad tanto de quien está al frente de una enseñanza, como de aquel que se encuentra dispuesto para la comprensión de aspectos esenciales de su propia vida. Ahora bien, para una mejor comprensión de este artículo es necesario tener en cuenta que las diferentes referencias al *Laques* suponen una lectura previa del mismo o, por lo menos, un conocimiento de la situación en la que se encuentran los personajes.

En primer lugar, se indicarán algunos puntos relevantes correspondientes a la educación en general que tienen referencia en el *Laques*; en segundo lugar, se dividirá dicho diálogo en tres partes que permitan la comprensión de este desde la perspectiva educativa; y, por último, se pensará en la figura de Sócrates como un ideal de maestro-discípulo.

1. Aspectos relevantes de la educación

1.1. Relación entre teoría y práctica

Podemos decir que una educación *excelente* es aquella que puede combinar la teoría y la práctica de forma adecuada, puesto que es tan válido saber dar solución a situaciones particulares como conocer el porqué de estas, pues bien es cierto que

si alguien tuviera la teoría careciendo de la experiencia, y conociera lo general, pero desconociera al individuo contenido en ello, errará muchas veces (...). Pero no es menos cierto que pensamos que el saber y el conocer se dan más bien en el arte que en la experiencia y tenemos por más sabios a los hombres de arte que a los de experiencia, como que la sabiduría acompaña a cada uno en mayor grado según [el nivel de] su saber. Y esto porque los unos saben la causa y los otros no (Aristóteles, *Metafísica*, A 981a).

En efecto, en el *Laques* los dos generales aparecen como personas que cuentan con la experiencia en la guerra para poder dar su opinión acerca de lo que es el valor (Dobbs, 1986, p. 828), pero no son vistos como estrategas que se dediquen a enseñar tales cosas, lo cual no quiere decir que el conocimiento que tengan de tal arte sea inútil, pues, de ser así, no habrían sido considerados como grandes generales atenienses ni mucho menos se les habría encomendado el liderazgo de importantes batallas (Nails, 2002, pp. 181, 214). Sin embargo, el hecho de que ellos no se hayan dedicado, como Sócrates, a discutir sobre la educación (180c) los convierte en hombres que no poseen ni el conocimiento ni la experiencia suficientes para mantener una posición clara sobre si debe o no practicarse la *hoplomachía* para lograr la excelencia de los jóvenes Aristides y Tucídides. De allí que Laques invite a Lisímaco para que convoque a Sócrates a la conversación, pues aquel considera que este reúne la experiencia tanto en el arte de la guerra, como en el de participar en discusiones sobre la educación, lo cual supone en él un cierto conocimiento de lo que implica ser excelente.

No obstante, no hay que pensar que Laques y Nicias desconocen la importancia de la relación entre teoría y práctica, puesto que la crítica del primero sobre la exposición de Estesíleo deja ver cómo el ejercicio de la *hoplomachía* no puede ser tenido como una simple representación, pues, como Laques sostiene, “ninguno de los que se dedican de oficio a estos manejos de armas

ha resultado jamás un hombre famoso en la guerra” (183c), lo que permite pensar que el general sabe que la práctica es esencial en la vida del hombre virtuoso. Empero, la crítica que *Laques* hace a la exposición del combate con armas llevada a cabo por Estesíleo no debe interpretarse como si la *hoplomachía* no tuviera importancia alguna, de lo contrario, Nicias no alabaría las virtudes que esta posee (182a). El problema radica en pensar que la excelencia se puede lograr desde la habilidad expuesta por un sofista, debido a que las enseñanzas de estos pueden resultar peligrosas para los jóvenes.

Ahora bien, podríamos preguntarnos por qué Platón discurre más sobre la concepción de la valentía que sobre la práctica de la misma. Efectivamente, si de lo que se trata es que el hombre llegue a ser virtuoso –y tal objetivo sólo se logra desde la sabiduría, desde el cultivo del alma–, entonces se ha de pensar que dicho fin no debe considerarse, en esencia, desde la mera práctica, sino también desde su aprehensión intelectual, desde el dominio que el ser humano tiene de su alma y del conocimiento que tiene de sí mismo (Jaeger, 1994, p. 422), aspectos que se relacionan de manera adecuada en Sócrates. Así, cuando este pregunta a Laques sobre el valor que se manifiesta en la batalla por parte de aquellos que combaten huyendo, presenta a los corceles de Eneas y a este como un claro ejemplo de tal práctica (191b). Al traer a colación la figura del héroe troyano, Sócrates está proponiendo un reto a su interlocutor: pensar en lo que implica la *areté* de aquel, puesto que Eneas no solo es conocido por su habilidad para combatir huyendo con los caballos, sino también por su rectitud, bondad y destreza en el combate con armas (Eneida, I, 544). Pero, de manera simultánea, tal referencia señala al mismo Sócrates, pues en la batalla de Delión este se retiraba –junto con Laques– con gran valor y seguridad (*Banquete*, 221b). Así, se puede afirmar que Sócrates intenta que Laques no solo comprenda la valentía desde la práctica real, sino también desde la aprehensión intelectual. Nicias parece entender este interés de Sócrates y, por ello, introduce una idea que este ha expresado en otras ocasiones: que cada quien es bueno en aquello que es sabio y malo en aquello que ignora (194d). Ahora bien, el filósofo se mueve con Nicias de la misma manera que lo hace con Laques, es decir, preguntando. En este ejercicio su nuevo interlocutor termina afirmando lo que es la virtud en general, aunque en la discusión inicial se estaba preguntando tan solo por una parte de ella: la valentía (199e). De este modo, parece que Nicias comprende, en cierto sentido, lo que es teóricamente la *areté*, pero no sabe cómo puede interpretársela desde la práctica concreta. Por tanto, en lo que respecta al coraje, hay que buscar la adecuada correspondencia entre tener un planteamiento teórico y una puesta en práctica.

En este sentido, tener una actitud de firmeza para continuar en la empresa de ser valiente y saber retroceder cuando no se ha comprendido bien lo que esto implica es una práctica que subyace a la educación. En efecto, educar comprende la explicación teórica de tal o cual asunto, pero si esta no responde a la vida práctica del hombre, tal conocimiento no resulta ser más que una tautología sin mayor relevancia. Y viceversa, el ejercicio concreto y bien realizado en la experiencia debe complementarse con una adecuada comprensión, entendiendo el porqué y las causas esenciales del mismo. Asumir el reto de encontrar el equilibrio entre uno y otro es, sin duda alguna, un ejercicio pedagógico.

1.2. La correspondencia entre enseñanza y aprendizaje

El término *educación* refiere, entre otros aspectos, tanto una *enseñanza* como un *aprendizaje*. Al hablar de enseñanza se hace referencia, sin duda alguna, al maestro, a aquel que posee un conocimiento y que puede *otorgarlo* a sus discípulos. El término *aprendizaje*, por el contrario, está más emparentado con el alumno, este último se encuentra en la disposición de recibir el conocimiento de su instructor. Ahora bien, la relación enseñanza-aprendizaje se puede pensar en una sola dirección: desde el maestro hacia el discípulo, en donde este está a expensas, en gran parte, de lo que aquel *desea* y pueda enseñarle. Tal concepción parece ser la de Lisímaco y Melesias, pues han convocado a Laques y a Nicias para que los aconsejen sobre si el combate con armas es bueno para la formación de los hijos y, de ser posible, acompañen la educación de los jóvenes Arístides y Tucídides (179e), tanto así que, ante la diferencia de opiniones entre Nicias y Laques, esperan que Sócrates dirima la disputa apoyando la posición de uno de los generales (184d), lo que significa que Lisímaco y Melesias estarían dispuestos a respetar lo que digan los “expertos” en la materia, sin que ello implique una investigación propia. Sin embargo, se puede decir que Platón piensa que entre la enseñanza y el aprendizaje existe una relación de co-dependencia. Tan esencial resulta comprender la práctica educativa desde esta perspectiva platónica que, sin temor a faltar a la justicia, hay que afirmar que sin tal correlación no puede transcurrir el diálogo.

En efecto, en el *Laques* Sócrates muestra que la relación entre enseñanza y aprendizaje ha de ser correlativa y debe estar sobre la base de la pregunta, en cuyo caso estos dos aspectos han de plantearse como afines. Así, en lo que respecta a la virtud, se puede decir que un verdadero aprendizaje se

da en la medida en que quien comprende se abra a la posibilidad de tener una *actitud para enseñar* a otros aquello que él ya ha entendido y, asimismo, una enseñanza verdadera sólo se logra desde la *actitud para aprender*, pues únicamente quien se siente en la necesidad de conocer y practicar la virtud puede explorar los nuevos horizontes y retos que esta exige. De esta manera, Sócrates es percibido como un hombre que *enseña* en la medida en que ha *aprendido* y para el cual su enseñanza es una forma de seguir aprendiendo. Una actitud similar le expresa Sócrates a Lisímaco cuando sostiene lo siguiente:

También yo intentaré aconsejar lo que pueda, y luego trataré de hacer todo lo que me pidas. Sin embargo, me parece más justo, al ser yo más joven y más inexperto que éstos, escucharles antes que dicen y aprender de ellos. Y si sé alguna otra cosa al margen de lo que ellos digan, entonces será el momento de explicársela (181d).

Con todo ello, habría que decir que no hay que pensar la educación como una acción en la que alguien llena de conceptos la mente de otro (Chomsky, 2009, p. 47), sino como un proceso dialéctico y dialógico que comprende toda la existencia del ser humano. En efecto, según Jaeger (1994), “la educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican” (p. 19); por tal razón, no ha de entenderse que al hablar aquí de educación se esté trabajando bajo un concepto universal que no admite contradicción alguna y que ya está establecido y organizado. Ello tampoco significa que educar implique una labor azarosa y abigarrada en la que la improvisación gobierna tal práctica, pues “la educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser” (Jaeger, 1994, p. 19). En este orden de ideas, podemos afirmar que la educación no ha de verse desligada del ambiente en el cual vive el ser humano. Esto fue claro para Sócrates, pues siempre buscó poner la discusión en un contexto real y, al mismo tiempo, preguntó por aquello que se daba por verdadero.

1.3. La conexión necesaria y recíproca entre programa, método y fin

En la Antigua Grecia existían algunas disciplinas que los griegos consideraban fundamentales para la formación del ciudadano. La música y la gimnasia, por ejemplo, eran tenidas por artes de gran relevancia para una educación excelente del alma y del cuerpo, respectivamente (*República*, 376e), pen-

sando siempre en que dichas prácticas deberían estar orientadas hacia el alma del hombre. Así, por ejemplo, cuando Querofonte expresa a Sócrates lo hermoso que es el rostro y la figura del joven Cármides, el filósofo lo invita a que dialoguen con él para así poder *desnudarlos por dentro* y examinar su alma antes que su cuerpo (*Cármides*, 154e). A este respecto se puede decir que cuando Sócrates visitaba los gimnasios de Atenas –en donde los ejercicios físicos exigían la desnudez de quienes participaban en ellos– no lo hacía con la mera intención de admirar los cuerpos de los jóvenes, sino que tenía un objetivo más noble, a saber, indagar en el alma de estos. En efecto, “existe cierta analogía interna entre el diálogo socrático y el acto de desnudarse para ser examinado por el médico o el gimnasta antes de lanzarse a la arena para el combate” (Jaeger, 1994, p. 411), ya que quien se somete a la interrogación socrática, debe estar dispuesto a quedar al descubierto ante sí mismo y ante los demás, situación difícil para la que pocos estarían en disposición. Al respecto, podemos referir el *Protágoras* pues allí, en un primer momento, cuando Sócrates quiere dialogar con el sofista, este desea exponer su saber a la luz de todos (*Protágoras*, 317d), pero una vez que ha dialogado con Sócrates, ya no quiere continuar con tal proceder (*Protágoras*, 335b). Ahora bien, la preocupación por el alma antes que por el cuerpo también se ve reflejada en la relación que Sócrates sostiene con Alcibíades (cfr. Altman, 2010, pp. 5-7), el amor que aquel le manifiesta a este no tiene por fundamento las facultades físicas o las posesiones materiales del bello hijo de Clinias (*Alcibíades I*, 131c-e), pues el filósofo comprende que más allá de una tradición académica, un ejercicio de escritura o una manera de interrogarse sobre los problemas del mundo, lo que está en juego no es otra cosa sino el “cuidado de sí” (Gómez, 2007, p. 127).

Es bien sabido que Sócrates tenía la costumbre de dialogar examinándose a sí mismo y a los demás (*Apología*, 28e), para lo cual se valía de la mayéutica. Este arte de preguntar, aunque puede parecer simple, comporta todo un ejercicio filosófico que hay que tener en cuenta puesto que la pregunta se orienta, en la mayoría de los casos, a la comprensión que el alma del hombre tenga sobre lo que se está discutiendo. El preguntar socrático, como método para alcanzar la verdad, se observa en repetidas ocasiones en el *Laques* y tal proceder permite que la virtud tenga un desarrollo dentro y fuera del diálogo. En efecto, la intención de Sócrates de examinar primero, para luego indagar si lo que se dijo es cierto o no, es un claro ejemplo de esto (181d); así también ocurre con Lisímaco y Melesias, puesto que Sócrates les pregunta si hay que seguir la opinión de la mayoría o la de los expertos (184d-185c), cuestionamiento que tiene una *salida*: que la conversación verse sobre los

que son considerados expertos en el tema. De la misma forma, Sócrates procede con Laques y Nicias; con el primero, para explicarle mejor la pregunta de suerte que este responda de una mejor manera (191d); con el segundo, para mostrarle que de afirmar que el valor es la ciencia de lo temible y de lo seguro, se deriva una consecuencia absurda: considerar que la valentía puede darse sin la sabiduría (196d-e). Por último, al finalizar el diálogo, Sócrates pregunta por qué alguien escogería a alguno de ellos para encargarse de la educación de los muchachos, a sabiendas de haber llegado a la conclusión de que ninguno cuenta con la preparación suficiente para llevar a cabo dicha tarea (200d-e), cuestión que deja abierta la posibilidad para que, si así lo desean los demás, se siga trabajando en conjunto en la comprensión de la valentía. En conclusión, gracias a la pregunta es que el hombre está en la búsqueda de la excelencia, fin al que, sin duda alguna, apunta todo individuo.

Recapitulemos lo expuesto hasta aquí. Hemos partido de la tesis de que la educación es un ejercicio que exige la virtud de la valentía. Esta idea tiene su sustento, entre otras cosas, en el hecho de que para saber establecer un equilibrio entre lo que respecta a lo teórico y a lo práctico es necesaria una determinación filosófica. Así mismo, no hay que desconocer que la educación debe entenderse como una reciprocidad entre enseñanza y aprendizaje, en cuyo caso la mejor forma de establecer tal relación es desde una actitud de búsqueda por el saber. Por último, hay que pensar que en dicha práctica la relación entre programa, método y fin debe ser correspondiente y complementaria, de lo contrario se caería en formalismos y descripciones sistemáticas vacuas.

2. División del diálogo desde una perspectiva de educación

2.1. La preocupación por la formación de los hijos (178a-181d)

Si entendemos que la educación es un proceso por medio del cual la persona fortalece, aprende y determina ciertas facultades físicas, intelectuales o morales, entre otras, entonces podemos decir que este proceso no debe estar a la ventura, sino que debe ser metódico. Esto último una reflexión previa acerca de *lo que está aconteciendo, por qué ha llegado a ser de esta manera y qué se pretende* con una práctica determinada al momento de educar. En otras palabras, la educación implica un análisis de la situación y una posible solución a la problemática presentada. En el *Laques* esta reflexión está sintetizada en la introducción del diálogo (178a-181d), dado que allí no

sólo se encuentra expresada la preocupación de Lisímaco por su situación particular y la de su amigo Melesias, correspondiente a la formación de sus respectivos hijos, sino también las primeras consideraciones generales que sobre dicha inquietud poseen Laques, Nicias y Sócrates. Con todo, hay que decir que Platón nos presenta el contexto general en el que se desenvuelve Grecia –la Guerra del Peloponeso–, el lugar en donde acontece la discusión sobre la virtud –entre los jóvenes que necesitan ser examinados y refutados para que se encaminen hacia la *areté*– y una situación personal concreta –la educación de los propios hijos–. El tener tal percepción de la realidad no puede dejar de pensarse como una directriz en lo que respecta a la educación, ya que quien desee poner de presente algún conocimiento debe saber lo que este significa y la relación que tiene con otros aspectos de la vida o, dicho de una forma más clara, se sabe lo que significa un conocimiento cuando se conoce a fondo la relación de este con otros saberes y contextos.

La introducción a la temática de la formación del alma no es nada fácil, de allí que Platón se tome la tarea de presentar un pretexto para un análisis más profundo, pues la exposición de la *hoplomachía* es el punto inicial de discusión que permite realizar un ejercicio investigativo orientado a la búsqueda de la virtud. Si bien el *Laques* es un diálogo cuya temática se centra en gran parte en conocer qué es la valentía –*ἀνδρεία*–, esta tarea tiene mayor relevancia si se piensa en un sentido más amplio: la educación (Rabieh, 2006, p. 29). En efecto, los consejos de los dos generales son concretos y se limitan a responder si los jóvenes deben practicar la *hoplomachía*, pero Sócrates quiere indagar por algo más esencial, pues no se trata de practicar el combate con armas *per se*, sino de analizar lo que corresponde a la excelencia del alma de los hombres, en cuyo caso un ejercicio de tipo físico solo representa una pequeña parte de tal objetivo.

2.2. La exposición de los “expertos” acerca de la excelencia (181e-200b)

Esta segunda parte del diálogo deja ver un aspecto diferente en lo que comúnmente puede entenderse por educación: la divergencia y la búsqueda. En primer lugar, hay que decir que Platón muestra tácitamente que la dialéctica es el método por el cual se puede alcanzar el conocimiento y la virtud. Las discrepancias entre Laques y Nicias, y los diferentes cuestionamientos de Sócrates a las concepciones de los generales dejan ver que el diálogo es una especie de batalla por alcanzar la virtud, toda vez que esta no es un ente que

se pueda asir y transmitir de un ser a otro, sino que comprende un ejercicio personal y comunitario en el que cada hombre se enfrenta consigo mismo y se abre a la posibilidad de que su alma sea examinada.

Efectivamente, la disposición de Nicias y Laques, y de Lisímaco y Melesias para que la conversación tome un giro diferente, constituye un aspecto de gran importancia desde la perspectiva educativa, pues, siendo Sócrates el más avezado en lo que respecta a tales cosas, sus interlocutores se dejan orientar para entender mejor lo que implica la valentía. De esta manera, es válido afirmar que en la discusión central del *Laques* se presentan los diferentes aspectos involucrados en una práctica educativa: las preguntas, la participación de los interlocutores, la diferencia de opiniones, el querer alcanzar el objetivo propuesto y, por supuesto, la perseverancia para poder lograrlo.

2.3. Propuesta metodológica para continuar en la búsqueda de la valentía (200c-201c)

No cabe duda de que la educación ha de pensarse como un proceso continuo. Así, esta última parte del *Laques* muestra que una verdadera formación, una verdadera investigación es aquella que se entiende desde el mejoramiento constante, por lo que se hace necesario continuar en la búsqueda de la virtud, de la valentía. Recordemos que en la Alegoría de la Caverna Platón describe a un hombre que luego de contemplar la Idea de Bien es consciente de que varios de sus antiguos compañeros aún conviven entre las sombras; ante tal situación, siente compasión por ellos y decide retornar al lugar de donde salió para ayudar a quienes se encuentran en dicho contexto de ignorancia. En este sentido, se podría pensar que Sócrates trata de cumplir con una misión como la de la alegoría mencionada, ya que él se sitúa en el intermedio entre lo que es la contemplación del Bien y la visión de las imágenes de la caverna, pues una vez expuestas las diferentes opiniones acerca de la *hoplomachía* y manifestadas las concepciones de lo que es el valor, el cuestionamiento socrático no se hace esperar para ayudar a que sus interlocutores se encaminen hacia la luz de la verdad (cfr. Micheline, s.f., p. 61). En consecuencia, una educación que colabore en la formación del alma humana no es aquella que responsabiliza al maestro de los resultados que el educando obtenga de manera objetiva en torno a los diferentes problemas que le conciernen, sino aquella que, en libertad, deja tareas prácticas y útiles que propendan por la búsqueda de la areté, decisión que cada quien debe tomar y asumir durante su propia vida.

3. Sócrates como un ideal de maestro-discípulo.

3.1. El reconocimiento de la propia ignorancia

Uno de los problemas más frecuentes que se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de creer que se tiene el conocimiento pleno de las cosas que se van a compartir. Cuando esto acontece, el desenlace parece inevitable: cada quien se retirará de la discusión con la firme convicción de que su posición es la correcta y que si algún error se comete en un futuro es debido a la imprecisión de otros. En pocas palabras, pensar que se tiene la verdad absoluta de todas las cosas y que el conocimiento propio no es susceptible de duda es ya un error craso en lo que respecta a la educación. A esta realidad se le contraponen la actitud socrática de reconocer que se es ignorante y que, por lo tanto, hay que ponerse en camino para aprehender la verdad. Tal actitud debe ser propia tanto del maestro como del discípulo; del primero, porque debe ser consciente de que todo proceso de formación en el cual él participe en calidad de orientador es una posibilidad para el propio crecimiento, más aún si se trata de una comprensión acerca de la virtud, toda vez que esta no es algo dado ni mucho menos algo inmediato. El educando, con mayor razón, debe comprender que se encuentra en situación de aprender y que, por ello mismo, necesita considerar algunas ideas más claras a partir de quienes han tenido la oportunidad y la experiencia de haber recorrido antes un sendero similar. Mas esta actitud no es pasiva, pues no se trata de *verter* el saber de un recipiente a otro, sino de una comprensión interna en el alma del hombre. Cuando Sócrates sostiene que va a intentar aconsejar acerca de la educación de los jóvenes, pero manifiesta que primero desea escuchar a los dos generales, pues poseen mayor experiencia (181d), está poniendo de manifiesto que una actitud de ignorancia es recomendable a la hora de abordar un tema tan complejo y esencial como lo es la valentía. Así mismo, al final del *Laques* Sócrates se presenta como un hombre ignorante que necesita continuar buscando la virtud, pues considera que ninguno está en la capacidad de tomar la educación de los jóvenes Arístides y Tucídides; empero, al mismo tiempo, actúa con sabiduría, pues recomienda llevar a cabo esta búsqueda sin dilación y con valor, pero sobre todo encomendándose, como él, a la voluntad del dios (201c).

No resulta fácil, desde luego, actuar con la ignorancia socrática como estandarte, pues esta no se trata de una completa ausencia de saber ni tampoco de una consciente ironía que intenta ridiculizar a quienes desconocen lo que el filósofo comprende. Obedecer al dios antes que a los hombres e ir inda-

gando en su nombre (cfr. *Apología*, 29a-c) es una actividad que requiere de no poco valor, por eso asumir una posición como la de Sócrates en lo que respecta al saber es algo que reclama *areté*.

3.2. La pregunta como recurso pedagógico

En ocasiones suele pensarse que el maestro se ha ganado dicho título porque sabe las diferentes respuestas en lo que respecta a su campo de conocimiento. Sin embargo, en filosofía –y mucho más en la filosofía de Platón–, el filósofo está en la libertad de reconocer su ignorancia y, por ello, cuestionar. Preguntas sencillas como “¿así que, Nicias, por qué no tomáis la palabra uno de los dos?” (181d) sirven para ordenar una discusión; pero también existen preguntas aparentemente simples cuyas respuestas conllevan una serie de consecuencias que el pedagogo debe saber organizar. Así, cuando Sócrates pregunta a Laques “¿qué es el valor?” la respuesta de este es categórica: estar dispuesto a “rechazar, firme en su formación, a los enemigos y a no huir” (190e). Mas de esta definición se derivan cuestionamientos que Sócrates sabe utilizar para que su interlocutor se vaya confrontando y, de esta forma, comprenda mejor la dificultad que implica concebir la valentía de tal manera.

Ahora bien, la pregunta va acompañada de un argumento o referencia que da solidez y que de alguna manera el interlocutor puede aceptar. Tal proceder se puede observar, por ejemplo, cuando Sócrates cuestiona la posición de firmeza en la batalla como definición del valor. En este caso, el filósofo le pregunta a Laques, refiriendo la actitud que tiene Eneas en batalla, pues este también lucha en retirada y, a pesar de ello, es tenido como un hombre valiente, hecho que resulta imposible de negar por Laques, que como general debe conocer la historia del héroe. La virtud pedagógica de la pregunta, en este caso, está en que no se sale del contexto en el cual se desenvuelven quienes participan del diálogo, sino que se encamina por algo que ellos conocen. ¿Puede la pregunta apuntar hacia lo esencial aun si esta se refiere a elementos de la vida cotidiana? Por supuesto que sí. La esencia de la pregunta pedagógica está en su objeto y no solo en su modo de expresarse. Sócrates habla de Homero, de un comportamiento habitual en las batallas, de la actividad de bajar a los pozos, del lenguaje, de las cosas terribles, pero en cada una de estas preguntas el filósofo tiene presente el punto que quiere discutir, lo que posibilita que la conversación no se desvíe del objetivo principal y que, por el contrario, profundice en lo que se está intentando comprender.

En este sentido, se puede decir que Sócrates tiene la cualidad de saber preguntar, puesto que una respuesta solo tiene sentido si la pregunta lo tiene. Casi que podríamos decir que es la pregunta la que guía la discusión, la que orienta la vida del ser humano. A este respecto, no hay que olvidar que parte de las acusaciones hechas a Sócrates son a causa de la pregunta que Querofonte formula al oráculo de Delfos: ¿hay alguien más sabio que Sócrates? (*Apología*, 21a). Saber preguntar es algo que se logra en la medida en que se indaga en la propia alma, porque solo así es posible ir respondiendo el sentido que tiene la pregunta y, por supuesto, la respuesta.

Es decir, educar no puede ser visto como una simple instrucción por parte del que sabe hacia el que no conoce, sino que tal práctica debe darse entre personas que comparten un mismo espacio y que, por decirlo de una manera, se encuentran en la misma necesidad. A este respecto hay que decir que el concepto de educación – *ἀνδρεία*– encierra un gran número de acepciones, dentro de las cuales sobresalen el cuidado y la crianza que se debe tener con el niño y la *instrucción* o *aleccionamiento* que debe seguir el hombre. No obstante, aunque el término en sí no describa específicamente una práctica socrática, podemos afirmar, desde la filosofía de Platón, que educar implica algo más que definiciones como las anteriores. En efecto, la exhortación (*protreptikós*) y la indagación (*elenchos*) son dos elementos del ejercicio socrático que no pueden dejarse de lado al momento de pensar la educación (Jaeger, 1994, p. 414). La exhortación, en particular, tiene que ver con el llamado que Sócrates hace a sus conciudadanos para que se ocupen de sus almas, más que de cosas materiales (*Apología*, 29d-e). En este sentido, es correcto sostener que la enseñanza tiene que ver con conocer o, dicho de una forma más clara, con estar en el camino del conocimiento, esto es, educar comprende el deseo de saber, la filosofía. Tal deseo de saber se manifiesta de una forma adecuada en el arte de preguntarse y de preguntar –es decir, con la indagación–, pues esta *actitud* permite que el hombre tenga un espacio para pensar los diferentes problemas que le son propios; así, una educación verdadera –o lo que es lo mismo, una educación filosófica– debe estar *dispuesta* a enseñar y aprender el hábito de la pregunta, pues es gracias a esta que el hombre aprende a pensar problemas (Gómez, 2007, p. 45) y, por ende, a encontrarles sentido y, por qué no, soluciones pertinentes y positivas.

El *Laques* es claro en esta práctica, Sócrates es un hombre que pregunta y sabe preguntar. Con su primera *opinión* sobre si los jóvenes deben ejercitarse en la *hoplomachía* para ser excelentes cuestiona a Lisímaco acerca de por qué habría de inclinarse por lo que defendió Nicias o por lo que sostuvo La-

ques (184d). ¿Por qué un cuestionamiento tal, sencillo en apariencia, puede estar enmarcado en el ámbito filosófico? En primer lugar, hay que decir que el hecho de que allí se pregunte por un *porqué* hace que el interlocutor se sitúe en una especie de combate en donde debe elegir las armas –los argumentos– para hacer frente a la interrogación. También se puede añadir que la pregunta manifiesta una actitud crítica ante lo que piensa la mayoría, pues el hecho de que mucha gente piense de determinada manera no significa que tal concepción sea verdadera. El preguntar socrático puede tomarse como un ejercicio molesto y quizá inútil, próximos a obtener una respuesta, el cuestionamiento de Sócrates interviene para clarificar la idea. Ante tal incomodidad los participantes del diálogo están en la libertad de abandonar la discusión o continuar en ella. En el *Laques* los interlocutores se muestran dispuestos a seguir la conversación para poder comprender qué es el valor. Más aún, el compromiso sigue con posterioridad al diálogo.

Bajo esta idea podemos decir que preguntar exige valor de quien interroga como del que responde. Quien interroga una y otra vez, como lo hace Sócrates, ha de saber que es gracias a tal práctica que pone en un brete a su interlocutor, pues esto demuestra que, sea como sea, quien pregunta no está del todo convencido de lo que se está diciendo. A la vez, quien responde, sabe que debe pensar las cosas de una manera clara y objetiva, si es que pretende alcanzar la verdad. Por lo tanto, el diálogo socrático presenta la confrontación entre los que participan activamente de la discusión, y con ello genera cierta incomodidad en quienes no comprenden el sentido del examen. Así se lo hace saber Laques a Sócrates luego de la interrogación a la que ha sido sometido por parte de este: “Estoy desacostumbrado a diálogos de este tipo. Pero, además, se apodera de mí un cierto ardor por la discusión ante lo tratado, y de verdad me irrito, al no ser como ahora capaz de expresar lo que pienso” (194a-b). Tal ejercicio de interrogación pone de manifiesto la ignorancia de aquellos que se consideraban sabios en alguna disciplina concreta, y la necesidad de Sócrates de encontrar respuestas más sólidas y coherentes en lo que respecta a la virtud.

3.3. La corrección de ideas

En el contexto de la educación suele ser más común que el maestro sea quien se dé a la tarea de corregir los *errores* del aprendiz –sin olvidar que un *error* puede ser tenido como un simple capricho que algún día alguien afirmó y los demás siguieron como verdad inamovible–. No obstante, el alumno también

está en capacidad de corregir a su instructor. En ambos casos interesa la posición de apertura para comprender lo que se quiere decir y hacer con tales observaciones.

Sócrates, como maestro, sabe muy bien dirimir tales discusiones y corregir a sus compañeros. A Lisímaco y a Melesias no les reprocha que piensen que se debe seguir la opinión de la mayoría, sino que les pregunta con el ánimo de hacerles ver que si en verdad desean recibir un buen consejo sobre algo, es al *experto* sobre dicho asunto al que deben consultar y no el parecer de la gente (184d-185b). Tampoco actúa con ofensas ante Laques o Nicias cuando estos no expresan con claridad lo que es el valor, sino que intenta, con explicaciones más amplias y ejemplificadas, aclarar la dificultad en la cual se encuentran tras sostener ciertas posiciones. Más aún, Sócrates puede actuar como alguien que también participa del error, ya que él mismo, en ocasiones, se involucra en la dificultad al poner el equívoco como una producción de la misma discusión en la cual él participa, dejando de lado los señalamientos individuales para situar la labor educativa en el ambiente comunitario. Así se observa en un aparte de la conversación que mantiene con Laques en donde el filósofo sostiene que “también nosotros resistiremos y persistiremos con firmeza en la encuesta, para que el valor mismo no se burle de nosotros, de que no lo hemos buscado valerosamente” (194a).

En contraposición a las correcciones hechas por Sócrates podemos encontrar las actitudes de Laques y de Nicias: cada uno parece responder con cierta violencia ante el otro por no saber explicar en qué consiste la valentía. Laques considera que la afirmación de Nicias de que el valor es una especie de saber carece de validez y, ante tal desacuerdo, llega a decir que Nicias dice tonterías, a lo que Sócrates responde: “Entonces aleccionémosle, pero no le insultemos” (195a). Así mismo, Nicias, molesto ante la burla de Laques porque tampoco él fue capaz de decir en qué consiste el valor, lo agravia porque anda ocupado de los demás y no de sí mismo (200b). Sócrates, por su parte, intenta hacer ver que ninguno de los dos está en posición de juzgar el conocimiento del otro y, por ello, propone que juntos busquen un maestro que los haga sabios (201a).

3.4 La exigencia personal como compromiso educativo

A pesar de que la lectura del *Laques* puede ser más sencilla que la de otros diálogos, como el *Sofista* o el *Timeo*, ello no quiere decir que lo que allí se

discute carezca de valor. En efecto, el mismo Sócrates se dispone a un gran reto: brindar un consejo a personas de mayor edad y experiencia que él en ciertos asuntos, así como también a hombres más jóvenes que, en cierto sentido, reclaman su acompañamiento en la formación personal. Por una parte, esto exige que el maestro se sitúe con imparcialidad, pues lograr el objetivo propuesto requiere de objetividad. Así mismo, como discípulo debe estar en disposición de prestarse para la ayuda, a su manera claro está, en la formación de los jóvenes.

Bien hemos dicho que el final aparentemente aporético del diálogo puede causar una decepción por parte de aquellos que quisieron encontrar en el *Laques* un concepto claro y unívoco de lo que es la valentía. No obstante, aquí se propone pensar la intención de Platón con el intérprete, dado que el diálogo sirve como propedéutica para que el lector comprenda que la labor educativa es algo más que instrucción, que es pregunta, que es un mantenerse firme, pero también un retroceder. Exigir no es sinónimo de intransigencia o superioridad, aquí la exigencia –tal vez la misma excelencia– se entiende como acompañamiento, orientación y propósito, los cuales están a la par de la ayuda del dios.

En efecto, Sócrates no es solo un maestro exigente en la medida en que defiende su posición, sino también porque sabe confrontar a sus interlocutores: no los *suelta* con facilidad, mientras que estos a aquel sí, quizá porque al ver que Sócrates cumple con lo que ha prometido –no ser capaz de hacer a alguien virtuoso– sus esperanzas por que el filósofo de Atenas escriba la virtud en el alma de los jóvenes se desvanecen. Por ello, el filósofo muestra que la sabiduría que tiene es la que posibilita el espacio para que el hombre mismo se desarrolle durante toda la vida.

En este sentido, Sócrates es maestro y discípulo por su actitud para asumir el diálogo desde ambas posiciones. El maestro debe estar dispuesto no solo a la comunicación de conocimientos, sino también a la escucha atenta de la opinión que pueden tener sus interlocutores, o sea, sus alumnos. Esto posibilita que se identifiquen cuáles son los errores que se cometen en la argumentación, los peligros que implica asumir ciertas posiciones, y, gracias a ello, que se tome el camino adecuado para alcanzar la luz de la verdad. El que Sócrates acepte participar en la discusión, aún si no ha sido invitado de primera mano, el que dedique tiempo a charlas con los jóvenes sobre la excelencia y el que deje la posibilidad abierta para ir a la casa de Lisímaco a seguir discutiendo sobre tales temas es una prueba de que el compromiso

de Sócrates en la enseñanza traspasa una obligación de protocolo. La vida misma de este filósofo se convierte en un escenario de educación. De igual manera, puede destacarse del actuar socrático su *enseñanza*. Si bien es cierto que este sostiene no haber sido maestro de nadie (*Apología*, 33a), vale la pena aclarar el sentido en el que afirma tal cosa. Sócrates no es un profesor al estilo de los sofistas (Jaeger, 1994, p. 439), es decir, no es un técnico que negocie herramientas para alcanzar el conocimiento y la virtud. Su enseñanza radica en algo tan simple como complejo: obedecer al dios, en cuanto que este le manda conocerse a sí mismo. Así, se puede decir que Sócrates no solo enseña más a conocerse, sino también a seguir los preceptos divinos, aquellas esencias puras que hacen de un hombre un verdadero hombre, para que, asimilando tales aspectos en su vida, este pueda alcanzar la *areté* y ser feliz.

A modo de conclusión

El mundo actual nos ofrece respuestas para todo, pero poco espacio para la pregunta. En un contexto así, quien tiene el valor de cuestionar es catalogado como disidente, revolucionario o sospechoso (Husserl, 1992, p. 105). En el mejor de los casos, el filósofo que cuestiona puede ser tomado como un bufón, cuya reflexión solo es digna de crítica despectiva, ya que su pensar, que trata de desentrañar la esencia de las cosas, es algo inútil que no ofrece respuesta alguna a la vida práctica del hombre (Heidegger, 1989, 19).

Ciertamente, si pensamos la enseñanza como un proceso que se da a lo largo de la vida del ser humano, (en el cual existe un punto intermedio entre conocer e ignorar, entre lo que se pretende y lo que se hace), podemos decir que tal práctica va mucho más allá de un programa académico o de un sistema de valoraciones, característico de la responsabilidad que se ha impuesto a las instituciones educativas de carácter formal o no formal. Así, resulta interesante observar cómo en muchas aulas de clase el estudiante está presto a obedecer la instrucción docente, pero poco a cuestionar –filosóficamente hablando– lo que allí se expone. Nuestra educación, parafraseando a Husserl (1992), está en crisis, y la filosofía socrática se presenta como un modelo para orientar la discusión hacia lo que es realmente importante: la *areté*.

La educación puede estar mecanizándose. De allí que una actitud filosófica como la de Sócrates sea necesaria en el ámbito pedagógico, pues puede ocurrir que quienes se dediquen a educar tengan el propósito de lograr que

sus estudiantes entiendan los contenidos que competen a su conocimiento específico, pero olviden el valor de la pregunta y el papel que el conocimiento tiene en relación con la vida del hombre.

En el *Laques*, los dos generales, a pesar de sus diferencias, no sólo terminan la discusión convencidos de que Sócrates es el maestro que necesitan los muchachos, sino también entienden que respecto de la valentía ellos mismos deben orientar su vida a la comprensión de esta. ¿Estamos nosotros dispuestos al examen del alma para que se nos muestren, de alguna manera, las dificultades pedagógicas latentes en nuestra *propia* práctica educativa? Tal vez debemos correr el riesgo de acercarnos a la filosofía de Platón para que, en diálogo con él, nuestra alma se cuestione a sí misma y, de esa manera, pensemos en la *areté* al momento de educar.

Referencias

Altman, W. (2010). "Laches before Charmides. Fictive Chronology and Platonic Pedagogy". *The electronic Journal of the International Plato Society*, (10). Recuperado de <http://gramata.univ-paris1.fr/Plato/article95.html>. 25 de octubre de 2013.

Aristóteles. (1994). *Metafísica*. (T. Calvo, Trad.). Madrid: Gredos.

Chomsky, N. (2009). *La (des) educación*. (G. Djembé, Trad.) Barcelona: Crítica.

Dobbs, D. (1986). "For Lack of Wisdom: Courage and Inquiry in Plato's Laches". En: *The Journal of Politics* (pp 825-849), 48, doi: 10.2307/2131002.

Flórez, A. (2011). "La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón". En *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu* (pp. 369-398) 53 (156). Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

García, C. (1981). "Laques. Introducción". En: *Platón. Diálogos I*. Madrid: Gredos. (pp. 445 - 449).

Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía* (Serie filosófica núm. 6). Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Heidegger, M. (1989). *Serenidad*. (Y. Zimmermann, Trad.). Barcelona: Odós.

Husserl, E. (1992). "La filosofía en la crisis de la humanidad europea". En: *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Jaeger, W. (1994). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau & W. Roces, Trans.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Michelini, A. (s.f). *Plato's Laches*. University of Cincinnati.

Nails, D. (2002). *The People of Plato: a Prosopography of Plato and Other Socratics*. Indianapolis/Cambridge.

Platón. (1981). *Diálogos I*. (J. Calonge, E. Lledó, C. García, Trad) Madrid: Gredos.

Platón. (1988). *Diálogos III*. (C. García, M. Martínez, E. Lledó, Trans.) Madrid: Gredos.

Platón. (1988). *Diálogos IV. República*. (C. Eggers, Trad.). Madrid: Gredos.

Rabieh, L. (2006). *Plato and the Virtue of Courage*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Virgilio (2008). *Eneida*. (J. Echave-Sustaeta, Trad.). Barcelona: Biblioteca Clásica Gredos.



O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora

Andréia de Andrade Moraz
Universidade do Oeste de Santa Catarina
andreiaandrade21@hotmail.com

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Brasil. Bolsista do Programa Observatório da Educação (Obeduc). Edital Capes nº 049/2012.

Resumen - Resumo - Abstract

As relações entre seres humanos são fecundas, transformam, permitem a maleabilidade na construção individual, mas que também se constituem de forma coletiva. Um dos desafios contemporâneos consiste em reconhecer que as frágeis relações entre seres humanos, são produzidas de maneira meramente burocrática, como pequenos espaços de tempo endurecidos pela formalidade. Experimentamos todos os dias essas relações, mas temos a necessidade de instaurar novos espaços de convívio que ultrapassem as formalidades e que engendrem a multiplicidade dos aspectos que envolvem os encontros. Nesse contexto pretendemos, a partir de um estudo teórico, refletir sobre um dos cerne do contexto atual, a alteridade. Temos como objetivo pensar a

Las relaciones entre seres humanos son prolíficas, transforman, permiten la maleabilidad en la construcción individual, y, además, se constituyen de forma colectiva. Uno de los desafíos contemporáneos consiste en reconocer que las frágiles relaciones entre seres humanos son producidas de manera meramente burocrática, como pequeños espacios de tiempo endurecidos por la formalidad. Experimentamos todos los días esas relaciones, pero tenemos la necesidad de establecer nuevos espacios de convivencia que trasciendan las formalidades y que engendren la multiplicidad de los aspectos que encierran los encuentros. En este contexto intentamos, a partir de un estudio teórico, reflexionar sobre uno de los ejes que permean la educación en el contexto actual, la alteridad. Tenemos como objetivo pensar la al-

Relations between humans are fertile, turn into, allow for flexibility in individual building but also constitute collectively. One of the current challenges is to recognize that the fragile relationship between humans, are produced merely in bureaucratic way, like small time spaces hardened by formality. We experience every day such relations, but we have a need to create new living spaces beyond the formalities and engender the multiplicity of aspects involved in the meetings. In this context we intend, from a theoretical study, reflect on one of the cores that permeates education in the current context, otherness. We aim to think otherness front contemporary contexts as a way to ascend to a humanizing education, able to visualize a human being plural and singular at the same time. We aspire to discuss

alteridade diante dos contextos contemporâneos como uma maneira de ascender para uma educação humanizadora, capaz de visualizar um ser humano plural e ao mesmo tempo singular. Aspiramos discutir os espaços de aprendizagens, tendo como pressuposto o respeito e a colaboração. Concluímos ser a educação uma fonte de constantes desafios, no entanto, pouco refletimos sobre os principais envolvidos nesse processo: os seres humanos. É preciso alargar as aberturas para pensar o reconhecimento da diversidade e desenvolver o respeito à alteridade.

teridad frente a los contextos contemporâneos como una manera para que emerja una educación humanizadora, capaz de concebir un ser humano plural y al mismo tiempo singular. Deseamos discutir los espacios de aprendizajes, teniendo como presupuesto el respeto y la colaboración. Concluimos en que la educación es una fuente de constantes desafíos, sobre los que todavía poco discutimos, porque, en ese proceso, estamos involucrados los seres humanos. Es necesario ampliar los espacios para pensar el reconocimiento de la diversidad y desarrollar el respeto a la alteridad.

the areas of learning, taking for granted the respect and collaboration. We concluded that education is a source of constant challenges, however, we reflect just a little about the key players in this process: the human beings. It is necessary to extend the openings to think the recognition of diversity and develop respect for otherness.

Palavras-chave: ser humano; reconhecimento; alteridade; educação.

Palabras Clave: ser humano; reconocimiento; alteridad; educación.

Keywords: human being; recognition; otherness; education.

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 11/11/2015

Para citar este artículo:

Andrade Moraz, A (2016). O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 237 - 253.

O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora

Considerações Iniciais

As realidades complexas contemporâneas se constituem como grandes e inovadoras provocações para a educação. O caos provocado pela desestabilização, ocasionada pelas crises ambientais, econômicas, relacionais, entre outras, que assolam os seres humanos nos desafiam a repensar nossos modos de vida em relação a si mesmo, em relação aos outros e em relação ao entorno ambiente.

No contexto dessa crise emerge com vigor renovado o discurso e a reflexão sobre a inclusão, sobre a relevância da diferença/igualdade, sobre a necessidade de reconhecimento da alteridade. Resignificar esses conceitos constitui-se um dos passos para que se abram alternativas para caminhos plurais sem uma direção pré-estabelecida.

Sob a perspectiva de um novo modo de pensar as relações interpessoais na contemporaneidade é necessário compreendermos a dinâmica do tempo em que vivemos. A excessiva submissão ao tempo cronológico, imediato e pragmático tornam nosso tempo larvar.

O nosso tempo não é novo, mas novíssimo, isto é último e larvar. Concebeu-se como pós-histórico e pós-moderno, sem suspeitar que assim se atribuía necessariamente uma vida póstuma e espectral, sem imaginar que a vida do espectro é a condição mais litúrgica e inacessível, que impõe a observância de regras de saber viver intransigentes e de litânicas ferozes, com as suas vésperas e as suas matinas, as suas completas e os seus ofícios. (Agamben, 2010, p.55)

Agamben reforça e renova o convite para a seriedade dos desafios que a humanidade enfrenta diante da banalização da vida, da ainda existência de vidas nuas despidas de dignidade, portanto vidas espectrais. Os tempos líquidos submetem-nos a vida na obscuridade, situação esta, exacerbada pelo distanciamento uns dos outros.

A espectralidade também pode ser ilustrada com as palavras de Benjamin (1987, p. 3): “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual”. A vida espectral fora possível pelo distanciamento de tudo, como alguém que morreu e nada tem diante de si, parece ter esquecido tudo, não tem nada que o faça sensibilizar-se.

Diante da morte que constitui a privação da própria história, o esquecimento e o desinteresse pelo outro e, embora vivendo na penumbra visualiza-se, mesmo que turvamente, a necessidade de repensarmos a formação humana, repensar o conceito de vida, de ser humano e, conseqüentemente a educação formal. Infelizmente, e de forma prioritária, discutimos grades ou matrizes curriculares, metodologias de ensinagem, metodologias avaliativas e esquecemos a temática mais central que perpassa todas essas instâncias da escola formal, ou seja, a experiência da condição humana.

Diante desse contexto pretendemos, a partir de um estudo teórico, refletir sobre um dos desafios centrais que permeia toda e qualquer experiência formativa, qual seja a alteridade. Temos como objetivo pensar a alteridade no contexto contemporâneo como uma das formas de ampliar as possibilidades de uma educação humanizadora, capaz de visualizar o ser humano em sua pluralidade e ao mesmo tempo em sua singularidade. Aspiramos discutir os espaços de aprendizagens, tendo como pressuposto o respeito e a colaboração.

De antemão sonhamos com uma educação que se entenda imersa nesses desafios, e que tenha como mote maior oferecer ambientes nos quais a experiência formativa seja a experiência humana. Esse desafio requer reconhecimento da diversidade e nela o respeito à alteridade.

Educação e alteridade

A contemporaneidade se caracteriza como um modo de vida pautado no distanciamento uns dos outros. A dinâmica dessa vida contemporânea remete para uma das falas muito recorrentes, a de que “estamos sem tempo”, sem tempo para as mais diversas finalidades, uma delas a conversa, o cum-versare consigo e com o outro (Maturana, 2005). Esse cumversare foi substituído pelos formalismos contratuais e legalizados. As assinaturas contratuais se fazem

necessários em praticamente todas as instâncias da vida, não diferenciando assuntos de ordem subjetiva, de interesse familiar ou de interesse coletivo. O contrato formalizado substitui a proximidade, substitui o olhar-se face-a-face, substitui o encontro intersubjetivo, substitui a alteridade por um papel que expressa o formal. Trata-se de uma lógica brutal que força o afastamento dos indivíduos como pessoas – *persona*¹ - humanas. Um contrato que exige administrar adequadamente o tempo cronológico, sem necessidade de retorno algum ao tempo de vida, ao tempo *kairós*. A substituição do *cumversare*, a substituição do face-a-face, da proximidade de uns com outros, por alternativas lógicas, formais e frias distancia os seres humanos e, inter(fere) profundamente nas experiências formativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Nos mais variados setores da sociedade o contato mínimo de uns com os outros é priorizado sob a forma de interesse, principalmente em *benefício* utilitarista e produtivista. Nas indústrias, por exemplo, a proximidade com o outro é visto como ameaça capaz de acarretar uma diminuição da produção, na rua e avenidas o medo de assaltos e da violência agressiva também impede olhar para aquele que caminha ao nosso lado. Na escola a proximidade, muitas vezes, é vista como distração, ou como assédio e prejudicial ao bom andamento das aulas. Distanciamos-nos cada vez mais como seres humanos.

Para Junior (2009, p.55-56) “a cultura contemporânea parece marcada por uma espécie de esquecimento epocal. [...] O próprio Ser se fez ou se deixou esquecer, velou-se.” O esquecimento reflete a pobreza da experiência ressaltada por Benjamin (1987, p.1) “A experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade.”

O modo de vida contemporâneo além de priorizar as atitudes individualistas também tende a distanciar-se dos fatores históricos que comprovaram e comprovam a importância de se considerar a ambivalência do conhecimento. O fator econômico se sobrepõe nitidamente sobre os demais aspectos que

¹ “Persona significa na origem máscara e é através da máscara que o indivíduo adquire um papel e uma identidade social. [...] Na nossa cultura, a pessoa máscara não tem somente, no entanto, um significado jurídica. Contribui também de modo decisivo para a formação da pessoa moral.” (Agamben, 2010, p.61- 62)

compõe a estrutura de uma sociedade. As inovações tecnológicas, equivocadamente também são reconfiguradas em mais uma maneira de privar o ser humano das experiências pessoais e em vida. O encontro de uns com os outros ficou quase impossível diante da “falta de tempo” como desculpa para priorizar a busca desenfreada pelo econômico e instrumentos tecnológicos mais atualizados.

Segundo Lévy (2011), assim como o modelo econômico produziu e produz dejetos, como restos da produção, as relações rígidas, formalizadas e hierarquizadas, entre seres humanos, também produzem dejetos humanos.

A escola não fica aquém, já que, geralmente mantém um currículo fechado que dificilmente contempla os contextos de vida dos alunos. Elas ainda insistem numa organização que dimensiona a inteligência para classificar hierarquicamente com base em notas, em julgamentos comportamentais subjetivos. A escola, com base em ranços tradicionais seleciona de acordo com a posição social, considera desiguais os disciplinados e indisciplinados tendo como parâmetros normais e dispositivos legais concebidos em instâncias alheias.

Experiências formativas que superam a lógica classificatória são acenos para o reconhecimento dos outros como seres humanos. No entanto cabem os desafios das questões: como educar, na contemporaneidade, fazendo com que a experiência de reconhecimento do outro, enquanto ser singular e ao mesmo tempo plural seja um possível? Será possível esquecermos o tempo *Chrónos* e nos encontrarmos no tempo *kairós*? Podem as novas tecnologias digitais enredadas e a experiência estética, potencializar a alteridade? Precisamos redescobrir uma nova temporalidade que não aprisione o tempo em medições, mas que nos permitam o encontro.

Considerando, sobretudo, “As dificuldades do sujeito moderno com essa temática, seja a pessoa do outrem ou das culturas, têm por base o modelo de autoafirmação da subjetividade que resulta numa dominação da diferença” (Hermann, 2006, p.37). Em outras palavras o indivíduo moderno, educado/formatado em si e para si mesmo não consegue encontrar-se, o que inviabiliza o reconhecimento.

Acreditamos que um dos ambientes propícios para criar uma sensibilidade para os encontros seja a instituição escola. Muitas vezes, como educadores, ouvimos os alunos dizerem que gostam de vir para a escola, o que pouco lhes atrai são as aulas. Perguntemo-nos então, por que gostam de vir para a escola e não para as aulas? Quem sabe, porque no ambiente escolar, fora

da sala de aula, os alunos têm a possibilidade do encontro, do *cumversare* e eles se sentem bem.

O conviver com o Outro, o compartilhar, tornam-se momentos prazerosos e que pouco são oportunizados. “Ora, o reconhecimento de si advém graças ao fato de o indivíduo encontrar-se, desde a sua origem, enlaçado a uma rede infinita de significações mediadas pela linguagem que lhe chega incessantemente da vida compartilhada com os outros no mundo.” (Junior, 2009, p.57)

Nas interrelações com os Outros é que temos a possibilidade de tecer laços afetivos que levam ao respeito e ao reconhecimento do Outro enquanto ser humano em dignidade. A educação constitui-se em um campo fértil para tais encontros.

Segundo Gallo (2008, p.1), “a educação é, necessariamente, um encontro coletivo. [...] pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros”. À educação cabe a tarefa de convidar todos para encontros formativos. Esses encontros nem sempre serão agradáveis, mas permitem passos para o respeito, a solidariedade, a alteridade.

Então é de fundamental importância reconhecer a interdependência entre educação e alteridade. As implicações dessa interdependência se confrontam na insuficiência de conceitos enraizados na cultura ocidental fortemente inculcados e de origem grega, tendo como concepção radical a noção distinta e excludente de gregos e bárbaros. Nesse contexto podemos entender o porquê da ainda necessidade de ressaltar as divisões sociais nas quais o outro, representado pela figura do bárbaro, é “aceito” somente se se tornar igual ao eu. Eis uma estranha maneira de aceitação que não passa de uma implícita destruição das singularidades do outro.

Nesse contexto de “aceitação” não é possível se pensar a alteridade.

Os outros são sempre aqueles que ainda não se harmonizaram à ordem que, no final das contas, justifica o combate dialético interminável entre diferentes. Se houver alteridade, ela deve ser sempre e, inevitavelmente, uma alteridade relativa. (Fabri, 2006, p.74)

Por outro lado, marcas fortes da época medieval também se fazem sentir. A época medieval fora um período de tempo no qual o ser humano foi colocado como uma massa homogênea. Todos são “imagem e semelhança” de Deus, assim o ser humano não existe por si só, mas em Deus. Esse momento

também influenciou no sonho contemporâneo de alteridade. Não é possível reconhecer a alteridade em meio a uma massa homogênea. Quando todos são iguais as possibilidades de encontros formativos são mínimas se não extintas.

Na modernidade abrem-se fronteiras para se pensar as singularidades (embora tenhamos provas de que não foram as mais belas maneiras de tornar isso possível), pois nesse período as individualidades e a diversidade vem a tona possibilitando a reflexão do Outro enquanto ser diverso.

Segundo Agamben (2010) na segunda metade do século XIX houve uma mudança decisiva no conceito de identidade. O reconhecimento passa do social para o reconhecimento do serviço de polícia. A necessidade de identificar os delinquentes reincidentes passa a ser importante condição para a criação de um sistema de identificação baseado na medição antropométrica e na fotografia sinalética que ficou conhecida como *Bertillonage*.

Mais tarde, juntamente com a *Bertillonage* se junta a recolha das impressões digitais. Assim, a identidade humana gradativamente deixa de ser uma questão da persona social. O reconhecimento passa a ser realizado por dados biológicos frios e desvinculados da real identidade humana.

O homem retirou a máscara a qual se fundara durante séculos a sua reconhecibilidade, para depor a sua identidade em qualquer coisa que lhe pertence de modo íntimo e exclusivo, mas com que ele não pode de maneira alguma identificar-se. [...] o que define minha identidade e minha reconhecibilidade são agora os arabescos insensatos que o meu polegar coberto de tinta deixou numa folha de papel de um serviço de polícia. Ou seja, qualquer coisa da qual absolutamente nada sei e com a qual de maneira nenhuma posso identificar-me ou distanciar-me: a vida nua, num dado puramente biológico. (Agamben, 2010, p.65-66)

Um projeto enganador e que devora as sociedades contemporâneas. Inocentemente registramos nossas crianças logo ao nascerem, ficamos orgulhosos ao retirar o CPF ou a carteira de identidade. Ingenuidade que contribui para o controle do estado sobre as vidas. E podemos fugir disso? Passamos da dualidade corpo e alma para a dualidade identidade e pessoa.

A diminuição da pessoa a dados biológicos destituiu a importância do pertencimento a determinados grupos sociais. O reconhecimento não é mais na sociedade, no convívio, mas pela identificação do número que represento para o estado.

Assim na modernidade, o ser humano desvincilha-se do pertencimento a grupos específicos e se coloca como sujeito de sua própria vida. Nesse contexto também temos mudanças quanto à natureza que deixa de ser contemplada para ser dominada pelo ser humano. Assim, no desejo pela dominação o *homo faber* moderno além da natureza procura o domínio do próprio ser humano, do Outro. (Alves e Ghiggi, 2011)

Um novo projeto

Ainda que tenhamos conseguido enxergar a diversidade como uma forma de refletir sobre a alteridade, a violência do conservadorismo de concepções, que ainda refletem nossos comportamentos são intensas, e precisamos resgatar a sensibilidade humana para tocar profundamente nas feridas atitudinais que sustentam a rejeição do diferente como diferente.

É necessário compreender a importância da interdependência e da colaboração, como princípios fundantes nas relações com o Outro. O acolhimento e a responsabilidade pelo Outro são fatores fundamentais para que um processo de mudança seja possível.

Para Gallo (2008) é necessário uma diferente dinâmica, um diferente projeto que permita a desordem, ou seja, aprendizagens como experiências formativas capazes de reflexões com respaldo em atitudes amorosas em relação ao outro. Segundo Gallo trata-se de um projeto anarquista e anarquista porque dissolve o meu eu independente:

Num projeto anarquista, o outro me constitui, o outro sou eu e eu sou o outro, o que dissolve a noção de um eu monolítico. A coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irredutíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um, situações em que a liberdade de um não é um limite da liberdade do outro, mas sua confirmação e sua elevação ao infinito. (Gallo, 2008, p.14)

Para que esse projeto se torne experiência de vida e em vida é imprescindível uma ética capaz de abarcar essas novas maneiras do agir humano. Diante das inúmeras mudanças produzidas pelos seres humanos na contemporaneidade permeada pela tecnociência, “nossa tese é de que os novos tipos e limites do agir exigem uma ética da previsão e responsabilidade compatível

com esses limites, que seja tão nova quanto as situações com as quais ela tem de lidar.”(Jonas, 2006 p.57)

Para Lévy (2011, p. 26), o novo projeto se constitui na construção e reconstrução do laço social, pois “é especialmente sensível ao momento em que os grupos humanos implodem, caracterizam-se, perdem seus pontos de referência e veem suas identidades se desagregar.” Segundo o autor é urgente explorar outras vias, diferentes das atuais, quando se trata da inserção dos seres humanos na sociedade.

O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns dos conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados. (Lévy, 2011, p. 27)

Também na tentativa de superar os impasses gerados pelas diferentes concepções de alteridade que se colocaram ao longo da história e buscando um novo olhar que contemple a dignidade do Outro Ricoeur (2006) propõe alternativas para além da luta pelo reconhecimento, alternativas pautadas nas experiências pacificadas de reconhecimento mútuo. Suas proposições enfatizam o paradoxo do dom e do contradom trazendo a lógica da reciprocidade a uma reflexão para além do dar e receber mercadológico, o que ele chama de mutualidade. Na mutualidade a lógica mercantil de trocas é extinta colocando em questão valores, não preços. Nesse sentido, não há expectativas de retorno, de resposta a algo dado. O que aparece agora é a gratidão.

Gratidão também é significada pelo reconhecimento. A gratidão alivia o peso da obrigação de retribuir e a orienta rumo a uma generosidade igual a que suscitou o dom inicial. [...] É na gratidão que se baseia o bom receber que é a alma dessa separação entre a boa e a má reciprocidade. [...] Sob o regime da gratidão, os valores dos presentes trocados são incomensuráveis em termos de custos mercantis. Essa é a marca do sem preço sobre a troca de dons. (Ricoeur, 2006, p. 255-256)

Nessas atitudes, que parecem simples, mas envoltas em complexidade, estão contidas as esperanças de um recomeçar coletivo que contenha em seus alicerces o verbo amar. Não é um desafio simples, pois ainda apostamos no

amor como algo que se expressa em palavras e não em atitudes. Diferentes concepções levam a diferentes convites sobre o que pensar e o que fazer com o amor, como expõe (Comte-Sponville, 1998, p. 150-151): “agir por amor, quando se ama, e como se amássemos, quando não amamos [...] amamos o amor e não sabemos amar. É isso que nos condena à moral, porque, por não sabermos amar, somos obrigados, por amor ao amor, a tentar agir como se amássemos”

A ação do amar, infelizmente, está deturpada com a ideia de amor, um sentimento especial, um discurso, um conceito, uma expressão interessante, mas distante do amar. Esses equívocos permitem transformar o amor em moeda de troca. Amar é espontaneidade, é doação, é presente. O presente amar consiste na relação de aproximar-se, encontrar-se com o outro sem intencionalidades pré-estabelecidas deixando fruir, engajando-se no encontro com atitudes de respeito, abertura e responsabilidade.

O conviver no amar não é troca, não é dar e esperar a resposta ou algo de volta, mesmo que seja um agradecimento, é despir-se de todas as certezas e de expectativas. Nas palavras de Maturana e Ximena (2009, p. 84) “o amar não quer nem busca as consequências do amar. O amar não é bom nem mau, simplesmente é o viver no bem estar trazido pelo viver sem o sofrimento que traz o apego ao valor ou sentido que se vê no perdido ou no que se pode perder.”

Os encontros educativos devem se constituírem no amar. Precisamos vivenciar nas nossas vidas o desapego, despreocupando-nos com tantas formalidades burocráticas e inúteis que permeiam o nosso cotidiano poluindo o conviver humano. O amar só é amar na não intencionalidade, na fruição, no inesperado. Se o amar consiste na aceitação do inesperado pressupõe-se que no amar podemos visualizar o reconhecimento da alteridade. Na proximidade, no encontro é que se constrói o caminho do amar e esse caminho certamente significa ética e corresponsabilidade. A existência no amar é a experiência do encontro com a alteridade, assim como a experiência educativa como salienta Miranda:

A experiência educativa se faz a partir do encontro com a alteridade e inaugura o ensinamento ético da responsabilidade pelo Outro. Portanto, a subjetividade que se constitui como resposta ética à inquietação do Outro. [...] na educação expressa a incondicional responsabilidade pela alteridade. Uma subjetividade insubstituível, capaz de acolher como

responsabilidade e responder à palavra do Outro que lhe interpela eticamente. (Miranda, 2014, p.472)

A responsabilidade está necessariamente ligada à escuta do Outro. Quando paramos para escutar o que o Outro tem a nos dizer somos convidados a dar respostas. A ação de educar é uma ação de responsabilidade, de escuta e de respeito. A maneira como nos posicionamos enquanto educadores, respondendo, ouvindo ou ao contrário, influencia nas atitudes dos alunos. Embora muitas vezes a resposta é inconsciente demonstra nossa responsabilidade ou falta dela para com o Outro. Nesse contexto Fabri (2006, p.77-78) explica:

Ao receber uma resposta de uma esfera própria, o estrangeiro pode revelar-se ou comparecer. Mas vale lembrar que o responder não é, originariamente, sinônimo de decisão consciente e planejada. Ele é, antes, a confirmação de uma passividade, de uma ausência de sincronia entre um e outro. Avesso a toda previsão e a todo cálculo, o evento do estranho acontece como trauma e abalo da ordem do pensamento identificador. Por conseguinte, responder é o modo genuíno de encontrarmos o estrangeiro. Na medida em que escapa a toda apropriação, ele nos desafia e interpela, ultrapassando toda possível compreensão.

Para Fabri (2006) a fenomenologia responsiva constitui-se na linguagem. A interação por meio das respostas faz com que os sujeitos sintam-se como partícipes de um mundo comum. Nesse encontro de um mundo em comum não temos como não dar respostas ao outro, o nosso silêncio já se constitui em um posicionamento. “Não posso não responder”. Mesmo que eu me cale, já dei a minha resposta (Cf. Waldenfels, 2002, p. 83 apud Fabri, 2006, p.78)

No silêncio da resposta deixo vestígios da frágil percepção do Outro enquanto ser de singularidade e que precisa ser considerado. Na inatividade das ações frente as perguntas e respostas, ou então dos vestígios deixados pelo Outro confirma-se a dificuldade dos encontros, dificuldades da proximidade e da responsabilidade para com o Outro.

Enfim, nesse contexto, qual a finalidade da educação escolar? Criar e permitir a realização de experiências formativas de sensibilização para encontros. A aproximação é uma das alternativas para que cada um possa compreender-se e compreender o outro. A educação deseja esse fazer como experiência formativa sendo simultaneamente experiência com e junto a um Outro. Isso será possível se reconhecemos o Outro como ser diverso, um “ser-em-ato”,

ou seja, em constante formação com vivências distintas, com orientações diversas.

Educar é problematizar a alteridade. Ao mesmo tempo em que se possibilitam os encontros é necessário que não se perca a formação erudita tomando o cuidado para que as relações estabelecidas nos encontros não se tornem um fazer por fazer. Assim ao mesmo tempo em que o aluno precisa de autonomia para desenhar seu próprio caminho, também é importante que tenha o professor para auxiliá-lo a refletir sobre a melhor atitude a ser tomada em determinado momento. Nesse contexto de autonomia e dependência que poderia ser traduzida por interdependência Martinazzo (2005) afirma:

Autonomia e dependência se autorretroalimentam quando analisadas sob o ponto de vista da teia complexa que compõe os organismos vivos. A autonomia se nutre da dependência e vice-versa. Assim, a autonomia não é e nem pode ser entendida como um estado absoluto, isolado e independente, uma vez que ela só pode ocorrer com base na dependência, tendo em vista que nenhum ser vivo é totalmente fechado e nem totalmente aberto em relação a si mesmo ou ao meio em que vive.

Assim, o ser educador tem papel fundamental assumindo responsabilidades quanto a permitir que cada criança realize suas experiências formativas. Já não basta ser um professor autoritário, nem mesmo um facilitador do processo de aprendizagem - herança de uma época cartesiana fragmentária - o educador da contemporaneidade precisa desejar assumir um novo papel, o de perturbador, aquele que desestabiliza, questiona, provoca, convida a construir colaborativamente caminhos plurais. Caminhos diversos que nunca estarão prontos, tomando a cada passo rumos diferentes em um construir e reconstruir constante.

Este novo perfil requer a flexibilidade dos papéis, da comunicação e das relações mediadoras da aprendizagem. Para desenvolver a liberdade de expressão, a confiança e o prazer de estar junto e aprender é necessário a valorização das diferentes autorias do professor/organizador, monitor e alunos participantes, a democratização das participações nos diferentes espaços do ambiente e a inserção de colaborações individuais e coletivas dos grupos de trabalho. (Delcin, 2005, p. 79)

Nessa dinâmica, que respeita e considera a importância de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento, também temos a possibi-

lidade de expandir o reconhecimento da alteridade. É preciso desenvolver o reconhecimento entre seres humanos, juntamente com o respeito aos mais variados espaços em que estamos inseridos, ou seja, o meio ambiente.

Considerações finais

Refletir sobre a alteridade é colocar-se em jogo, é colocar em jogo os diferentes conceitos de Outro que estão implícitos nos seres humanos. Por isso é fundamental problematizar a questão do reconhecimento das alteridades nos ambientes educativos denominados escolas. Trata-se de compreender a educação para além de conteúdos pré-determinados e estanques, e de currículos equivocadamente construídos com base em um cientificismo exagerado.

O que se identifica com esse caráter intransigente, gerado pelo cientificismo, é uma negação da alteridade. O que se almeja são questões mais profundas de cunho cultural, social, epistemológico e acima de tudo, que o humano esteja vinculado as mais diferentes experiências de mundo vivenciadas pelos sujeitos aprendentes.

À medida que as certezas do mundo moderno vão se esvaindo na liquidez das concepções arcaicas abrem-se alternativas para as incertezas, para a dúvida, para a curiosidade, e assim, em meio a tantos questionamentos vemo-nos necessitados do apoio do Outro, um Outro que ao mesmo tempo em que me causa estranhamento me coloca em jogo. O jogo tem o caráter da imprevisibilidade, já que nunca posso prever com exatidão a próxima jogada do Outro. O jogo que desestabiliza é o jogo que auxilia no desenvolvimento.

O encontro é um colocar-se em jogo, é fruir e deixar fruir. A escola está cada vez mais ciente da fragilidade e da pouca oportunidade de encontros formativos nos seus espaços. Um estar ciente que significa abertura para avanços e melhorias.

A educação não ocorre em determinados espaços, mas no movimento dos seres humanos uns com os outros. O reconhecimento do outro ultrapassa apenas a escuta reduzindo-se à construção de um saber a respeito do outro. O reconhecimento é também um encontro de “incompreensibilidade, da irreduzibilidade do mundo do outro, que funda o respeito que tenho por ele. Fonte possível de minha potência, ao mesmo tempo em que permanece enigmático, o outro torna-se, sob todos os aspectos, um ser desejável.” (Lévy, 2011, p.28)

É, portanto, a partir da abertura a novas propostas que temos a possibilidade de renovarmos a educação escolarizada para além de meros formalismos expressos em currículos fechados. A sensibilidade para a acolhida e para a escuta do Outro se fazem indispensáveis para a construção de uma educação mais humanizadora.

Concluimos que é preciso ultrapassar as barreiras que engessam as escolas ditando ações predeterminadas como se a aprendizagem fosse passível de previsões. É necessário uma ressignificação dos papéis assumidos dentro do espaço escolar colocando os sujeitos como sujeitos do conhecimento. Na valorização de cada um dos participantes podemos iniciar um processo de construção do conhecimento de modo colaborativo e interdependente. Quando todos os envolvidos sentem-se capazes de contribuir de alguma forma emerge o reconhecimento das diversidades e o respeito à alteridade.

Fica-nos, portanto, o convite a repensarmos nossas atitudes em relação a educação que queremos e o que estamos fazendo para que isso seja possível. Não basta desejarmos é preciso fazer acontecer.

Referências

Agamben, G. (2010). *Nudez*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'água editores. Tradução de: Nudità.

Alves, M. & Ghiggi, G. (2010). Levinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. (15). 95-111.

Benjamin, W. (1987). Experiência e Pobreza. In: *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense. Disponível em: <<http://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>> acesso em: 20 out. 2014.

Comte-Sponville, A. (1998). Uma moral sem fundamento. In: Morin, E. e Prigogine, I. *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delcin, R. (2005). A metamorfose da sala e aula para o ciberespaço. In: Assmann, Hugo (Org). *Redes digitais e metamorfoses do aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fabri, M. (2006). Harmonização e Estranhamento: a proposta de uma fenomenologia responsiva. In: Trevisan, A. & Tomazetti, E. (Orgs). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí, Rio Grande do Sul. Cap. 2, p. 73-79.

Gallo, S. (2008). Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

Hermann, N. (2006). Ética, estética e alteridade. In: Trevisan, A. & Tomazetti, E. (Orgs). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí, Rio Grande do Sul. Cap. 1, p. 32-40.

Jonas, H. (2006). *O princípio responsabilidade: ensaio para a civilização tecnológica*. Tradução Marijane Lisboa; Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. 354p. Tradução de: *Das Prinzip Verantwortung: Versus einer ethic für die Technologische Zivilisation*.

Junior, N. (2009). Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. *Conjectura, Caxias do Sul*, 14(3). 53-83.

Lévy, P. (2011). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 7.ed. São Paulo: Loyola.

Martinazzo, C. (2005). Ambientes virtuais: enfatizando a autonomia e a aprendizagem. In: Assmann, Hugo (Org). *Redes digitais e metamorfoses do aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Maturana, H. (2005). *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*. Belo Horizonte, MG: UFMG.

Maturana, H. & Dávila Yáñez, X. (2009). *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athenas.

Miranda, J. (2014). Levinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximações com o campo da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 19(57). 461-475.

Ricoeur, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola.



Problemas filosóficos *entre* ensinar e aprender

Raquel Alvim Monteiro
Universidade Federal de Minas Gerais
raquelfilosofia@gmail.com

Professora de filosofia no Ensino Médio em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Licenciada em Filosofia e Mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Atualmente, pesquisa as relações entre política, sujeito e ensino para pensar a disciplina de filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro.

Resumen - Resumo - Abstract

Este trabalho pretende pensar a relação entre ensinar e aprender, problematizando a concepção de educação como formação do sujeito envolvido nessa relação. Assim, trazer algumas leituras das bases legais que institui o Ensino Médio brasileiro para considerar a importância de discutir filosoficamente o ensino de filosofia. Desta forma, com a leitura de Foucault e Deleuze, repensar a concepção de sujeito presente nos parâmetros que regem a educação, bem como o paradigma da educação como promoção do aluno como sujeito social. Neste sentido, é necessário trazer elementos do discurso oficial que estabelece a concepção de educar nesse currículo, junto a isso discutir sobre a noção de sujeito presente nesses documentos. Pretendemos desfazer a compreensão de sujeito universal para tratar

Este trabajo pretende pensar la relación entre enseñar y aprender, problematizando la concepción de educación como formación del sujeto involucrado en esa relación. De esa manera, traer algunas lecturas de las bases legales que instituye la Enseñanza Secundaria brasileña para considerar la importancia de discutir filosoficamente la enseñanza de filosofía. De esa manera, con la lectura de Foucault y Deleuze, repensar la concepción de sujeto presente en los parámetros que rigen la educación, así como el paradigma de la educación como promoción del alumno como sujeto social. En ese sentido, es necesario traer elementos del discurso oficial que establece la concepción de educar en ese currículo, junto a eso discutir sobre la noción de sujeto presente en esos documentos. Pretendemos deshacer la comprensión de

This paper intends to think the relation between teaching and learning, questioning the conception of education as a way to shape the subject involved in this relationship. Thus, introduce some legal bases readings that establish the Brazilian high school in order to consider the importance of discussing philosophically the Philosophy teaching. This way, with the reading of Foucault and Deleuze, rethink the conception of subject present in the parameters that rule the education, as well as the education paradigm as a way to promote the student to a social subject. In this sense, it is necessary to bring official discourse elements to establish the conception of educating in this curriculum and, together, discuss about the notion of subject present in this documents. We intend to dissolve the comprehension of universal subject in order to treat

de subjetividades e repensar a relação entre ensinar-aprender. Essa relação é concebida, na maioria das vezes, com certa homogeneidade para formação de determinado sujeito e de determinado saber. Sendo assim, esta proposta visa questionar as bases da educação que partem de uma percepção de ensino como produto. Discorrer sobre um ensino que não trate de transmissão de conteúdos, mas de um ensino como experiência filosófica. Pensar com Deleuze que aprender está relacionado não apenas a um aspecto racional, mas sensível. Contudo, a partir de alguns pesquisadores interessados no assunto, considerar estes termos para propor possibilidades de se pensar um ensino filosófico de filosofia no Ensino Médio. Vale ressaltar que esta proposta não pretende esgotar a reflexão de conceitos tão complexos, mas lançar questões que ainda estão em processo de investigação e devem ser constantemente analisadas.

sujeito universal para tratar de subjetividades y repensar la relación entre enseñar-aprender. Esa relación es concebida, en la mayoría de las veces, con una cierta homogeneidad para formación de determinado sujeto y de determinado saber. Siendo así, esa propuesta pretende cuestionar las bases de la educación que parten de una percepción de enseñanza como producto. Discurrir sobre una enseñanza que no trata de transmisión de contenidos sino de una enseñanza como experiencia filosófica. Pensar con Deleuze que aprender está relacionado no solamente a un aspecto racional, pero sensible. Sin embargo, a partir de algunos investigadores interesados en el asunto, se consideran estos términos para proponer posibilidades de pensar una enseñanza filosófica de la Filosofía en la Enseñanza Secundaria. Es importante destacar que esta propuesta no pretende agotar la reflexión de conceptos tan complejos, pero sí, lanzar cuestiones que aún están en proceso de investigación y necesitan ser constantemente analizadas.

the subjectivities and rethink the relation between teaching and learning. This relation is designed, most of the time, with a certain homogeneity in the formation of a certain subject and a certain knowledge. Therefore, this proposal aims to question the bases of education that start from a perception of teaching as a product. Discourse about a teaching that does not address only content transmission, but a teaching as philosophical experience. Think with Deleuze that learning is related not only to a rational aspect, but also to a sensitive one. However, starting with some researchers interested in the subject, consider these terms in order to propose possibilities of thinking a philosophical Philosophy teaching in high school. It is noteworthy that this proposal do not intend to deplete the thought of concepts that are so complex, but to raise questions that are still in an investigation process and should be analyzed constantly.

Palavras-chave: ensino; sujeito; filosofia

Palabras Clave: enseñanza; sujeto; filosofía

Keywords: teaching; subject; philosophy

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 11/11/2015

Para citar este artículo:

Monteiro, R.(2016). Problemas filosóficos *entre* ensinar e aprender. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 255 - 265.

Problemas filosóficos *entre* ensinar e aprender

As Leis de Diretrizes e Bases¹ da educação brasileira partem do aprimoramento do educando como pessoa humana, a partir de uma formação ética e da compreensão dos processos produtivos. Os conteúdos devem ser organizados de tal forma que ao final do curso o aluno demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. Além das formas contemporâneas de linguagem. Para tanto, o sistema de ensino deve promover o conhecimento e cabe aos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2000, p.28).

O currículo brasileiro está pautado em uma concepção de conhecimento para promoção de determinado saber e fazer. Essa compreensão parte da relação direta entre ensino-aprendizagem e professor-aluno na formação do educando como sujeito social. “(...) Parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam” (Brasil, 2000, p.22).

A relação ensino-aprendizagem está na constituição do sistema escolar. O projeto pedagógico, desenvolvido nas escolas públicas brasileiras, parte de um currículo que é formado por uma série de conteúdos que os alunos devem aprender. Nessa leitura, é possível perceber que o sucesso da educação está baseado na eficácia da interação entre o conteúdo e o aluno, entre o sujeito e o objeto. O currículo é disposto para concretizar essa relação e cabe ao professor junto ao sistema de ensino promover tal empreendimento.

Sendo assim, educar significa dispor determinados conteúdos e saberes, aprimorar o aluno como sujeito. Esse aprimoramento passa por um “projeto de pessoa humana” como algo objetivo. Ou seja, pensar a relação de ensino a partir da noção de sujeito e objeto implica pensar em uma forma um tanto

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desenvolvida no texto: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

homogênea e sistemática de lidar com a relação entre aprender e ensinar. Implica deduzir um sujeito comum nessa relação, um sujeito único e uma única forma de apreensão do conteúdo.

Por muitos anos se costumou pensar o que acontece na escola entre alunos e professores como um processo de ensino - aprendizagem, o que leva à conclusão de que há uma relação necessária entre ensinar e aprender. Pensou-se e agiu-se (ou ainda se faz) baseados na crença de que tudo o que se ensina é aprendido e tudo o que se aprende foi por meio de um ensino. (Aspis, 2012, p.123)

Esta noção de ensino-aprendizagem leva a uma concepção, como afirma Aspis, de uma transmissão da verdade, como formação do sujeito em uma perspectiva ascendente e de esclarecimento (Aspis, 2012, p.123).

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (Brasil, 2000, p.10)

Nessas leituras é perceptível que a compreensão de educação traz uma concepção de homem desenvolvida a partir do período da modernidade. Essa concepção está associada a um ideal universal de sujeito e de razão. Um ideal iluminista que pode ser compreendido como um projeto que concebe o homem como sujeito da história. A educação estava no centro deste projeto civilizatório como meio de realizar certa emancipação humana (Cfr. Souza, 2007). Desta forma, com ressalvas da diferença contextual, existe uma ideia deste projeto presente na forma da instituição do ensino hoje.

A noção de aprimoramento da pessoa humana é uma das bases da justificativa do Estado para promoção do ensino. Os Parâmetros Curriculares do ensino de filosofia no Brasil ao explicar esta concepção ressaltam a formação do sujeito como produto de um processo.

Embora se trate de uma idéia vaga, o aprimoramento como pessoa humana indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que incluía a constituição do sujeito como produto de um pro-

cesso, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno. (Brasil, 2006, p.28)

A partir destas considerações, cabe problematizar essa relação para pensar um ensino filosófico no currículo do Ensino Médio. Refletir, como propõe Gallina (2009), a necessidade de um afastamento do modelo tradicional de se conceber o conhecimento que, para maioria, reproduz uma homogeneidade. Problematizar a relação entre ensino-aprendizagem como *produção de subjetividades* – a formação do aluno como sujeito eficiente. É necessário compreender filosoficamente a noção de sujeito empregada neste sistema escolar.

Para tanto, a reflexão de Foucault, ao ser interrogado sobre significado de sujeito, é relevante. Ele enfatiza que o sujeito não é uma substância.

É uma forma e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. (...). (Foucault, 2006, p. 275)

Este trabalho compartilha da leitura de que é necessário desfazer essa noção de sujeito como substância, muitas vezes, presente nos discursos educacionais. Pensar uma educação que se relacione a uma experiência singular, que compartilhe de uma “subjetividade autônoma” (Gallo, 2013, p. 80). Exercer uma prática de ensino que esteja atenta às *multiplicidades*².

² Deleuze e Guattari apresentam o conceito de rizoma para desfazer a forma comum de conceber o pensamento no sentido arbóreo, ou seja, progressivo, linear e homogêneo, que tem como objetivo um aspecto de unidade e identidade. “Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes”. (Deleuze, Guattari, 2000, p.15)

(...) A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose. (Deleuze, 2005, p.113)

Foucault ao tratar da relação de poder atravessada pela pedagogia, propõe que o poder em si não é ruim e constitui essa relação, no entanto, a questão crucial é saber até que ponto essa relação pedagógica não é condicionada por uma *autoridade arbitrária* (Foucault, 2006, p. 284).

A partir dessas questões, este trabalho parte da compreensão de que conceber o aprendizado com uma concepção de um sujeito universal e o ensino como produção de subjetividades é tratar o ensino como uma *autoridade arbitrária*. Ao pensar a educação a partir de um princípio de uniformidade para atingir determinado *sujeito como produto de um processo*, há um exercício de poder que afeta as singularidades.

(...) O que se apresenta é uma percepção que naturaliza as relações sociais e políticas resultantes do espaço-tempo escolar, desconsideradas enquanto resultante do atravessamento constante das coordenadas que se dão a partir de políticas de produção de subjetividades. (Gallina, 2009, p.122)

Se a filosofia, como propõe Foucault, tem um papel crítico no sentido de interrogar toda forma de dominação, é necessário interrogar sobre as relações entre ensino e subjetividade para considerar um ensino filosófico.

Em sua vertente crítica - entendendo crítica no sentido amplo - a filosofia é justamente o que questiona todos os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que eles se apresentem - política, econômica, sexual, institucional. (Foucault, 2006, p. 287)

A necessidade de não tratar o processo de aprendizagem a partir da identificação de um determinado sujeito, conduzido por determinados critérios para atingir seu aprimoramento, é crucial para pensar um ensino filosófico.

A crítica de Rancière ao que ele denomina como *mito da pedagogia* pode ser pertinente para avaliar os valores que permeiam o ensino curricular e a escola como manutenção de determinado modelo de conhecimento. Entre o livro e

o aluno está o mestre explicador, esse mestre está norteado pelo princípio da desigualdade. Este princípio parte da consideração de uma inteligência menor e uma inteligência maior, assim, o aprender está determinado pelo princípio da explicação. A explicação é o professor entre o livro e o aluno, a escola com o intuito de promover a igualdade estaria partindo do princípio da desigualdade (Rancière, 2013, p. 14).

É possível comparar os valores norteadores do currículo brasileiro – a necessidade do docente e do sistema escolar de concretizar de forma eficiente a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento ao ensino explicador, denunciado por Rancière. Esse ensino pode ser visto como manutenção de um discurso de consenso. A igualdade pretendida neste modelo tem o objetivo de silenciar, de apagar, não mostrar outras vozes, promover uma homogeneidade no saber. A palavra do mestre toma o poder diante da palavra do livro e da relação com quem lê.

“Não podemos usar o ‘nós’, não desejamos o consenso, não desejamos propor, não há identificação e representação. Não desejamos correr o risco de parecer assumir um modelo maior, de representar um grupo, as organizações, o instituído” (Aspis, 2012, p. 21). Consideramos que tratar o ensino como algo homogêneo e como promoção de uma identidade de sujeito e de saber, assumir o nós e o consenso é uma forma de manter uma *autoridade arbitrária* para pensar uma educação.

Partindo dessas considerações, é necessário questionar a concepção de aprender e ensinar. Segundo Deleuze, não procuramos a verdade por boa vontade, mas quando sofremos algum tipo de violência no pensamento. Um dos erros da história da filosofia é partir da ideia de que nós pensamos por boa vontade, que o homem tem uma busca natural pelo saber. O pensamento acontece a partir de uma violência, por algum signo que nos atravessa, nos dá necessidade de ir em busca da verdade (Deleuze, 2003, p. 15). Aprender é um processo vivo entre não saber e saber (Deleuze, 2006, p. 238). Aprender não está relacionado com resultado, mas com um processo infinito. “E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado (...)” (Deleuze, 2006, p. 238).

Compreender que aprender é um processo vivo permite trazer novas possibilidades para pensar e estar na escola, desfazer a visão comum formada pela noção de ensino - aprendizagem e professor – aluno como algo dado.

Para tentar sair desse modelo arbitrário de ensino e concepção de sujeito é importante entender que o aprender não passa apenas por uma relação racional, mas sensível, um ensino que esteja atento à vida.

Pensar em experiências singulares de aprendizagem requer supor outras formas de ensino. Tomo a passagem de Larrosa para refletir o que seria um processo de saber da experiência.

(...) O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (...). (Larrosa, 2002, p. 27)

Sendo assim, é necessário pensar em um ensino que não privilegie a mera transmissão de conteúdos, mas a aprendizagem do filosofar. Portanto, pensar o ensino de filosofia no nível médio não pode passar simplesmente por ensinar (transmitir) conteúdos da história da filosofia aos alunos. Para o ensino de filosofia é imprescindível uma experiência filosófica. Essa experiência proporciona ao aluno a percepção da sua subjetividade, um processo criativo de compreensão de si e do mundo. Entendemos como reflexão filosófica a capacidade de problematizar as questões humanas em todos os aspectos de forma pessoal e criativa.

Compreendemos que o processo do ensino de filosofia não é uma questão de interação dos alunos para apreensão dos conteúdos, não é o domínio de um determinado tipo de conhecimento.

A questão da didática do ensino de filosofia muda de sentido: não vai do conteúdo dispostos aos estudantes, mas de despertar para uma atitude filosófica. Trata de despertar uma atitude filosófica, de fazer filosofar, através dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas, inclusive através do desenvolvimento de aptidões e procedimentos peculiares da filosofia e dos esforços para filosofar na aula. (Langón, 2003, p.92)

Através de textos de filósofos e recursos que possibilitem uma análise filosófica, o aluno pode repensar e recriar sua visão de mundo, formular suas questões, criando novas formas de pensar. “Não se trata de consumir as palavras dos filósofos como se consome uma fórmula matemática. Deve-se

ler filosofia como se lê poesia, revivendo-a: ressuscitando-a, encarnando-a, emocionando-se com ela, reinventando-a” (Aspis, 2004, p. 308). É um desafio que consiste em estar atento ao rigor dos conceitos filosóficos em diálogo com um ensino que não tem como objetivo um produto. Não pensar a educação a partir de um sujeito único e de um saber único, mas do aprender como experiência, como propõe Deleuze, como processo vivo do pensamento.

No entanto, tratar a educação como experiência, desfazer deste ensino-produto não é uma tarefa fácil. É preciso pensar em possibilidades de como fazer isso em um modelo de ensino formador e disciplinar. As questões levantadas suscitam a necessidade de entender os problemas do ensino de filosofia como um problema filosófico, como propõe Cerletti (2009), e não apenas como um problema didático ou pedagógico. Para tanto, não basta tentar satisfazer os documentos oficiais e o modelo educacional, é necessário questioná-los, é importante discutir cada vez mais a escola e a filosofia nesse contexto. Trazer a filosofia para refletir a educação e pensá-la enquanto conteúdo curricular.

(...) para levar adiante a tarefa de ensinar filosofia, uma série de decisões devem ser adotadas. Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas, para em seguida – e de maneira coerente com elas – elaborar os recursos mais convenientes para tornar possível e significativa aquela tarefa. (Cerletti, 2009, p. 9)

Considerar o ensino de filosofia é um desafio filosófico. Este estudo ainda está em processo e essas reflexões precisam ser aprimoradas, no entanto, é perceptível que esse desafio questiona o modelo de ensino presente no currículo brasileiro.

Referências bibliográficas

Aspis, R. (2004). *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica*, Dissertações (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Aspis, R. (2012). O ensino de filosofia e resistência. Teses (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 02/01/2015.

Brasil. (2006). *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC. v.3.

Cerletti, A. (2009) *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica.

Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos*. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Deleuze, G. (2005). *Foucault*. Tradução Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Foucault, M. (2006). *Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro, 2ª edição, Forense-Universitária.

Gallina, S. (2009). Entre Teoria / Prática: Problemas e Experimentações. In: Gallina, S. & Tomazetti, E. (Org.) *Territórios da Prática Filosófica*. Santa Maria. Ed. UFSM.

Gallo, S. (2013). *Deleuze & a Educação Autêntica* 3ª edição. Coleção: Pensadores & Educação. Belo Horizonte.

Langón, M. (2003). Filosofia do ensino de filosofia. In: Gallo, S., Cornelli, G., Danelon, M. (Org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. (19). 20-28.

Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

Souza, J. (2007). *Introdução à Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.



Óbices à educação pelo ardil pós-metafísico

Artur José Renda Vitorino

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
arturvitorino@puc-campinas.edu.br

Doutor em História pela Unicamp (São Paulo, Brasil) é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (São Paulo, Brasil) pertencente ao corpo permanente de seu Programa de Pós Graduação em Educação, com experiência nos seguintes temas: Fundamentos da Educação; Políticas Públicas em Educação; História Regional e História Social do Trabalho. Tem realizado investigações e publicado nas áreas de Política Pública Antirracista em Educação, Fundamentos da Educação e dos estudos sobre as relações entre mídia, racismo e educação

Resumen - Resumo - Abstract

Ao se interrogar se é possível, por meio da educação, ter uma atitude otimista da vida e do mundo, bem como da ética, e assim afirmar que a nossa vontade de viver nos permite conciliar a visão de mundo com a visão de vida, integrando saber e querer, este texto foi dividido, além de sua introdução e fecho em mais três seções. Na primeira, foi problematizada a concepção filosófica moderna pela qual o homem é definido em sua realidade, ou seja, delimitou-se que a natureza humana tem um aspecto intransformável, fazendo do homem uma essência presa às suas paixões, tal como o homem é. Na seção seguinte, foi mostrado como a ideia de Heidegger quanto à natureza humana pelo Dasein obnubilaria a descoberta, mostrada na derradeira seção, de o pro-

Cuando se pregunta si es posible, a través de la educación, tener una actitud optimista de la vida y el mundo, así como de la ética; y así afirmar que nuestra voluntad de vivir nos permite conciliar la visión del mundo con la visión de la vida, la integración del saber con el querer. Este texto se divide en tres secciones, con su introducción y cierre. En un principio se problematiza la concepción filosófica moderna, en la que el hombre se define en su realidad, es decir, si delimitada que la naturaleza humana tiene un aspecto inmutable, por lo que el hombre es una esencia presa de sus pasiones. En la siguiente sección, se demuestra cómo, la idea de Heidegger sobre la naturaleza humana por el Dasein, oculta el descubrimiento, que se muestra en la última sección, de un proyecto

When considering whether it is possible, through education, have an optimistic attitude of life and the world as well as ethics, and so to say that our will to live allows us to reconcile the world view with the view of life integrating knowledge and want, this text was divided, and its introduction and closing in three sections. At first it was problematic to modern philosophical conception by which man is defined in your reality, that is, was delimited that human nature has an aspect not processing, making the man a prey essence to their passions, such as man is. In the following section, it was shown how the idea of Heidegger about human nature by Dasein cover up the discovery shown in the final section, the Socratic-Platonic educational project of conceiving man as a possibility and

jeto educacional socrático-platônica de conceber o homem como uma possibilidade e assim com a capacidade de formá-lo por meio da descoberta da liberdade como um problema moral. Defendeu-se, assim, em linhas gerais, que o conceito de uma educação da cultura presente na obra de Mario Vieira de Mello (1963; 1985; 1986; 1993; 1994; 1996; 2001) nos permitiu responder afirmativamente que há, sim, e por meio da retomada do projeto educacional socrático-platônica de conceber o homem como uma possibilidade e, assim, da capacidade de formá-lo por meio da descoberta da liberdade como um problema moral, como construir uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, cuja busca pelo poder e o respeito à vida sejam forças que se autorregulem e acabem por se autoanularem.

educativo socrático-platônica donde se concibe al hombre como una posibilidad y así, con la capacidad de formarlo a través del descubrimiento de la libertad, como un problema moral. Se defiende, en términos generales, que el concepto de una educación de la cultura presente en la obra de Mario Vieira de Mello (1963; 1985; 1986; 1993; 1994; 1996; 2001) nos permitió responder afirmativamente que, a través de la reanudación del proyecto educativo socrático-platónica, es posible concebir al hombre como una posibilidad y por lo tanto la capacidad de formarlo a través del descubrimiento de la libertad como un problema moral, cómo construir un orden en el alma del individuo y de la sociedad cuya búsqueda de poder y el respeto de la vida sean fuerzas que se autorregulen y no terminen echándolo a perder.

so with the ability to form it through discovery of freedom as a moral problem. Defended himself, so in general terms, that the concept of an education of this culture in the work of Mario Vieira de Mello (1963; 1985; 1986; 1993; 1994; 1996; 2001) allowed us to answer yes there is, yes, and through the resumption of the Socratic-Platonic educational project to conceive man as a possibility and thus the ability to form it through the discovery of freedom as a moral problem, how to build an order in the soul of the individual and society whose quest for power and respect for life are forces governing themselves and ending up spoiling.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Poder; Razão; Liberdade

Palabras Clave: Educación; Cultura; Potencia; Razón; Libertad

Keywords: Education; Culture; Power; Reason; Freedom

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 11/11/2015

Para citar este artículo:

Vitorino, A. J. R. (2016). Óbices à educação pelo ardil pós-metafísico. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 267 - 279.

Óbices à educação pelo ardil pós-metafísico

1. Introdução

Desde o Sócrates platônico, a pergunta se a *areté* (virtude) é algo que pode ser ensinada está presente em quem se propõe ser educador. A hipótese de Sócrates exposta por Platão (2001) em *Mênon* de que tudo o que se ensina é saber, ao responder afirmativamente que a virtude é saber e assim concluir que a virtude é ensinável, permite afirmar que um lugar denominado escola, lugar este, nascido para formar e aprimorar a conduta dos jovens, seja possível ensinar às pessoas tornarem-se virtuosas, éticas, morais para o seu autoaperfeiçoamento individual e o seu altruísmo de alcance social. Defende-se a ideia que é possível ensinar as pessoas, por meio da reflexão ética, a capacidade para que elas possam realizar a responsabilidade prática, a partir da auto-orientação, com o fim de alcançar normas pessoalmente afirmadas e que ao mesmo tempo resistam aos critérios de universalidade.

Para muitos, no entanto, tal propósito soa, hoje, bastante ingênuo. Só para ficarmos no século XX, a crônica de seus acontecimentos nos mostraram que os homens foram capazes das maiores atrocidades, indicando-nos que não há freios para as suas ações ignóbeis e deploráveis. Assim, se a ideia do progresso material e técnico seja algo plenamente demonstrado, a despeito dos críticos que se atêm a discorrer sobre a irracionalidade da ciência e o seu corolário, a técnica, que desde o século XVI vem destruindo a Natureza com a concepção de que ela é hostil ao homem, e por isso, por meio do conhecimento, o homem precisa dominá-la; por outro lado, a ideia de um progresso moral não tem, hoje, quem possa defendê-la. Há raras exceções, como a de Steven Pinker (2013), cuja conclusão de que a violência está diminuindo ao longo da história da humanidade somente infirma a regra geral: a bestialidade humana é intrínseca à natureza humana. Ou seja, que é justamente o contrário o que infelizmente pode ser observado e provado com dados quantitativos e qualitativos: a violência humana medrou ao longo dos tempos.

Daí um problema, o qual pode ser formulado da seguinte maneira: é possível, por meio da educação, ter uma atitude otimista da vida e do mundo, bem como da ética, e assim afirmar que a nossa vontade de viver nos permite conciliar a visão de mundo com a visão de vida, integrando saber e querer? Em outras palavras, há como estabelecer uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, cuja busca pelo poder e o respeito à vida sejam forças que

se autorregulem e acabem por se autoanularem?

Com o fim de pelo menos encaminhar uma resposta a esse problema, neste texto foi esboçado as linhas gerais de um conceito de Educação da Cultura com referência à criação de um espírito ético – dado que o desenvolvimento histórico dessas duas ideias, a educacional e de poder, levou-as a se colocarem cada vez mais em oposição recíproca. As linhas gerais desse conceito de uma educação da cultura estão presentes na obra, formada por diversos livros, de Mario Vieira de Mello (1963; 1985; 1986; 1993; 1994; 1996; 2001). Busca-se, assim, responder afirmativamente que há, por meio de um conceito de educação da cultura, como construir uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, cuja busca pelo poder e o respeito à vida sejam forças que se autorregulem e acabem por se autoanularem.

2. O Problema

Com 57 anos, o professor Kant, após 11 anos de sua nomeação como professor titular de Lógica e Metafísica na Universidade de Königsberg, publica em 1º de maio de 1781 a sua *Crítica da Razão Pura* (Kant, 2001) . Neste tratado, ao pôr na fôrma pela metafísica da metafísica o discurso dos filósofos – que “pretendem falar-nos do *inteligível* (do Eu, de Mundo, de Deus) e subrepticiamente empregam noções que só valem no terreno do conhecimento *sensível*” (Lebrun, 1983, p. 17) -, o fim da metafísica foi enunciado. E mais: caso queiramos dizer sobre o Mundo, isso não tem mais sentido, pois ocorreu uma cisão. O mundo – se é que ainda cabe usar a expressão “mundo” – tem de ser pensado pela ciência. E sobre o discurso filosófico, cabe aos filósofos discutirem sobre o mesmo, e por meio de uma linguagem técnica própria à filosofia. Ou seja, há as disciplinas que podem dever-se à experiência, e aquelas que não podem dever-se à experiência: as primeiras não contêm proposições universais; as segundas contêm proposições universais. Mesmo controverso, de que tenha sido mostrado o fim da metafísica, certo é que foi assim que nasceu a filosofia moderna “através de Kant e contra ele” – afirmou G. Lebrun (1983, p. 23).

Pós Kant, e especialmente por meio da crítica da metafísica em Carnap e Heidegger (Puntel, 2010, p. 229-258), depois de contrapostos e expostos os mais diversos argumentos contra a metafísica, cuja morte continua sendo anunciada e enunciada, nas primeiras décadas do século XXI, palco da agonia das filosofias presas à ideia abrangente de razão, o ambiente filosófico o qual

estamos vivendo atualmente nos remete a um sentimento de abandono. De imediato, ao se considerar o solo onde se movem os filósofos precursores do relativismo e do pós-modernismo, ao pensarem ser possível evitar as dificuldades criadas pela filosofia do sujeito através de várias estratégias, desenvolvendo uma teoria do ser alheia aos imperativos da razão com Heidegger; radicalizando uma teoria do poder sem nenhuma correlação com a ideia de cultura com Foucault; invocando um princípio de comunicação intersubjetiva independente da experiência de Sócrates e de Platão com Habermas e assumida por Axel Honneth, tal abandono é de longa data. Montaigne (1950, p. 606), ao se remeter ao mundo criado pelos filósofos, dizia que

[...] foi com eles que aprendemos a nos tornar juizes do mundo; foi deles que tiramos a fantasia de que a razão humana é a controladora geral de tudo o que há fora e dentro da abóboda celeste, de que ela abarca tudo e pode tudo, e de que por meio dela tudo é sabido e conhecido.

A despeito de, a partir do século XVI, ser possível notar que ocorreu um contraste entre o ideal aristocrático e heroico da era feudal e do Renascimento com a mentalidade burguesa e a ética protestante da era posterior, é possível mostrar que ocorreu o declínio da ideia de que as paixões e os instintos podem e devem ser controlados pela razão, pois em seu lugar ganhou força e imperou a ideia de que somente os interesses – eles também movimentados pelas paixões – tem força e são invocados para neutralizar as paixões. Ou seja, argumentou-se a favor de que haveria de se realizar uma defesa a favor das paixões menos erráticas e que possibilitariam criar um espírito gregário contra as paixões avassaladoras e inconstantes impróprias por serem perturbadoras e de não catalisarem a criação de algo benigno para o próprio homem. Em linhas gerais, se no início da era cristã santo Agostinho imprimiu diretrizes básicas para o pensamento medieval ao denunciar que o desejo pelo dinheiro e posses como um dos três pecados principais do homem degradado, os quais os demais pecados seriam o desejo pelo poder (*libido dominandi*) e o desejo sexual; século depois, o argumento da “Mão invisível” – de uma força que faz com que os homens que buscam realizar suas paixões particulares conspiram inadvertidamente a favor do bem público – foi formulado em conexão com a ideia de que certas tendências benignas para o conjunto da sociedade são construídas a partir de tendências malignas presentes no homem (Hirschman, 2002).

Partindo-se de argumentos do homem “como ele realmente é”, pelo qual o homem tornou-se o próprio objeto daquilo que hoje é chamado de ciência

política, no século XVIII, Vico, leitor de Spinoza, o qual o seguiu fielmente a respeito do homem “como ele realmente é”, escreveu em seu livro *Ciência Nova* (Vico, 2005, pp. 108-109):

[131] A filosofia considera o homem como deve ser e, assim, não pode valer senão a pouquíssimos, que desejam viver na república de Platão, e não cair na escória de Rômulo.

[132] A legislação considera o homem tal ele é, para fazer bons usos dele para a sociedade humana: como da ferocidade, da avareza, da ambição, que são os três vícios que põem à deriva todo o gênero humano, fazem as actividades militar, mercantil e de corte, a força, a opulência e a sabedoria das repúblicas; e destes três grandes vícios, que destruiriam certamente a geração humana sobre a terra, deles faz a felicidade civil.

Mesmo que Maquiavel, Hobbes, Rousseau tivessem julgado necessário refletir sobre a natureza humana antes de estabelecer o tipo de ordem que convinha à sociedade, eles não discutiram o que o homem pode ou deve ser – discutiram (tal como salientou Vico) o que o homem é, o seu realismo. Desta forma, a intuição da existência de uma correspondência entre a estrutura de alma humana e a sociedade, a ideia de que o homem é uma possibilidade, não uma realidade, e por isso a educação deve ter uma posição central na vida espiritual do homem foi elidida. Não por acaso, a crítica de Vico a Platão era uma mostra do espírito que tomou conta das teorias políticas que surgiram no período moderno da história. E elas só se tornaram possível porque obliteraram a ideia da posição central da educação na vida espiritual do homem. São todas elas teorias que atribuem ao homem uma natureza fixa, intransformável. Assim, o homem é um animal de rapina para Hobbes, um pérfido intrigante para Maquiavel, um egoísta e um calculista para Locke e Rousseau, O homem pode ser educado, mas até certo ponto, pois o fundo da sua natureza permanece inalterável. Temos que contar com essa natureza animal, egoísta, pérfida, intrigante, calculista, em todos os nossos projetos de ordenação do Estado dentro do qual devemos conviver com os nossos semelhantes. A educação poderá atenuar essas tendências desfavoráveis, que são inatas nos membros de qualquer comunidade, mas a ordem, o Estado, o projeto de constituição que o regerá deverá necessariamente pressupor os elementos negativos presentes na natureza humana. Por meio dessa intuição, portanto, inferiram esses filósofos modernos que a desordem na alma humana não poderia se refletir na sociedade, pois o homem “como ele realmente é” gerará o caos e a violência desmedida de todos contra todos, destruindo a

si mesmo e qualquer possibilidade de convivência em sociedade. Ao filósofo político, ao legislador, resta encontrar meios para desviar o egoísmo, as paixões do homem individual de suas direções perigosas, e canalizá-las de modo a que se torne de uma utilidade para o bem comum. Há de se instrumentalizar as paixões do homem individual de modo que ele dirija sua força, suas energias, suas paixões não contra o interesse de seus semelhantes, mas em direção convergente, favorável a esse interesse, em direção a uma tarefa, a um trabalho em que todos estarão empenhados, todos os outros membros de sua sociedade, igualmente instrumentalizados (Mello, 1996).

Atrelado a isso, a cultura contemporânea rejeitou com condescendência o idealismo grego e a filosofia grega, os quais chamam de metafísica, e de roldão decretou a morte do humanismo, cujo princípio era a de que a educação tem uma posição central na vida humana. A partir disso, o homem dos nossos dias tem da educação uma ideia muito simples: a ideia de que educar é desenvolver os diversos talentos que existem em estado potencial no homem. Ao conceber da não necessidade de se discutir o que o homem pode ou deve ser, mas somente preocupado em discutir o que o homem é, o seu realismo, o mundo moderno e contemporâneo abandonou o idealismo, a filosofia e a educação, tal como haviam sido praticados no mundo clássico. Daí há de se perguntar: por meio de quais concepções o mundo contemporâneo passou a formular uma ideia muito simples do seja a educação?

3. O homem e sua leveza de estar no mundo

Se para a filosofia moderna o homem era considerado em sua realidade sob a chancela de argumentos do homem “como ele realmente é”; no início do século XX, mais propriamente o tratado *Ser e Tempo*, que veio a lume em abril de 1926, de Heidegger (2012), a concepção socrático/platônica de principiar a ideia, após a descoberta da liberdade como um problema moral, e de que a educação é o meio para atingir esse fim de integrar concomitantemente uma ordem na alma do indivíduo e na sociedade, sofreu um golpe quase mortal pelo realinhamento da questão do Ser e da Diferença pela diferença ontológica tal como proposta por esse filósofo.

Para Heidegger, durante todo o período que vai do aparecimento de Platão ao aparecimento de Nietzsche, o *ser* esteve esquecido, isto é, *oculto*. Assim, para o filósofo de *Ser e Tempo*, tornou-se imperativo que sua técnica analítico-filosófica-científica trouxesse à tona – em linguagem técnica, des-

velasse – a noção do que fosse o *ser*, uma noção, por conseguinte, do que fosse a *verdade*. Não se tratava de uma nova interpretação, e sim de uma revelação da *verdade do ser*. Toda a cultura, então, do homem ocidental se tinha desenvolvido sob o signo do *esquecimento do ser* e havia sido preciso que ele, Heidegger, nos advertisse disso para que a cruel verdade aflorasse à nossa consciência.

Caso seja levado a sério o *esquecimento do ser* denunciado por Heidegger, esta denúncia significaria posicionar-se contra tudo o que de mais interessante e nobre produziu a cultura do Ocidente – cujas manifestações dão o que pensar! – e por esse seu estilo de pensar incluiria absorver que a natureza humana acontece. Assim, para Heidegger, o ser humano não é,

tal como uma coisa qualquer, um mero ente, e sim um *acontecente* (*geschichtlich*), e que a sua existência tem o sentido de uma *acontecência* (*Geschehen*), a qual, por sua vez, é um *modo de temporalização* do ser humano. Na linguagem de Heidegger, o homem existe como um entendimento (*Erstreckung*) entre o nascimento e a morte, ele é alguém que nunca terminou de nascer e que desde sempre já começou a morrer, em suma, um acontecente, que é simultaneamente um nascente e um morrente. (Loparic, 2000, p. 357)

Ao tomar a “natureza humana” como sinônimo de “acontecência”, de “temporalização”, a experiencialização pelos indivíduos significa surgir do nada e voltar ao nada. E, a despeito de tal acontecência humana consistir em algo intrinsecamente difícil – ou na linguagem de Guimarães Rosa (1979, p. 16): “Viver é muito perigoso ...” -, pois a existência revela-se como algo pesado, o que seria um fardo existencial, a própria acontecência humana em sua temporalização transmuta-se em algo sutilmente leve como um arabesco no ar, pois caso sigamos a fatualidade da acontecência humana tal como expressa por Heidegger em *Ser e Tempo*, o ser humano é definido não pelo que fazemos ou pelo que somos como agentes sociais, mas pela possibilidade de impossibilidade, ou seja, a possibilidade de não estar no mundo (Loparic, 1999).

Nota-se que esse estar no mundo entre as coisas do/ no mundo nos permitiria desvencilharmos de qualquer *responsabilidade*, especialmente na tarefa de nos educarmos e educarmos uns aos outros. Livraríamos, assim, da formulação de qualquer **projeto de vida** sob a responsabilidade de uma ação educativa. Seríamos leves porque livres, e cuja liberdade fosse enten-

dida como o agir prático desvinculado de qualquer tipo de ação previamente pensada com vistas a alinhar uma conduta rumo ao dever, sem se engajar à razão. Ou seja, pensar a liberdade como algo não ligado à razão, extirpar a ideia de que a razão é um instinto e, como as demais faculdades da alma humana, está necessariamente engajada. Assim, a liberdade estaria dissociada da razão, a liberdade estaria somente compromissada com a faturalidade imediatista, sem qualquer preocupação quanto ao futuro, pois não vê senão o presente, incapaz ver mais longe, de planejar e calcular.

Esse estilo de pensar heideggeriano foi como uma luva nas mãos do homem contemporâneo, que é ávido de liberdade - liberdade de locomoção, liberdade de expressão, liberdade de reunião, liberdade de conquista, liberdade do mais forte, liberdade do poder -, há de se interrogar que em um mundo assim, em que a compreensão da liberdade que tem o homem não vai além dessa dimensão da liberdade animal, fica difícil imaginar como as sociedades possam se estruturar, como um princípio de ordem possa regular a convivência dos homens.

Como, então, evitar que os homens se *entredestruam* em ondas de violência cada vez mais avassaladoras? De imediato, a perspectiva que se oferece ao homem é o de que somente um Estado hostil – totalitário ou que por outras formas despreze a liberdade interior do homem, instrumentalizando as paixões – é capaz de reprimir ou de domesticar. Contra esse fenômeno, nos planos do legislador da sociedade, há pretensão de intervir por meio da educação no estado de desordem da alma humana? Existe, como projeto social, o estabelecimento de um estado de coisas que inclua uma séria formação moral do ser humano?

4. A Educação pelo Projeto Socrático/Platônico

Para o projeto socrático/platônico, o estudo da ordem das sociedades deve vir seguido do estudo da ordem na alma humana. E, mais do que isso, intuíram que há uma correspondência entre a estrutura da alma humana e da sociedade. E esta correspondência, que intuíram, não era a de uma analogia, mas de um contraste; não era uma ordem na alma humana que se refletiria na sociedade; era, ao contrário, que não deveria se refletir na sociedade.

A cultura clássica dos gregos se distingue também de todas as outras culturas pela sua *paidéia* ou, em outras palavras, seu espírito educacional.

E foi Platão quem se ocupou da sugestão de que o homem, a natureza humana não é boa nem má, nem egoísta nem altruísta, nem perversa nem benevolente, o que o homem é, antes de qualquer coisa, uma possibilidade. Sendo ele uma possibilidade, o homem, a alma individual dos membros de uma determinada sociedade só poderia ser tomada como ponto de referência para a construção da sociedade se existisse um processo através do qual essa possibilidade pudesse se transformar em realidade. Platão nos ensina que esse processo existe e que seu nome é educação. A possibilidade transformada em realidade em virtude de um tal processo se tornaria, então, ponto de referência necessária àquela construção. O homem não é bom nem mau, o homem é uma possibilidade que, através da educação, poderia se transformar em ponto de referência útil a quem pretenda organizar planos de uma ordenação social. Tal é a sugestão que encontramos na obra de Platão – há mais de 2.000 anos o mundo a conhece mas a desconsidera, preferindo aceitar a sugestões mais recentes que parecem ser mais atraentes porque dispensam do esforço de transformar em realidade essa possibilidade que é o homem.

Em uma crítica à retórica desenvolvida pelos sofistas, pelos quais a retórica foi empregada como uma arte do confronto de argumentos, especialmente por Protágoras e Górgias, os quais, hipnotizados talvez pela descoberta de sua capacidade de argumentar pró e contra as mesmas teses, acabaram desenvolvendo da objetividade da inteligência e professando um relativismo cético, Sócrates opera uma virada decisiva ao tornar a dialética independente de toda retórica. O meio que ele emprega para isso é de uma simplicidade espantosa e absolutamente genial: ele internaliza a dialética, ao dialetizar consigo mesmo. De um golpe, a argumentação abandona a tagarelice da praça pública para se tornar um meio de interiorização e aprofundamento, um método superior de busca da verdade. Particularmente importante era seu emprego na busca de definições. Sócrates é o primeiro a descobrir que a pergunta filosófica decisiva é *Quid?* (o que?). Sem a definição, sem a essência, toda a argumentação se perde em detalhes laterais e acidentais, sem chegar a uma resposta significativa. Ou, não há meio de encontrar a definição exceto pelo exame que, em cada proposição oferecida em resposta a uma pergunta, vá separando o essencial do acidental, até delimitar aquelas condições sem as quais o objeto em discussão não poderia ser o que é.

Sócrates, nessa mesma interiorização da dialética, permitiu a Platão encontrar o processo em virtude do qual poderiam ser reunidas, num só movimento, as duas forças principais da alma humana: a razão e a liberdade. E que processo

foi esse? Platão chamou-o de dialética. Era um processo que se estabelecia basicamente através de um sistema de perguntas e respostas. Havia o *por quê* da pergunta e o *porquê* da resposta. O *por quê* da pergunta exprimia e representava o princípio da liberdade; o *porquê* da resposta exprimia e representava o princípio da racionalidade. A ligação, a fusão desses dois princípios era feita através da ação do diálogo, a dialética, que era em si mesmo um movimento que exprimia, simultaneamente, liberdade e racionalidade. Foi através desse movimento que Sócrates concebeu a ideia de liberdade moral, certamente o conceito básico do humanismo clássico dos gregos. Com esse conceito ficou assegurado para a humanidade ocidental um projeto de vida que nunca deveríamos ter nos apartado; quando o fizemos foi para nos embrenhar na mais confusa das aventuras, da qual não haveria retorno se homens prudentes não tivessem deixado atrás de si pegadas, sinais, avisos, para serem utilizados no dia em que nos convenceremos dos desastres que o futuro nos reserva caso continuemos nesse atual rumo.

5. Considerações Finais

No texto tentei acentuar a importância de delimitar sobre a possibilidade de ensinar as pessoas, por meio da reflexão ética, a capacidade delas realizarem a responsabilidade prática, a partir da auto-orientação, com o fim de alcançar normas pessoalmente afirmadas e que ao mesmo tempo resistam aos critérios de universalidade; e problematizou-se: é possível, por meio da educação, ter uma atitude otimista da vida e do mundo, bem como da ética, e assim afirmar que a nossa vontade de viver nos permite conciliar a visão de mundo com a visão de vida, integrando saber e querer?

A partir das apreciações sobre os óbices que nos (im)possibilitariam sequer esboçar as linhas gerais de um conceito de Educação da Cultura com referência à criação de um espírito ético, defendeu-se que tal reflexão precisa ser buscada na Hélade Antiga, mais propriamente na interrogação formulada há tempos por Platão. No diálogo intitulado *Mênon*, este pergunta a Sócrates: *a virtude pode ser ensinada?* E o que responde Sócrates: *mas, o que é virtude?* No fim desse diálogo platônico, Sócrates estabelece a célebre afirmação: *virtude (areté) é conhecimento*. Para quem está interessado em formar o homem dentro de princípios humanistas e envolta da liberdade como um problema moral, a volta aos escritos de Platão é matéria obrigatória e insubstituível.

Referências

Heidegger, M. (2012). *Ser e Tempo*. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Campinas (SP). Editora da Unicamp; Petrópolis (RJ), Vozes.

Hirschman, A. O. (2002). *As paixões e os interesses*. Trad. Luiz Guilherme B. Cjhaves e Regina Bhering. Rio de Janeiro: Record.

Kant, I. (2001). *Crítica da Razão Pura*. 5ª edição. Trad. de M. P. dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Lebrun, G. (1983) *Passeios ao léu*. Trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo, Brasiliense.

Loparic, Z. (1999). Heidegger and Winnicott. Natureza humana. [online]. 1999, vol.1, n.1 [citado 2014-12-20], pp. 103-135 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151724301999000100007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 15172430.

Loparic, Z. (2000). O “animal humano”. *Natureza humana*. 2(2):351-397.

Mello, M. (1963). *Vieira de Desenvolvimento e Cultura. O problema do estetismo no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

Mello, M. (1986). *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Mello, M. (1993). *Nietzsche: o Sócrates de nossos tempos*. São Paulo, Edusp.

Mello, M. (1994). *O Cidadão: ensaio de política filosófica*. Rio de Janeiro, Topbooks.

Mello, M. (1996). *O Humanista: a ordem na alma do indivíduo e na sociedade*. Rio de Janeiro, Topbooks.

Mello, M. (2001). *O Homem Curioso: o problema da exterioridade na filosofia de Aristóteles*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Montaigne. (1950). Apologie de Raimond Sebond, in: *Essais, Livro II, cap. XII*. Bibliothèque de la Pléiade: Gallimard, 1950.

Pinker, S. (2013). Os anjos bons da nossa natureza: Por que a violência diminuiu. Trad. Bernardo Joffly e Laura Teixeira Motta. São Paulo, Companhia das Letras.

Platão. (2001). *Mênon* Platão; texto estabelecido e anotado por John Burnet. Trad.de Maura Eglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola.

Puntel, L. (2010). *Em busca do objeto e do estatuto teórico da filosofia: estudos críticos na perspectiva histórico-filosófica*. Trad. Nélio Schneider. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS.

Rosa, J. (1979). *Grande sertão: veredas*. 13ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio.

Vico, G. (2005) *Ciência Nova*. Trad. Jorge Vaz de Carvalho. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.



La formación de los profesionales docentes en relación a la enseñanza de la Ética. De los Planes y Programas a las prácticas educativas.

Nirian Carbajal Rodríguez

Instituto de Formación Docente (IFD), Canelones-Uruguay.
niriancarb@gmail.com

Profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores Artigas (I.P.A), ANEP-Uruguay. Diploma: Educación y Desarrollo, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), ANEP. Realiza actualmente la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UDELAR), también cursa una Maestría en Ciencias Humanas, Opción: Teorías y prácticas educativas en FHCE-UDELAR. Líneas de investigación: La Filosofía de la educación entre las teorías y las prácticas educativas.

Resumen - Resumo - Abstract

En tiempos de globalización neoliberal, modelo excluyente de grupos sociales, culturas, vidas humanas, especies y otros seres de la naturaleza, es clave detenerse a pensar los dilemas éticos que se generan en términos de violencia y destrucción. En este escenario, hace falta habilitar la reflexión ética sobre los modos de vivir naturalizados o asumidos, tanto a nivel individual como social cuando imperan las reglas del mercado. En tanto las políticas educativas públicas, llevan implícitas concepciones del mundo, del sujeto y del conocimiento, cabe analizarlas, interpretarlas y someterlas al juicio valorativo. Es en el ámbito de la educación

Em tempos de globalização neoliberal, modelo excluyente de grupos sociais, culturas, vidas humanas, as espécies e os outros seres vivos na natureza, é uma chave de parar para pensar os dilemas éticos que são gerados em termos de violência e destruição. Neste cenário, você precisa ter a reflexão ética sobre as formas de vida naturalizados ou assumido, o nível individual e social, quando prevalece regras de mercado. Embora as políticas públicas de educação, realizar concepções implícitas do mundo e conhecimento do assunto, ele deve analisar, interpretar e sujeitos a julgamento de valor. É na área da educação formal, onde as estradas descon-

In times of neoliberal globalization, an exclusionary model of social groups, cultures, human lives, species and other beings of nature, it is crucial to think about the ethical dilemmas that are generated in terms of violence and destruction. In this scenario, it is necessary to enable ethical reflection on naturalized or assumed ways of living, both individually and socially when market rules prevail. Insofar as public education policies carry implicit conceptions of the world, of the subject and of knowledge, they can be analyzed, interpreted and subjected to value judgment. It is in the field of formal education, where the deconstruction and reconstruction of the values

formal, donde se abren caminos de deconstrucción y reconstrucción de los valores y principios que sustentan estos modos de pensar, sentir y obrar. Por tales razones, se presentará el análisis de los fundamentos de la formación ética, desde dos tramos del sistema educativo uruguayo: el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) y el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD). En los mismos, se entiende la educación como praxis liberadora, lo cual implica asumir la responsabilidad social ante las situaciones de injusticia y desigualdad que afectan la dignidad humana. El desafío está en cómo abordar la formación de los educadores desde este encuadre.

trução e reconstrução dos valores e princípios que sustentam estas mentalidades abertas, sentir e agir. Por estas razões, a análise dos fundamentos da formação ética será apresentado a partir de duas seções do sistema educacional do Uruguai: Programa de Educação Infantil e Primário (AEPD) e do Sistema Único Nacional de Formação de Professores (SUNFD). Nestes, a educação é entendida como uma práxis libertadora, o que significa assumir a responsabilidade social nas situações de injustiça e desigualdade que afetam a dignidade humana. O desafio é como lidar com a formação de educadores a partir deste quadro.

and principles that underpin these modes of thinking, feeling and acting are opened up. For these reasons, the analysis of the fundamentals of ethics training will be presented, from two sections of the Uruguayan educational system: the Initial and Primary Education Program (PEIP) and the National System of Teacher Training (SUNFD). In them, education is understood as liberating praxis, which implies assuming social responsibility in the face of situations of injustice and inequality that affect human dignity. The challenge is how to approach the training of educators from this framework.

Palabras Clave: filosofar, educar, praxis, formación ética y ciudadana

Palavras-chave: filosofia, educação, prática, formação ética e cidadã

Keywords: philosophizing, educating, praxis, ethical training and citizen

Recibido: 26/03/2016

Aceptado: 09/11/2016

Para citar este artículo:

Carbajal Rodriguez, N. (2016). La formación de los profesionales docentes en relación a la enseñanza de la Ética. De los Planes y Programas a las prácticas educativas.. *Ixthli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 281 - 298

La formación de los profesionales docentes en relación a la enseñanza de la Ética. De los Planes y Programas a las prácticas educativas.

Introducción

En décadas de hegemonía neoliberal, nueva era de las tecnologías de la información y de la comunicación, de redes virtuales y sociales, de nuevas significaciones de éxito, felicidad y amor, hace falta habilitar la reflexión ética sobre la organización de la vida individual y social. Cuestiones como la libertad, la autonomía personal y colectiva, la participación ciudadana y la constitución de la democracia vuelven al debate político, cultural y social de los sujetos y de los pueblos.

En el ámbito de la educación formal, se abren caminos de deconstrucción y reconstrucción de los valores y principios que sustentan nuestros modos de pensar, sentir y obrar. Por tales razones, se presentará el análisis de los fundamentos de *la formación ética de los educadores*, desde dos tramos del sistema educativo uruguayo: formación docente y educación primaria.

El Plan de Formación Docente denominado Sistema Único Nacional de Formación Docente (S.U.N.F.D.), afirma que un profesional de la educación debe “desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos” (2008, p. 18).

En tanto, el Programa de Educación Inicial y Primaria (P.E.I.P.) establece entre sus fines: “formar al alumno como sujeto ético, corresponsable en sus decisiones” y educar para que sean “ciudadanos activos en la construcción de la democracia social” (2008, p. 37).

En ambos planes, la educación supone un posicionamiento ético y político que intenta generar la responsabilidad social ante las situaciones de injusticia y desigualdad que afecten la dignidad humana.

Por tal motivo, este trabajo parte de la necesidad de incluir en la formación

de los educadores, referentes teóricos que discuten y proponen formas de abordar *la enseñanza de la ética en las aulas e instituciones educativas*. Desde el rastreo de las líneas discursivas de los planes y programas, se identifican varios intelectuales que aportan al abordaje de la ética. Entre ellos están: José Luis Rebellato (uruguayo), Carlos Cullen (argentino), Paulo Freire (brasileño) y Henry Giroux (estadounidense).

Es así que el propósito de este trabajo, es la búsqueda y presentación de perspectivas pedagógicas-filosóficas en relación a la enseñanza de la ética que asoman en los planes y programas de la formación de los educadores de nuestro país.

Los estudiantes de formación docente expresan las dificultades para el abordaje de áreas del conocimiento referidas a la Formación ética y ciudadana, propuesta en el P.E.I.P, así como el escaso tratamiento que realizan los maestros de los contenidos que comprenden los cursos de educación inicial y primaria. Por lo que se agrega el desafío de aportar algunas ideas con el fin de promover el interés y relevancia del encuentro con temáticas éticas en las prácticas áulicas con los niños de nuestro tiempo.

Un punto de partida: desde la moral liberal hasta la ética de la liberación

Brevemente cabe recordar que la génesis de la sociedad moderna tuvo objetivos tales como: generar instituciones y disciplinas que modelaran al hombre productivo necesario para el modelo de economía capitalista. En este escenario se configuraron las instituciones educativas de corte reproductivista, que debían orientar a las jóvenes generaciones hacia la construcción del modelo de hombre: eficiente, competitivo e individualista, así como también, un modelo de sociedad basada en el rendimiento, la productividad y la ganancia.

El estado-nación de los siglos XIX y XX, debía organizarse desde un modelo de ciudadano que debía formarse, configurando una conciencia y un cuerpo, para que respondiera a los requerimientos de la sociedad moderna: trabajo, orden y progreso. Este formato de ciudadano, debía ser preparado por las instituciones educativas indicando: el predominio de la razón sobre los afectos y deseos, la valoración de lo intelectual por encima de lo manual, el adiestramiento del cuerpo para ser eficiente, el disciplinamiento de la mente para ser obediente.

En sentido foucaultiano, la modernidad instaló una arquitectura material y simbólica en la vida social, y particularmente a través de la escuela, técnicas que imitaban en muchos aspectos a la fábrica al establecer la distribución de los individuos en el espacio y el tiempo. Este modo disciplinario definió las relaciones de poder, las formas de saber y los criterios de verdad para una sociedad liberal-productiva. La moral se orientó también por tanto, hacia la expansión del sujeto en sentido económico y a la reducción del sujeto en sentido político.

La formación del ciudadano se transformó en una educación cívica y moral, en relación a un territorio y al proyecto moderno del Estado nacional. El ser de cada hombre debe buscarse en la sociedad, así lo enunciaba Durkheim en el *Curso de Educación Moral* (1902-1903):

para ser un hombre digno de este nombre es necesario que nos pongamos en relación lo más cerca posible con el manantial eminente de esta vida mental y moral características de la humanidad. (...) La sociedad es la obrera y la detentadora de todas las riquezas de la civilización sin las cuales el hombre caería en la categoría de la animalidad (Durkheim, 1997, p. 87).

Así es que en la escuela, el rol del maestro aparece como una gran figura de identificación, además de transmitir saberes, mostrando su superioridad en experiencia y cultura, debe presentarse como el deber encarnado en “un tono imperativo con que habla a las conciencias; como el respeto que inspira a las voluntades y las hace inclinarse a él desde que ha sido pronunciado” (Durkheim, 1976, p. 95).

Lo moral está dado desde lo “normal” –en cuanto la norma supone lo estatal-, por tanto estaría logrado si los individuos logran la adaptación necesaria para la vida social en tres aspectos: poder ser en el grupo, incorporar los saberes que su tiempo requiere e internalizar la obediencia a la autoridad. Alcanzando este “espíritu de disciplina”, estaría logrado “el control sobre sus deseos”, se evitaría el “desorden anárquico del comportamiento”. Este proceso debe iniciarse por el cultivo mental de la infancia, el cual impediría toda forma de “personalidad anómica” en la sociedad (Filloux, 1994, p. 45).

En palabras de Durkheim, poder desarrollar en la vida adulta adecuadamente las funciones públicas del orden social, requiere “introducirse en el alma del niño para que adquiriera el gusto por la vida regular, (...) el gusto por la mesu-

ra, el hábito de contener los deseos, el sentido del límite normal” (Durkheim, 1997, p. 57).

Pero al decir de Cullen, “la ciudadanía ‘educada’ se refugió en el cumplimiento de ciertos deberes cívicos —como votar y defender la soberanía—, en la formación de un sentimiento patriótico y en la responsabilidad individual de trabajar para crear la “riqueza de las naciones” (Cullen, 2004, p. 92). Los fundamentos del actuar humano quedaron atrapados en las positivities de la ciencia y en los intereses liberales hegemónicos. Se generó una brecha entre ética y la política, entre lo justo y lo jurídico, lo humano y lo ciudadano. He aquí, una de las razones que convocan a volver a pensar la relación ciudadanía, educación y ética.

Avanzando en el tiempo, aun se agregan, los caracteres que aporta la globalización neoliberal, desde la hegemonía del mercado sobre todas las actividades humanas. Parecen acentuarse los procesos de exclusión de grupos sociales, culturas, vidas humanas, especies y otros seres de la naturaleza. Resulta clave, detenerse a pensar los dilemas éticos que se generan en términos de violencia y destrucción.

En esta nueva era de las tecnologías de la información y de la comunicación, de redes virtuales y sociales, de nuevas significaciones de éxito, felicidad y amor, aparece la segunda razón por la cual hace falta habilitar la reflexión ética sobre la organización de la vida individual y social en el marco del predominio de las reglas del mercado.

En tal sentido, es importante adoptar una actitud a la vez desestructuradora y reconstructiva, de aquellos principios modernos tales como los de autonomía, identidad, igualdad y libertad que tenían como gran fin la dignidad humana. Resignificar estos grandes principios, implica una tarea crítica: revisar los desvíos que produjo la racionalidad económica e instrumental sobre los sujetos, la sociedad, la naturaleza, la vida en general. Por tanto, es preciso redefinir esos principios en términos de vida colectiva, de autonomía dialógica, de identidad geo-cultural y de las nuevas formulaciones de los derechos humanos.

Al decir de Cullen, una nueva ética ciudadana, por tanto pública, pone a la vista la diferencia, el rostro y mirada crítica del otro, que me piensa y se piensa en el acontecer. Emerge un nosotros que reconstruye significados y sentidos de lo moral y de lo ético. Citando a Levinas, agrega: “en la relación con el otro se absuelve de la relación de dominación y se resuelve al compromiso” (Cullen, 2004: 123).

Recorriendo planes: sentidos de la ética en sus líneas discursivas ¹

A lo largo del siglo XX, también han surgido movimientos pedagógicos críticos que interpelan aquellas condicionantes históricas, sociales y culturales, que han constituido formas de dominación y que se fueron consolidando desde el siglo XIX a nuestros días. Posturas, como la Pedagogía crítica liberadora de Paulo Freire, la Ética de la liberación de José Luis Rebellato y la mirada de la formación docente en clave ética de Carlos Cullen, abren puertas para fundar otros modos entender las prácticas educativas en relación a la ética. Todas ellas, resignifican la potencialidad del conocimiento en términos éticos y políticos, como forma de habilitar nuevas formas de existencia más humanas. Entre otros, estos tres referentes intelectuales latinoamericanos están hoy presentes -al menos en lo discursivo-, en los fundamentos generales de la educación primaria y también se inscriben en los ejes temáticos de las ciencias de la educación de la formación docente.

Se presentará un breve recorrido por dos tramos de la formación, una la de los docentes y otra la de los educandos de la educación primaria.

En primer lugar, cabe realizar la consideración de las referencias curriculares que aparecen en el *Plan de Formación Docente* denominado *Sistema Único Nacional de Formación Docente* (S.U.N.F.D, 2008) en relación a la formación ética de los Profesionales de la Educación.

En términos generales, el Plan de Formación Docente (S.U.N.F.D)² en la Fundamentación General, describe el escenario actual, señalando la hegemonía de la lógica de mercado, que regula las relaciones sociales y que tiende a la generación de mentalidades competitivas, donde unos pocos son ganadores

¹ El Programa de Educación Inicial y Primaria (P.E.I.P) y desde la Fundamentación General del Sistema Único de Formación Docente (S.U.N.F.D), ambos implementados a partir del año 2008. Estos documentos fueron elaborados en forma colectiva, luego de más de un año de encuentros entre diversos actores (maestros, profesores, directores, así como también, estudiantes y egresados en el último caso).

² Actualmente Formación en Educación pues se ampliaron las carreras que se dictan. A las ya existentes de maestros de educación primaria, profesores de educación secundaria y profesores y maestros técnicos de la educación técnico profesional, se agregaron la carrera de Educador Social y la de Técnico en Primera Infancia. Por la misma razón y en el marco de las transformaciones institucionales la anterior Dirección de Formación Docente, en el año 2010 se constituyó en el Consejo de Formación en Educación.

y muchos son perdedores.

Los procesos de globalización han profundizado la fragmentación social y cultural. El aumento de la pobreza y de la concentración de la riqueza, se vinculan de forma compleja y profunda con la ruptura del entramado social y el desdibujamiento de los factores identitarios de nuestra sociedad. La sociedad, sometida a un sistema económico globalizado y excluyente que promueve la competitividad y fragmenta la comunidad, está divorciada de valores como justicia, solidaridad y cooperación y ha ido generando un sujeto individualista con pérdida de confianza en los proyectos colectivos (2008, p.15).

Ante tal constatación, se presenta la educación desde sus dimensiones ético-política, denunciando todo tipo de deshumanización, proponiendo en cambio, una educación como proceso de humanización que reaccione ante toda forma de alienación y de dominación. La tarea educativa entonces, en tanto tarea social no puede ser ajena a las cuestiones propias del acontecer social en términos de justicia, igualdad y libertad.

Si bien la educación no puede pretender solucionar todos los problemas sociales y especialmente los económicos por sí misma, debe realizar en el marco de una reconstrucción general de una sociedad con mayor justicia social, aportes éticos, sociales y técnicos que ayuden a esa reconstrucción social solidaria. (S.U.N.F.D, 2008, p. 7).

En tal sentido, se entiende que la formación de los profesionales de la educación debe reflejarse y profundizarse en *las dimensiones socio-profesional, académica y ética*, pues un educador, además de una acción educativa ejerce también, una acción social. En tal sentido, el docente se constituye en un *actor privilegiado*, en tanto su tarea implica el compromiso de generar en cada educando la concientización acerca de su carácter de *sujeto histórico, que identifique las condiciones de su entorno para luego trabajar en su transformación*.

En segundo lugar, recorriendo las líneas discursivas del Programa de Educación Inicial y Primaria (P.E.I.P), se entiende la educación primaria orientada “hacia una educación como práctica social en tanto praxis liberadora” (P.E.I.P, 2008, p. 18), perteneciente a la Pedagogía Crítica Liberadora. Se expresa además, la intención de trascender el enfoque positivista y su racionalidad técnica que reduce el hombre a mercancía o a un ser consumidor.

Es así, que *la educación como praxis liberadora* invita a dirigir el sentido de las prácticas pedagógicas, en tanto posibilidades de idear y construir formas alternativas de transformación consciente hacia el cambio social. Éste no es un problema exclusivamente académico es también un asunto político.

Es en las instituciones educativas, espacio en el que se crean significados y sentidos, donde se legitiman o se denuncian prácticas sociales. En el P.E.I.P se señala que dos ideas directrices dan sentido a la educación y orientan la construcción de ciudadano del siglo XXI:

1. la de Democracia Social: “que se fundamenta en los Derechos Humanos, la diversidad, la participación, el posicionamiento ético, el trabajo digno y la solidaridad.
2. La de integralidad: “Una visión integral del desarrollo democrático exige ver lo económico, lo político, lo cultural y lo social formando parte de un mismo enfoque centrado en el hombre. (P.E.I.P, 2008, p.12).

Respecto a la primera, seguidamente se afirma acerca de la importancia de “analizar los derechos de una perspectiva histórica en los contextos reales en los cuales se materializan y las relaciones de poder que regulan los ámbitos humanos” (P.E.I.P, 2008, p. 22). Se apuesta a “una educación democrática debe contribuir a la construcción de una cultura de los derechos, una cultura de la solidaridad y una cultura de la paz” (P.E.I.P, 2008, p. 24).

Respecto a la segunda, se explicita la noción de integralidad en relación al derecho que toda persona tiene a ser educada en todas sus dimensiones: *física, intelectual, social, afectiva, estética y ética*. Además se vincula la formación integral del hombre, con los conceptos de *igualdad y libertad*, habilitando el análisis de la esencia y existencia humana en términos de *identidad y diversidad, de hombre situado y de sujeto histórico*.

Reuniendo las dos ideas directrices, se entiende que la formación del hombre y la del ciudadano, son un proceso de construcción continua. La singularidad humana se va definiendo en un entramado social concreto, donde las relaciones de poder y el juego de intereses en los que participa contribuyen a conquistar su auténtica libertad. La educación formal en clave de derechos humanos y de democracia social, también debiera contribuir en “*la búsqueda de respeto de la dignidad humana y en la creación de un mundo del cual forma parte como sujeto activo, consciente y reflexivo*”. Esta construcción histórica de

la mejor condición humana es *dialógica, problemática, intersubjetiva y ética*.

Ya que nada de lo humano, nos puede resultar ajeno, al decir de Freire se asevera:

como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética (...). Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable (P.E.I.P, 2008, p.22).

Recorriendo los planes: el profesional docente en perspectiva ética

Avanzando en el camino hacia la posibilidad de pensar encuentros entre lo discursivo y la acción, entre la teoría y la práctica acerca de la ética, es también coincidente el posicionamiento respecto a que profesional se aspira sea el que llegue a ejercer la docencia en las instituciones y aulas educativas.

En el Plan de Formación de Docentes junto a Giroux, se afirma:

La dimensión social del docente puede resumirse en la de ser “un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula. Un educador que aprehenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica, y construya, en consecuencia, modelos explicativos que le permitan interpretar la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional, su relación con el sistema social y que elabore e implemente colectivamente las políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática. (S.U.N.F.D, 2008, p. 17) ³.

³ Pasaje extraído de la 12ª Asamblea Técnico Nacional de Formación Docente. Carmelo, 2005. Uruguay

Se espera que el profesional docente, encuentre fundamentos y mecanismos para generar la relación dialéctica entre los fines de la educación y los procesos de la vida social. Aquí se adopta a la vez, una perspectiva ética y política en toda acción educativa. Docentes y estudiantes, debieran asumir la educación como praxis, en tanto se tenga como propósito *la formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar y en tanto se reafirmen no solo como sujetos de derechos inalienables sino como seres libres y por lo tanto responsables.*

La profesión docente, por tanto, no se reduce a su papel en el aula, sino a una práctica social. La docencia se define desde su dimensión socio-profesional, que supone la importancia de la reflexión crítica ante las condiciones existenciales de los sujetos y la responsabilidad de gestar acciones educativas que se materialicen en procesos de transformación social. Quienes se embarcan en la docencia asumen “un compromiso político-social, donde la reflexión intelectual genere las posibilidades de elegir y proyectar formas de vida digna y solidaria que permitan el desarrollo de las capacidades humanas en forma individual y en forma colectiva.” (S.U.N.F.D, 2008, p. 18).

En tanto, en el P.E.I.P , también siguiendo a Giroux se aspira a que la práctica profesional del docente sea la de intelectual transformativo asumiendo la responsabilidad de los cambios.

El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general. Esa visión de la autoridad cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla. La categoría de la autoridad emancipatoria dignifica el trabajo docente al verlo como una forma de práctica intelectual que interrelaciona la concepción y la práctica, el pensar y el hacer y la producción y la implementación como actividades integradas que dan a la enseñanza su significado dialéctico. (P.E.I.P, 2008, p. 36).

Además, siguiendo la perspectiva del mencionado autor, se afirma que *“las escuelas del estado como esferas públicas democráticas”* están llamadas a redefinir sus fines en cuanto a la alfabetización crítica de las nuevas generaciones. “Dicha (...) “alfabetización debería capacitar a las personas para

interpretar críticamente sus mundos personales y sociales (...)” (Giroux en P.E.I.P, 2008, p. 23-25)

Queda abierto aquí el sendero para esbozar posibles encuentros entre fines de la educación y la enseñanza de la ética.

Hacia el encuentro entre programas de los dos tramos de la formación

En la formación docente, cabe decir que desde el Programa del Curso *Filosofía de la Educación* ⁴, se puede apreciar la posibilidad de un posicionamiento ético en tanto actitud filosófica reflexiva y beligerante ante toda teoría y acción social educativa.

Una de las unidades temáticas de este curso se titula: *Ética y política* de la educación e incluye temas referidos a la formación ciudadana y ética. Se plantean, por un lado, la docencia como ejercicio profesional en relación a la autonomía y la responsabilidad social, y por otro se la sitúa en las instituciones educativas en perspectiva de los Derechos Humanos. Aparece la triple relación: ciudadanía-educación-ética.

Por otra parte, en el P.E.I.P se señala en el marco del Área del Conocimiento Social y referido al eje temático: Construcción de ciudadanía, la importancia de la “formación de sujetos autónomos, críticos y responsables, capaces de articular su realización personal con la responsabilidad social y la búsqueda de la justicia”. También agrega, como cambio paradigmático significativo haber pasado de un enfoque tradicional planteado como “Educación Moral y Cívica” a “educar en la construcción de ciudadanía” (2008, p. 105-106). Y siguiendo el posicionamiento de Carlos Cullen se afirma:

No se trata de modelar sujetos, conforme a determinadas pautas valorativas y normativas fijas e inmóviles. Tampoco es incorporar pasivamente una tradición de valores y orientaciones para la acción. Es, por el contrario, para trabajar por formar “un juicio moral autónomo y una inteligencia

⁵ Esta unidad temática está incluida en el Curso: Filosofía de la Educación, del Núcleo de Formación Profesional Básica Común (NFPC) que integra todas las carreras de la Formación en Educación (denominada hasta el año 2011 Formación Docente).

moral solidaria capaces de evaluar críticamente y con responsabilidad social los propios valores en los que se ha ido formando (...) y reconocer aquellos que lentamente la humanidad ha ido construyendo como universales expresados en los derechos humanos. Es aprender a moverse en el juego de reglas de la democracia y el pluralismo, aprender a comprometerse con los valores críticamente asumidos (1997, p. 204).

El otro gran cambio paradigmático que se advierte, es haber transitado de plantear las cuestiones de la ética como temas transversales a la necesidad de introducir la ética en la escuela como contenido disciplinar.

Enseñar Ética como campo de saber en la escuela, es introducir un abordaje filosófico de las cuestiones morales. Los propósitos que se señalan son: lograr que los alumnos reflexionen sobre sí mismos, sus experiencias y sus valores, así como también, considerar las numerosas narrativas y prácticas sociales que se manifiestan en la sociedad comprometiendo su opinión, desde los procedimientos críticos propios del pensar filosófico, tal como la argumentación moral (P.E.I.P.: 2008, p. 107).

La enseñanza de la ética en las instituciones educativas a la luz de estos lineamientos teóricos está mostrando la necesidad de realizar varios giros en las prácticas escolares:

- a. del formato moderno que estaba ligado a la transmisión de “valores” con el fin de alcanzar la “formación de sujetos morales” hacia la formación de sujetos éticos en cuanto seres morales autónomos y críticos partícipes de la vida social;
- b. de la versión de sujetos obedientes, correctos y normales a sujetos racionales, responsables, capaces de argumentar y fundamentar las acciones humanas en sus diversos vínculos entre personas, seres de otras especies y con la propia naturaleza;
- c. de la formación de la humanidad en tanto poiesis a la formación humana en cuanto praxis. Cuando educar sale de la visión poiética, y vuelve a la versión práxica, se reconoce a los sujetos como agentes, capaces de efectivizar la afirmación de la libertad para sí y para la condición humana. (Paturet, 1996)

Hacia el encuentro entre los planes y la enseñanza de la ética

Luego del recorrido por los fundamentos teóricos en los Planes y Programas, es posible delinear algunas ideas orientadoras hacia un proyecto didáctico-pedagógico que refiera a la enseñanza de la ética. Se abren tres ejes que podrían guiar al profesional de la educación:

- a. la construcción de ciudadanía desde una perspectiva multidimensional;
- b. la enseñanza de la ética en cuanto aborde filosófico de las cuestiones morales;
- c. la formación para la vida democrática desde una versión ampliada de los derechos humanos.

El primer desafío, abordar la *construcción de ciudadanía* debiera situarse en relación al escenario de la globalización neoliberal. Nuevos actores transnacionales se posicionan sobre los Estados, las reglas del mercado penetran la vida social y surgen nuevas formas de subjetividad desde el modelo de la violencia estructural. Es en esta sociedad conflictiva y compleja, donde emergen nuevas formas de organización social –distintas a los sindicatos y los partidos políticos- denominados nuevos movimientos sociales. Caracterizados por ser además de emergentes, nuevas maneras de resistencia social habilitan los más variados matices de la heterogeneidad social y cultural. “Estos nuevos actores reubican en la agenda social y política, de forma novedosa en algunos casos y frontal en todos, la defensa y reivindicación de derechos civiles, sociales, culturales, humanos y ambientales, debilitados y conculcados por las políticas neoliberales” (Rigal en P.E.I.P, 2008, p. 1008).

Mientras la versión de ciudadanía moderna quedó muy ligada a los derechos individuales, hoy la apuesta es hacia la construcción de ciudadanía en términos de alteridad y diferencia. La conjunción de la ética y la política, genera la interpelación del otro en cuanto humano que reclama ante todos la responsabilidad social. En esta perspectiva, no sería posible pasar inadvertidos ante diversas formas de exclusión y violencia tales como: el efecto invernadero para todo el planeta, el agotamiento de recursos naturales no renovables, la contaminación de los ríos, la extinción de especies, la agudización de la pobreza y el acrecentamiento de la violencia. Al decir de Rebellato (2000), estamos viviendo en la sociedad del espectáculo que naturaliza la muerte y la violencia, victimiza la pobreza y valoriza el capital. En tanto se pierde el valor

de la vida en su sentido más amplio, se siembra desesperanza, se exagera el individualismo y se obstaculiza la posibilidad de la utopía.

El segundo desafío, es esbozar qué lugar puede ocupar en este escenario *la enseñanza de la ética como abordaje filosófico de los problemas morales*. Podría justificarse la importancia de la presencia de la formación en ética desde la perspectiva de Cullen

La ética es, el intento de hacer públicas las razones para actuar, poder exponerlas a la crítica y a la comunicación fundada. (...) La ética es enseñable, porque hay razones para la convivencia justa, y para reconocer diferentes ideales de vida, y para aprender unos de otros. Y estas razones, son públicas (argumentables, comunicables). (2009, pp. 90-91).

Es necesario enseñar a dar razones acerca de nuestras formas de actuar, máxime cuando en este actuar están imbricadas las relaciones con otro humano. Entrando a un terreno práctico de lo moral y también al espacio de lo público, la acción moral requiere ser puesta a consideración pública, pues nunca es una acción propiamente individual sino un encuentro con otras moralidades de otros sujetos. *Esta exigencia brota de la misma diversidad fáctica de morales y de la misma libertad de elegir ideales de vida que, aunque distintos, no pueden en ningún caso atentar contra la dignidad de nadie* y por tanto implican la necesidad de convivir con el diferente (Cullen, 2009, p.90).

Si bien enseñar contenidos de la ética en el ámbito escolar, dirá este autor, constituye un campo problemático de transposición didáctica, es posible realizar una “operación pedagógica” tal vez indirecta, entrando por las diferentes áreas del conocimiento disciplinar además de la propia ética. Muchas temáticas del Programa de Educación Inicial y Primaria tanto desde las Ciencias Naturales como de las Ciencias Sociales, son puertas de entrada a debates éticos muy interesantes. A modo de ejemplo, tanto los contenidos de Biología: “*El agua en la vida de animales y plantas*” propuesto para nivel inicial (5 años), “*El control ecológico de las plagas*” para tercer grado o bien “*La manipulación genética*” en sexto grado, invitan a generar una problematización ética acerca de las acciones humanas en relación al valor de la vida.

Desde aquí también, podemos plantear algunas líneas para el tercer desafío que nos pone en relación al abordaje de *la formación ética y ciudadana en clave de derechos humanos*. El contrato educativo entre dos actores fundamentales: docente y educando, es un pacto hacia el despliegue de las mejores

formas de existencia ciudadana y democrática. El conocimiento es la gran mediación para provocar la luz de la razón, la apertura del juicio moral y la proyección hacia formas humanas más justas.

Los derechos humanos son el núcleo fuerte de toda verdadera paidea, al menos entendiendo la educación como proceso que opera simultáneamente con el hombre y el ciudadano y sabiendo que la socialización, cuando se produce mediando el conocimiento, no sujeta al sujeto, lo libera, y que cuando la madurez se produce, mediando el reconocimiento, no sólo se tolera al otro, sino que además se aprende de él y con él. (Cullen, 2004, p. 66).

Así es como en nuestro tiempo se ha puesto en discusión el paradigma de la asertividad –predominante en nuestra cultura occidental– que entiende el pensamiento en sentido lineal, racional, analítico, reduccionista y se sustenta desde los valores de la competitividad, dominación, expansión, cantidad. En tanto, la perspectiva holística, plantea la integración, la síntesis, la no linealidad y se sustenta de los valores de la sustentabilidad, la cooperación, la acción en redes (Rebellato, 2000, p. 6). Este análisis, nos permite también argumentar el sentido del conocimiento en relación a los valores legitimados, prácticas educativas y modos de obrar fundados en la trama de relaciones de poder de cada tramo de la historia humana. Así es, como ha ido ocurriendo la permanente revisión y reformulación de los derechos humanos, fruto de las luchas y conquistas de distintos sectores de la sociedad en vistas a su inclusión en términos de justicia e igualdad.

En los programas de formación inicial y primaria así como también de la formación docente, el tema derechos humanos se plantea como parte del curriculum. Se fundamenta que el compromiso de *la escuela en una educación en Derechos Humanos lleva a la problematización de conductas humanas en aspectos políticos, económicos y sociales*. Por otra parte, se han agregado temáticas a partir de la tercera y cuarta generación tales como: los derechos de la solidaridad, “los derechos de vocación comunitaria, el derecho al desarrollo, el derecho al medio-ambiente, los derechos de los niños a expresarse , el derecho de los pueblos, cuestiones relativas a la identidad de género y del sujeto como consumidor crítico.” (P.E.I.P, 2008, pp. 109-110).

Reflexiones finales

En las líneas discursivas los encuentros entre ética, ciudadanía y educación parecen ser claros y se explicitan en el marco teórico desde perspectivas pedagógicas críticas. La función mediadora del conocimiento cobra relevancia ética y política en la formación del ciudadano. A la vez aparece la exigencia de normativización de la vida colectiva y se proyecta el despliegue del sujeto autónomo y crítico. Se promueve la participación de las individualidades en la vida democrática y apuesta a la construcción de un proyecto común solidario y justo.

La institución educativa a la vez que un lugar de legitimación de los valores y saberes públicos, es también espacio crítico de lo público, de potenciación del ser individual a la vez que de constitución del sujeto colectivo en cada época.

Desde el reconocimiento integral de los sujetos y de los pueblos, la institución educativa pública se torna hoy, el lugar de análisis y valoración del conocimiento en relación a la construcción de formas de vida más democráticas y justas.

El ejercicio de la docencia en el espacio público, como profesión a la vez intelectual y social, “es virtud ciudadana no sólo porque enseña a tomar la palabra, sino porque enseña a dejar que la palabra sea tomada, expuesta, publicada, comunicada, contrastada, cuidada, inventada” (Cullen, 2004, p. 78).

El mejor encuentro entre ética, política y educación es aquel en el cual el educador propone a sus educandos el tomar la palabra siempre para comunicarse con otros, con cualquier otro. Otros con quienes se comparte la socialización y se asume la sociedad de los ciudadanos vivos que construyen críticamente el proyecto de vida ciudadana en sus formas más humanas.

Referencias bibliográficas:

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones para educar*. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (2004a). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cullen, C. (2004b). *Perfiles éticos políticos de la educación*. Buenos Aires:

Paidós.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Durkheim, E. (1976). *Educación y Sociología*. Bogotá: Babel.

Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía*. México: Editorial Siglo XXII.

Giroux, H.(1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Paturet, B. (1996) Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía. Jornada del 1 de diciembre de 1996. Docente de la Unidad de Formación e Investigación. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación Universidad Paul Valery. Montpellier III.

Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). ANEP-CEIP. 2008, Uruguay.

Rebellato, J. (2000). *Ética de la Liberación*. Textos inéditos. In memoriam. Editorial Nordan-Comunidad.

Rebellato, J. (2000). Cap. Globalización neoliberal, ética de la liberación y construcción de la esperanza, Filosofía latinoamericana. Globalización y Democracia. Compiladores: Álvaro Rico y Yamandú Acosta. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo-Uruguay.

SUNFD (2008) Sistema Único Nacional de Formación Docente. Documento final. DFPD (actualmente Consejo de Formación en Educación- CFE), Uruguay.



Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp

Itzel Casillas Avalos

Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México
itzelcasillas@gmail.com

Maestra en pedagogía y estudiante del doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora del Colegio de Pedagogía en la misma institución. Actualmente Revisora Técnica de las colecciones editoriales del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación A. C. (ALFE). Participa en proyectos de investigación interinstitucionales e interdisciplinarios y ha sido ponente y organizador de eventos académicos nacionales e internacionales en las siguientes líneas temáticas: teoría de la educación, educación no formal e investigación pedagógica cualitativa.

Resumen - Resumo - Abstract

La llamada tradición alemana de pedagogía, que contempla, entre otros, los trabajos y obras de J. F. Herbart, W. Dilthey y P. Natorp, teniendo como antecedente la obra kantiana *Über Pädagogik* de 1803, en contraposición a la francesa y anglosajona, se ha dado a conocer como aquella que establece un vínculo fuerte entre la filosofía y el estudio de la educación. Además, es aquella a la que se le reconoce la fundamentación científica para el estudio que lleva a cabo la pedagogía, definiéndola como la ciencia de la educación. No obstante, pocas veces se habla de las particularidades que imprimen cada uno de estos autores a su forma de entender a la pedagogía. Especialmente en este trabajo destacaré la manera en que para Herbart

A chamada tradição alemã de pedagogia, que inclui, entre outros, trabalhos e obras de J.F. Herbart, W. Dilthey e P. Natorp, tendo como trasfundo o trabalho de Immanuel Kant *Über Pädagogik* 1803, ao contrário da francesa e a anglo-saxônica, tem estabelecido uma forte ligação entre a filosofia eo estudo da educação. Além disso, essa tradição parte da base científica para o estudo realizado pela pedagogia, definindo-a como a ciência da educação. No entanto, raramente se fala sobre as particularidades que imprimem cada um desses autores a sua compreensão da pedagogia. Especialmente neste artigo tentarei destacar a forma como Herbart e Natorp conceptualizam a pedagogia de maneira deductiva, enquanto que para Dilthey,

The German tradition of pedagogy, which includes, among others, the works of J.F. Herbart, W. Dilthey and P. Natorp, having as its antecedent Kant's work *Über Pädagogik* of 1803, in contrast to the French and Anglo-Saxon, is known as the one that establishes a strong relation between philosophy and the study of education. In addition, it is the one that is recognized for giving the scientific basis for the study carried out by pedagogy, defining it as the science of education. However, there is rarely works of the particularities that each of these authors print to their way of understanding pedagogy. Especially in this work I will highlight the way in which for Herbart and Natorp the pedagogy has to be deductive, whereas for Dilthey, has to

y Natorp la pedagogía tiene que ser deductiva, mientras que para Dilthey, ésta tiene que ser una ciencia inductiva; lo cual no está alejado de los proyectos filosóficos de cada uno de estos autores. Esta especificación es importante en la medida en que sitúa con mayor claridad que esta tradición está lejos de asumir una misma posición en los itinerarios que se marcan para la labor pedagógica. Principalmente, la discusión entre la deducción y la inducción permite discernir el tipo de relación con la filosofía que, en los autores mencionados, sostiene la idea de una pedagogía científica.

ela tem que ser uma ciência indutiva; o que não dista muito dos projectos filosóficos de cada um desses autores. Esta especificação é importante na medida em que coloca de forma mais clara que esta tradição não assume a mesma posição nas rotas que estão marcadas para o trabalho da pedagogia. Principalmente, a discussão entre dedução e indução pode discernir o tipo de relação com a filosofia com a que, nos autores citados, apoia-se a ideia de uma pedagogia científica.

be an inductive science, which is not far from the philosophical projects of each of these authors. This specification is important because it places with greater clarity that the authors in this tradition are far from assuming the same position in the itineraries that are marked for the pedagogical work. Mainly, the discussion between deduction and induction allows us to discern the type of relationship with philosophy which, in the mentioned authors, supports the idea of a scientific pedagogy.

Palabras Clave: ciencia, pedagogía, filosofía, deducción, inducción

Palavras-chave: ciencia, pedagogia, filosofia, dedução, indução

Keywords: science, pedagogy, philosophy, deduction, induction

Recibido: 31/07/16

Aceptado: 28/11/2016

Para citar este artículo:

Casillas Avalos, I. (2016). Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 299 - 313

Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp

Introducción

En diferentes contextos socio-históricos, políticos, geográficos e intelectuales, el estudio de la educación se ha diferenciado, no sólo por los tópicos que sobre ella se han abordado, sino por la forma en que se ha comprendido la naturaleza de dicho estudio. Como bien lo señalan Schriewer y Keiner (1997), se pueden identificar algunos motivos particulares en las aportaciones teóricas, por lo menos en el campo educativo, de distintos contextos nacionales, culturales y políticos.¹ Principalmente, pueden reconocerse tres formas en que la reflexión sobre la educación se presenta en términos de conocimiento con un particular estatus epistemológico. Así, pueden diferenciarse tres tradiciones² de pensamiento que denominan y caracterizan un ámbito de conocimiento sobre la educación. Estas tres pueden ser enunciadas como: la alemana, que considera a la pedagogía como la ciencia de la educación, tomando como punto de inicio la obra *Über Pädagogik*³ publicada en 1803 de Immanuel Kant;⁴ la francesa, que postula una ciencia de la educación como inexistente pero posible de realización con Durkheim (1979), asumiendo

¹ El texto de estos autores que aquí utilizo (1997) constituye un reporte de investigación en el que presentan las pautas temáticas que se trabajaron en el contexto académico alemán y francés a partir de la revisión de distintas publicaciones periódicas de 1955 a 1986. Identifican líneas epistemológicas y autores predominantes que marcaron las tendencias de reflexión en ambos contextos nacionales con respecto al estudio de la educación

² Huarte (2008) caracteriza a la tradición, desde la filosofía de la ciencia, como: 1) temas, preguntas, respuestas, etc. que se plantean y 2) la propia historicidad y continuidad de los conceptos que configuran las ciencias sociales. Retoma, para ello, aspectos de Kuhn, Laudan, Popper y Gadamer.

³ Esta obra fue traducida al español como *Pedagogía* o *Sobre pedagogía*. La edición consultada para este trabajo está titulada como *Sobre Pedagogía* y es una traducción de 2009.

⁴ Para una revisión de los planteamientos de la tradición alemana y sus autores véase: Huarte, 2008

do también la denominación “ciencias de la educación” en contraposición a la pedagogía, esto con los trabajos: *Defi aux Sciences de l’éducation* de Maurice Debesse y *Les sciences de l’éducation* de Gastón Mialaret; por último, la anglosajona, que no establece clara distinción entre la educación como proceso y la teoría sobre él, nombrándolas de manera genérica como *education*,⁵ aunado a que, siguiendo a John Dewey (1964), una ciencia de la educación se encuentra en construcción.

Las posturas de estas tres tradiciones configuran la polémica “pedagogía, ciencia de la educación o ciencias de la educación”, la cual se inscribe en el marco general de la disputa en torno a la construcción del conocimiento en las ciencias sociales y humanidades. Esta polémica ha fijado las bases para toda postura que se tome frente a la educación como objeto de estudio. Una discusión que tiene que ver, entonces, con los posicionamientos epistémicos asumidos en los contextos y proyectos intelectuales de los autores y que han coincidido con delimitaciones geográficas.

La tradición alemana de pedagogía que inicia con Kant continúa con los aportes de J. Friedrich Herbart, Wilhelm Dilthey y Paul Natorp, entre los más representativos. Podemos situar varias aristas que caracterizan, en conjunto, a esta tradición: 1) es la que fundamenta y desarrolla una manera de comprender a la pedagogía como una disciplina científica, es decir, la pedagogía la definen como la “ciencia de la educación”, 2) incorporan el término *Bildung* para indicar la formación en vínculo con lo cultural y 3) establece un marcado raigambre filosófico para la pedagogía, en ese sentido, además del debate epistemológico, provoca una relación filosofía-pedagogía que no aparece en las otras dos tradiciones.

Tanto en Kant –de manera un tanto tácita–, como en Herbart –aunque sólo estuvieran vinculadas la parte ética y la psicológica–, en Dilthey –con

⁵ Enrique Moreno y De los Arcos (1999), reconoce que gran hay una falta de claridad, en el caso anglosajón, entre la disciplina y el fenómeno estudiado al nombrar ambos como *education*. Lo cual se debe a que es hasta 1967 que se incorpora el término *pedagogy* como *the science of teaching* a la Enciclopedia Británica, aunque en el Diccionario Webster se incorpora con esta acepción en 1927. Además, también ubica esto como un desconocimiento de la tradición que porta el término pedagogía que desde el “siglo XV se incorpora paulatinamente a todas las lenguas vernáculas de Europa [...] excepto al inglés” (p. 12).

la visión rigurosa de la filosofía desembocando necesariamente en una pedagogía— y en Natorp —con la filosofía como un todo fundamentando la pedagogía— se pudo ver que en todos ellos la filosofía era un elemento importante y presente para la idea de vinculación de la propia pedagogía. No se podía entender la pedagogía separada de la filosofía en tanto ésta última le proveía sustento. (Huarte, 2008, p. 86)

La recuperación de esta tradición ha tendido a poner énfasis en sus puntos comunes. No obstante, cabe decir que los planteamientos de los autores son diferentes, tanto en las argumentaciones, como en cuanto a sus proyectos filosóficos para hablar de la educación y la pedagogía. Cada uno de los autores y sus ideas tienen particularidades que son irreducibles e incommensurables.

Lo que en este trabajo me interesa destacar es uno de los detalles diferenciadores de las ideas sobre la pedagogía de los autores de dicha tradición. Específicamente, la forma en que a la pedagogía le corresponde un estatus científico que se da por una fundamentación filosófica, donde la divergencia radica, precisamente, en el tipo de razonamiento filosófico que le es propio: la deducción o la inducción.

El antecedente: *Über Pädagogik* de Kant

Los tres autores, Herbart, Dilthey y Natorp, tuvieron como claro antecedente la obra *Über Pädagogik* de Immanuel Kant, quien marcó la necesidad de un ejercicio racional sobre la educación que permitiera su teorización. Más allá de la clara influencia de Rousseau que se encuentra en el texto kantiano, su importancia radica en que plantea la necesidad de que la pedagogía pase de un estado mecánico a uno científico ya que, de no ser así, se perdería todo lo que se fue edificando en la educación de la humanidad; pérdida que sería invaluable para la educación que se transmite generacionalmente en el seno de una cultura, pues es la que hace al hombre humano. En sus palabras:

La pedagogía tiene que llegar a ser un estudio; de lo contrario no se puede esperar nada de ella, y el que ha sido echado a perder por la educación, educa no más a los otros. El mecanismo en el arte de educar tiene que transformarse en ciencia; pues si no nunca llegará a ser un esfuerzo coordinado; y cada generación va a querer demoler lo que haya erigido la otra. (Kant, 2009, p. 37)

La pedagogía para Kant, en este sentido, tiene que constar en un estudio de carácter científico que recoja lo sucedido en el terreno de la experiencia educativa, permitiendo un reconocimiento de lo hecho de manera generacional. Esta teoría de la educación constituye “un magnífico ideal y [...] no se tiene que considerar la idea ya, de buenas a primeras, quimérica, ni desacreditarla como si fuera un bello sueño, por más que se presenten obstáculos para su ejecución” (Kant, 2009, pp. 32-33).

Con las ideas anteriores, Kant abre la posibilidad de convertir a la pedagogía en una teoría científica para reflexionar sobre la educación, esta última diferenciada entre la física (referida a los cuidados y la disciplina) y la educación práctica (moral). Dicha teoría deberá coadyuvar al perfeccionamiento de la humanidad, desde una concepción teleológica con base en principios y establecimiento de fines. Se trata de una reflexión “ideal”⁶ sobre la educación que, aun cuando no se encontrara en la realidad una constatación de ella, sería correcta y verdadera. Así, se dio una pedagogía cuyos motivos racionales y científicos se establecieron a partir de una fundamentación eminentemente filosófica (idealista), de carácter ético y moral. Lo cual conformará el nodo en torno al que continuaron y discutieron los siguientes autores.

Herbart: la pedagogía como una ciencia deductiva

Herbart continuó con la tarea iniciada por Kant, habiéndolo sustituido en su cátedra de pedagogía en la Universidad de Königsberg. En su obra *Bosquejo para un curso de pedagogía*,⁷ ofreció una sistematización y fundamentación científica de la pedagogía desde la filosofía práctica, la cual muestra el fin de la educación, y la psicología, a la cual le corresponde mostrar los medios y los obstáculos de la educación (Herbart, 1935). Textualmente lo menciona así: “La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos.” (1935, p. 9). Asimismo, agrega que “la primera ciencia del

⁶ Pensando en términos de la idea fundamental kantiana que se define como: el “concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia” (Kant, 2009, p. 33).

⁷ Obra que es una “continuación de la «Pedagogía general» hecha después de muchos años de publicada ésta” (Luzuriaga, 193?, p. 5). Para ser exacta, la obra *Bosquejo para un curso de pedagogía* se publica originalmente en 1835 mientras que el de *Pedagogía general derivada del fin de la educación* se publica en 1806

educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual sean determinadas a priori todas las posibilidades de las emociones humanas” (1935, p. 59). Ese sentido apriorístico sin duda marcará una forma de proceder distinto al de Dilthey que se verá a continuación. Herbart, no obstante, marcó específicamente “la dependencia de la pedagogía, de la experiencia, ya porque la filosofía práctica admite ser aplicada a la experiencia, ya porque la psicología arranca no sólo de la metafísica, sino también de la experiencia concebida rectamente por la metafísica” (Herbart, 1935, pp. 9-10).

Esta dependencia de la pedagogía en la experiencia, desde la filosofía práctica y la psicología, será un punto de discusión posterior en la misma tradición. Ahora bien, la posibilidad para una pedagogía de carácter científico se ofrece teniendo como fuente y campo de acción a la experiencia para derivar de ella la disposición psíquica y moral pertinente para la educabilidad (*Bildsamkeit*)⁸ del hombre. Con este término, educabilidad, se designa la posibilidad de que el hombre sea educado, un postulado básico para situar la pertinencia de la educación. Dicha educabilidad empatada con la virtud como el fin pedagógico; conduce a una formación de la voluntad para el terreno de la moralidad (esta es la educabilidad propia del hombre que tiene que pensarse como meta desde la filosofía práctica). La virtud es entendida aquí como una libertad interior, pero que se compone de idea –juicio estético– y la voluntad para la moralidad. Sin embargo, la educabilidad no es ilimitada, pues hay límites racionales, situacionales, temporales e individuales que habrá que tomar en cuenta. Esta educabilidad irá dirigida a la observación del desarrollo corporal del individuo y de las facultades.

Por otra parte, Herbart, en el texto “Teoría y práctica en la pedagogía”,⁹ distingue a la pedagogía, como ciencia, del arte de la educación. Para él, la ciencia requiere “deducir enunciados desde sus fundamentos; pensar filosóficamente. El arte exige actuar permanentemente, en concordancia sólo con sus resultados” (Herbart, 1990, p. 60). Por lo cual, cualquier ciencia que se

⁸ Se utilizada aquí el término educabilidad por seguir la traducción de Lorenzo Luzuriaga del texto *Bosquejo para un curso de pedagogía* de Herbart, no desconociendo que existe una disputa en torno a la pertinencia de traducirlo como formabilidad.

⁹ Se trata de un fragmento que data de 1802, uno de los primeros textos de Herbart al iniciar su docencia cuando tenía 26 años. Fue traducido al español hace unos años por Ingrid Müller (Müller, 1990, p. 62).

precie de ser tal, tiene que proceder por deducción, encontrando fundamentos en el pensar filosófico. Este proceder deductivo es lo que la conduciría propiamente a fundamentarse y sistematizarse como ciencia. El arte, por su lado, está supeditado a la acción y los resultados de ésta.

La pedagogía, en la cual se ancla la definición de ciencia, hay que distinguirla, entonces, de la educación, en la que, en todo caso, se puede hablar de arte. Como ciencia, a la pedagogía le corresponde deducir, esto es, pensar filosóficamente, desde la filosofía práctica y la psicología.

Dilthey: pedagogía como ciencia inductiva

Con Wilhelm Dilthey, la reflexión sobre la pedagogía y su cientificidad aparecerá desde un marco particular: el enfrentamiento al positivismo decimonónico y la fundamentación de las ciencias del espíritu frente a las de la naturaleza. Teóricamente hablando, Dilthey se vincula con Kant por dicha fundamentación, cuyo proyecto pensó en llamar *Crítica de la razón histórica* (Dilthey, 1949), pero no explícitamente en cuestiones pedagógicas. Con Herbart es distinto, pues se posicionó contra él desde las nociones propias de la discusión pedagógica, particularmente en dos aristas: 1) la relación pedagogía-filosofía, al establecer que el culmen de toda filosofía es la pedagogía en tanto teoría de la formación del hombre o su parte práctica; de manera que no sólo hay un vínculo con una filosofía práctica o ética y 2) su perspectiva crítica frente a la pedagogía de su época al marcar “la inconsistencia de los sistemas predominantes de pedagogía que buscan principios de validez general para la educación de todos los pueblos y de todas las épocas” (Dilthey, 1965, p. 11), es decir, que se pretenden universales.

El proyecto de conseguir una pedagogía de carácter científico de Herbart, así como los planteamientos de Waitz, Ziller, Stoy en Alemania, y de Spencer y Bain en Inglaterra,¹⁰ a consideración de Dilthey, es inconsistente, en la medida en que pretenden principios directivos de validez universal aplicables a la formación cultural de todo pueblo en cualquier época (Dilthey, 1965). Es, a su juicio, una pedagogía atrasada que intenta establecer una finalidad atemporal

¹⁰ Para conocer los planteamientos de estos autores y la postura de Dilthey en cuanto a éstos, consúltese: Dilthey, 1965 y Casillas, 2015.

como principio de la cual derive una normatividad para lo educativo. Esta pedagogía no se percata de la historia ni de la vivencia de los seres humanos. Lo que opera en la crítica de Dilthey es la visión histórica, la atención a las particularidades de la vivencia de los seres humanos que exige en las ciencias del espíritu, cuyo conocimiento del hombre nunca puede ser “hasta su última palabra y nunca tampoco en conceptos de validez general sino siempre sólo en la vivencia que surge de lo profundo de todo su ser” (Dilthey, 1965, p. 20).

Dilthey no niega que los intentos de fundamentación de la pedagogía desde la psicología y la filosofía práctica hayan constituido un avance en su constitución, sin embargo, la forma en que se realizó —entendiendo a la psicología como teoría del individuo o de las facultades— redujo u olvidó la dimensión histórica de la vida. Según Dilthey (1965), la psicología debe poder analizar, en tanto ciencia de la experiencia, las relaciones causales complejas del conjunto de la vida, permitiendo ver cómo diferentes procesos convergen en la conciencia, la cual está en conexión con lo histórico. Por su parte, la ética sólo es apta para el conocimiento de la meta de la educación desde la finalidad de la vida que un pueblo determinó para sí mismo, pero no para determinar los fines de la educación de manera universal ni mucho menos atemporal.

Para Dilthey es necesario marcar una dependencia del ideal de formación del ideal de vida de un pueblo, por ello la pedagogía no puede ser bajo ninguna circunstancia válida universalmente. Por lo cual, tiene que ser un conocimiento sobre la educación cuyos principios emanen de la vida anímica misma y el individuo se comprenda desde su historicidad y en conexión con los demás. Sólo partiendo de ello es posible determinar medios, reglas o normas pedagógicas. Lo único que, siguiendo a Dilthey, podría aspirar a ser universalmente válido y capaz de un tratamiento científico riguroso sería la condición de la vida psíquica de ser perfeccionada; donde se articulan todos los fines concretos, como lo sería el de la educación.

En ese sentido, compete hacer frente, como en todas las ciencias del espíritu, al reto de las relaciones complejas del mundo histórico del individuo, del que se debe partir para ir haciendo generalizaciones cada vez más abarcadoras, pero que no lleguen a una abstracción absoluta, sino a una comprensión amplia de lo que tiene cabida en lo particular (Makkreel, 2008). Esto sólo se lograría procediendo de modo inductivo. Una inducción que va de la experiencia de vida de sus individuos, es decir, su vivencia, hacia lo social, intentando sacar las semejanzas que se comparten con los sujetos del contexto al que se pertenece, en círculos cada vez más amplios. A decir de Mauricio

Beuchot, una inducción de forma analógica: “incompleta e insuficiente, que pasa de lo particular a lo particular, no a lo universal. Pero llega a decir que la analogía alcanza una respetable fuerza inductiva y que, si no logra leyes universales, sí consigue captar estructuras, formas, ciertas constancias o cuasi-universales, o universales latentes o implícitos o atemáticos, que le dan una robustez interpretativa muy considerable” (Beuchot, 2010, p. 62).

Así, a la pedagogía le corresponde un proceder inductivo que hace uso de los conocimientos históricos de la vida anímica y las manifestaciones del espíritu, posicionándose de manera distinta en la forma de concebir a la pedagogía, principalmente de Herbart. Lamentablemente, según Dilthey, tal tipo de pedagogía no existía.

La pedagogía actual sufre o bien bajo una derivación meramente psicológica o bien por el desarrollo de la organización escolar decretada por el Estado; no existe aún una ciencia inductiva de la pedagogía. La escuela herbartiana es precisamente la que ha hecho más por retrasarla. [...] el menosprecio actual de los prácticos respecto a esta ciencia se basa en que se ha intentado resolver el problema insolucionable hoy de desarrollar deductivamente sobre bases psicológicas todo un sistema de Pedagogía. (Dilthey, 1965, p. 122)

La vida anímica, de la que en última instancia depende la educación, no puede ser abordada por una deducción que la des-vivifica. El proyecto filosófico de Dilthey es el que determina que la pedagogía tenga que ser una ciencia inductiva, pues, para aspirar a comprender el ideal de formación de cada pueblo, se tiene que tomar en cuenta la forma en que las ciencias del espíritu comenzaron a tomar un linderero distinto desde su fundamentación como históricas y comprensivas.

Natorp: la pedagogía como ciencia deductiva

El último de los autores que se ubica como principal de la tradición alemana, Paul Natorp, también construyó una fundamentación filosófica de la pedagogía, definiéndola en su texto “Curso de pedagogía social” (1975) como ciencia de la formación (*Bildung*): “por pedagogía entendemos nosotros la ciencia de la formación (*Bildung*), esto es, el fundamento teorético para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción” (Natorp, 1975, p.105). Aquí radica una de sus diferencias más fuertes con respecto a los autores

anteriores, ya que no concibe a la pedagogía como ciencia de la educación, sino de la formación. Sobre estos dos conceptos, agrega:

La expresión educar (*Erziehen*) [...] descansa en la analogía con el cultivo de las plantas o los animales. Significa producir un recto crecimiento, mediante un cuidado o tratamiento adecuado. [...] La palabra formación, empleada quizá más adecuadamente para designar todo el problema pedagógico, indica más claramente la forma, esto es, la legalidad interior de la formación de lo humano en el hombre. (Natorp, 1975, p. 105)

Desde su filiación a la escuela de Marburgo, Natorp marcó una especial relación con Kant y un idealismo que permeó sus ideas educativas. Para este autor, tanto la formación, como la educación, implicaban una finalidad, la búsqueda de algo que aún no es y debe ser, cuyo concepto es la idea. Dicha idea tiene su base en la experiencia, a la cual prescribe, pero siempre con la mira puesta en un punto infinito no alcanzable en lo empírico (siempre se debe ir al cómo debe ser, más allá del cómo es la cosa). La idea era entendida por él como principio y término de la formación del hombre. Por lo cual, “el concepto de la formación no se puede deducir, sin más, de la experiencia, pues incluye en sí un problema profundo. Formar quiere decir construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado” (Natorp, 1975, p. 105). De manera que para llegar a la idea de formación era necesaria la fundamentación de la propia idea, y en cuya explicitación radica la deducción para la formación. Así, Natorp titula el párrafo cuatro de su texto como “Principio para la deducción de la idea de la formación (*Bildung*)”. En ese sentido, la idea de formación se deduce, aunque hay que aclarar su relación con respecto a la experiencia.

El valor de la idea, en general, no se puede fundar más que en relación a la unidad de la propia conciencia. Ésta descansa, por un lado, en la base de nuestra experiencia originaria; más por otro lado no se halla limitada por los confines de nuestra experiencia cotidiana, sino que puede ir con el pensamiento más allá de toda percepción dada de cómo es una cosa, concibiendo cómo debe ser. (Natorp, 1975, p. 106)

Para Natorp, este carácter idealista era el que hacía necesario que la filosofía, como un todo unitario, fundamentara la pedagogía, no sólo la psicología y la filosofía práctica como lo planteó Herbart. “Es innegable el fundamento idealista, y consiguientemente filosófico de la pedagogía. Y no se exige este fundamento meramente en una o en algunas ciencias filosóficas, sino en toda la filosofía, que representa, en general, una unidad indivisible” (Natorp,

1975, p. 106). Por lo cual, la determinación del problema de la educación (en su objetivación) exigía recurrir a la fundamentación de la lógica, la ética, la estética y la filosofía de la religión como partes legislativas (que sitúan las condiciones y dan los condicionamientos). De éstas se desprende una deducción que permite prescribir la educación.

Por ejemplo, el proceso normal de la formación matemática debe deducirse de la estructura de la ciencia matemática, determinada por las leyes de la lógica; el proceso normal de la formación musical, de la estructura de la música, la cual ha de desarrollar la teoría de la música sobre el fundamento de las leyes estéticas, y así sucesivamente. (Natorp, 1975, p. 108)

La regulación de la actividad educadora estará a cargo, a su vez, de toda la psicología (la de la voluntad, pensar, querer, experimental y la de la actividad estética), que como ciencia de la subjetividad pondrá el énfasis en lo individual de la acción educativa. De ahí que la pedagogía se distinga entre: a) la doctrina del contenido de la educación (que es el contenido de la cultura, cuya unidad y estructura debe investigarse sistemáticamente para conocer estos mismos elementos en el contenido de la educación —que es comprendida como la posesión individual de lo común de humanidad—) y b) doctrina de la actividad educadora. La idea determina la direccionalidad del proceso de conocimiento práctico y lo somete a un método. El deber que esta idea presupone implica, entonces, la relación entre los medios y el fin propuesto.

Por último, cabe mencionar que en las cuestiones educativas para Natorp, hablar del hombre, en singular, era una mera abstracción, por lo que se debía establecer una relación estrecha, si no es que unitaria, entre educación y comunidad, que las hiciera depender una de la otra. Ello configuró en Natorp una Pedagogía Social que puso el énfasis en lo comunitario pero que presupone la formación individual.

Conclusiones

Como se ha podido leer en esta exposición sucinta, los planteamientos de los tres autores (Herbart, Dilthey y Natorp) de la llamada tradición alemana mantienen, a la vez que una continuidad, en cuanto a la caracterización de cientificidad de la pedagogía y la relación de ésta con la filosofía, una ruptura importante en su consideración respecto del tipo de fundamentación filosó-

fica de la pedagogía y el tipo de razonamiento de ésta. Se trata de posturas que asumen que la pedagogía tiene que ser deductiva (el caso de Herbart o Natorp, con sus respectivas diferencias) o inductiva (Dilthey). El decantarse por una u otra tiene que ver con los proyectos filosóficos de los autores o bien la forma en que comprenden lo educativo, lo pedagógico, e incluso lo filosófico y lo psicológico.

La importancia de marcar este detalle se debe a la necesidad de una reflexión epistemológica seria sobre la pedagogía, que recupere su génesis histórica y recurra a los planteamientos completos de autores que han tendido a tomarse de manera indiferenciada. O que por ser inscritos en una tradición, pierden en su abordaje la particularidad. Esto exige el conocimiento de los presupuestos filosóficos y psicológicos que se involucraron en el establecimiento de la pedagogía como ciencia.

Los elementos que marcan Herbart, Dilthey y Natorp tendrían que ser recuperados para la caracterización de la tradición alemana de pedagogía y sobre todo su carácter de cientificidad. Y cuestionarnos ¿qué tipo de pedagogía tenemos actualmente? ¿Es posible continuar trabajando desde la noción de tradiciones? ¿Qué vínculos entre filosofía y pedagogía encontramos? ¿Es aceptable, actualmente, pensar a la pedagogía como ciencia? ¿Con qué fundamentación? ¿Cuál o cuáles son sus procedimientos y tipos de razonamientos? ¿Seguirá siendo importante discutir si es la pedagogía deductiva o inductiva? ¿Por qué? ¿Qué otros elementos es posible trabajar para diferenciar en su interior a la tradición alemana de pedagogía?

Es necesario pensar aquello que hace que la pedagogía no tenga una configuración homogénea y que atienda a particularidades para su definición, comprensión y finalidad.

Bibliografía

Beuchot, M. (2010) *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Casillas, I. (2015). *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*, [Tesis de maestría en pedagogía],

FFyL-UNAM.

Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*, 7ª ed., Buenos Aires: Editorial Losada, tr. Lorenzo Luzuriaga. En: de Alba, A (Comp.) *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, CESU-UNAM, 1987, pp. 97-120.).

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 2ª ed, Obras de Wilhelm Dilthey I, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE.

Dilthey, W. (1954). "Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal" en *Teoría de la concepción del mundo*, trad. Eugenio Ímaz, México, FCE, pp. 321-343.

Dilthey, W. (1968). *Historia de la pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada.

Durkheim, Emilio (1979) "Naturaleza y método de la pedagogía", en *Educación y sociología*, Bogotá, Editorial Linotipo. (En Alicia de Alba (Comp.) *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, CESU-UNAM, 1987, pp. 86-96).

Gadamer, H-G. (2005). *Verdad y método I*. (11ª ed.), Salamanca: Sígueme.

Herbart, J. F. (1990). *Teoría y práctica en la pedagogía. Revista educación y pedagogía*. trad. Ingrid Müller de Ceballos, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia. 4 (1). 59-62.

Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Ediciones de La lectura, pp. 5-53.

Huarte Cuéllar, R. (2008). *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*. [Tesis de maestría en filosofía de la ciencia] FFyL-UNAM.

Kant, I. (2009) *Sobre pedagogía*. (Notas de su curso de Königsberg, recogidas F. T. Rink), trad. Oscar Caeiro, Córdoba, Argentina, Encuentro Grupo Editor [1803 1ª ed.].

Moreno y de los Arcos, E. (1999). *Pedagogía y ciencias de la educación*, México, Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria/UNAM.

Natorp, P. (1975). "Curso de pedagogía social", en *Propedéutica filosófica. Kant y la escuela de Marburgo*. Curso de pedagogía social, México, Porrúa, (Sepan Cuantos).

Schriewer, J. & Keiner, E. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México: COMIE. 2 (3). 117-148.

AVISOS / ANÚNCIOS:



IV CONGRESO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Desafíos de la Filosofía de la Educación en América Latina: Memoria y Prospectiva

10 al 13 de octubre de 2017, en Buenos Aires

Organizan



ALFE
Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE
HUMANIDADES

Cuarto Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación

10 al 13 de octubre de 2017

República Argentina

2da. Comunicación – diciembre 2016

La Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. (ALFE) y la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) de la República Argentina, CONVOCAN a todos los interesados en temas relacionados con la Filosofía de la Educación a presentar propuestas de trabajos para el encuentro realizarse en las instalaciones del Campus Miguelete de la UNSAM en San Martín, Pcia. de Bs. As., República Argentina.

Fundamentación

Como uno de los propósitos de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), A.C., se busca crear espacios de encuentro entre investigadores del área de la filosofía de la educación en América Latina. Siendo un área interdisciplinaria, el estudio filosófico del fenómeno educativo es algo que las sociedades, los grupos académicos, los especialistas y

ALFE - Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación

el público en general de los países latinoamericanos requieren emprender.

En este tenor nos dimos cita más de 300 personas en el 1er Congreso realizado en la Pontificia Universidad Católica de Campinas en 2011 y el 2° Congreso con más de 700 personas en la Universidad de la República en Montevideo, Uruguay en 2013. El 3er. Encuentro se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, DF. en 2015, con la participación de cerca de 600 personas. Al concluir el encuentro se escogió a la Universidad Nacional de San Martín, de Argentina para la realización del 4to. Congreso.

Presentación

El 4to. Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación busca ser un marco amplio de diálogo interdisciplinario para todos aquellos quienes estén interesados en una aproximación filosófica al fenómeno educativo en/desde/ para América Latina. Buscando este objetivo la temática a abordar será:

“Los desafíos de la Filosofía de la Educación en América Latina: Memoria y Prospectiva”

Dentro de este tema, los trabajos podrán incluirse en alguna de las siguientes líneas temáticas:

- El lugar de la filosofía de la educación en la formación.
- Recuperando tradiciones en América Latina
- Biopolítica y educación
- Género, Diversidad Sexualidad
- Estudios poscoloniales
- La filosofía como forma de vida
- Cultura y Ciudadanía
- La educación como acontecimiento ético.
- La filosofía política de la educación, o perspectiva filosófica de las

políticas educativas.

- Interacción de la filosofía de la educación con problemáticas sociales.
- Enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación en América Latina

El Congreso está dirigido a los miembros de ALFE y al público en general. Se recibirán propuestas de trabajos en tres modalidades: mesas de trabajo temáticas (paneles de comunicaciones/ponencias); simposios, talleres. Además habrá conferencias magistrales y actividades culturales y académicas.

Una selección de trabajos podrá ser publicada en *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, revista oficial de ALFE, A.C., (<http://revista.ixtli.org>) y en la memoria de los trabajos presentados (ambos con ISSN vigente) u otras publicaciones pertinentes.

Participación

1.- Reglas para la presentación de propuestas

A.- Las comunicaciones o ponencias para los paneles/mesas de trabajo.

- Una persona podrá presentar uno o más trabajos procurando cuidar la calidad académica de cada una de las presentaciones.
- Los trabajos pueden ser concluidos o en proceso. Podrán tener un máximo de tres autores. La presentación durante el Congreso se realizará en paneles que tienen dos horas de duración.
- En cada panel se presentarán entre 4 y 6 comunicaciones (ponencias). Cada una tendrá 10 minutos de presentación, 5 minutos para comentarios y 5 minutos para preguntas que enriquezcan el debate. El comentario estará a cargo de un integrante de la mesa que previamente ha sido designado para tal fin. Cada participante deberá leer y preparar el comentario de al menos una ponencia de un colega. Se sugiere a los autores de cada comunicación enviar “ejes de discusión”/desafíos que se suscitan a partir de la comunicación. Un moderador de la mesa será encargado de cuidar la utilización del tiempo para las presentaciones y debates.

- Uno de los autores será responsable del envío de la propuesta y la administración de los datos relativos de la misma.
- Sólo los coautores que efectivamente lleguen al Congreso recibirán certificado de asistencia.
- Las comunicaciones/ponencias deberán incluir título, línea temática, resumen general de la o las propuestas, nombre e institución de adscripción del presentador, así como de los participantes y un resumen de por lo menos 500 palabras del trabajo de cada uno de las participaciones.

B.- Los Simposios.

Pueden ser presentados por equipos de investigación. Las temáticas pueden ser acordes a los ejes propuestos o problemas nuevos que se evalúen pertinentes. Los simposios se ofrecerán simultáneamente a las mesas de trabajo/paneles y tendrán la misma duración.

C.- Los Talleres

Con dicha modalidad podrán presentarse propuestas que hacen a la reflexión filosófica o enseñanza de la filosofía. Algunos ejemplos: filosofía y teatro, filosofía y cine, filosofía y arte. Filosofía con niños, filosofía para adolescentes, etc.

La modalidad de taller tendrá una duración máxima de 60 minutos. Al enviar la propuesta se deberá consignar el tiempo de duración.

2.- Características de las propuestas

- Deberán estar escritas en castellano, portugués o cualquier otra lengua hablada en América Latina. En este último caso, el título, resumen y palabras claves/ejes de discusión deberán también estar en castellano o portugués.
- Indicar una de las líneas temáticas en las que se inscriben, además de

título, resumen (entre 250 y 500 palabras), palabras clave o ejes de discusión) y obras consultadas. Deberán aparecer tanto nombre, institución de origen y correo electrónico del autor o autores de la propuesta. Los ponentes deberán indicar los materiales a utilizar (proyector, televisión, reproductor de DVD, etc.) en el correo que envíen.

□ Los trabajos completos deberán tener una extensión entre 25,000 y 45,000 caracteres con espacio. En el caso de los trabajos en proceso deberán tener una extensión entre 15,000 y 30,000 caracteres. En ambos casos, los trabajos deberán enviarse íntegramente.

3.- ¿Cómo enviar las propuestas de trabajos?

□ Las propuestas deberán ser enviadas al correo: 4congresofiloeducacion@unsam.edu.ar 4to.congresoalfe@gmail.com indicando en el asunto del correo electrónico: "Panel/Mesa de trabajo", Simposio o Taller y la línea a la que quiere adscribir su propuesta. En el caso de los Simposios puede sugerirse una temática. Recibirá un correo confirmando su recepción.

□ Además, deberá adjuntar en el mismo correo su propuesta en un archivo .doc o bien .docx. Deberá utilizarla fuente Times New Roman, tamaño 12, papel A4 márgenes preestablecidos con interlineado de 1.5 y color negro. El archivo no podrá exceder el límite de 4 MB. Por tal motivo, todas las imágenes deberán ser incorporadas al documento base en su tamaño original (no redimensionar en el documento base) a 72 dpi de resolución máxima. Le sugerimos usar los formatos .jpg o .gif para sus imágenes.

Arancel

Inscripciones	Hasta el 28/2/2017	Después del 1/3/2017
Asistentes y Ponentes	US\$ 53	US\$ 63
Estudiantes (Grado)	Sin cargo	Sin cargo
Estudiantes UNSAM (Grado y Posgrado)	Sin cargo	Sin cargo
Membresía a ALFE (2 años)	US\$37	La membresía de ALFE se abona durante el Congreso

Para realizar los pagos:

A. Desde el extranjero: (Instructivo para hacer depósitos y transferencias desde el Exterior en la cuenta en dólares del Banco Patagonia):

Para recibir transferencias en dólares desde el exterior:

Beneficiario: Universidad Nacional de Gral. San Martín

Domicilio: San Lorenzo 3391-Villa Ballester C.P. 1653

CUIT. Nº: 30-66247391-6

Cta. Cte. 100574287/000 UNSAM

Banco Patagonia S.A.

Sucursal: San Martín (145)

SWIFT: BSUDARBA

Buenos Aires -Argentina-

También tienen que poner los datos del banco corresponsal que pueden ser cualquiera de los que les detallo a continuación, es indistinto:

1) WACHOVIA BANK NA - NEW YORK

SWIFT: PNBPUS3NNYC

ABA: 026005092

2) STANDARD CHARTERED BANK

SWIFT: SCBLUS33

ABA: 026002561

B. Desde la Argentina:

Denominación Universidad Nacional de Gral. San Martín - Recursos Propios

Cuit: 30-66247391-6

Bco. Nación sucursal San Martín N° 3245

Cuenta Corriente N° N° 313235/89

CBU: 0110040220000313235894

Agenda

1ª Convocatoria	23 de octubre de 2016
2ª Convocatoria	10 de diciembre de 2016
Límite de recepción de trabajos	25 de febrero de 2017
Respuesta de trabajos aceptados	25 de abril de 2017
Programa completo	15 de junio de 2017
Congreso	10 al 13 de octubre de 2017

Organización

Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.

Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

Comité organizador local

Javier Gustavo Rio

Norberto Ferré

Stella Maris Mas Rocha

Eduardo Molino

Luciano Maddonni

Gabriela Durst

Juan César Bianchini

Valeria Raimondo

Equipo de Comunicación y Administración: Carlos Funes, Laura Dos Santos, Santiago Arcuri

Mesa directiva de ALFE, A.C.

Renato Huarte Cuéllar -Universidad Nacional Autónoma de México - México

Natalia Sánchez Corrales –Universidad de La Salle - Colombia

Juan Martín López Calva – Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla-México

324 Ángel Alonso Salas - Universidad Nacional Autónoma de México - México

Javier Gustavo Rio – Universidad Nacional de San Martín- Argentina

Eduardo Gabriel Molino- Instituto Alicia M. de Justo – Argentina

Andrea Díaz Genis – Universidad de la República – Uruguay

Ángela Medeiros Santi – Universidad Federal do Rio de Janeiro - Brasil

Contacto

4congresofiloeducacion@unsam.edu.ar

Alternativo

4to.congresoalfe@gmail.com

UNSAM Escuela de Humanidades

Campus Miguelete, Edificio Tornavías

Martín de Irigoyen N° 3100

1650 San Martín (Buenos Aires)

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Temática y alcance

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

Proceso de revisión por pares

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpeg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

Lineamientos de contenido. Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

Reseñas

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

Lineamientos de contenido. La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.afe@gmail.com

IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Temática e alcance

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtli são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

Processo de revisão por pares

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtli seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

Orientações quanto à forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtli normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

Orientação para conteúdo. Ixtli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixtli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

Resenhas

Orientação para forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixtli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Orientação para conteúdo. A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

ixtli.alf@gmail.com

