

DIVERSIDADE E IDENTIDADE

**Actas da 1ª Conferência Internacional
de Filosofia da Educação**

**Porto
6, 7 e 8 de Maio de 1998**

Coordenação

Adalberto Dias de Carvalho
Eugénia Vilela
Isabel Baptista
Maria João Couto
Paula Cristina Pereira
Zélia Almeida

Gabinete de Filosofia da Educação
Instituto de Filosofia
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Título: DIVERSIDADE E IDENTIDADE
Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação

Coordenação: Adalberto Dias de Carvalho
Eugénia Vilela
Isabel Baptista
Maria João Couto
Paula Cristina Pereira
Zélia Almeida

Capa/Fotografia: Eugénia Vilela

Execução gráfica: Tipografia Nunes, Lda

Tiragem: 1.000 Ex.

ISBN: 972-9350-41-8

Depósito legal: 147748/00

Introdução

NOTA PRÉVIA

Os textos que constituem este volume correspondem às diferentes intervenções que tiveram lugar no decurso da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação, realizada no Porto, em Maio de 1998, por iniciativa do Gabinete de Filosofia da Educação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As presentes actas - e o evento a que as mesmas se reportam - integram-se na linha de investigação *Filosofia da Educação e Contemporaneidade*, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Constituindo um importante conjunto de reflexões sobre a problemática da diversidade e da identidade, atestam a confluência crítica de uma multiplicidade de pontos de vista que correspondem, naturalmente, às representações dos seus autores mas que espelham, através delas, a própria diversidade de formações, escolas e culturas filosóficas.

Este foi, aliás, um dos grandes objectivos do colóquio.

Para o efeito, juntaram-se especialistas de várias disciplinas científicas e filosóficas e representantes de diferentes escolas de pensamento. Em consonância com a própria temática da Conferência, procurou-se, enfim, conciliar a identidade dos propósitos que a inspiraram com a diversidade das grandes linhas teóricas de reflexão existentes.

A escolha da problemática em si mesma decorreu de preocupações que, embora sendo, hoje em dia, já do próprio senso comum, entroncam em pressupostos que a contemporaneidade impôs a si mesma perante a constatação dos conflitos e impasses da modernidade. No terreno específico da educação, a problemática em causa ocupa um lugar tão proeminente quanto ignorado por muitos dos seus teorizadores e práticos. Todavia, basta lembrar-nos do impacto doutrinário actual de todas os aspectos ligados à interculturalidade e à educação ambiental para nos apercebermos de que é urgente questionar os patamares ideológicos estritos que deram lugar à sua formulação política e desenvolvimento militante. Questionamento a empreender, precisamente, pelo debate filosófico. Tudo isto, inclusive, como forma de evitar que a demagogia perversa a elevação dos propósitos enunciados, mobilizando, para o efeito, a seu favor, a confusão existente a nível do estatuto e sentido dos conceitos envolvidos.

Entretanto, a verdade é que, pelo menos desde Heráclito que a temática da diversidade e da identidade passou a integrar o património da filosofia para, através de sucessivas e diferentes formulações, marcadas pela cosmologia e pela antropologia do tempo e do espaço, alcançar a modernidade. Esta, através da estupefacção que lhe foi criada pelo encontro de outras culturas, abre caminho, pelas mãos de Bayle, Locke e Voltaire, à formulação filosófica da tolerância, ao complexo panlogicismo identitário de Hegel e ao *inquietante* relativismo de Nietzsche. A pós-modernidade elegerá a diferença como paradigma, destruindo a identidade

unificadora do fundamento. A contemporaneidade, essa, temendo o efeito desagregador do radicalismo da diversidade, mas, sem cair na euforia do Sistema, tenta construir arquipélagos de diferenças, em nome da sua própria salvaguarda contra o risco devastador da dispersão. A reconstrução da figura do sujeito - demarcando-se da prevalência da sua sombra e de uma subjectividade sem rosto - desempenha aqui um papel muito importante por obrigar ao reencontro com os contornos antropológicos da problemática.

As ciências da educação, essas, não podem continuar a ser, simultaneamente, prisioneiras e beneficiárias da polissemia e da equívocidade dos conceitos que, neste domínio muito particular, elas continuamente usam sem interrogar e recusando até, tantas e tantas vezes, a inquietação provocada pela radicalidade filosófica.

Estamos sinceramente convictos de que a variedade das interpelações que inspiraram a maioria dos trabalhos que agora se encontram acessíveis a todos será um contributo decisivo para o aprofundamento do diálogo entre as comunidades filosófica, científica e educativa.

Se, de facto, como esperamos, tal acontecer, sentimos que o nosso esforço, bem como o empenhamento de todos os participantes e entidades que, de um modo ou de outro, viabilizaram tão ambiciosa organização, valeu a pena.

Assim, para além dos conferencistas, comunicantes, intervenientes em mesas-redondas, coordenadores, estudantes, professores e funcionários, queremos agradecer, muito especialmente, os seguintes apoios e patrocínios:

- Conselho Directivo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Câmara Municipal do Porto
- Ministério da Cultura
- Governo Civil do Porto
- Reitoria da Universidade do Porto
- Associação de Professores de Filosofia
- Caixa Geral de Depósitos
- Fundação Terras de Santa Maria da Feira
- Institut Français de Porto
- Porto Editora
- Companhia de Seguros Mundial Confiança

Adalberto Dias de Carvalho, Presidente da Comissão Organizadora

Conferência Inaugural

LE COSMOPOLITISME DE L'ÉDUCATION NOUVELLE À L'ÉPREUVE DES NATIONALISMES DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Daniel Hameline
Universidade de Genève

Introduction

Le titre donné à cette Première Conférence de philosophie de l'éducation: *Diversidade e Identidade*, provoque chez le lecteur une double impression dont il faut avouer qu'elle engendre la perplexité. Mais il est probable que cette perplexité préexiste depuis longtemps dans son esprit. Elle s'en trouve, dès lors, renforcée.

D'une part, les deux termes conjoints qui forment ce titre - *Diversidade e Identidade* - ont d'évidence un air familier qui autoriserait à ne pas s'interroger d'emblée sur leur sens, tellement ce dernier paraît obvie.

Mais, d'autre part, cette évidence est bien vite remise en doute : les deux termes apparaissent alors comme deux étranges compères prêts à engendrer dans ce congrès, sinon tous les malentendus, du moins de multiples divagations sémantiques. Quant au *e* qui les joint, nous savons tous que sa densité rhétorique "tous usages" a pour prix son ambivalence conceptuelle. Nous n'aurons certes pas trop de ces trois jours pour errer d'une signification à l'autre de ce couple ambivalent, et tenter de fixer au moins quelques propositions sur lesquelles un acquiescement philosophique commun pourrait être prudemment escompté.

Deux entrées sont possibles pour cerner ainsi l'objet de cette Conférence internationale.

La première entrée consisterait à assurer d'emblée ce "cadre" conceptuel préliminaire des deux mots. Ils appartiennent à une thématique "en vogue" : voilà un sûr indicateur qu'ils constituent de redoutables pièges pour la pensée.

En français, ce sont surtout les anthropologues et les sociologues qui semblent avoir fait des rapports de ce couple notionnel, l'un de leurs objets favoris. On enrégistre, par exemple, depuis une quinzaine d'années, un grand nombre de travaux sur les différences interculturelles¹. Par contre, chez les philosophes, en particulier dans les débats français sur le statut du savoir, c'est l'opposition "singularité" et "universalité" qui fait l'objet d'une réflexion voisine².

Mon propos, en cet exposé inaugural, n'est pas d'opérer ce cadrage conceptuel, pourtant si nécessaire. Je vais contourner l'obstacle en proposant d'autres notions, dont je pressens qu'elles sont parentes. Et ce sera le rôle de ce congrès d'entamer une *perlaboration* des concepts à partir de la rencontre indispensable des pensées. Il ne serait pas prudent de se précipiter et de définir. Ce serait encourir le risque de clôturer de façon prématurée - parce que forcément dogmatique - la tâche de conceptualisation. Celle-ci ne peut être que besogneuse et tâtonnante. Je vous donne donc rendez-vous tout au long de la Conférence. Il ne manquera pas de penseurs courageux pour tenter quelques mises au point utiles au milieu de toutes nos gloses disparates...

Entrer par l'Histoire

Pour inaugurer une Conférence de philosophie, ma préférence ira à une entrée historienne.

Cette attitude intellectuelle me conduit à accepter une définition provisoire, approximative et même délibérément flottante, des deux concepts *Diversidade e Identidade*. Car je vais tenter d'en rechercher les jeux à travers un épisode de l'histoire relativement récente, un épisode au cours duquel la réflexion éducative a été articulée de manière particulièrement insistante sur le déroulement d'événements qui ont bouleversé l'ordre du monde.

En apparence, ce choix semble nous éloigner du thème de la Conférence et de la perspective philosophique qu'elle adopte. Mais en apparence seulement. Les années 1920-1940 de notre siècle - l'Entre-deux-guerres - ont été productrices d'une littérature éducationnelle très abondante, en même temps que d'une floraison d'initiatives pédagogiques. En même temps, le nom - étrange quand on y songe un peu - que l'on a donné en français à cette période, *l'Entre-deux-guerres*, indique déjà les tumultes et les silences, ou le mélange de tumulte et de silence, qui marquaient cette "montée" (ou cette "descente ?") des périls. On sait qu'elle devait conduire, de façon inéluctable, vers une seconde guerre mondiale qui se révélerait plus atroce que la précédente, et plus irrémédiable encore.

Le titre de cet exposé est construit autour d'une notion et d'une figure : le cosmopolitisme et l'individu cosmopolite. Les deux termes semblent annoncer l'une des formes possibles de la conjonction des deux composantes d'une *identité*. On y relève d'abord quelque chose comme une *communauté des destins* : à tous une même patrie (*polis*), le monde (*cosmos*). Mais, tout autant, au sein de cette communauté, s'affirme la *singularité des destinées* : être le citoyen de cette "polis" permet à chacun de trouver sa voie propre selon les formes *diverses* que permettent les errances à l'échelle de ce "cosmos" dont les dimensions paraissent *ad libitum*.

Or, historiquement, le cosmopolitisme, dans la première moitié de notre siècle, va se trouver contrarié par une double manifestation contradictoire, celle de l'internationalisme et celle des nationalismes. Elles montreront la fragilité, voire le caractère illusoire et même fallacieux, de la communauté et, tout autant, de la singularité de ceux qui se voulaient citoyens du monde.

Les mouvements pédagogiques, comme la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle - *New Education Fellowship* -, sur laquelle on se centrera, étaient cosmopolites. Ils vont se faire internationaux. C'est alors que l'*identité* internationalitaire se heurte à la *diversité* nationalitaire, et vice versa. Quant au cosmopolite, il lui restera la ressource de se situer en marge des débats, voire "au dessus de la mêlée"³, risquant d'être contesté, voire molesté, par tous ceux qui le somment de "choisir son camp".

Je tenterai d'évoquer brièvement cette histoire en développant les trois parties suivantes

1. L'initiative d'un jeune cosmopolite pressé: Adolphe Ferrière et le Bureau international des écoles nouvelles (1899).
2. La Première Guerre mondiale: de la cosmopolité civilisée à la mondialité violente. Identités et diversités nouvelles.
3. L'internationalisation de l'Education nouvelle: de l'aventure d'une "ligue" (*New Education Fellowship*, 1921) à l'institution d'un "bureau" (B.I.E., 1925 puis 1929) : les internationales et les nationalités dans les médiocres péripéties de la Société des nations.

1. L'aventure d'un jeune cosmopolite pressé:

Adolphe Ferrière et le Bureau international des écoles nouvelles (1899)

Malgré la dénomination de bureau "international", la très modeste "structure" dont Ferrière a invariablement daté la fondation de la dernière année du siècle passé est une entreprise que l'on peut qualifier plutôt de "cosmopolite".

La fondation du Bureau international des écoles nouvelles (1899)

Ferrière a raconté plusieurs fois⁴ l'histoire de cette initiative. Il n'y a pas de raison péremptoire de douter de son récit. Né en 1879, ce jeune homme a vingt ans. Sa surdité, qui s'est accentuée inexorablement dès l'âge de douze ans, est désormais complète. En 1899, il va consulter à Paris en compagnie de son père, le Dr Frédéric Ferrière. Le jeune Adolphe s'est passionné dans les mois qui précèdent pour le *best-seller*⁵ de cette fin de siècle, l'ouvrage d'Edmond Demolins (1897): *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons*. Ferrière sent se confirmer, à cette lecture, sa vocation d'éducateur de la nouvelle élite dont les peuples continentaux ont besoin pour entrer eux aussi dans la modernité. Demolins, joignant l'oeuvre à la parole, a, dès 1898, écrit *L'Education nouvelle*, un manifeste aux "pères de famille", et il a fondé, à Verneuil-sur-Avre, l'Ecole des Roches⁶. Ferrière lui rend visite. Demolins, qui voit dans la surdité de Ferrière un obstacle rhédibitoire à des activités avec les enfants, conseille au jeune homme de rendre le service qu'attendent selon lui tous les fondateurs d'écoles nouvelles : créer un bureau de liaison qui leur permette de se faire part de leurs expériences, et de débattre au sujet de ces établissements.

D'autres tentatives que la sienne ont eu lieu ou lui font même concurrence⁷. En réalité, Ferrière dispose à l'époque de très peu de moyens. Ses parents, alors financièrement très à l'aise, demeurent dans l'expectative. Ils attendent que le jeune homme ait terminé ses études et aguerri sa "vocation" au contact de l'expérience. Mais quand ils seront convaincus, la guerre aura ruiné la fortune autrichienne qui venait de la mère. Au départ, et pour longtemps, Ferrière constitue à lui seul toute la force de travail de son "Bureau". En revanche, c'est un esprit puissamment organisé, méthodique à en friser l'obsession classificatrice. Il se constitue un véritable réseau de correspondants. Il établit des centaines de fiches.

Un réseau cosmopolite

Mais ce réseau est effectivement plus "cosmopolite" qu'international. On désignera provisoirement par "cosmopolite" : toute activité qui rompt, par un changement d'échelle, avec les confins d'une "polis" en vue d'en instituer une autre, plus ou moins virtuelle tant que les vecteurs transfrontaliers ne font pas l'objet de transactions spécifiques entre des Etats-nations ou des associations reconnues et légitimées par eux.

Ainsi un jeune adulte de vingt ans correspond avec des "chefs d'école" écossais, saxons, bavares, flamands, romands, alémaniques, catalans, parisiens, tessinois... Il reçoit d'eux des informations, et, à ses frais, leur en adresse en échange. Ces gens-là ont-ils beaucoup de choses en commun? Rien n'est moins sûr⁸. Pourtant la plupart d'entre eux acceptent, comme allant de soi, l'initiative transfrontalière de ce jeune homme. Mais quel est son propre postulat, à lui? C'est de prétendre que les *diverses* entreprises menées par chacun sur son territoire à soi, correspond à un mouvement où s'affirme historiquement une *identité* qui les désigne avec exactitude parce qu'elle n'est détenue par aucun d'eux en propre.

Un jeune homme "culotté"

Mais on peut se demander, au préalable, par quel "culôt" ce tout jeune adulte, sortant du collège, trouve "naturel" de fonder un Bureau et de lui assigner une mission : fédérer des pratiques *disparates* pour faire ressortir, à partir d'elles, les convergences d'une pensée de l'éducation dont il se ferait bientôt le théoricien. Le culôt de Ferrière tient au cosmopolitisme du personnage en son contexte.

Car l'identité de Ferrière est d'emblée cosmopolite. Qu'il ait les capacités de transcender les nationalismes et de rejoindre une identité humaine universelle, légitimant ses initiatives transnationales, voilà qui constitue, à ses propres yeux, une évidence.

Un milieu familial cosmopolite

On peut évoquer trois groupes de mobiles qui expliquent cette attitude. Et, d'abord, son milieu familial l'y dispose et l'y prédispose: il est genevois, sa mère est autrichienne, l'une

de ses grands-mères est allemande, son père est genevois d'origine française. Sa femme est la nièce d'Auguste Forel⁹, l'un des grands militants de la citoyenneté mondiale.

Avant l'effondrement de la fortune maternelle, Adolphe Ferrière voyage beaucoup, dès son plus jeune âge. Il a visité l'Égypte, s'est rendu en Grande-Bretagne, en Allemagne, en Italie, en France bien sûr. C'est un polyglotte : le français est, selon les termes reçus, sa langue "maternelle", mais l'allemand est la langue intime dans laquelle il préfère converser avec sa mère. Il lit et parle l'anglais, l'italien, l'espagnol. Il se met au portugais. Et il ne méprise pas l'espéranto, ni le langage des signes, lui qui est sourd et a dû apprendre aussi à lire sur les lèvres. Malgré son handicap, sa personnalité est celle d'un meneur, comme le montre un passage de *l'Autonomie des écoliers* (1921) où, sous couvert du témoignage d'un interlocuteur dont il tait le nom, c'est, en réalité, sa propre histoire qu'il raconte¹⁰. Il s'y met en scène, non sans cynisme, en manipulateur de groupe, doté d'une autorité "naturelle", mais sachant en cultiver à son profit les avantages.

Une science sans frontières

Une seconde composante de son cosmopolitisme est qu'il se conçoit comme un scientifique. Or, d'une part, un scientifique, quel que soit son objet, ne peut être arrêté par des frontières. Et, d'autre part, l'objet de la science que Ferrière veut constituer n'est autre que transfrontalier par essence. Ferrière s'attaque à rien moins qu'au devenir de l'humanité. Il ne se dit pas anthropologue : le mot, au début du siècle, est réservé à ceux qui vont observer les "primitifs"... Mais, c'est bien pourtant le qualificatif qui lui conviendrait le mieux, à condition d'en orienter doublement le sens. Ferrière est d'abord "anthropologue" dans ce sens où, pour lui, la sociologie historique et la psychologie génétique sont les deux versants d'une même connaissance de l'humanité. Mais ces deux sciences ne sont unifiables que parce qu'elles portent l'une et l'autre sur un objet *identique*, l'humanité (au sens compréhensif du terme), en ses manifestations *diversifiables ad infinitum*, l'humanité (au sens extensif du terme).

Ses études universitaires ont été éclectiques. Et cette "promenade" des lettres aux sciences, de la religion à la philosophie, pourrait témoigner, d'une certaine manière, de cet esprit cosmopolite qui ne craint pas l'atypisme à l'égard des catégories reçues et de l'académisme provincial.

Mais il consacre plus de dix ans à sa thèse, *La Loi du progrès*, soutenue en 1915, et couronnée par le Prix Amiel, l'un des hautes récompenses que décerne l'Université de Genève. Ferrière voit dans ce Prix la confirmation de l'excellence de son entreprise intellectuelle. Il souffrira toute sa vie que cette confirmation soit restée sans suite et que son oeuvre n'ait pas été reconnue comme une des oeuvres magistrales du siècle. Mégalomanie? Certes, la surdité rend Ferrière très centré sur lui-même, livré à une quête éperdue de reconnaissance intellectuelle et sociale. Celle-ci lui viendra par la pédagogie. Il faudra bien qu'il s'en con-

tente. Mais ce n'est pas sur ce terrain d'abord qu'il prétendait oeuvrer. Educateur, oui. Pédagogue, non: il insiste dans *L'École active* (1922) sur son ignorance des écrits des pédagogues. Ces derniers l'ennuient. Et il n'y recherchera jamais que la confirmation de ses propres intuitions.

Par contre s'il prétend se trouver des pairs, c'est chez les penseurs, les économistes, les politiques, qui tentent, comme Demolins l'a fait en 1897, de caractériser ce que sera, au siècle nouveau, la concurrence entre les peuples et de décrire l'ordre social collectif qui transformera cette concurrence en coopération (cf. Kimboma, 1996). Sa thèse est d'un sociologue, et d'un sociologue d'emblée réflexif et théorique, peu enclin à des recherches empiriques qu'il ne vante que pour la forme¹². Ferrière sociologue place ses analyses à l'échelle de l'humanité. Et cette humanité, par destination, est une "cosmopole". Sa patrie est le monde.

Chez ce singulier "sociologue" science et spéculation n'ont guère de limites bien tranchées¹³. L'humanité est, sous sa plume, à entendre en un triple sens. Le mot désigne une diachronie évolutive portant sur des millénaires. Mais il recouvre tout autant une synchronie qui concerne, dans un *hic et nunc* aux dimensions mêmes de la planète, des millions d'êtres en contact plus ou moins constant les uns avec les autres. Et, transcendant cette double dimension de l'espace et du temps, le mot "humanité" décrit une configuration spécifique de l'un et du multiple, du statique et du dynamique, qui font de l'espèce humaine un laboratoire sans équivalent de l'identité dans la diversité et de la diversité dans l'identité.

Ce tryptique : diachronie, synchronie, montée en puissance de l'espèce et de chacun ses membres, Ferrière, sans l'ombre d'une indécision face à l'ampleur de la tâche, s'en fait, dès 1904-1905, le théoricien. Et s'il se veut, dans le même temps, éducateur, et s'il regrettera amèrement que sa surdité l'en empêche¹⁴, c'est que cette position est l'une de celles qui permettent au plus haut degré d'être un acteur de cette histoire, un tisserand de ces liens, un observateur de ce "laboratoire".

Ferrière se veut, et se voudra toujours, sociologue. L'unicité humaine, fondement de l'identité, fournit à l'humanité prise en général et à chaque humain pris en particulier, la dynamique d'un progrès, qui va *du dedans vers le dehors*, et non l'inverse¹⁴. C'est un progrès spirituel. Ferrière adhère à la thèse "récapitulacionniste" : l'ontogenèse de chaque petit d'homme reproduit la phylogenèse de l'espèce et parcourt les mêmes étapes. Il revendique d'être l'un des premiers psychologues généticiens de l'éducation¹⁵, après Stanley Hall certes, mais avant Piaget. Le psychologue n'est pas différend, chez lui, du sociologue, lui-même généticien, qui observe et énonce les lois de l'engendrement *identique* du progrès dans l'espèce. Mais cette genèse ne se connaît pourtant qu'aux prismes des *diversités* dont témoignent essentiellement les "races" et les "types".

Ferrière adopte la notion de "race" comme l'entend, à son époque, la psychologie sociale, alimentée elle-même à la "science sociale" de Le Play, Tourville ou Demolins¹⁶: ce sont

autant les conditions sociales ou matérielles qui la déterminent. Une “ethnie”, c’est d’abord “l’ensemble des individus qui se ressemblent en vertu de l’influence identique subie au sein d’un même milieu social et à la suite d’une même éducation”¹⁷. Ainsi, des Siciliens et des Polonais immigrés aux USA, procréent des enfants qui sont de type “yankee”. Il existe une race “yankee”, comme il en existe une germanique ou latine. Mais cette typologie n’a rien à voir avec l’atavisme ou l’hérédité. La *dynamique* de l’humanité s’exprime dans ce brassage constant. Mais sa *statique* y reconstitue des types qui stabilisent cette *diversité* au point que c’est le terme *identité(s)* qui devient pluriel : il évoque les signes qui différencient et non plus ceux qui pérennisent la similitude.

Ferrière, le cosmopolite, se fera donc le psychologue des “types” et le sociologue des “races”. Et, paradoxalement, il fera coïncider les limites de ces dernières avec celles, peu immatérielles au demeurant, des “esprits” : l’esprit latin face à l’esprit germanique ou l’esprit anglo-saxon. A première lecture, ces curieux “face-à-face” relèvent d’une bien spéculative et inoffensive psychologie des peuples. Mais Ferrière lui-même, dans un très curieux article datant de 1917¹⁸, y retrouvera l’antagonisme, hélas implacable, des nations en guerre...

L’évidence de la supranationalité

La troisième caractéristique du cosmopolitisme de Ferrière tient au caractère “naturel” à ses yeux, de sa volonté d’agir à une échelle supranationale. Est-ce là simple outrecuidance d’un jeune homme de bonne famille qui se voit déjà en dirigeant de la future société des Nations qu’il appelle de ses vœux, dans la foulée d’Auguste Forel ? Mais ce jeune homme est genevois. Si sa famille est considérée, elle n’est pas de bourgeoisie suffisamment ancienne pour appartenir à l’*establishment* de la cité. Et c’est précisément son cosmopolitisme qui la démarque, en quelque sorte. Les Ferrière sont plus les citoyens de la ville de Dunant que de celle de Calvin. Le père d’Adolphe, le Dr Frédéric Ferrière, est le vice-président de la Croix-Rouge. Certes les Ferrière sont calvinistes, et l’oncle Louis est pasteur. Mais on ne pratique guère assidûment, et Adolphe, comme ses frères, revendique la libre croyance du protestantisme libéral.

Certes Genève demeure encore, par bien des côtés, la Rome protestante. Mais elle est aussi la République radicale qui n’a pas hésité, au XIXe siècle, à attirer dans son Université naissante des personnalités scientifiques a-religieuses, sinon anti-religieuses, comme le prussien Carl Vogt, qui devient citoyen de Genève, puis député au Grand-Conseil¹⁹. Curieuse communauté humaine que cette Genève du temps de la jeunesse de Ferrière. Cette petite ville très provinciale, ressemble, par certains côtés, à une république d’opérette. Elle devient pourtant à cette époque un lieu de rencontre où passent de nombreux étrangers qui, bientôt s’y fixent. L’attachement de Genève à la Suisse est modéré. Comme le corrigeait naguère l’un de ses édiles, résumant bien l’état d’esprit hérité de ce temps : Genève n’est pas une grande ville de Suisse, c’est une grande ville *en Suisse*. La fondation de la Croix-Rouge à Genève, en 1863,

préfigure cette vocation **humanitaire** (au sens compréhensif comme au sens extensif du terme "humanité") que viendra confirmer la fixation à Genève du siège de la Société des nations.

Diversité apparente des influences et des circuits

Les écoles nouvelles à la campagne

Ainsi Ferrière se donne pour mission, encouragé par Demolins, d'être, en quelque sorte, le fédérateur d'un mouvement dont on peut, d'emblée, se demander s'il existe en tant que tel. Ce qui frappe en effet, c'est qu'il ressemble à une juxtaposition d'initiatives individuelles. Mieux, si une doctrine est partagée par les fondateurs de ces écoles nouvelles à la campagne ou de ces *Landerziehungsheime*, c'est bien d'abord celle de la prééminence de l'initiative des particuliers. Faut-il aller même jusqu'à dire que ce volontarisme de gens qui, un peu à la manière de *settelmen*, fondent et entreprennent, se double d'un individualisme caractériel qui, chez certains d'entre eux, voisine la pathologie? Le grand nombre de ruptures, la rivalité parfois forcenée entre anciens collaborateurs, la sévérité dans les jugements les uns à l'égard des autres²⁰ témoigneraient de l'isolationnisme quasiment congénital de toutes ces fondations.

Pourtant à y regarder de plus près, sous cette *diversité* où chacun semble d'abord militer pour sa propre entreprise, il est relativement facile de découvrir la réalité des influences et de leurs circuits.

On a dit déjà comment le genevois Ferrière visite Demolins à Verneuil-sur-Avre en 1899, parce qu'il a lu *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons*. Mais c'est justement dans cet ouvrage que Demolins fait une véritable apologie de la *New School* qu'il a admirée à Abbotsholme quatre années auparavant (1894), lorsque, invité par l'Université d'Edimbourg pour y donner un cours d'été de sociologie, il y fait la connaissance de Cécil Reddie et passe avec lui une pittoresque journée de promenade dans les Highs Lands, sur l'impériale d'une diligence, à discuter d'éducation...

Mais ce même Reddie, avant de fonder, en 1889, cette école qui est considérée comme la première des Ecoles nouvelles à la campagne, n'avait pas manqué de faire auparavant un voyage en Allemagne et en Suisse, même s'il demeure fort discret sur son séjour à Iéna en 1887. Et c'est bien Iéna qui, à cette époque, constitue la Mecque de la pédagogie. C'est là que se perpétue, encore très vivante dans le célèbre Séminaire pédagogique de l'Université, la tradition herbartienne, sous l'autorité de Ziller, puis de Rein que Reddie a, très probablement, entendu.

Et c'est un assistant de Rein qui, ayant fait la connaissance de Reddie en 1893, séjourne dans son école en 1896-1897, certes pour apprendre, mais autant, à en croire les confidences de l'intéressé à Ferrière, pour y apporter une contribution décisive²¹. Et cet assistant n'est

autre que Hermann Lietz. Enthousiaste de ce qu'il a vu (et fait) chez Reddie, il en publie, à son retour en Allemagne en 1897, une apologie: *Emlohstobba*, titre où l'on reconnaîtra l'anagramme de Abbotsholme.

Et Lietz, à son tour, fonde en Allemagne les premiers *Deutsche Landerziehungsheime*: Ilsenburg en 1898; Haubinda en 1901, Bieberstein en 1904. Ses premiers collaborateurs s'appellent Gustav Wineken et Paul Geheeb. Il se sépare de lui en 1906 pour fonder ensemble l'école de Wickersdorf. Puis Geheeb se sépare de Wineken pour créer sa propre école, l'Odenwaldschule, en 1909²². Et ce sera dans cet établissement qu'enseignera, de 1916 à 1918, la neuchâteloise Elisabeth Huguenin²³, avant de devenir à Bex, en 1921, la collaboratrice d'Adolphe Ferrière, puis de passer en France à l'École des Roches, de 1921 à 1931²⁴.

Mais le même Ferrière, dont la grand-tante habite en Allemagne non loin d'Haubinda, a, dès 1901-1902, accompagné ses frères chez Lietz, en qualité de "jeune maître volontaire", tandis que ses cousins s'étaient déjà inscrits, dès 1899, à la *New School* de Bedales que dirige James Badley, ancien collaborateur de Reddie, devenu son implacable rival... Ferrière soutient Badley, comme il cherchera l'amitié de Geheeb, tout en restant fidèle à Lietz auquel il doit l'illumination de sa vie²⁵. En 1902, il accompagne à Glarissegg, deux collaborateurs de Lietz, Frey et Züberbuhler, et participe quelques mois à la fondation du premier *Landerziehungsheim* suisse.

Quand, en 1909, Ferrière, qui ne désespère pas encore de fonder sa propre école malgré sa surdité, publie son *Projet d'école nouvelle*, c'est à Lietz, à Züberbuhler et à Georges Bertier, successeur de Demolins à la tête de l'École des Roches depuis 1903, qu'il demande des lettres de recommandation.

L'Institut Rousseau

Mais, pour Adolphe Ferrière, un autre point d'ancrage, proprement genevois celui-là, va contribuer à assurer son identité d'éducateur et de penseur cosmopolite de l'éducation. Il participe en effet, en 1912, à la création par Edouard Claparède de l'Institut des sciences de l'éducation, baptisé, non sans esprit de provocation, Institut Jean-Jacques Rousseau. Il n'existe que peu d'affinité entre Claparède et Ferrière : le premier, médecin et psychologue soucieux de fournir à ses travaux une base expérimentale, supporte assez mal l'ampleur de vues du second, où il voit une malencontreuse confusion des genres et même de la pensée. Mais ils ont en commun de n'être ni l'un ni l'autre des "provinciaux" de Genève. Claparède, membre de la haute société genevoise, en a dénoncé, dans un écrit de jeunesse²⁶, l'hypocrisie et l'irresponsabilité. Son mariage avec Hélène Spir, fille du philosophe émigré russe African Spir, est jugé comme une mésalliance.

Et l'Institut Rousseau est vite perçue comme une sorte de "niche cosmopolite", suspecte à la partie la plus conservatrice de la population²⁷. Entre 1912 et 1925, la moitié des élèves y

est d'origine confédérée. Le reste se décompose en trente-cinq nationalités : arméniens, grecs, russes, roumains, bulgares... Portugais, et non des moindres : le couple Sergio de Souza y débarque en 1916. Le futur ministre et écrivain occupe quelques mois la présidence de l'Amicale de l'Institut²⁸. Claparède voit dans cette Amicale, qu'il a créée lui-même, le moyen de tisser, entre tous ces nationaux si divers, et bientôt isolés à Genève par la guerre, un lien qu'il espère voir se transformer en un réseau d'innovation pédagogique, une fois chacun rentré dans son pays.

L'Institut Rousseau dès l'origine constitue ainsi une sorte de "plaque tournante", mais si l'on s'y réfère volontiers aux novateurs, on garde à leur égard des distances qui ne seront pas toujours appréciées. Ainsi dès 1913, la tessinoise Teresa Bontempi initie les élèves (et les enseignants) de l'Institut à la méthode Montessori. La célèbre Maison des petits naîtra de ce stage²⁹. Mais si l'appellation est calquée sur la *Casa dei Bambini*, l'esprit en est indépendant. L'adage paulinien : "expérimente et retiens ce qui est bon" (I Thess. V, 21), qui est l'une des références usuelles du libre-arbitre protestant, est appliqué ici avec toute la souplesse qu'il autorise. La *Dottoressa* n'appréciera pas qu'on ne respecte pas à Genève l'orthodoxie montessorienne³⁰.

Mais le milieu même de l'Institut Rousseau est quasiment hétérodoxe par nature, si l'on peut dire. L'aventure sera identique quand débarque, en 1921, Sabina Spielrein, dont Freud espère qu'elle va gagner Genève à la "cause" de la psychanalyse. L'intérêt sera réel, mais aucune inféodation ne sera envisagée³¹. On prend. On laisse. De même on critique le bolchevisme, mais on se vante d'avoir reçu Lounarchaski, avant qu'il devienne commissaire à l'instruction publique au temps du Communisme de guerre, et on n'hésite pas à identifier des convergences entre ses conceptions pédagogiques et celles de l'Éducation nouvelle³².

Le courant des écoles nouvelles est traité de la même façon. C'est, dans l'Institut, la spécialité de Ferrière. Ce dernier recense en 1911 une centaine d'écoles qui prétendent au label d'"écoles nouvelles à la campagne". Il entreprend, dès 1912, de codifier une sorte de "grille d'évaluation", comme nous dirions, afin de vérifier ce qui peut constituer l'identité de ces écoles, et éliminer les simples "marchands de soupe". En 1915, le portugais Faria de Vasconcellos, qui avait fondé en Belgique, une école nouvelle, est obligé d'évacuer ce pays du fait de l'invasion allemande. Ferrière lui offre de se réfugier en Suisse avec son école dans sa propre villa. Et c'est dans la Préface qu'il écrit pour l'ouvrage de Vasconcellos *Une école nouvelle en Belgique* que paraît pour la première fois la liste des *Trente points* caractéristiques de ce type d'établissement. L'incendie de son grand chalet en 1918 fait disparaître, avec une bibliothèque immense et plusieurs manuscrits prêts à l'édition, des dizaines de milliers de fiches que Ferrière, en classificateur quasi-obsessionnel, avait établies sur le mouvement des écoles nouvelles. On peut imaginer ce que serait notre documentation sur ce réseau cosmopolite si nous disposions de ces archives disparues, en plus de la centaine de mètres linéaires que nous a laissés cet homme qui "gardait tout"...

Identité(s) et diversité(s) des écoles nouvelles : la rivalité mimétique

Dans ce double contexte, l'identité que se donne Ferrière montre bien au travail deux per-laborations quasiment antagonistes. D'abord il prend en compte une réalité. C'est elle qui lui permet de trouver les repérages effectifs grâce auxquels s'identifier soi-même et être identifié par les autres. Mais, en même temps, cette réalité est constamment faussée et embellie par le travail de l'imagination. Car soi-même est chose dont on se donne à soi-même une image.

Pionnier parmi les pionniers

Force est de reconnaître que le récit de soi que Ferrière intègre dans l'historique des écoles nouvelles est un récit passablement enjolivé³³. Ferrière vit le drame personnel de sa surdité comme le handicap qui n'atteint pas seulement en lui sa vie quotidienne mais qui l'empêche de se donner la stature d'homme public dont il est persuadé qu'il a l'envergure, et même une envergure exceptionnelle. Ferrière, on l'a dit, passera sa vie à la recherche pathétique des preuves de son influence³⁴, ou à la déploration que cette influence n'est pas à la hauteur de ses mérites. Il s'identifie comme "pionnier parmi les pionniers". La formule est de 1924, dans *La Pratique de l'école active*. Elle signe l'appartenance au groupe héroïque des défricheurs de la première heure. On trouve déjà la même image du "squatter", de l'"homme du Far West" (sic) chez Demolins (1897, p.55-56) pour décrire l'impression que lui fait Reddie quand il le rencontre en 1894. Mais en reportant l'essentiel de ses "découvertes" pédagogiques au temps "pionnier" d'Ilsenburg et d'Haubinda chez Lietz, en 1901-1902³⁵, Ferrière prend date : ceux que la renommée consacra comme les grands inventeurs de la pédagogie nouvelle (Montessori, 1907, Decroly, 1910) ne sont que ses propres continuateurs. Toute cette histoire est-elle affabulation d'un héros manqué ?

Identités

En réalité, l'historique que Ferrière va imposer avec constance pour *s'identifier avec une histoire en identifiant cette histoire elle-même*, témoigne que les *circuits* d'influence et de relation, qui se révèlent transfrontaliers plus qu'internationaux, existent bel et bien, en dépit de ce qu'il y "fabrique". Et l'acte même par lequel il *identifie* un mouvement là où se juxtaposent des initiatives disparates n'est pas que vue de l'imagination: Ferrière cerne bien les contours d'un phénomène social.

On aura été d'emblée frappé par le caractère unificateur (faut-il dire "identificateur" ?) de cet historique rapide. La diversité semble y être contrariée victorieusement par la réalité d'une *identité commune* que seule la première approximation voilait. Cet historique se retrouve, de seconde main dans tous les ouvrages sur les Ecoles nouvelles³⁶. Il est, pour une grande part, fixé par Ferrière lui-même, dès 1909. Il ne variera pas.

Effectivement, la réalité de ces contacts ne peut être mise en doute. Il s'y mêle des *hasards* : le voisinage de la grand-tante explique pour une grande part le placement des enfants Ferrière chez Lietz. Mais on y trouve tout autant des *convergences de vues* : L'axe "anglo-saxon" Reddie-Demolins-Ferrière repose sur une "littérature" où l'on préconise des principes éducatifs communs. Et les *rappports humains* jouent tout autant un grand rôle. Les uns sont positifs : admiration, au demeurant assez naïve³⁷, de Demolins pour Reddie, sympathie du même Demolins pour le jeune Ferrière, attachement quasi-filial de Ferrière pour Lietz, amitié entre Ferrière et Geheeb, entre Ferrière et Huguenin. Les autres sont négatifs : conflits et ruptures semblent l'une des constantes de ces fondations, oeuvre de personnalités charismatiques qui ont de la peine à tolérer à leurs côtés des caractères aussi forts que le leur.

Enfin, Ferrière retrouve chez beaucoup de ses interlocuteurs du moment des Ecoles nouvelles (1899-1919)³⁸ l'écho de ses propres tendances *idéologiques* telles qu'on a tenté de les décrire plus haut : son "nouvellisme" et le rôle de repoussoir conféré à une certaine scolastique "traditionnelle" jamais clairement définie; son engagement pour une science tempérée par le bon sens ; mais aussi son syncrétisme : un spiritualisme cosmiste, inspiré de Bergson, mais qui connaît aussi Spencer et Stanley Hall...

Ainsi la formule même *les écoles nouvelles à la campagne* semble "identifier" un ensemble cohérent d'initiatives dont les *Trente points* constitue un label, proprement identificateur de "qui en est" et de "qui n'en est pas" parmi les centaines d'établissements recensés de manière périodique.

Rivalités mimétiques

En réalité, cette *identité* qu'il confère aux établissements auxquels il accorde le label, Ferrière ne l'obtient qu'au prix d'un *masquage des diversités*, voire d'une réécriture édulcorée de leur histoire. Il n'est pas difficile, même si l'exercice est, au demeurant aussi suspect, d'opérer la démonstration contraire: le seul point commun entre tous ces "fondateurs" supposés d'un mouvement identique, c'est la situation de *rivalité mimétique*³⁹ dans laquelle ils sont enfermés et où jouent à plein l'*exacerbation nationalitaire et les "différends" éducationnels*.

Demolins, le français, copie les anglo-saxons, non parce qu'il est atteint de l'anglomanie ambiante⁴⁰, mais parce qu'il veut doter l'élite française des instruments de la victoire commerciale et industrielle dont il devine qu'elle sera au XXe siècle l'oeuvre des Américains. S'il emprunte la philosophie du *particularisme* anglo-saxon, c'est pour la retourner contre ses concepteurs. Son appel aux pères de famille que constitue son livre *L'Education nouvelle* (1898) s'adresse à l'élite de la bourgeoisie d'affaire française d'origine "catholique" voire protestante. Demolins n'est pas antisémite, ni antidreyfusard. Mais il dénonce le "syndicat juif". Sa France est la France bien-pensante, et elle vote plutôt à droite.

Reddie, l'écossais, faussement imaginé par Demolins comme le représentant de l'éducation *typically british*, n'a pas de mots assez durs pour fustiger la décadence de son pays et de son système éducatif. S'il existe une grandeur à saluer, c'est bien la grandeur allemande. Mais imiter les Allemands, c'est se donner les moyens de rendre à l'Empire britannique ses pionniers et ses aventuriers aristocrates, capables et dignes de commander au monde. Le peuple, quel qu'il soit, est fait pour obéir: Reddie n'a pas été longtemps socialiste. Son école est un établissement réservé aux seuls garçons. Pas de femmes, sauf la lingère. L'homosexualité y est sublimée en culte des éphèbes grecs qui peuplent les bas-reliefs des salles d'étude. Ce "sexisme" avant la lettre, sera l'une des causes de la rupture entre Reddie et Badley, son brillant second, qui va fonder la *New School* de Bedales, dès 1892, première école pratiquant la coéducation des sexes.

Quant à **Lietz, l'allemand**, la vision de l'ère nouvelle qu'il développe dans *Emlostobba* constitue, certes, un vibrant plaidoyer pour ces nouvelles écoles britanniques qui retrouvent, à la campagne, le ressourcement dans la nature, d'une civilité devenue malsaine. Mais l'ouvrage se termine par l'éloge de *Germania Mater* et, surtout, la surprenante épiphanie de son étincelant chevalier, Guillaume II. L'auteur le "voit" descendre du ciel tout armé pour rendre à l'Allemagne sa grandeur "nordique" d'avant la chute dans la latinité... Mais ce même Lietz, qui impressionnera tant le jeune Ferrière, est quasiment insupportable à ses collaborateurs allemands.

C'est ainsi que Wineken et Geheeb se séparent de lui. Le premier sera l'un des animateurs de l'extraordinaire mouvement des *Vandervögel*⁴¹. Mais, en 1912, au moment où le mouvement connaît son apogée, il en sera écarté par les jeunes mêmes dont il se voulait le guide. Reprenant la tête d'une école, il sombrera dans une affaire de mœurs, comme on en trouve un certain nombre dans les écoles nouvelles. Quant à Paul Geheeb, juif marié à la fille millionnaire du philosophe Cassirer, lui-même juif, il est ami de Tagore qu'il reçoit à l'Odenwaldschule. Sa philosophie éducative est syncrétique et fait place à un orientalisme que l'on va retrouver dans les origines théosophiques de la *New Education Fellowship*. Sa figure est plus proche de ce cosmopolitisme qui deviendra bientôt détestable aux nationalistes⁴².

C'est banalité de dire que la rivalité mimétique est la règle entre les personnes, dans ce milieu livré à la fois aux passions des grands attachements que suscitent les charismatismes, et à la concurrence commerciale qu'impose la survie des entreprises.

Mais derrière ce concours et cette concurrence, se dessine le contour d'une toute autre rivalité : celles des intérêts nationaux. Et, en cette époque d'expansion coloniale, ces intérêts sont *impériaux*, à l'échelle du contrôle politique, idéologique et commercial de la planète. Bien des écoles nouvelles à la campagne ne reçoivent-elles pas alors comme consigne, pour le compte de la nation, voire de la patrie, la célèbre "adresse" de l'hymne napoléonien: "Veillons au salut de l'Empire..."? Et ce salut passe par l'abaissement des "autres". La guerre se prépare-t-elle, y compris dans les écoles nouvelles, en dépit des apparences brillantes du cosmopolitisme pacifiste et unanimiste à la genevoise?

2. La guerre: identification et diversification nouvelles

Exacerbation de la diversité

Ainsi, au cours de la période où le cosmopolitisme rêve d'unité dans la diversité et incarne, d'une certaine manière, la première image, très utopique et fort bourgeoise, d'une société planétaire, la diversité s'exacerbe en nationalismes jusqu'à l'incompatibilité et à l'affrontement irrémédiable.

Aujourd'hui encore, même après les atrocités génocidaires sans mesure de la Seconde guerre mondiale, la visite de l'Ossuaire de Douaumont⁴³ ne peut que continuer à rendre muet d'effroi. La pensée demeure insoutenable, de cette *identité* de destin de ces centaines de milliers de têtes de morts anonymes, confondues et mêlées, clones macabres façonnés par un carnage où toute une jeunesse s'entretua pour la bonne cause des "justes" *diversités*.

Comment rendre compte "intellectuellement" de ces différences qui "expliquent" la violence mutuelle de ces civilisés ? Leur degré de civilisation même, l'honneur qu'ils rendent en commun à un même esprit scientifique ne devraient-ils pas les convaincre qu'ils sont *identiques* en humanité ?

En 1917, Adolphe Ferrière, dans les *Cahiers du Carmel*, que dirige Charles Baudouin, publie un étrange article "L'esprit latin et l'esprit germanique", qu'il sous-titre "esquisse de psychologie sociale". Il commence par s'inscrire en faux contre la participation des écrivains à l'"effort de guerre" national. Il critique les Français qui s'en prennent à l'orgueil teuton, il reproche aux Allemands de railler la décadence française.

"Il y a là, écrit Ferrière (1917, p. 17), de quoi rendre songeurs les hommes qui, avant la guerre, parlaient de la culture scientifique de la jeunesse scolaire. Autant en a emporté le vent!"

Cependant Ferrière reconnaît d'emblée que la psychologie sociale est une "science délicate" et que les conclusions qu'on en tire peuvent prêter le flanc à la critique. Pourtant, à l'instar de nombreux autres intellectuels - et en particulier en Suisse, que déchire l'appartenance aux deux aires linguistiques en conflit -, le penseur genevois ne se résout pas à ne pas comprendre le pourquoi d'une diversité devenue, une fois encore, inexpiable antagonisme.

Il inscrit son étude dans le prolongement de celle d'Alfred Fouillée *Esquisse psychologique des peuples européens*. Dans le Préface à sa 4e édition, en 1902, Fouillée annonçait la guerre franco-allemande comme inévitable: la nature psycho-sociale des "caractères" français et allemand, résultante de leur histoire passée et présente, serait analysable grâce à la connaissance des contextes où s'effectue la genèse des identités différentes. Ferrière trouve l'étude de Fouillée prémonitrice, mais insuffisamment basée sur des travaux empiriques. Ces travaux, c'est du côté de l'Ecole de la Science sociale qu'on en voit les premières ébauches. Des sociologues comme Le Play, Tourville, ou Demolins ont montré comment le

climat, les conditions de vie, le milieu expliquent la "race"⁴⁴. Mais ces études sont encore insuffisantes pour fournir les informations "scientifiques" sûres dont il conviendrait de faire usage pour tenter de rendre raison d'un affrontement qui jette sauvagement dans une mêlée sanglante la jeunesse des pays les plus civilisés du monde.

Psychologie de l'Allemagne contre (?) psychologie de la France

Pourtant l'article de Ferrière commence et tente de se dérouler à la manière d'une étude objective de données empruntées aussi bien à l'histoire des cultures qu'à celle de l'organisation sociale ou du développement économique. Et cette étude conduit à affirmer qu'il existe bien une "psychologie de l'Allemagne" et une "psychologie de la France" que tout effectivement oppose. Et ce qui pourrait n'être qu'une diversité enrichissante au sein de l'identique culture européenne, se cristallise en incompatibilité et en rivalité implacable. Ferrière compare successivement le sentiment, l'intelligence, la volonté allemandes et françaises. C'est l'opposition totale, que l'Histoire sociale confirme à ses yeux.

Ainsi l'individualisme luthérien des Allemands les pousserait à un piétisme qui tournerait chacun vers soi et cultiverait l'esprit de sérieux. Dès lors s'expliqueraient à la fois l'indifférence des citoyens à la conduite des affaires du siècle et, par voie de conséquence, leur aptitude à la soumission, à la discipline, à l'organisation imposée que l'on ne discute pas. L'individualisme fondamental de l'Allemand s'inverserait en une adhésion sans état d'âme à un communautarisme porté à faire confiance spontanément à l'autorité des chefs, voire à celle *du* chef. Le courage y sera ténacité et esprit de suite au service de l'intérêt collectif incarné par une figure dominante.

Opposé à cet individualisme - dont Ferrière mesure combien il est difficile à définir de façon cohérente⁴⁵ -, se dresserait la sociabilité française dont l'excès se manifeste par le penchant à faire de tout et n'importe quoi un débat où se mêlent toujours le sérieux de la rationalité et la frivolité du calembour. Si le Français est tourné spontanément vers autrui, c'est pour faire avec lui la conversation - aimable ou polémique -, non pour organiser une société efficace et disciplinée. Ainsi, la sociabilité française s'inverserait à son tour. Elle engendre un culte de l'esprit critique, une indiscipline collective voisine de l'incurie, une tendance à la bravoure conçue comme une somme d'exploits individuels où chacun rivalise dans la débrouillardise mais aussi dans l'abnégation: *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand (1897) consacre cette image du Français, qui est toujours un peu gascon, quand l'Allemand, qu'il soit saxon ou bavarois, est toujours un peu prussien.

En dressant ce double portrait, explicatif d'une diversité quasiment identitaire, où le même engendre son contraire, Ferrière, après Fouillée, pense avoir fait oeuvre de sociologue et avoir proposé, avec objectivité, une analyse dont "le fondement scientifique serait sans doute exprimable en statistiques"(sic) (1917, p. 93).

Mais son article se termine à la fois par un aveu de partialité pro-française et par une pathétique objurgation à tous les belligérants : que l'autocratie cède devant la démocratie, alors "la Société des nations pourra naître et la fédération des démocraties libres tendra son réseau toujours plus vaste sur un monde réconcilié" (1917, p. 97).

L'étude de Fouillée dont s'inspire l'article de Ferrière date de 1902. On pourrait retrouver d'autres témoignages de cette littérature sur la diversité des "races", entendues comme des déterminations culturelles ou comme des "esprits", au sens où l'on parle de l' "âme des peuples". Et la mesure de cette "âme des peuples" peut s'effectuer avec des instruments dont la qualification matérielle et économique est aussi indéniable que leur appartenance à l'immatérialité des biens de la culture. L'été même de 1914, l'Exposition nationale de Berne fait connaître, tableaux schématiques à l'appui, "l'essor fabuleux de la production et de la consommation allemande dans le domaine du livre" (Ferrière, 1917, p. 11). Le peuple allemand est un peuple qui lit. Comparativement, le peuple français est un peuple frappé d'un quasi-illettrisme. Et Ferrière va chercher ses exemples dans la pédagogie. *Le Siècle de l'enfant*, le best-seller de la suédoise Ellen Key, paru en 1899, et traduit en neuf langues, a été vendu à 30.000 exemplaires dans son édition allemande de 1911... et à 1.500 exemplaires seulement dans son édition française de 1915.

Pédagogie allemande contre (?) pédagogie française

Déjà, en 1911, François Guex, directeur de l'École normale de Lausanne et directeur-fondateur (1910) de *l'Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, consacre un long article très documenté à une comparaison entre l'école allemande et l'école française. Il commence par abonder en précautions oratoires: il s'agit d'un simple essai sur un sujet vaste, compliqué. Et il annonce la modestie de son propos: il s'en tiendra à l'observation de quelques faits, gardant pour une autre occasion de suivre les conceptions différentes, d'un peuple à l'autre, jusqu'à leurs ultimes conséquences. Cette occasion ne surviendra pas.

Contentons-nous des faits que le pédagogue vaudois rapporte et commente. "En général, le maître parle trop en France. Or quand l'élève est submergé sous le flot des mots, il n'a plus l'occasion de s'expliquer, de développer sa pensée, de "réagir" en un mot, à sa façon" (Guex, 1911, p. 21). Guex ne manque pas de relever les recommandations des pédagogues français comme Henri Marion qui, dès 1888, fait l'éloge de la méthode active comme la seule possible. Mais il ajoute n'être pas sûr que Marion et ses émules aient été entendus. Les élèves français demeurent écrasés par le verbalisme de leurs enseignants. Ils sont condamnés à répéter des formules sans les comprendre. Ils ne peuvent, de leur propre mouvement, solliciter qu'on les leur explique.

A l'inverse, une classe allemande est le lieu d'une activité incessante. Les élèves questionnent, ils se prêtent volontiers à la méthode interrogative. *Schnell, geschwind* : il faut que la classe soit "rondement menée" est la transposition de cette apostrophe habituelle. Et Guex

commente (1911, p. 25) : “la pédagogie allemande a ainsi pour caractère essentiel d’être réaliste, inventive, active, pratique par les applications qu’elle propose. On y fait la guerre sans relâche au psittacisme, aux mots sans les idées, aux clichés ressasés et aux formules toutes prêtes”. Et il illustre alors cette remarque en rappelant sa visite à l’école normale de Weimar en 1908. Le professeur est “olympien, vif et sympathique”, “soutenu, porté par l’enthousiasme général (*Nur frisch darauf los !*)”. “Partout la vie, l’entraîn, la recherche fructueuse, l’effort joyeux et efficace...” Mais Guex ajoute, entraîné lui-même par ce souvenir qui semble l’avoir marqué durablement :

“En avant, toujours en avant ! à la conquête de la vérité...et du sol ! C’est ainsi que nous nous représentons tel capitaine prussien, flamberge au vent, entraînant son bataillon derrière lui à l’assaut des retranchements de Düppel, des collines du Königgrätz ou du glacie de Saint-Privat!”.

On peut être étonné de cette comparaison, dès lors qu’il s’agissait de broser la scène pacifique d’une classe vivante, joyeusement participative. Le *schulmeister* le plus dynamique n’est-il autre chose qu’un officier de réserve, et sa classe, un exercice de préparation militaire, sous les apparences mêmes d’une pédagogie agréablement stimulante? Guex, le plus grand herbartien de Suisse romande, ne cache pas “que toutes ses sympathies vont à l’école allemande et à ses méthodes” (p. 26). Mais, comme c’est un fort honnête homme, il consacre le développement suivant aux critiques qui sont faites à cette pédagogie: ne constitue-t-elle pas un véritable harcèlement des élèves ? Questionner l’enfant sans relâche est une brutalité (*Fragen eine Brutalität !*). Et Guex de citer une conférence faite à Paris par le pédagogue berlinois Münch en 1907:

“L’éducation allemande est bonne pour former des sujets loyaux, souples et obéissants ; elle tend à détruire les individualités, à amener l’uniformité des esprits à l’image de l’uniformité militaire...”.

Le berlinois conclut que s’il faut faire l’éloge d’une éducation, c’est bien de l’éducation américaine. Mais Guex commente (p. 28) : “la vérité, c’est que l’Amérique s’est emparée des méthodes concrètes allemandes, les a fait siennes et les a encore développées”.

Force et faiblesse du propos humaniste

Ainsi se dégage de nouveau - le modèle militaire se profilant à l’horizon du modèle pédagogique - la difficulté d’attribuer de façon convaincante à l’“esprit” d’un peuple, un type préférentiel d’éducation. Par contre, Guex l’affirme une fois encore après d’autres : une seule voie s’impose, celle de la pédagogie “active”, telle que les Allemands l’ont inventée, telle que certains Français la recommandent, et surtout telle que les Américains l’ont récupérée et mise

en oeuvre à leur façon. "Sa formule, écrit-il, se résume en trois mots : liberté, spontanéité, individualité". Et il conclut son étude (p. 30):

"cette formule n'est ni française, ni allemande, ni anglaise, ni américaine ; elle est humaine."

Beau plaidoyer final pour un dépassement humaniste ! La supériorité des Anglo-saxons, l'excellence des Allemands, la virtuosité des Français, moteurs de leur *diversité* devenue inexpiable et meurtrière, ne seraient qu'une seule et même face d'une *identité* humaine dont tous les peuples auraient, *de jure*, l'apanage. Mais, après avoir énoncé cette belle vérité, le pédagogue allemand Paulsen déclare⁴⁶

"dans la lutte universelle pour la prééminence et le pouvoir, la supériorité appartiendra aux peuples qui auront le mieux su assurer à la jeunesse une instruction et une culture solide par l'organisation d'écoles bien outillées..."

En d'autres termes, pour parodier une formule célèbre, tous sont, *de jure*, identiques, mais, *de facto*, certains sont plus identiques que d'autres. Le propos est humaniste. Il l'est généreusement. Sincèrement même, sans aucun doute. Mais le projet peut-il ne pas être nationaliste, dès lors que sur fond d'*égalité de droit*, il y a bel et bien lutte au sein d'une *inégalité de fait* que bien des intérêts répugnent à corriger ?

L'école se trouve de nouveau mobilisée pour constituer une des ressources nationales d'un pays en guerre: seul, un naïf s'en étonnerait. Ce fut un des lieux communs de l'esprit français de "revanche", après la défaite de 1870 et l'annexion de l'Alsace-Lorraine, que d'attribuer la victoire à l'instituteur allemand aux dépens de son homologue français. Il s'agissait de tenir ce dernier mobilisé, un oeil fixé sur la ligne bleue des Vosges, et l'autre, sur des élèves à rendre instruits et patriotes. En 1914, cette émulation pédagogique trouve comme son aboutissement. L'ennui, c'est qu'il devient très scabreux d'attribuer avec certitude les raisons de la suprématie éducative quand celle-ci se manifeste, dans la pratique, par la résolution réussie d'une équation terrifiante en la simplicité de son alternative: *tuer ou être tué*.

Les douloureux états d'âme des neutres

Et si Ferrière, en 1917, tente cette approximative explication où l'esprit latin s'oppose à l'esprit germanique, c'est sans doute grâce un surplomb cosmopolite qui lui permet de n'être point les pieds dans la boue des tranchées belligérantes. Mais l'argument du confort que garantit la neutralité suisse est trop facile. La Confédération helvétique ne fut pas partie au conflit, certes, mais elle en connût, en son *identité* même, les soubresauts, voire les convulsions, comme le rappellent les historiens Alfred Berchtold (1960, pp. 672ss) ou Hans-Ulrich Jost (1983, pp.122-124).

Ferrière, comme beaucoup de ses compatriotes, sait que la frontière entre l'esprit latin et l'esprit germanique traverse, géographiquement, mais moralement plus encore, la Confédération elle-même. Le Plateau suisse est l'un des boulevards européens entre le Nord et le Sud. Et c'est précisément là que s'est instituée au fil des âges cette Confédération que l'on ne peut que décréter contre nature, si l'on en juge par les disparités qu'elle couvre de son vaste manteau identitaire. Mais cette identité résistera-t-elle le jour où elle ne serait plus que le moyen médiocre de maintenir la rente à un bon niveau? Dès 1911-1912, de jeunes intellectuels pressentent la crise morale qui vont déclencher en Suisse les hostilités probables entre la France et l'Allemagne. En 1914, est créée la Nouvelle Société helvétique. Et Carl Spitteler prononce son célèbre discours *Unser Schweizer Standpunkt*.

Entre romands, globalement francophiles, et alémaniques, globalement francophobes, des esprits supérieurs tentent de renouer le lien que distendent les prises de parti auxquelles les uns et les autres se sentent obligés. Sauf à se vouloir, comme le titre Romain Rolland (1915), *Au-dessus de la mêlée*. Lâcheté aux yeux des uns, pour qui le devoir est de désigner l'ennemi ; sagesse héroïque aux yeux des autres, pour qui le devoir est d'anticiper une suite qui construira la paix.

Il n'empêche que le phénomène est radicalement nouveau. Construire la paix? Les cosmopolites avaient imaginé maintes stratégies pour instaurer une supra-nationalité pacifique. Ils la pensaient déjà quasiment acquise. En 1916, Ferrière, dans *Le Carmel* avait proclamé que sa patrie était l'Europe: cette guerre est une "guerre civile"⁴⁷. Le cosmopolite Ferrière - on l'a vu - tente en 1917 d'"expliquer" le conflit. Mais existe-t-il encore un cosmopolite Ferrière? Contrairement à son ami Romain Rolland, Ferrière, lors de la violation de la neutralité belge par les Allemands et la destruction de la Bibliothèque de Louvain, a "choisi son camp". Son maître spirituel, l'allemand Hermann Lietz, admirait Guillaume II. Sa propre mère est autrichienne. Mais Ferrière, épargnant la France, dénonce prioritairement l'autocrate prussien. Rien ne sera plus comme avant. Sauf à faire naître un nouveau patriotisme universel sur les ruines d'un cosmopolitisme trop dilettante.

La guerre, première manifestation d'identité commune

Il reste que la première grande manifestation de la *mondialité* (c'est-à-dire d'une forme d'identité commune) n'est ni humaniste, ni humanitaire. L'identité "mondiale" n'est plus un rêve. Mais devenue réalité, elle se manifeste, en même temps, comme le cauchemar commun. C'est la guerre qui crée l'être-ensemble à cette échelle. Et "ensemble", bien loin de signifier la fusion festive ou le rassemblement raisonnable, désigne la mêlée furieuse, les uns contre les autres. Le premier événement qui ait atteint l'échelle de la planète, c'est la guerre.

Vertige intellectuel

Violence et rationalité, science et délire, délibération personnelle et abrutissement collectif : ces couples que les intellectuels pensaient avoir défaits, voici qu'ils se refont. Ils instaurent pour l'esprit une réciprocité vertigineuse, presque un effet de miroir, comme si la pensée de l'humain n'était désormais possible que par la substitution d'un *est à ce et de bonne compagnie* : violence est rationalité, science est délire, délibération personnelle est abrutissement collectif. La menace est ressentie par tous, identique. Mais elle est réciproque. Elle "identifie" en l'ami d'hier un ennemi d'aujourd'hui.

L'engendrement causal des rapports entre les humains s'inverse. Ou, plus exactement, il retrouve le sens que les cyniques ou les croyants lui avaient toujours attribué, avant que l'on adhère à la toute-puissance progressiste de la raison. Grâce à cette dernière, on pensait que l'identité théorique, voire originaire, de l'humaine condition tenait à l'universalité principielle des droits de l'homme, organisateurs de toute socialité. La difficulté de cette organisation, ses formes multiples et incohérentes, ses échecs en maints endroits séculaires et spectaculaires, rien n'entachait sa priorité de principe.

Mais la mondialité de la déflagration arrachait à cette dernière son caractère de regrettable accident. Il fallait, de nouveau, inverser le raisonnement et poser que l'identité première de l'humanité, à l'échelle planétaire, est la rivalité violente. La civilité est seconde. Second aussi l'humanitarisme, comme l'est une réaction à l'intolérable. Seconde enfin, la cosmopolis et son horizon des esprits.

De nouvelles identités

Mais, en même temps, dans le grand brassement des peuples et des alliances, la Grande Guerre provoquait l'apparition, momentanée ou durable, de nouvelles identités et de nouvelles diversités tout autant.

Paradoxe, voici que se manifeste une identité humaine dont vont se réclamer ceux qui peuvent revendiquer à l'instar d'une sorte de transcendance, d'avoir en commun l'"expérience du feu". La *camaraderie des tranchées* permet aux survivants de proclamer une solidarité dont ils sont les seuls sujets possibles. En France, les Compagnons de l'Université nouvelle (1919), non sans lyrisme, se font les porte-parole de ceux qui sont tombés. Et ils s'arrogent le droit et se font le devoir d'apostropher les "autres" :

"Nous les vivants, nous les jeunes, nous qui, au danger ou dans l'angoisse des séparations et des deuils, nous comptons encore, frissonnants et comme interdits en face de l'avenir attirant et redoutable, nous les vivants, nous les jeunes, nous voulons ressusciter nos morts (...) Le monde est devenu plastique, a dit Wells. Nulle réalité n'a pu se soustraire au bouleversement universel." (1919, p. 3).

Parfois, ceux de l'avant qui se sont entretués se sentent plus semblables aux combattants d'en face qu'aux "planqués" de l'arrière. Beaucoup de jeunes Français comme de jeunes Allemands peuvent se reconnaître dans l'analyse du pédagogue Henri Bouchet⁴⁸ :

"Nous appartenons à cette génération qui fit ses études supérieures au front. Scolarité irremplaçable pour réaliser la précarité d'une civilisation que l'on aurait pu croire définitivement établie sur le trépied du conformisme intellectuel, du bien-être matériel et de la sécurité financière (...) Mais la faillite la plus radicale fut celle des "valeurs" intellectuelles -celles du moins que nous tenions de l'enseignement..."

Plus jamais ça!

Mais la plus forte identification que provoque la Guerre mondiale est que des milliers de coeurs se reconnaissent dans le "*plus jamais ça!*" pacifiste. Cette interjection devient le *grand cri identitaire* des années vingt. Préfaçant son *Autonomie des écoliers*, en 1921, Adolphe Ferrière ne peut pas ne pas commencer par évoquer la guerre pour situer son propos pédagogique dans ce qui lui paraît désormais son exact contexte. Mais déjà Claparède, en 1915, dans la préface à la 6e édition de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1916, p. XI) ne peut s'empêcher d'évoquer la situation :

"Au moment où paraît ce livre, l'Europe est en ruines - ruines matérielles, ruines morales- Pourra-t-on conjurer; à l'avenir, un retour de barbarie analogue à celui dont nous sommes les témoins impuissants? (...) La psychologie de l'enfant est appelée à jouer, dans cette rénovation de l'humanité après laquelle chacun soupire, un rôle capital. Les éducateurs justifieront-ils les espoirs que l'on met en eux? Puisse cet ouvrage contribuer, par sa modeste part, à l'oeuvre de reconstruction qui va s'imposer à l'Europe de demain".

Mais il suffit de feuilleter les Actes du Congrès fondateur de la *New Education Fellowship* (Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle) à Calais en 1921, pour constater que les introductions aux diverses conférences, témoignent de cet unanimité de gens profondément "choqués". Le pacifisme d'avant guerre était un désir, parfois un acte de volonté qui s'estimait raisonnable, effectué par une minorité militante. Elle tentait de penser l'éradication supra-nationale de la violence. Le pacifisme d'après guerre est fait d'un cri général d'incrédulité ou de désarroi contre une violence qui s'est manifestée réelle et qui scandalise.

Des diversités accrues

Mais, au sein même de ce pacifisme d'apparence si unanime, des *diversités* s'affichent avec autant de détermination. Elles fournissent de nouvelles bannières sous lesquelles réaffirmer des oppositions et, bientôt, déclarer à nouveau ces dernières inexpiables.

Divergences dans la compréhension de l'événement

Cette diversité, nous l'avons déjà observée dans la recherche des "explications" et des causes. Deux types de causalités se dégagent que peuvent illustrer deux formules: "c'est la faute aux allemands", "c'est la faute à l'éducation".

La première formule *identifie* des coupables. Dans ce rôle, il va de soi que les vaincus font d'emblée l'affaire. On les montrera du doigt. Les autres seront innocentés, du même coup. Effectivement, les Allemands sont jugés indésirables au Congrès de Calais. L'impossibilité est absolue, pour les uns: on ne fréquente pas des assassins; l'inopportunité est circonstancielle aux yeux des autres: il est encore trop tôt pour un rapprochement. Mais la langue allemande demeure le véhicule séculaire et moderne de la *Pädagogik*. On confiera la version germanique de *Pour l'Ère nouvelle* et *The New Era*, *Das werdende Zeitalter* à Elisabeth Rotten. Sa double nationalité, allemande et suisse, permet le subterfuge. Et sa personnalité de militante pacifiste, féministe et socialiste - qui, par la suite, se révélera encombrante à certains - exclue immédiatement toute compromission avec l'Etat autoritaire prussien dont elle s'est volontairement exilée. Une "Allemande" est de la partie. L'allemand est donc là, par son truchement. Mais sans l'Allemagne.

Cette causalité, grossièrement "différentialiste", diversifie le monde en bons et en méchants. Le partage des responsabilités n'est pas équitable. La désignation des coupables se confond avec la revanche des vainqueurs. Elle ne pourra que provoquer le ressentiment des vaincus, leur mauvaise volonté à "réparer", le désir, bientôt concrétisé par un engagement politique implacable, de leur propre revanche, plus éclatante encore et, cette fois, - on l'espère -, définitive.

Ferrière, en 1921, n'accuse plus le seul autoritarisme prussien, comme il le faisait en 1917. Même s'il emprunte un racourci où l'argumentation prend quelque liberté oratoire avec l'administration de la preuve, identifier les causes ne se confond pas pour lui avec la désignation de coupables. Ou, plus exactement, ces coupables, qu'il ne désigne pas nommément, appartiennent à l'un comme à l'autre camp. "C'est la faute à l'éducation". C'est l'éducation *traditionnelle* qui, chez tous les belligérants, a préparé ces convois de militaires obéissant aux ordres, incapables de s'insurger contre la propagande et faisant passer les intérêts de leur camp avant la solidarité universelle.

Ferrière partage l'analyse de Bouchet⁹ : la guerre a montré de façon dramatique les carences d'une éducation dont les mots d'ordre était soumission, absence d'esprit critique et égoïsme de groupe. L'ère sera nouvelle parce qu'elle dépassera les oppositions entre les nations et qu'elle portera le combat entre tenants de l'Ecole active (Ferrière, 1922) et tenants de l'école traditionnelle. La ligne de front est claire. Du moins dans la théorie. Et le combat est légitime au nom même de l'universalité de l'Ecole active. Cette dernière, comme Ferrière le déclare en 1928 (p. 209), n'est qu'une des formes de la vérité. Et la patrie de la vérité, c'est l'humanité sans frontières.

Il est probable que Ferrière, qui se veut le pionnier de ce nouveau cours, considère François Guex comme un herbartien rétrograde. Pourtant le propos humaniste qui anime la croisade du Genevois pour l'École active rejoint singulièrement la déclaration du Vaudois en faveur de la méthode active⁵⁰. Mais il faut bien, pour affirmer son identité de novateur, se confectionner quelques repoussoirs. Et convient-il d'ajouter ici que les Vaudois sont notoirement assignés dans cet emploi par leurs voisins du bout du lac...? *L'universalisme abstrait de l'amour de l'humanité est compatible avec les très concrètes querelles de clocher. Un Vaudois et un Genevois sont, à l'identique, des membres de l'humanité. Néanmoins confondre l'un avec l'autre n'est pas seulement une faute, c'est une erreur.*

Diversité des pacifismes

Mais, beaucoup plus gravement, l'identité du cri unanime en faveur de la paix ne peut masquer la *diversité des pacifismes*. Et le terme "diversité" n'est employé ici que pour scanner le thème de cette Conférence internationale. Ce n'est pas le mot qui convient, car ce sont carrément des antagonismes qu'il faut désigner. Nul ne se contente en effet de crier pour la paix. On plaide. Et, par le fait même, on argumente, on prescrit des manières de construire ou de reconstruire.

Quoi de commun, pour rester dans le monde éducatif de cet après-guerre, entre le pacifisme des Genevois de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et celui que développe, dans le même temps, mais dans l'Allemagne vaincue, la *Bund Entschiedener Schulreformer* (1919) d'un pédagogue comme Paul Oestreich ?

Le pacifisme que prônent Bovet, Claparède ou Alice Descoedres à l'Institut Rousseau est proche de l'esprit de la S.D.N. et des propositions Wilson⁵¹. La Société des nations mise sur l'*internationalisme* des Etats et leur penchant à négocier entre eux de façon permanente. Mais pour négocier, il faut être plusieurs. La construction de la paix passe par la reconnaissance du fait national. Ce pacifisme est en définitive *pro-Etatique*. L'indignation s'exprime sans révolte, sans intention délibérée de renverser l'ordre du monde: c'est à la bonne volonté que l'on fait appel. L'une des ruses de Wilson est de se montrer raisonnable. Sa naïveté est de penser que cette raison dépassionnée peut susciter l'enthousiasme sur la durée.

L'éducation ne peut qu'être sollicitée au service de cette paix des honnêtes gens. 1922: c'est la création au Pays de Galles de la "Journée de la bonne volonté" que, dès 1927, la radio érigeria en événement mondial, relayé par des dizaines de pays. Des enfants parlent aux enfants, messagers à coup sûr émouvants et sincères d'une cause dont les années qui passent vont montrer qu'elle est loin d'être gagnée d'avance⁵².

A Genève, le directeur de l'Institut Rousseau, le philosophe neuchâtelois Pierre Bovet, milite aussi bien pour l'école active, l'espéranto, un nouvel enseignement, moins chauvin, de l'histoire. En 1923, Adolphe Ferrière préside le 2e Congrès mondial d'éducation morale,

dont "l'entente entre les peuples" constitue l'un des thèmes. Et la "paix par l'école", qui donne son titre à une brochure de Bovet, sera, à partir de 1924, jusqu'en 1929, l'un des arguments que l'on invoquera pour la création, à côté de la S.D.N., d'un Bureau international d'éducation. Ce même Bureau publiera en 1932 l'ouvrage de Maria Montessori *La Paix et l'éducation*. Et le thème de l'enfant actif recoupera, comme par nature, la doctrine de l'éducation démocratique dès la classe inspirée de Dewey (1916).

Ce pacifisme "esdénéiste" de l'Institut Rousseau et du B.I.E. sera jugé par les conservateurs genevois comme une reviviscence du cosmopolitisme d'avant guerre qu'ils critiquaient. Plus gravement, les milieux militaires (cf. Vidal, 1988, 1997) y verront comme une atteinte portée au patriotisme hélvétique, dont les manifestations manquent parfois d'enthousiasme dans la cité du bout du Lac...

Pourtant, ce pacifisme est plus proche, en définitive, des doctrines wilsoniennes, de la *Pax americana* et de ses idéaux, que de l'anarchisme dont témoigne, dans les mêmes années vingt, les éducateurs allemands progressistes. Si on le prend en son sens rigoureusement politique, "anarchisme" n'est sans doute pas le mot juste pour qualifier le pacifisme de Paul Oestreich et de la "Ligue des réformateurs scolaires résolus" *Bund Entschiedener Schulreformer* (1919) (cité par Ehm, 1937 p. 202). C'est une patrie nouvelle que réclame cette ligue. Mais l'appel à tous les maîtres, maîtresses, parents" adressé en 1919 est résolument *anti-étatique*.

"Nous vous invitons à vous unir (...) contre l'esprit du militarisme, contre la haine des races et des confessions (...) contre l'Etat, conçu comme une armature policière coercitive, agissant du dehors...".

On retrouve le même état d'esprit dans les tentatives des Communautés scolaires de Hambourg, à la même époque (cf. Schmid, 1936, cf. 1971). On attend d'un nouveau mode, essentiellement égalitaire et "conseilliste"⁵³, de l'éducation, qu'il rompe avec l'ordre de la soumission à l'Etat. Le macrosocial et le microsocal sont objet d'une véritable identification: il y a correspondance (isomorphisme) entre le pouvoir dans la classe et le pouvoir dans la société. La coercition de l'un n'est qu'une réplique de la coercition de l'autre. L'éducation ne sera possible que par un pacifisme actif qui procède à l'abolition de toutes formes de pouvoir. Le profil de l'éducateur que dessinent ces essais autant politiques que pédagogiques est celui du "maître-camarade", homme de paix par excellence, même si l'irénisme n'est pas son fort...

Le temps des "internationales"

Mais on a relevé que, derrière le pacifisme de l'Institut Rousseau, certains conservateurs genevois n'hésitaient pas à voir la main de Moscou. A fortiori, dans l'Allemagne décomposée du temps de Weimar, les principes d'Oestreich ou ceux des Communautés de Hambourg

apparaissent comme la victoire annoncée des “rouges”. Il est impossible de comprendre le jeu complexe de la *diversité* et de l'*identité*, dans son rapport avec la perception que les nations se donnent d'elles-mêmes, sans le référer au *spectre* des “internationales”.

Et d'abord, puisqu'il ne convient pas d'être naïf, ces internationales sont effectivement organisées. Le triomphe du bolchevisme, - certes en un seul pays - a changé absolument la donne. Un expansionnisme révolutionnaire existe bel et bien, aux mains d'agitateurs dont certains sont de parfaits professionnels. Le stalinisme n'est pas encore constitué comme terrorisme d'Etat aux pratiques inégalées. C'est l'internationale qui triomphe en principe. Et pas l'hymne du même nom seulement. L'œil de Moscou a droit de regard sur le monde entier, au nom du centralisme du mouvement ouvrier dont le Parti constitue l'élite infallible, incarnée par les dirigeants qu'il tient eux-mêmes sous sa menace. Et puisque les nations capitalistes font barrage, l'entrisme demeure l'une des stratégies les plus sûres. Le Communisme français le pratiquera au sein du Groupe français d'éducation nouvelle, fondé par Ferrière, peut-être dès le Congrès de Nice en 1932.

Mais cet adverbe “peut-être” fournit ici une indication d'autant plus instructive qu'elle ne lève pas l'équivoque. L'un des statuts désormais de l'internationalité est qu'on éprouve des doutes sur les *identités* réelles. Et ces doutes, éprouvés par les uns, sont entretenus par les autres.

L'Entre-deux-guerres est le temps des internationales fantasmées. C'est le temps du “complot international”, que mènent le Guépéou, le “syndicat juif”, la “synarchie” ou la 5e Colonne. C'est de nouveau le temps des “bandes à...” qui ne sont pas si étrangères qu'on le dit aux circuits de la grande finance qu'elles sont censées combattre. C'est le temps où l'on *identifie*, à la faveur d'une attention qu'on porte à une *diversité* soudain suspecte, dans les rues des villes et sur la place des villages, un quidam qui ne peut être qu'un “agent de l'étranger”.

Et l'art de la *propagande* sera évidemment d'en rajouter. Le temps des “internationales” est aussi le temps de l'intox. Le complot international est en grande partie imaginaire, mais ceux qui le voient partout et vont en dénoncer les auteurs supposés, ceux-là existent bel et bien et se font les vrais colporteurs bénévoles des fausses nouvelles qui les intoxiquent.

Parmi ces internationales, il en est une qui concerne l'éducation : la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, *International New Education Fellowship*, fondée à Calais en août 1921. Regroupement hétéroclite de pédagogues que tout sépare? Organisation de la *diversité* au service d'une *identité* de vue ou de projet? C'est à ces questions qu'on essaiera de répondre dans la troisième partie de cet exposé introductif.

3. De la mondialité de la guerre à l'internationalité de la paix : peut-on organiser la paix ?

Qu'un mouvement de rénovation pédagogique international soit créé en 1921 semble aller de soi, pour toutes les raisons que nous avons évoquées. Le "plus jamais ça!" est un cri de ralliement qui ne pouvait pas ne pas être entendu des éducateurs. Et si l'on se rallie, c'est pour ouvrir, enfin, une *ère nouvelle* de l'éducation. Une éducation que l'on estime à reconstruire. Le sous-titre de la publication en langue française sera: *la revue des pionniers de l'éducation*. On reconnaît là le style militant d'Adolphe Ferrière qui, à Calais, reçoit sa première reconnaissance officielle en devenant le rédacteur de la revue.

New Education Fellowship

La décennie sera effectivement une époque de grande effervescence éducative. La revue en aura-t-elle été vraiment l'aiguillon ? Tous les adhérents de la Ligue en auront-ils été les artisans ? Qui sont ces gens et d'où viennent-ils ? La question se pose d'ailleurs pour chaque congrès de la Ligue: Calais (1921, 100 participants), Montreux (1923, 170 participants), Heidelberg (1925, 450 participants), Locarno (1927, 1100 participants) Elsenour (1929, 1800 participants), Nice (1932, 1800 participants), Cheltenham (1936, 1000 participants)⁵⁴.

La participation - on le voit - va croître jusqu'à culminer aux deux congrès de 1927 et 1932. En chiffres relatifs, le succès est indéniable. L'élargissement est évident. Le Congrès de Heidelberg (1925) montre l'Allemagne redevenue, pour une brève période, fréquentable dans le concert pédagogique international. A Locarno (1927), les pays latins et balkaniques sont particulièrement représentés, mais ce sont les Allemands qui sont majoritaires. Elsenour (1929) témoigne de la bonne implantation de la Ligue dans les pays scandinaves. C'est sans doute à Nice (1932) que les représentations nationales sont les plus larges et les plus nombreuses. On reviendra sur la signification de ce tournant. Mais, si les Britanniques sont nombreux à Cheltenham, déjà la participation allemande et italienne a fortement chuté : on est en 1936, le totalitarisme nazi ou fasciste ne tente plus de donner le change. Le Congrès suivant, prévu pour 1939 à Paris, sera ajourné *sine die*.

L'identité d'origine

Si l'on revient aux origines, l'*identité* de départ de la Ligue n'est pas ce que l'on croit communément. Peut-on aller jusqu'à dire que la Grande Guerre qui s'achève n'a fait que rendre plus opportune une fondation qui, de toutes manières, avait été anticipée en Grande-Bretagne et répondait au projet d'un groupe *identifiable* ?

A Calais, quatorze pays sont représentés. Mais, comme le fait remarquer Steward (1972, p. 359), la petite centaine de gens qui sont là est constituée, pour majorité, d'un ramassis de

théosophes, de socialistes et de pacifistes. Peu de choses suffiraient à les séparer mais une intuition commune les réunit. Et peut-être explique-t-elle la fondation effectivement *théosophique* de la Ligue.

Cette intuition est qu'il est possible, en modifiant radicalement l'éducation, de répondre à la *profonde insatisfaction* que les sociétés modernes ont engendré chez ceux qui espéraient y incarner leurs idéaux. Elles étaient quasi-délivrées des orthodoxies religieuses. Elles étaient éclairées sur les injustices sociales. Elles pouvaient prendre la mesure des risques nationalistes et impérialistes. Elles n'ont pas su opérer les changements dans les mentalités, les manières de vivre, les façons de rechercher de nouvelles convictions. La vieille Europe s'est fermée sur elle-même. Elle s'est entredéchirée, alors que la sagesse est ailleurs, à portée de voyages désormais possibles pour les hommes et les femmes émancipés⁵⁵.

Que les théosophes britanniques soient influents à Calais, le fait est désormais bien attesté. Béatrice Ensor, qui va être élue présidente de la Ligue, appartient à ce mouvement à la fois très anglais et très cosmopolite qui, effectivement, trouve ses enracinements réels et symboliques dans les Indes britanniques où il a rencontré et assimilé, non sans syncrétisme, des éléments de la spiritualité orientale que l'on mêle librement à la spiritualité chrétienne. Béatrice de Normann, mariée au peintre belgo-anglais James Ensor, appartient au mouvement dès avant 1910. Elle est membre d'un groupe informel de théosophes qui s'intéressent librement aux questions éducatives et organisent, dès 1915, des conférences intitulées *New Ideals in Education*. En 1916, elle devient directrice du *Theosophical Educational Trust Ltd* dont l'École nouvelle de Saint-Christopher de Letchworth constitue la vitrine pédagogique⁵⁶.

C'est à Letchworth précisément qu'en 1920, à l'occasion de son Congrès, la Fraternité théosophique crée une première version de la *New Education Fellowship*. On y insiste sur la nécessité d'une éducation pour la paix. Une revue est lancée, dont Béatrice Ensor est la rédactrice: *Education for the New Era, an international Quarterly for the promotion of Reconstruction in Education*. On se propose d'internationaliser le mouvement et la revue. La Fraternité théosophique demeure dans l'ombre. Mais c'est la revue de Béatrice Ensor, devenue entre temps *The new Era in Home and School*, qui lance les invitations pour le Congrès de Calais. Les théosophes seront présents dans le Comité international de la Ligue. Ils en assureront le financement pendant les cinq premières années⁵⁷.

Principes de ralliement

L'influence déterminante de la Fraternité théosophique aurait pu, Ferrière aidant, orienter la Ligue vers un cosmopolitisme renouvelé. Un syncrétisme spirituel à l'orientale, réinterprété librement par ces modernes, y aurait constitué le lien⁵⁸. Elle aurait été principalement métaphorisée comme un voyage apte aux rencontres *diversificatrices* et aux *identifications* successives.

Le paradoxe de ce cosmopolitisme, c'est qu'il peut comporter une dérive sectaire. Les Principes de ralliement, adoptés à Calais, ont été rédigés conjointement par Béatrice Ensor et par Ferrière⁵⁹. Ils semblent préservés de ce risque, même si la couleur doctrinale est clairement annoncée. Le premier article évoque l'"énergie spirituelle" qu'il convient de "conserver et d'accroître" chez chaque enfant. Cette doctrine, teintée de Bergsonisme, est à la fois fidèle à la pensée de Ferrière et conforme à la conviction théosophique selon laquelle tout existant porte en lui-même une part de l'énergie divine potentielle⁶⁰. Mais cet article comporte une formule qui ressemble à la "clause de conscience" de l'éducateur. Et la suite des articles constitue un manifeste capable de provoquer des adhésions, certes plutôt spiritualistes, mais qui se situent au-delà de ce cercle restreint de "spirituels". C'est que le mouvement, pour gagner au plan international ne peut pas ne pas tenir compte des tendances et partir d'un minimum d'état des lieux.

Initiatives des particuliers et institutions étatiques

Car le Congrès de Calais, quoi qu'il en soit de la réelle intention théosophique dont il constitue l'expression, ne se résout pas à une opération menée par ce mouvement pour s'assurer le contrôle d'une Ligue internationale. Le simple fait que le Congrès se déroule à Calais dans les locaux du Collège Sophie-Berthelot, qui est un établissement public, témoigne que les autorités de l'Instruction publique française sont partie prenante de cette manifestation, même si elles ne l'organisent pas. Et c'est un inspecteur d'académie qui ouvre le Congrès. En 1932, à Nice, ce sera le Ministre français lui-même. On voit l'évolution. Elle ne sera pas du goût de tous les participants.

Et déjà se pose, en lien direct avec le thème de notre Conférence *Diversidade e Identidade*, le problème des rapports entre des initiatives privées et le contrôle des institutions officielles. Les premières sont transnationales par vocation mais *disparates* par nature : il s'y mêle des initiatives individuelles⁶¹ et des projets élaborés par des groupes. Elles ont une *identité* à construire, à préserver, voire à redéfinir, celle d'un mouvement (*Fellowship*). Les secondes offrent et imposent, sur les territoires nationaux d'accueil, les interlocuteurs sans lesquels il n'est pas possible d'y organiser quoi que ce soit touchant le système éducatif. Leur *identité* vient de leur position commune : elles sont le pouvoir ou, tout au moins, elles le représentent légitimement. En même temps, elles sont aussi *diverses* que le sont les systèmes éducatifs des pays concernés.

Et cette *diversité*, au travers de cette histoire de l'Entre-deux-guerres, nous savons qu'elle va se transformer en un réel antagonisme. Evoquons un seul exemple. Quand la Ligue décide de traiter en 1936 le thème *Education et liberté*, il n'est pas sans signification que ce soit le Royaume-Uni qui accueille le Congrès. En France, comme en Belgique, les membres de l'Enseignement public, que l'on sait fortement centralisé, contestent à l'Enseignement catholique son appellation usuelle d'Enseignement *libre* parce que sa dépendance à l'égard

de la hiérarchie épiscopale ne peut que signifier aux yeux des laïques une atteinte à la liberté de croire ou ne pas croire. Que dire alors du retentissement de ce thème dans les pays à gouvernement autoritaire, voire totalitaire? l'Espagne vit les derniers soubresauts de sa république laïque. Le Portugal est encadré, depuis le début des années Trente, par un Etat nouveau résolument confessionnel. En Italie, en Allemagne, les autorités éducatives se sentent visées par le thème même du Congrès et ne tiennent pas à s'y voir mises en accusation. Sans parler de l'URSS, qui sera, cependant, "présente" à travers les prises de position de certains communistes français⁶².

Que faire des fonctionnaires d'autorité ?

D'un congrès à l'autre, il serait utile, et relativement facile, d'étudier les négociations, que les responsables de la Ligue doivent mener avec ces autorités nationales, voire les compromis auxquels il leur faut se résigner pour que les manifestations se déroulent. Mais les choses, dès 1921, sont, en réalité, encore plus complexes. Les autorités nationales ne sont pas seulement des interlocutrices extérieures obligées. La Ligue elle-même accueille *en son sein* des membres qui appartiennent aux hiérarchies nationales de l'instruction publique: inspecteurs et inspectrices, directeurs et directrices d'écoles normales, fonctionnaires d'autorité des administrations centrales. Adhérents à ce mouvement de "pionniers de l'éducation", beaucoup d'entre ces personnalités portent, si l'on peut employer cette métaphore, une double casquette, celle de militant(e) pédagogique d'emblée cordialement internationaliste, celle de responsable au sein d'une administration nationale. Cette seconde appartenance, jointe à une dose d'auto-censure plus ou moins grande selon les personnes, les astreint à un certain devoir, sinon de réserve, du moins de prudence, sous l'oeil plus ou moins bienveillant de la hiérarchie de tutelle.

Des alliances nationales circonstanciées

L'Histoire de la Ligue témoignera, à la fois par le jeu des relations personnelles et par celui des négociations officieuses ou officielles, ce que l'on peut appeler des alliances nationales circonstanciées. On le constate déjà à Calais. Les Allemands sont exclus, mais, on l'a déjà signalé, la présence d'Elisabeth Rotten permet, en dépit de la couleur pacifiste et socialiste qu'elle affiche sans vergogne, que cette exclusion soit une simple suspension due aux circonstances. Les Américains se montrent déjà isolationnistes⁶³.

Mais un axe se dessine, qui fournira à la Ligue comme sa première colonne vertébrale. On trouve le Royaume-Uni et ses théosophes de l'origine. Vient la Belgique, avec la figure charismatique de Decroly mais, tout autant, une forte tradition nationale de recherche et d'initiative. La Suisse, chantée comme la patrie traditionnelle de la pédagogie, est présente avec l'Institut Rousseau de Genève mais, tout autant, par les éducatrices du Tessin (Teresa Bontempi, Maria Boschetti-Alberti, etc.). Ce sont ces éducatrices qui ont assuré, dès le début

du siècle et non sans y apporter leur originalité, le passage Sud-Nord et Sud-Ouest des courants italiens et particulièrement du mouvement instauré, autour de sa forte personnalité, par Maria Montessori. L'Italie est donc là. C'est, au début du siècle, avec la Belgique, une "grande puissance" pédagogique. La France et les autres pays latins sont présents aussi, mais leur rayonnement sera plus tardif.

La Ligue : identité et diversité à l'épreuve

La Ligue, dans cette période qui sépare le Congrès de Calais (1921) de celui de Cheltenham (1936) constitue donc un rassemblement hétéroclite où l'*identité* et la *diversité* y sont à l'épreuve. Et c'est une épreuve mutuelle, puisqu'elles s'appellent et se repoussent dans le même mouvement.

L'*Identité* a pour elle la pratique des *lieux communs* (topoi) éducatifs de ce qu'on peut appeler le novellisme en éducation. Le rôle des lieux communs, à l'inverse des concepts qui sont différentialistes par définition, est d'*entretenir* l'esprit enthymématique d'un rassemblement. L'enthymème désigne ici le rôle fédérateur que jouent quelques notions dont tous sont d'accord pour les "prendre à coeur" (c'est l'étymologie du mot) et pour considérer qu'elles "vont de soi". Elles *échappent donc* à l'examen pour accéder au rang d'évidences qui ne se discutent point⁶⁴. Les "principes de ralliement", rédigés par Ferrière et Ensor, relèvent, pour une bonne part, de ce mode de pensée, identitaire à peu de frais .

Cet "accord" identitaire de départ me paraît s'effectuer selon cinq dominantes.

- une adhésion, ferme chez les uns, moins accusée chez d'autres, mais jamais remise vraiment en cause, à une sorte de *naturisme-energétisme*. La Ligue préconise une éducation qui soit hygiène de vie, reposant sur une anthropologie de proximité avec la nature, matrice de toute énergie vitale. Certains n'hésitent pas à y voir une médiation obligée vers le "spirituel" et le "cosmique". C'est la conviction des théosophes. C'est aussi celle de Ferrière ou du couple Freinet. Et Montessori est tout-à-fait proche de ces positions. Mais ces croyances sont surtout dans l'air. Et il n'est pas indispensable qu'elles soient explicitées pour susciter de l'adhésion. "Cela va de soi".

- un *puérocentrisme* hérité à la fois des travaux de psychologie de l'enfant à la jointure des deux siècles (Claparède proclame la renverse copernicienne de l'éducation en 1906) et de la sacralisation de l'enfance qui leur est contemporaine et dont le titre de l'ouvrage d'Ellen Key (*Le Siècle de l'enfant*, 1899) est souvent cité comme la prophétie. Dans les "principes" de la Ligue, ce puérocentrisme se traduit par trois orientations éducatives communes: individualisation des apprentissages ; autonomie morale ; participation sociale (*self government*).

- un *scientisme* à la fois naïf et soupçonneux de lui-même, car on pressent qu'il n'est guère compatible avec les élans cosmo-vitalistes quand ceux-ci se transforment en une nou-

velle métaphysique des correspondances et des analogies. Mais nul ne conteste que l'éducation ne soit désormais fondée sur la psychologie génétique. Celle-ci est *identitaire*. Elle inscrit l'enfant et les lois de son développement dans l'évolution des êtres naturels (phylogenèse) que la science étudie comme des phénomènes communs à l'espèce et même au vivant. Elle est, en même temps, doublement *différentialiste*. D'une part, elle définit l'enfance comme un moment original à saisir comme tel. Mais, d'autre part, ce moment lui-même varie dans la formation de chaque individu (ontogenèse). Et ces variations elles-mêmes peuvent être objets de science.

- un *particularisme* hérité des fondateurs des écoles nouvelles, théorisé en France par Demolins et son successeur Bertier à l'Ecole des Roches, mais qu'ils attribuent eux-mêmes à l'esprit anglo-saxon⁶⁵. En dépit de la présence importante et croissante, dans la Ligue, de membres des institutions éducatives officielles, la conviction initiale va perdurer au moins jusqu'au Congrès de Nice en 1932⁶⁶: l'initiative des particuliers et de leurs "entreprises" constitue le véritable moteur du progrès économique et social, alors que la bureaucratie d'Etat et l'esprit fonctionnaire en sont les freins les plus constants.

- enfin, on rappellera, mais comme cinquième dominante de cette conviction commune où s'assure l'identité de la Ligue et de ses membres, le combat pour la paix. Mais le pacifisme de la Ligue adopte les lieux communs du *pacifisme esdéénien* : c'est aux nations de former société entre elles, par un volontarisme fédérateur qui ne les conduit ni à abdiquer leur souveraineté ni à renier leur diversité.

Vers des divergences irrémédiables

Mais déjà en énonçant les composantes de cette identité intellectuelle de la Ligue, on aura remarqué que l'auteur n'a pu s'empêcher d'évoquer des réticences, des nuances, voire des *casus belli* potentiels. Effectivement, en dépit de cette convergence réelle des opinions, la *diversité* n'est pas moins *effective* quand on n'est pas amené à y voir à l'oeuvre, dès les premières années, mais plus encore au fil du temps, des *divergences irrémédiables* et de puissantes manoeuvres pour contrôler le pouvoir.

Les lieux communs, jamais vraiment remis en cause avant le coup de force des Français à Nice en 1932, sont, en réalité, dès le départ, en dépit du dévouement de Ferrière pour les illustrer et les légitimer, réduits à leur plus petit commun dénominateur. Ils fournissent le moyen de masquer de profondes divisions qui portent quasiment sur tout.

Comment ne pas relever d'abord la diversité quasiment "babélique" des *tendances*? La Ligue regroupe des praticiens qui n'ont de cesse d'exprimer leur méfiance à l'égard des théoriciens. Des psychologues aussi résolument puérocentristes que Claparède ou Bovet y cotoient un psychologue notoirement marxiste - et donc plutôt sociocentriste - comme Wallon ou un sociologue durkheimien comme Fauconnet. Des catholiques pratiquants, tra-

ditionnels comme Bertier, progressistes comme Cousinet, des prêtres comme le P. Chatelain, y coudoient des protestants libéraux comme Ferrière, des “mômères”⁶⁷ comme Audemars et Lafendel, des agnostiques comme Sergio ou des anticléricaux militants comme Lima ou Freinet.

Dans une tentative typologique simplificatrice mais instructive, l'historien américain Cremin (1961) regroupe les membres de la Ligue en trois tendances dont il se demande comment elles peuvent cohabiter : il distingue les *progressists* qui voient d'abord dans le changement en éducation un levier pour faire bouger la société, des *scientists-technologists* (il cite l'américain Washburn⁶⁸) dont les préoccupations sont d'organiser plus rationnellement et plus efficacement le système enseigner-apprendre, des *sentimentalists*, émus par l'enfance et la nature. Et où classer les *new psychologists* libertaires comme Alexander Neill, le créateur de Summerhill, qui revendique l'héritage de Reich, ce psychanalyste plutôt jugé “sulfureux” par ses propres confrères ? Et que dire du syncrétisme montessorien ou de l'anthroposophie de Steiner ?

Cette diversité est, en définitive, supportable parce qu'autant qu'une nouvelle science, c'est *une nouvelle culture* qu'apportent des mouvements du type de la Ligue. En 1922, un psychanalyste qui était en même temps un publiciste attentif au changement des mentalités, le Dr Allendy, proposait la création d'un “groupe d'études psychologiques et scientifiques pour l'examen des idées nouvelles” :

“un grand mouvement de synthèse imprime aujourd'hui à toutes les activités humaines une tendance identique : remplacer la coercition par la coopération, le conflit par l'organisation méthodique”.

Et il voit cette tendance se manifester en médecine, en pédagogie, en sociologie, dans les arts et dans les mouvements religieux. Adolphe Ferrière, qui le cite (1924, p. 143), est, cette fois, moins spontanément oecuménique⁶⁹. Il voit son temps marqué par une force doublement centrifuge et dont il ne perçoit pas qu'on réussira la synthèse avant longtemps : la mécanisation de la matière, la libération de l'esprit. Et il commente :

“L'antagonisme qui existe entre cette recherche de l'économie de l'effort (par la standardisation) et les exigences de la pédagogie moderne : libération de l'esprit, individualisation, faveur accordée à l'activité personnelle, est un des problèmes les plus tragiques qui se posent à l'humanité”.

Le mot “antagonisme” convient bien pour évoquer une autre cause de la diversité centrifuge d'un mouvement comme la Ligue. Dès les débuts, les adhérents participent de *contextes politiques de pensée* diamétralement opposés.

On peut y repérer, probablement majoritaire dans les années vingt, un idéal démocratique, à la fois humanitariste et pragmatique, à l'anglo-saxonne, conciliable avec un patriotisme exclusif de tout repli chauvin sur la défense du territoire et l'exaltation des racines. L'influence de Dewey (v.g. 1916) y est déterminante.

Mais cet idéal cohabite encore avec un idéal nationalitaire de type "patrimonial" tel qu'il s'est incarné dans les *Deutsch Landerziehungsheim*, où l'on pratique, non sans romantisme, le culte de la patrie germanique. Et la patrie peut aussi être française. Allié à la grandeur de l'Empire, l'attachement qu'on lui porte est tout-à-fait conciliable avec l'adhésion aux principes de la République laïque et démocratique, dès lors que cette dernière ne tombe pas dans les illusions socialistes ou entre les mains des affairistes. Le patriotisme demeure ainsi, entre les deux guerres, sous la haute direction de Georges Bertier, l'un des idéaux de l'Ecole des Roches en France.

A côté de ces conceptions élitaires, la Ligue accueille, non sans des tiraillements dont la correspondance entre Freinet et Ferrière peut donner une idée, l'expression d'un idéal prolétarien, qu'incarnent un Portugais comme Adolfo Lima ou un Français comme Célestin Freinet. Chez ce dernier le naturisme paysan peut cohabiter avec un communisme anarchisant⁷⁹.

Le politique régit le pédagogique et non l'inverse

Mais, en définitive, ce seront les événements politiques qui joueront le rôle déterminant de *diversificateurs* dans ce monde pédagogique qui n'est en aucune façon un univers préservé. Bien au contraire, c'est du dedans de la Ligue que ces événements assurent leur fonction d'"analyseurs" impitoyables. L'exacerbation des nationalismes va de pair avec le raidissement des régimes autoritaires. Mais les démocraties libérales elles-mêmes, accueillantes par définition à l'expression des tendances opposées, sont traversées par les rivalités internationales qui s'organisent en leur sein avec plus ou moins d'ampleur, faisant échec aux nationalismes. Au gré des événements, des alliances politiques s'opèrent dont les congrès de la Ligue se font l'écho.

Dans l'impossibilité de refaire toute cette histoire, on citera trois donnes qui montrent comment se redistribuent les jeux entre des pédagogues qui perdent peu à peu les illusions unanimes du juste après-guerre. L'*identité* du mouvement cède devant des "*réidentifications*" qui en font éclater l'unité.

L'Italie et le fascisme

La première de ces nouvelles donnes, c'est, dès l'arrivée de Mussolini au pouvoir en 1924, avant la prise de contrôle définitive du Fascisme sur l'Etat italien, l'espèce de fascination qu'exerce sur les pédagogues le thème de la régénération de la démocratie par le populisme et le retour à la nature mais tout autant par la salubrité morale. Il y a là de quoi

séduire. Montessori est, un moment, courtisée par le nouveau pouvoir. Et, surtout, un philosophe comme Gentile accepte de prendre la responsabilité d'un Ministère de l'instruction publique rénovateur. Ostenc naguère (1980), et, plus récemment, Chiosso (1998) ont analysé de très près ce rapprochement entre le fascisme naissant et les tenants du renouveau pédagogique. Ils ont montré combien cette alliance momentanée demeure circonstancielle et qu'il est injuste de faire à Gentile et à ses proches un procès de collusion idéologique.

Mais la présence du Fascisme dans la vie de la Ligue est illustré par les débats du Congrès de Locarno, en 1927, tels qu'en témoigne la correspondance plutôt vive entre Adolphe Ferrière et Célestin Freinet⁷¹. Ce dernier reproche avec vigueur au vice-président genevois de la Ligue d'avoir interdit de parole publique des pacifistes-socialistes autrichiens qui voulaient attirer l'attention des congressistes sur le bellicisme du Fascisme italien et les risques de sa contagion. Leur initiative est soutenue par les "progressistes" du Congrès. Ferrière y voit une manoeuvre de propagande qu'il désavoue, au nom de la vocation proprement pédagogique de ce rassemblement. Freinet conteste la validité de cette argumentation, coutumière de ceux qui ne veulent pas faire de vagues. En réalité, pour Freinet, Ferrière a cédé à la pression des organisateurs tessinois, dont les sympathies mussoliniennes sont évidentes⁷².

La France et le Cartel des gauches

La seconde donne a déjà été évoquée. C'est l'évolution du Groupe français d'éducation nouvelle et le contrôle que vont effectuer des gens de gauche, voire d'extrême-gauche sur cette section de la Ligue. Certes l'analyse précise de cette page de l'histoire demeure à faire. Ce qui s'est écrit à ce sujet (Glotton, 1979 ; Le Thierry, 1986) demeure insuffisant. Cette prise de contrôle, le rôle déterminant que va jouer Henri Wallon et sa secrétaire, Seclet-Riou, qui se révélera comme une implacable stalinienne, rendent-ils vraisemblable l'hypothèse d'un "entrisme" délibéré et précoce? Dès la fin des années vingt, Ferrière se met à l'écart, malgré les égards de façade qu'on continue à lui manifester. L'isolement de Bertier s'effectue progressivement, et, avec lui, de tout ce qui représente l'initiative privée dans l'éducation.

Le Congrès de Nice, en 1932, constitue le tournant. Le GFEN, section française de la Ligue, y apparaît ancré résolument à gauche. Et l'Instruction publique française, du fait de la querelle scolaire entre l'enseignement public et l'enseignement privé catholique, est elle-même de gauche, comme par nature. Certes le Ministre et son administration centrale ou rectorale sont tout sauf communistes. Mais le personnel d'encadrement qui continue à fournir le gros du contingent français à la Ligue est sensible à un discours qui prône l'égalité des citoyens en face de l'instruction, la démocratisation des études, la dénonciation des totalitarismes.

Ils sont massivement présents à Nice et contribuent à l'abandon des Principes de 1921 que défendent encore, bien isolés, à la tribune et en commission, Béatrice Ensor et Adolphe Ferrière. Les nouveaux Principes de la Ligue, adoptés par le Congrès, signent la défaite du spiritualisme cosmiste, naturiste et syncrétique que les théosophes avaient inspiré à Calais⁷³. Mais les thèmes de remplacement, s'ils sont porteurs pour des militances ardentes et sincères au service de l'enfance et de l'éducation, comportent désormais une dimension politique explicite qui permet de se désigner des adversaires, et, par voie de conséquence, d'effectuer des allégeances dont les intellectuels français, obnubilés par la lutte contre le fascisme et le nazisme, ne mesurent pas toujours les risques, comme l'a rappelé François Furet (19XX), en analysant l'aveuglement des progressistes français, dès avant la Seconde Guerre mondiale, sur le caractère totalitaire et monstrueux du régime soviétique.

Ferrière au Portugal ou l'opportunisme politique en pédagogie

Cet écartèlement de la Ligue qu'illustrent les péripéties du congrès de Nice se double - on le voit déjà pour la France - d'un éclatement des groupes nationaux. Juste avant le Congrès de 1932, *le cas du Portugal* éclaire parfaitement la situation. C'est la troisième donne que je veux évoquer rapidement, vous renvoyant aux travaux décisifs menés sur cet épisode par Antonio Novoa (1992, cf. 1997).

Avant l'instauration de l'Etat nouveau, le mouvement pédagogique portugais occupe dans la Ligue une place rendue importante par les personnalités qui avaient adhéré et qui s'y montraient fort actives. Les chroniques sur le Portugal occupent une place régulière dans *Pour l'Ere nouvelle*. Mais, sur l'échiquier politique, la répartition des "sensibilités" va de l'extrême-gauche, incarnée par un Adolfo Lima et son Atelier n° 1 proche des mouvements anarchistes, et une droite modérée et, jusque là, libérale, représentée par un pédagogue comme Cruz Filipe. Entre les deux, on peut situer un homme que nous dirions de centre gauche, solidement laïque et républicain, comme Alvaro Lemos.

Après le putsch des généraux de 1926, Lima est arrêté dès 1927, ce qui entraîne une réaction publique, répercutée dans la presse genevoise, de Ferrière, en son nom personnel et au nom de la Ligue. Salazar, qui gouverne dès 1928, instaure l'Etat nouveau à partir de 1933. Cruz Filipe montre d'emblée quelque compréhension à l'égard du nouveau cours. Il en deviendra, en quelque sorte, le "pédagogue officiel", association la pédagogie nouvelle à l'entreprise de redressement moral de la nation, mais consacrant l'essentiel de son énergie à des entreprises de rénovation didactique impressionnantes.

En 1930, à l'occasion d'un déplacement en Amérique latine, Ferrière est invité à rentrer en Europe par le Portugal. Dans cette période charnière, il est sollicité par les deux camps. Les progressistes, et Lemos en particulier, comptent sur son prestige pour les laver des soupçons qu'on fait peser sur eux. Grâce au *Petit Journal* de Ferrière, le séjour de ce dernier

à Lisbonne et à Coïmbra, a pu être reconstitué jour par jour. De plus, Novoa a retrouvé d'importantes traces archivistiques de son passage, et relevé systématiquement les échos de la presse.

Ce qui ressort de cette étude, c'est l'opportunisme dont fait preuve le vice-président de la Ligue. Entre *identité* et *diversité*, il serait indispensable à une Conférence internationale comme celle qui s'ouvre ici, de trouver un statut conceptuel à la notion d'*opportunisme*. Car le jeu de l'opportuniste est d'épouser les *diversités*, au risque de leurs dérives centrifuges, jusqu'au juste point d'équilibre (ou d'équilibrisme?) où elles peuvent donner l'apparence qu'elles fournissent au mouvement centripète d'*identification* des contraires, les plus judicieux arguments : "mais non, vous n'êtes pas si éloignés que vous le pensez ou que vous le dites"... Le risque de cette position est bien le louvoisement, le retournement contre elle-même de l'habileté à se faire admettre de tous, les apparences de la dialectique dont on revêt un blocage de la pensée, et le refuge final dans un centrisme prudentiel...

Alors que les journaux conservateurs, à son arrivée, multiplient les mises en garde contre ce protestant libéral, naturiste et contempteur de l'autorité, ils ne tarissent pas d'éloges lorsqu'ils s'en va. On vante, en particulier, le plaidoyer qu'il a fait à Coïmbra de l'Ecole active, montrant qu'en définitive elle n'est que l'application de la conception thomiste de la personne⁷⁴. Les "circonstances" l'empêchent de rencontrer Adolfo Lima, alors qu'il est quasiment pris en charge pendant tout son séjour par Cruz Filipe, qui le charme littéralement. Et, comme le montre sa correspondance ultérieure avec Alvaro Lemos⁷⁵, qui l'a reçu magnifiquement à Coïmbra, il conseille à ce dernier de temporiser avec le régime.

Ut per juvenes, ascendat mundus ?

Ainsi les débats sur l'éducation trouvent leur épreuve de vérité dans une histoire dont ils ne sont pas les facteurs déterminants, en dépit de l'objurgation constante dans ils sont l'objet : *ut per juvenes, ascendat mundus*. Que par les jeunes, - et par leur éducation -, le monde poursuive sur la voie ascendante! Cette exhortation illustre bien, dans sa construction grammaticale, l'enjeu de notre Conférence, en même temps que les limites des songes qu'elle pourrait favoriser. Le pluriel de *juvenes* rappelle la *diversité*, à commencer par celle des individus, tous différents les uns des autres. Mais *mundus*, au singulier, rappelle que tous ces jeunes disparates ont pour tâche commune d'assurer la croissance de cette *oïkoumène* où l'humanité s'*identifie* à elle-même.

Et cette formule latine fournit, en même temps à l'orateur, sa transition: elle n'est autre que la devise du Bureau international d'éducation.

Le Bureau international d'éducation : vers l'internationalité, sa nécessité et ses impasses.

La création du Bureau international d'éducation (ci-après : B.I.E.) illustre de façon parlante le passage quasiment obligé d'une organisation, d'une *identité* cosmopolite à une *identité* internationale, puis, cette dernière une fois acquise, la difficulté de lui conserver les buts qu'on lui avait assignés en la fondant, en particulier face à l'âpreté de la *diversification* nationaliste.

Dans sa thèse tardive de 1943 sur *Les précurseurs du Bureau international d'éducation*, Pedro Rosello (1943), qui en fut, dès 1929, l'animateur aux côtés de Jean Piaget, fait de la proposition de Marc-Antoine Jullien (de Paris), en 1817, de créer une Commission spéciale d'éducation, l'anticipation de ce que serait le B.I.E. Il juge que l'ancien élève de Pestalozzi avait "de la technique du travail international" une "vision saisissante de vérité"⁶⁶.

Jullien (de Paris) conçoit sa *Commission spéciale d'éducation* comme un organisme qui, au service des divers Etats, assure une sorte d'inventaire comparatif permanent des solutions apportées dans les différents pays aux questions d'éducation et d'instruction, et, à partir de cette observation, fait des recommandations pour généraliser "les améliorations qui sont susceptibles d'être transportées d'un pays dans un autre, avec les modifications et les changements que les circonstances et les localités pourraient faire juger convenables".

Rosello, qui n'a connu ce texte que bien après la fondation du B.I.E., y reconnaît quasiment l'organisme dans lequel il travaille. Certes, cette "vision" de Jullien (de Paris) demeure une vision : aucune réalisation ne suivra. Il faudra attendre plus d'un siècle.

Le "précédent" de 1817

Mais Rosello insiste sur la date: 1817. Une analogie est décelable entre les deux époques. Même sortie d'une immense tourmente qui non seulement a modifié la carte de l'Europe à plusieurs reprises mais qui a fourni son qualificatif au gouvernement politique des nations au cours les siècles qui ont précédé : l'*Ancien Régime*.

Cependant qualifier le passé ne fournit pas la qualification symétrique de l'avenir. Il n'y a pas de *Nouveau Régime*. Ou, c'est alors le pluriel qui convient, y compris pour désigner, parmi les tentatives pour créer du nouveau, les tentatives d'obstinée *restauration*, quand bien même les plus intelligents des "réactionnaires" savent que rien ne sera jamais plus comme avant. La période révolutionnaire et ses convulsions, l'Empire, ses victoires et ses défaites, conduisent les Nations à Vienne pour négocier un cours nouveau des choses qui assure l'identité d'un projet minimal commun, condition première de la paix, et le respect des diversités nationales, qui en est la condition inséparable.

Or, c'est bien ce double défi que Rosello lit dans l'esquisse rédigée par son lointain précurseur concernant l'internationalité de l'éducation. La perspective n'est pas assimilatrice mais comparative - c'est d'ailleurs le terme employé par Jullien (de Paris) - : on jugera ce qui est généralisable, mais on tiendra compte des disparités locales.

“Jumeler nationalisme et internationalisme”

Sans nous attarder sur les diverses tentatives antérieures à la Première Guerre mondiale, on rappellera simplement, avec R. Stock (in Unesco, 1979, p. 50), l'insistance, dès le tout début du siècle, du Zurichois Friedrich Zollinger pour persuader le Congrès international d'hygiène sociale (Nuremberg, 1904) ou le 2e Congrès international d'éducation morale (La Haye, 1912). On citera aussi les initiatives du belge Edward Peeters autour de son Bureau international de documentation éducative, mais pour relever, avec S. Roller (id., p. 44), que, dès 1910, Peeters avait reçu l'appui du Hongrois Kemény⁷⁷. Mais c'est le commentaire de Roller qui est ici le plus instructif :

“(Kemény), pour jumeler nationalisme et internationalisme, avait dès 1905 défendu le projet d'un Institut international pédagogique lequel, selon lui, devait recevoir l'appui des gouvernements” (souligné par DH).

Pour qualifier la floraison de projets, issus des milieux les plus divers, mais où les cosmopolites, féministes, pacifistes ne manquent pas à l'appel, Roller emploie une métaphore significative: “l'idée d'un Bureau international d'éducation était dans l'air en raison d'une sorte de *polygénisme*”. L'image est plaisante. Mais elle instruit, bien au-delà de l'humour. Elle dit la multiplicité, bâtarde et peut-être même extravagante, des initiatives. L'éventail est grand de ces origines potentielles d'un organe à *identité* internationale. Il va de la résolution de groupuscules en quête de pouvoir ou d'action jusqu'aux utopies des B.I.E.nfauteurs d'humanité en chambre. Mais, dès lors qu'il leur faut, comme Kemény le souhaite en 1905, “jumeler nationalisme et internationalisme”, les uns et les autres devront affronter le réalisme obligé de ce jumelage à haut risque.

Et c'est bien ce qu'affrontent les fondateurs du Bureau international d'éducation, quand l'idée fait son chemin à Genève, dès 1922, sous l'impulsion de l'infatigable Zollinger, mais dans l'ombre, désormais, de la Société des nations, elle-même balbutiante. On y retrouve un certain nombre de fondateurs de la Ligue et, en première ligne, Adolphe Ferrière qui voit dans un B.I.E. liée organiquement à la S.D.N. la reconnaissance officielle⁷⁸ de son modeste B.I.E.N. Le 2e Congrès de la Ligue, qui se tient à Montreux en 1923, adresse à Henri Bergson, président de la Commission de coopération intellectuelle de la S.D.N., une motion le priant de

“recommander l'établissement à Genève d'un Bureau international d'éducation, bureau d'infor-

mations et d'études scientifiques dont le besoin se fait universellement sentir" (cité par Roller, Unesco, 1979, p. 45).

Sans doute faut-il faire la part de l'emphase dans la rhétorique d'un tel document. Mais l'adverbe *universellement* pose, malgré tout, quelque problème. Peut-on dire, au risque de simplifier quelque peu le propos, qu'il est cosmopolitiquement exact, mais internationalement infondé.

Un besoin universellement ressenti, sauf de ceux qui gouvernent

Parler d'un "besoin ressenti universellement", cela signifie que, de nombreux points identifiables sur la planète, parviennent des indications fortes et convergentes : cette fonction de bureau d'information et d'études est souhaitée. Mais quels sont ces "points" ? Le plus souvent des individus gagnés, dans divers pays, à la cause du "mouvement éducatif", des groupes, des associations, des fédérations, des ligues, comme effectivement la *New Education Fellowship*, rédactrice du message. Les gouvernements des Etats sont singulièrement absents de cette géopolitique de l'éducation.

Il faut dire qu'ils ont d'autres soucis en ces années où la Société des nations fait le douloureux apprentissage de son fonctionnement, sous le signe de l'impuissance et de la bureaucratisation. Les modalités de règlement des réparations de guerre divise les Alliés. La prise de pouvoir de Mussolini en 1922 instaure au sein de la Société, la présence d'un Etat illégitime *de jure* aux yeux des "parlementaristes", et légitimable *de facto* aux yeux des réalistes qui ne trouvent pas à l'autoritarisme fasciste que des défauts. Mais le différend sanglant entre la Grèce et l'Italie au sujet de Corfou est réglé de façon qui semble peu équitable par les Conférences successives de Lausanne. On déplore le comportement hégémonique de la Conférence des Ambassadeurs (Royaume-Uni, France, Italie) de Paris à l'égard de l'Assemblée de Genève... La politique est loin des questions éducatives, sauf à en saluer rituellement l'importance dans les discours, et à lui préparer des lendemains nationalitaires.

1925 : une fondation cosmopolite

Des esprits s'obstinent pourtant à vouloir fonder le B.I.E. Des fonds privés, une initiative privée : en 1925, *l'esprit cosmopolite l'emporte*. Car les nations ne sont pas de la partie pour que la dimension internationale soit présente.

Dans le texte que rédigent Adolphe Ferrière, Jean-Louis Claparède et Pierre Bovet en 1925 pour légitimer l'initiative de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de fonder un B.I.E. en son sein⁷⁹, les attendus sont très clairement cosmopolites :

"Pour être à même de rendre les services qu'on en attend, (ce B.I.E.) ne peut être, en ce mo-

ment, une création des gouvernements. Il faut qu'il ait une grande indépendance et une complète liberté d'allure que ne peuvent offrir que difficilement, dans les circonstances présentes, les organisations officielles" (p. 1).

On peut difficilement mieux appliquer l'adage : faire de mauvaise fortune, bon cœur. Quand ils habillent un échec de fait - les gouvernements font la sourde oreille - en une intention privative mûrement délibérée, les auteurs du manifeste sont des rhétoriciens qui cachent leur déception. Mais, en même temps, leur argumentation ne cessera d'être reprise dans les débats ultérieurs.

Un débat de fond

En effet qu'est-ce qu'institutionnaliser le mouvement éducatif, à l'échelle transnationale⁸⁰ ? On veut en faire le miroir *identitaire* tendu à des milliers de militants que tout sépare hormis leur dévouement à la cause de l'enfance et le désir qu'il gagne en efficacité, voire en scientificité. Augmentons les capacités associatives et la coopération avec tous ceux qui poursuivent des buts analogues. On travaillera "dans l'esprit de la Société des nations", poursuit le manifeste de 1925. Et cet esprit, on précise (p. 9, note 1) qu'une de ses composantes est "l'éducation en vue de la paix".

Le manifeste place parmi les objectifs que les fondateurs assignent au B.I.E. une "tâche morale et internationale" :

"le B.I.E.(...) s'efforcera de collaborer à l'établissement d'un esprit international dans la jeunesse, dans le sens du travail entrepris par les Associations pour la Société des nations..."(p. 8).

On a bien lu : il s'agit d'*associations*, non de gouvernements. L'idée qu'il n'est pas sain d'attendre tout des Etats : il faut laisser aux particuliers librement associés, la liberté d'inventer et d'agir au service des intérêts particuliers, mais tout autant au service du bien commun. Le prix à payer est sans doute cher. Mais se trouver préservé des bureaucraties gouvernementales en constitue l'inappréciable récompense⁸¹.

Effectivement, la création du B.I.E. en 1925 s'effectue "sous le patronage de l'Association suisse pour la société des nations". Et son statut, comme le rappelle R. Stock (Unesco, 1979, p. 52-53), est celui d'une association privée régie par les articles 60 et suivants du Code civil suisse.

1929 : une refondation intergouvernementale

Mais on sait que l'histoire de la fondation du B.I.E. comporte une autre date : 1929. Il s'agit d'une véritable refondation où *l'esprit internationaliste l'emporte* sur l'esprit cosmopolite. Car l'argumentation de 1925 est régulièrement discutée, y compris par ceux-là même qui l'ont développée dans les circonstances de l'époque.

Comme on a plaidé pour l'indépendance à l'égard des gouvernements, on avance que le mouvement éducatif gagnera une plus grande légitimité à leurs yeux s'il se met plus ouvertement à leur service. Certes les motifs financiers ne sont pas les derniers à peser dans la balance. Mais, en même temps, aussi bien à l'Institut Rousseau que dans un organe associatif comme la Ligue, on pressent une double évolution.

D'une part, le temps est peut-être fini des surchauffes militantes volontaristes : le ralliement des "pionniers", recherché par Ferrière quand paraissent les premiers numéros de *Pour l'ère nouvelle*, doit peut-être faire résolument la place à l'alliance avec les responsables et leurs agents officiels, car les enjeux ne sont plus seulement d'entretenir dans leur conviction une poignée de convaincus. L'enjeu est d'investir des systèmes éducatifs dont les rouages, qu'on le veuille ou non, sont contrôlés par les Etats.

D'autre part, le militantisme pour l'éducation nouvelle rencontre ses limites. Ces limites sont d'abord *idéologiques*. Comme le fait remarquer très justement Bogdan Suchodolski (Unesco, 1979, p. 20-21), le mouvement novateur, marqué par le cosmopolitisme de ses principaux acteurs, a toujours sous-estimé le patriotisme et ses valeurs, trop vite considérées comme des manifestations de chauvinisme. Face à l'exacerbation du culte de la Nation, telle que les totalitarismes allaient la provoquer et l'encadrer, les "pacifistes" idéalistes, citoyens du monde par connaturalité - c'est-à-dire, plus crûment, par appartenance de classe à la catégorie des apatrides ou des transpatrides - ne disposaient pas d'une doctrine patriotique de rechange⁸².

Mais les limites étaient aussi *épistémologiques*: il est temps que les propositions de réforme de l'enseignement passe du régime de l'affirmation des convictions à celui de l'administration scientifique de la preuve. Ce n'est pas un hasard si l'Institut Rousseau signe, la même année, en 1929, sa convention avec l'Université de Genève. Au prix de l'abandon de l'autonomie qui tenait si à coeur à Clapaède en 1912, cette officialisation lui permet de devenir un établissement à statut universitaire, soumis aux exigences académiques de la vie intellectuelle. Rien d'étonnant que Piaget milite pour cette intégration, lui qui fait grief à l'Institut de la médiocrité intellectuelle qui y règne en dehors de son propre laboratoire...

Enfin les limites sont ressenties face à la minceur des services rendus et l'ampleur des services à rendre. Ainsi à Genève, l'Institut doit dépasser le dilettantisme cosmopolite et convivial qui a été un peu son lot depuis sa fondation aventureuse en 1912, et se préparer à accueillir officiellement, à titre de stagiaires, les instituteurs en formation que recrute l'Etat de Genève, selon la réforme pensée par Albert Malche, professeur de pédagogie à l'Université mais aussi directeur de l'enseignement primaire puis chef du Département de l'instruction publique.

Vers un instrument intergouvernemental

Et ce qui est vrai à l'échelle de cet Etat minuscule par la taille mais majuscule par l'influence, l'est aussi à l'échelle du monde. Certes, le B.I.E. ne doit pas renier l'esprit de la S.D.N. Les idéaux de paix demeurent les siens⁸³. Mais il n'a pas à véhiculer une idéologie pédagogique, encore moins à l'imposer. Par contre l'expérimentation scientifique peut montrer que des manières de faire sont objectivement plus efficaces et culturellement transposables. Le B.I.E. les présentera de manière neutre. Il doit *renforcer son rôle comparatiste, distendre ses liens avec le militantisme*. Son rôle est d'offrir aux gouvernements un lieu de rencontre permanent où échanger les informations, faire le point, émettre des recommandations, sans s'imiscer dans les affaires intérieures des Etats. De nouveaux responsables, à la tête desquels Jean Piaget, sont prêts à mener cette politique nouvelle.

L'intergouvernementalité initiale du nouveau B.I.E. tient presque de la galéjade marseillaise ou du surréalisme. Les signataires de l'accord de 1929 sont la Pologne, le Pérou, l'Etat de Genève et l'Institut Jean-Jacques Rousseau... Mais ce départ particulièrement modeste et pittoresque est suffisant pour que le statut change du tout ou tout.

Le B.I.E. se présente désormais comme un instrument intergouvernemental. Pierre Bovet s'efface devant Jean Piaget, en attendant d'être évincé par lui, en 1933, de la direction effective de l'Institut Rousseau. Ferrière, écarté par Piaget qui le juge comme un militant généreux mais comme un penseur par trop approximatif, est condamné à remâcher son amertume dans une fonction purement honorifique. Au prix de ce ménage sans ménagement, Piaget va doter le B.I.E. d'une respectabilité scientifique qui, certes, manquait. Et il restera trente ans à sa tête, tout en prétendant qu'il n'a pas de compétence en pédagogie. Ce qui, d'ailleurs, est vrai⁸⁴. Mais son entregent diplomatique, ses exigences de rationalité et sa supéfiante capacité de synthèse suffisent à honorer grandement la fonction.

Mais il convient de poser immédiatement une importante réserve. Les années Trente se révèlent, pour cette nouvelle perspective politique, des années d'épreuve, voire, malgré l'énorme production que vont représenter les conférences annuelles de l'instruction publique, des années de misère intellectuelle.

Le triomphe des nationalismes antagonistes

Car le B.I.E. partage le sort de la S.D.N.. L'identité d'un organisme qui prétend transcender les différences au nom de la science comparatiste ne fait pas le poids *face à la diversification nationaliste* qui devient affrontement idéologique dont l'issue commence à faire peur.

Le quiproquo s'installe vite sur les finalités mêmes de cet organisme. Il n'a pas renié la militance pour la paix et la promotion de la compréhension entre les peuples qui, écho de la

doctrine esdééniste, étaient la marque du premier B.I.E. Mais comment, dans le même temps, rendre compte “scientifiquement”, sans prendre parti, de ce que les diverses nations présentent comme leurs réalisations les plus fiables et leurs orientations les plus légitimes?

Piaget et ses collaborateurs savent que parmi ces réalisations, certaines sont présentées, sans scrupule aucun, par des Etats autoritaires, totalitaires ou encore novices dans le fonctionnement démocratique. Néanmoins, elles peuvent difficilement être récusées sans causer l’incident diplomatique que l’on ne désire pas à Genève.

Il faut donc associer à la neutralité “scientifique” comparatiste un véritable opportunisme politique qui met la première à mal ou, ce qui est pire, s’en sert de paravent. Le bulletin *international du B.I.E.* devient une vitrine offerte aux rivalités nationales. Une étude récente (in Hameline et Vonèche, 1996) des illustrations de couverture de ce bulletin, où chaque pays membre est invité à représenter, sous forme d’une photographie, une de ses réalisations les plus marquante, montre bien, par l’analyse même des clichés, que, sous prétexte de rendre compte de faits concrets voire pris sur le vif, on présente de véritables “montages” de propagande.

Il y a pire, quand, sous le sceau du B.I.E., au nom d’un comparatisme objectif, les communiqués des Ministères de l’éducation allemand et italien sont diffusés sans commentaire. 8 aout 1938 : annonce de la condition pour se présenter à l’examen de fin d’études secondaires en Allemagne, “être de sang allemand ou apparenté”. 15 février 1939 : publication de la charte italienne approuvée par le Grand Conseil fasciste : “les études visent à la formation morale et culturelle des jeunes et à leur préparation politique et guerrière”.

Conclusion

En 1937, Claparède assure pour l’avant-dernière fois la fonction de secrétaire permanent des Congrès internationaux de psychologie à l’occasion du 11e Congrès qui se tient à Paris. Son discours est une analyse, en même temps qu’une déploration⁸⁵. Claparède se livre à une long diagnostic de la pathologie nationalitaire. Il démonte, en savant, la montée inéluctable des *diversités* et le besoin qu’elles ont de se transformer en antagonismes de mort. Mais la scientificité du propos, chez cet homme éprouvé, meurtri dans ses idéaux les plus chers, a quelque chose de pathétique et de caricatural. Peut-être cette conférence signe-t-elle l’**échec de la science à conférer une identité à une “internationale” de la science**. Claparède lance de nouveau son appel à un mouvement mondial des “savants” où *s’identifierait*, dans la modernité, le “petit reste” de la sagesse humaine, face à la *diversité déformante et déshumanisante* des affrontements à force ouverte dont les nationalismes révèlent la folie. Mais les savants sont-ils pour autant des “sages” ? Et que fait le sage quand un compatriote lui met le fusil à la main et que la canon tonne en face ?

Notes

1- Parmi de nombreuses références possibles, on citera par exemple Demorgon (1989), Poglià, Perret-Clermont, Gretler, Dasen et al. (1995). Ce dernier ouvrage comporte une bibliographie récente de pas moins de 480 titres, principalement en français, anglais, italien et allemand. On y renverra.

2- En témoigneraient, entre autres, les récents ouvrages comme celui de Luc Ferry *Homo aestheticus* (1990) ou l'étonnant *Saint-Paul. La fondation de l'universalisme* d'Alain Badiou (1997). Mais, dans un registre tout aussi fondamental, on signalera aussi les travaux magistraux de Nanine Charbonnel sur le jeu du même et de l'autre (1991, 1993).

3- C'est le titre fameux du libelle pacifiste écrit par Romain Rolland en 1915. Cet ouvrage sera un "analyseur" dramatique de la crise des intellectuels face à la guerre. Il divisera les amis et admirateurs de l'écrivain et révélera chacun à lui-même (cf. Blum, 1997). Cf. infra p. 00.

4- Par ex. dans "Une révolution en pédagogie", *Psychè*, 1947. Rémy Gerber (in Hameline et al., 1982) a examiné et fixé la chronologie de cette fondation, de la façon la plus fiable.

5- On conviendra que le français s'impose ici...

6- La revue *Les Etudes sociales* consacrent (à paraître à l'automne 1998) leur N° 128 au Centenaire de la fondation de cette Ecole. Un bulletin bibliographique y fait le point des travaux et recherches sur cet établissement d'éducation.

7- Ainsi le Belge Edward Pecters met en oeuvre en 1910, une idée qui lui tient à coeur depuis plusieurs années, celle d'un Bureau international de documentation éducative, dont il suscite une première réunion "dans les couloirs" du 2e Congrès internationale d'éducation morale à La Haye en 1912 (cf. Stock, in Unesco, 1979, p. 44).

8- Grunder (in Hameline, Jurgen et Oelkers, 1994) a fait une revue des directeurs des "écoles nouvelles" suisses et montré combien leurs projets ne se différencient guère de ceux d'honnêtes chefs d'établissements privés sans ambition éducative novatrice.

9- Forel, médecin et entomologiste vaudois, de mère française, a épousé une allemande. Sa fille vit au Canada, où elle a épousé un bulgare. Ce savant est un militant pacifiste, antialcoolique, anticlérical, "mondialiste" : il est le président de la Section romande du Comité de la Ligue mondiale des peuples. Il publie en 1916 : *Les Etats-unis de la terre et la Paix supernationale*. Forel est le type même du scientifique prosélyte dès que se présente une cause "progressiste". Et, si l'on en croit Alfred Berchtold, c'est un "fanatique de l'organisation..." (cité par Blum, 1997, p. 41).

10- Je prends la liberté de renvoyer aux trois études récentes que j'ai publiées sur Ferrière, à partir de la documentation d'archives désormais disponible. Cf. Hameline (1993, 1994, 1995).

11- Paradoxalement, les seuls travaux empiriques auxquels Ferrière s'astreindra, au point d'en être obsédé pendant plus de trente ans, consistent en une mise à l'épreuve des thèses astrologiques de Kraft. Jean-Paul Sauzède, dans une thèse particulièrement brillante, a récemment étudié (1996) cet aspect de Ferrière, habituellement méconnu ou raillé.

12- Un pédagogue expérimentaliste comme le Belge Raymond Buyse (1935), et un psychologue comme le Genevois Claparède (1923 ; cf. 1931) se montrent particulièrement sévères pour ce mélange des genres.

13- cf. *Un destin pas comme les autres* (inédit 1954), en partie publié par Hameline in Houssaye (1995).

14- L'expression est fréquente sous sa plume, au point de devenir un véritable tic d'écriture.

15- Avant Piaget : sa petite brochure de 1923, revue et corrigée en 1930, *L'Avenir de la psychologie génétique et l'éducation* le laisse entendre, car, par elle, il veut prendre date.

16- Sur cette école de sociologie, que Antoine Savoye désigne par le juste qualificatif *Les Inventeurs oubliés*, cf. Kalaora et Savoye, 1989 ; Savoye, 1994.

17- Ferrière, 1917, p. 10.

18- Cet article sera longuement commenté plus loin. Cf. infra, p.00.

19- Marcacci (1987, pp. 145ss.) campe bien ce personnage étonnant.

20- cf. Steward (1972) et, dans un registre plus grinçant, Skidelski (1969 ; cf. 1972).

21- Skidelski (1972, p. 115) cite une lettre de Reddie à un de ses anciens collaborateurs, Friedrich Grunder, auteur en 1910 d'une thèse sur le *Mouvement des écoles nouvelles*, où le directeur d'Abbotsholme conteste cette influence qu'il considère comme une invention de Ferrière pour flatter son maître Hermann Lietz !

22- Cauvin (1970 pp. 81ss) demeure en français la référence la plus sûre.

23- Cette dernière avait auparavant, de 1912 à 1915, enseigné à l'École nouvelle de la Châtaigneraie, dans le Canton de Vaud. Elle publie en 1923, préfacé par Ferrière et édité par le Bureau international des écoles nouvelles, *Paul Geheeb et la Libre communauté de l'Odemvald*.

24- Sur Elisabeth Huguenin, l'étude la plus complète et la plus récente est Fardel (1998).

25- C'est ce qu'il écrit à ses parents en 1902. Cette lettre est reprise dans Hameline (1993).

26- Cet écrit a été publié par Bucci (1984) dans les *Inediti pedagogici* de Claparède.

27- Vidal (1988 et 1997) a bien décrit cette ambiance de suspicion autour de l'Institut Rousseau.

28- Hameline et Novoa (1990) ont évoqué cette atmosphère de l'Institut Rousseau à partir des documents d'archives. Arielle Jornod (1991-1995) a établi le fichier informatisé des étudiants de cette période et proposé une première typologie de cette population (documentation inédite consultable aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève).

29- L'histoire de cette fondation a été récemment révérifiée à l'aide de documents d'archives (cf. Perregaux, Rieben, Magnin, 1996).

30- Bovet plaide, avec son irénisme habituel mais non sans fermeté, contre l'exigence de Montessori et déplore explicitement sa volonté de contrôler ce qui s'inspire librement de ses travaux (1932, p. 49, 64).

31- Bovet évoque ce passage avec beaucoup d'humour (1932, p. 101).

32- Adolphe Ferrière évoque l'étonnement que lui provoqua la lecture, en 1919, des principes organisationnels de l'éducation soviétique : il y reconnaissait, presque mot pour mot, l'écho du long entretien qu'il avait accordé à leur rédacteur alors en exil à Genève... La part faite à la tendance habituelle de Ferrière à exagérer son importance, on peut malgré tout identifier là encore un réseau d'influence mutuelle paradoxal (Cf. Thollon-Pommerol, in Hameline et al., 1982, p. 78).

33- L'objectivité nous a conduits, dès nos travaux de 1982 (Hameline et coll.), à souligner comme une constante de notre pédagogue le penchant à réécrire l'Histoire à son avantage. Mais cette tendance n'est en rien l'apanage de Ferrière. Elle prend chez lui un tour plus fort dans la mesure où son handicap l'oblige à de constantes et épuisantes initiatives pour rappeler qu'il existe et qu'il faut compter sur lui et avec lui.

34- Les annotations marginales dans les ouvrages qu'il lit témoigne de cette "identification" : la mention "AF" est portée souvent comme pour signifier que l'idée dont il est prend connaissance chez un autre est une "idée à lui". Il souligne généralement son nom dans les index quand il y est porté, et même relève au crayon sur la couverture des livres les numéros des pages où il est cité...

35- En réalité, comme l'ont montré Grunder (1987) et Hameline (1982, 1993), les réalisations de Ferrière chez Lietz, telles qu'on peut les reconstituer à travers les documents d'archives et la correspondance, n'anticipent que dans son imagination les pratiques ultérieures de ce qu'il nommera tardivement et presque par hasard l'"école active" (cf. Hameline, Belkaid, Jornod, 1995).

36- Ainsi chez Foulquié (1948).

37- Friedrich Grunder, qui a approché de près la réalité d'Abbotsholme où il a enseigné plusieurs années, critique sévèrement Demolins, dans sa thèse de 1910, et lui reproche d'avoir totalement manqué de l'objectivité scientifique qu'on aurait attendue d'un sociologue. Mais, sous couvert de science, c'est un manifeste qu'écrit Demolins.

38- A partir de 1919, Ferrière commence à adopter le syntagme "école active" et il se l'approprie définitivement dès 1921 (cf. Hameline, Belkaid, Jornod, 1995). Il ne renoncera pas à s'intéresser aux écoles nouvelles à la campagne,

mais l'adoption des principes de l'"école active" par les écoles publiques deviendra l'une de ses préoccupations au moins égales.

39- On emprunte évidemment le concept à René Girard (cf. 1978), tel que l'a retravaillé Nanine Charbonnel (1991).

40- La référence laudative à l'éducation britannique est l'une des constantes de la fin du siècle en France. Pierre de Coubertin (*L'éducation anglaise en France*, 1889) s'en fait l'un des principaux chantres. Et le rapport de Max Leclerc (*L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*, 1894) est préfacé de manière élogieuse par Emile Boutmy lui-même. Mais beaucoup voient dans cette anglomanie, un véritable snobisme. C'est d'ailleurs le titre (*L'Anglomanie*) qu'un ancien attaché militaire à Londres, sous le pseudonyme sans équivoque de Jean de la Poulaine, donne à un pamphlet dont les pages sur l'éducation visent en définitive assez juste.

41- Ce mouvement des "oiseaux migrateurs" est bien décrit en français par Cauvin (1970). Il constitue une sorte de "voyage" romantique et romanesque, sorte de *Bildungsroman* collectif et effectif, à la fois pré-écologique et nationaliste, de plusieurs dizaines de milliers de jeunes allemands partant, guitare en bandoulière, coucher à la belle étoile. Mais cette "migration" n'est pas transfrontalière, encore moins transmaritime. C'est de la ville vers la campagne que cette jeunesse migre. Plus encore, elle migre, en quelque sorte, de l'Allemagne "polluée" par la civilité bourgeoise vers l'Allemagne éternelle qui est communion quasiment mystique avec une nature nocturne, primitive et ancestrale.

42- L'Odenwaldshule sera effectivement menacée par les Nazis. Shirley (1992) a bien montré la manière dont Geheeb tente de sauver son école, en pratiquant comme une sorte de "collaboration". Mais en 1934, avec l'aide de Ferrière, Geheeb s'expatrie en Suisse. Ferrière tente une fusion entre l'École d'humanité de Geheeb et celle de son protégé W. Gunnig. Mais la coopération entre les deux éducateurs s'avère catastrophique. La mésentente est bientôt totale. De surcroît, les autorités vaudoises, interprétant la neutralité suisse avec une rigueur que Ferrière juge comme une coupable complaisance à l'égard de l'Allemagne nazie, juge Geheeb *persona non grata* sur le territoire de leur Canton. Finalement, L'École d'humanité s'implantera à Goldern, en Suisse alémanique, où elle existe toujours.

43- Vaste monument construit en 1932, à l'emplacement de l'un des points stratégiques de la bataille de Verdun (1916), l'une des plus meurtrières de l'Histoire, pour offrir une dernière demeure, toute nationalité abolie, aux ossements de plus de 300.000 soldats tués au cours de cette bataille et dont l'identification s'est avérée impossible. Dans son étude intitulée "Jalons" qu'il consacre à l'histoire du mouvement éducatif dans la première moitié du siècle, Suchpodolski (in Unesco, 1979, p. 20) adopte un intertitre frappant, pour marquer combien le cosmopolitisme de l'Education nouvelle avait donné sans cesse priorité aux idéaux pacifistes sur les idéaux patriotiques : *l'éducation sous Verdun contre l'éducation libre*.

44- Les ouvrages récents de Kalaora et Savoye (1989) et de Savoye (1994), déjà signalés (cf. supra, p. 00, note XX) rappellent les principaux titres des auteurs de cette Ecole de sociologie.

45- N'est-il pas contraire au particularisme anglo-saxon, forme la plus accentuée de l'individualisme entrepreneurial dont le communautarisme germanique semble l'antithèse ? Ferrière (1917, p. 21) perçoit bien la difficulté conceptuelle et la déplore : le terme "individualisme" est d'un emploi désespérant. Mais, tout compte fait, il le reprend quand même.

46- Cité par Guex (1911, p. 30).

47- Cité par Blum (1997, p. 45). Cette profession de foi de patriotisme européen montre combien Ferrière incarne et vit intensément les contradictions des intellectuels de son époque. On insiste ici sur son cosmopolitisme. On le montre, de ce fait, prêt à se déclarer citoyen du monde, voire homme sans attaches. Mais, en même temps, il est pleinement conscient d'une vocation propre à l'Europe, enracinée dans l'Histoire, et il invite les européens à s'identifier comme tels à travers elle. Et, même s'il participe de l'universalisme utopiste des fondateurs de la *New Education Fellowship*, s'il souffre de la mesquinerie de ses compatriotes suisses, trop fermés, à ses yeux, sur les affaires de leur boutique, il ne méprise pas leur patriotisme. Il participe aux débats politiques confédéraux, il s'y montre partisan résolu de l'intervention de l'Etat dans la planification de l'économie (cf. Kimboma, 1996). Il écrira, en 1942, un "appel aux parents et aux éducateurs" dont la couverture est frappée du drapeau à la Croix blanche : *Nos enfants et l'avenir du pays*. Pays, nation, patrie: quelle que soit la notion employée, Ferrière se sent et se veut suisse.

48- Texte sans date, publié dans Cambon, Delchet et Lefèvre (1974), p. 34.

49- Dont il préface la thèse en 1931 *L'individualisation de l'enseignement*.

50- Cf. supra, p. 00.

51- On en reparlera en finissant à propos de la création du Bureau international d'éducation, cf. infra p. 00.

52- Cette Journée de la bonne volonté, orchestrée chaque année, le 18 mai, par le Bureau international d'éducation, survivra pathétiquement au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale. Ce sera la Commission régionale des Emissions scolaires de la Suisse romande qui prendra le relai quand les liens internationaux seront officiellement rompus. Le magazine suisse *La Radio à l'école*, dans son numéro de mars-juin 1944, ignore la proximité de l'armistice et annonce que "cette année, ce sont les élèves de l'Ecole internationale de Genève, image du monde en miniature, où toutes les nationalités sont représentées, qui diront aux enfants de l'univers, les raisons d'espérer, malgré tout". Un microcosme où la diversité est célébrée comme le symbole de l'identité possible : l'"Ecolint" de Genève assume, au nom du macrocosme empêché, la pérennité de l'image dont il faut assurer la propagande.

53- "Conseil" se dit "soviet" en russe...

54- L'histoire de la Ligue a été écrite par William Boyd, qui a communiqué ses manuscrits à W.A.C. Steward avant sa mort en 1962. Ces manuscrits ont donné lieu à un ouvrage publié en 1965 sous la signature posthume de Boyd et celle de W. Rawson *The Story of New Education*. Steward, de son côté, signale qu'il en reprend la substance et certains passages dans *Progressives and Radicals in English Education (1750-1970)*, publié en 1972. Ces deux ouvrages demeurent de bonne référence.

55- Un personnage incarne bien l'être humain de la *New Era*, tel que certain(e)s se le représentent à Calais. C'est Annie Besant (1847-1933). Mariée jeune à un pasteur, séparée, renonçant à la foi et à la pratique chrétiennes, militant pour le contrôle des naissances, pour la cause ouvrière, pacifiste, féministe, socialiste, elle adhère en 1889 à la Société de théosophie, fait le voyage en Inde, terre sacrée du mouvement, devient la présidente mondiale et se fixe aux Etats-Unis.

56- L'une des premières expériences d'éducation nouvelle rapportées dans *The New Era* et *Pour l'Ere nouvelle* se déroule dans cet établissement.

57- Les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (Université de Genève) possèdent, dans le Fonds Adolphe Ferrière, des compte-rendus datant de cette première période pendant laquelle le pédagogue genevois assure la vice-présidence de la Ligue. La lecture de ces documents confirme l'origine théosophique des finances de la Ligue. Mais elle montre en même temps la discrétion doctrinale des bailleurs de fonds.

58- Le jeu de mots est assez courant en français, puisque le sigle de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle s'écrit effectivement LIEN...

59- C'est le témoignage de ce dernier dans son *Petit Journal* (août 1921).

60- La théosophie se présente, en dehors de toute prescription dogmatique, comme une sagesse capable de pénétrer les dimensions invisibles du monde et de la vie humaine, de trouver les points inattendus de la rencontre de l'un et du multiple, du même et de son contraire. La philosophie d'Adolphe Ferrière (cf. 1952) n'est pas éloignée de cette quête.

61- Ferrière fait le déplacement de son propre chef et ne représente que lui-même. Et il fut même, si l'on en croit son *Petit Journal* (juillet-août 1921), à deux doigts de ne pas se rendre à Calais, souffrant les jours précédents d'une forte fièvre et, pour ce motif, interdit de congrès par son médecin de père... qui ne donna son autorisation qu'in extremis.

62- dont Célestin Freinet, qui ne quittera le Parti qu'au début des années Cinquante et dont le "procès" sera conduit dans les revues du P.C. entre 1951 et 1953 (cf. Anchisi, 1988).

63- Ce sera l'une des préoccupations récurrentes de la Ligue que de nouer des relations suivies avec les puissantes fédérations de la *Progressive Education* aux Etats-Unis. Mais si ces dernières protestent de leur vocation internationaliste, l'adhésion à cette petite Ligue qu'elles tiennent pour trop européenne ne sera jamais à l'ordre du jour. L'organisation à Genève par l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1929 du Congrès mondial de la *World Federation of Education*

Associations fut un fiasco retentissant où les Américains, annoncés 1500, ne furent que...425. Les finances de l'Institut en furent durablement ébranlées (cf. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Fonds général). Avec son inimitable sens de l'euphémisme, Pierre Bovet, directeur de l'Institut pour qui la liquidation des dettes de ce Congrès mondial fut un véritable cauchemar, écrit (1932, p. 165) : "ces grandes assises de la WFEA pourraient bien nous avoir guéris quelque temps des congrès internationaux".

64- Je prend la liberté de renvoyer sur ce point à Hameline (1986, pp. 65ss) où je développe longuement une théorie de la pensée enthymématique comme l'un des caractères inévitables du propos sur l'éducation. D'un point de vue plus philosophique et dans une perspective résolument comparatiste, Jürgen Helmchen (cf. Hameline, Helmchen, Oelkers, 1994) continue à se saisir des thèmes communs aux différentes composantes de la Ligue, pour en montrer à la fois les convergences, les divergences et l'impossibilité d'en saisir la portée dans le propos sur l'éducation si on ne commence pas par les situer dans des continuités de pensée où les traditions divergent, chacun prenant chez l'autre ce qui lui convient ou ce qu'il est capable d'en entendre. C'est ainsi qu'il a récemment interrogé la notion de "vie pleine" dont les courants d'Education nouvelle font un de leurs slogans : vivre à plein (1998).

65- Béatrice Ensor illustre assez bien cet esprit, même si, née à Marseille, elle a fait une partie de ses études en Italie. Inspectrice de Comté en 1910 (première femme à occuper un tel poste), puis inspectrice royale des écoles, elle "passe dans le privé", comme on dirait aujourd'hui en français, pour prendre, en 1916, la tête de l'école Saint-Christopher dans le cadre de la Fraternité théosophique de Letchworth (cf. supra, p.XX). En 1925, en désaccord avec les responsables, elle fonde une école rivale. Elle quitte l'Angleterre pour l'Afrique du Sud, en 1930.

66- Au cours duquel, sous la pression des Français, les "principes de ralliement" spiritualistes de 1921 sont abandonnés au profit d'un manifeste à la militance plus sociale.

67- "mômiers" est le qualificatif d'autodérision par lequel les calvinistes pratiquants se désignent pour prévenir l'ironie de ceux qui les montrent du doigt.

68- "Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation" est l'un des slogans fameux que l'on attribue avec constance à cet *educational manager*. Dans sa correspondance privée, Ferrière dit à la fois son admiration pour les tentatives de Washburne et son célèbre Système de Winnetka, et son inquiétude devant les dérives possibles de cet encadrement de la "spontanéité" infantine. Dans *La pratique de l'Ecole active* (1924), il n'hésite pas à exprimer publiquement de fortes réserves.

69- Ferrière se manifeste souvent comme un taylorien fervent. Il cite à de nombreuses reprises l'adage: le plus d'effets utiles pour le moins d'efforts inutiles. Il le repère déjà chez Tobler, le directeur-fondateur de l'Ecole nouvelle de Hof-Oberkirch en Suisse, en conclusion d'une longue lettre qu'il cite dans sa brochure *Transformons l'école* (1920, pp. 84-90). Mais fondamentalement convaincu de cette suprématie de l'esprit qu'il a fait inscrire dans l'article premier des Principes de ralliement de la Ligue, il a des sursauts de lucidité à l'égard de la logique productiviste. Il voit que la recherche du profit peut en faire son arme aveuglée, et, au bout du compte, rendre toute activité irrationnelle au nom de sa rationalisation.

70- Ce qui fera traiter sa pédagogie de "gionisque" (par allusion à l'écrivain Giono, chantre de la Provence) par Garaudy, procureur de son procès lors des débats fort stalinien de 1951-1953. Cf. Anchisi, 1998.

71- Cf. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Fonds Adolphe Ferrière.

72- A la même époque, plusieurs directeurs des D.L.E.H. fondées par Hermann Lietz (mort en 1919) ne cachent pas leur adhésion au national-socialisme. Une brochure montre même l'un d'eux en uniforme des Sections d'assaut. Shirley (1992) a montré combien Geheeb lui-même, juif et surveillé comme tel, tente de temporiser par une sorte de "collaboration" avec le pouvoir nazi qui le presse de ses contrôles tatillons, avec l'assentiment des élus locaux et des populations du voisinage.

73- Cette aspiration religieuse laïcisée sans églises ni dogmes va s'effacer du discours public de la Ligue. Mais elle ne disparaîtra jamais complètement. Quand la grande intimidation marxiste sur les intellectuels progressistes cessera dans les années quatre-vingt, on s'apercevra qu'elle peut reprendre presque intacte sa fonction de réservoir des lieux communs orientalistes, cosmistes, panthéistiques ou éthiciens de la fin du siècle. Après tout, *New Age* et *New Era* ne manquent pas de résonance commune....

74- Ce qui, d'ailleurs, comme Maritain l'a montré (1959), n'est pas faux du tout. Apprendre, selon la célèbre formule du *De Magistro*, est une activité de celui qui apprend. Mais, mis à part ses débats avec le fribourgeois Mgr Dévaud à l'égard duquel il réédite la même stratégie d'allégeance thomiste, l'ensemble de l'oeuvre de Ferrière ne trouve à aucun moment son inspiration fondatrice dans la philosophie de l'Aquinat qu'il connaît d'ailleurs fort mal.

75- La publication de cette correspondance, retrouvée par A. Novoa et D.Hameline en 1989, devrait faire l'objet d'une publication qu'on espère ne pas retarder indéfiniment...

76- Sur l'histoire du B.I.E., la brochure collective publiée par l'Unesco en 1979 *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif* comporte des contributions qui n'ont pas été dépassées à ce jour, en particulier par l'utilisation qui y est faite de données archivistiques de première main. Cependant, on ne peut que souhaiter que cette histoire soit reprise de manière plus systématique et, surtout, plus indépendante. Certes la préface comporte la formule rituelle selon laquelle les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et non l'Unesco qui édite la brochure. Mais l'appartenance de plusieurs d'entre eux au B.I.E. ou aux organismes qui l'ont fondé les contraint à n'aborder qu'à mots couverts les aspects les plus contrariants de cette histoire.

77- Sur les initiatives de Kemény, on pourra consulter Stock in Unesco, 1979, p. 53.

78- Et aussi l'espérance d'une fonction rétribuée, car, entre temps, le rentier Ferrière a connu la ruine, en 1918, de la fortune autrichienne de sa mère. Et il lui faut désormais gagner sa vie...

79- Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Fonds Adolphe Ferrière. Archives B.I.E.

80- Comment ne pas évoquer ici l'appellation contemporaine d'organisations non-gouvernementales (ONG), qui permet d'*identifier* et de *diversifier*, dans la même notion, grammaticalement et socialement privative, les initiatives des particuliers érigées en institutions à la fois précaires et durables, toujours à la recherche d'un optimum d'indépendance et de légitimité?

81- Dans un plaidoyer chaleureux - mais fort idéalisant - pour Wilson et ses Quatorze points (1917), Ferrière contacte avec amertume, en 1935, que cette doctrine Wilson a échoué. C'était une doctrine du Governant, insiste Ferrière, du Pacte entre les peuples. Elle a échoué parce qu'elles s'adressait à l'âme des peuples et à son bon sens. Il ajoute: "au lieu d'une fédération de démocraties réelles, de peuples libres, on eut la S.d.N. actuelle: un consortium de gouvernements" (p.11).

82- Certes les uns et les autres, titre personnel, ne manquent pas de se manifester patriotes à leur manière. On l'a déjà montré en ce qui concerne un homme Ferrière. Dans son autobiographie (1930 ; cf. 1964, pp. 21-22), Claparède qui se déclare intellectuellement non-militariste, avoue comme une faiblesse qu'il se reproche, de vibrer au son de la *musique militaire*. Et Bariffi rapporte, dans ses souvenirs d'étudiants (in *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède*, 1973, p. 5), que l'attachement de Claparède à sa petite patrie genevoise l'amenait, au cours des promenades sur le Salève, la montagne française qui surplombe Genève, à y planter le drapeau genevois sur l'aire choisie pour le pique-nique... Mais ce "civisme genevois", comme le disait Bovet, que cite Bariffi, était, aux yeux de Claparède, parfaitement compatible avec son engagement internationaliste délibéré.

83- Comme on l'a signalé plus haut, le B.I.E. soutiendra la *Journée de la Bonne volonté* proposée, chaque 18 mai, par les enfants du Pays de Galles à tous les enfants du monde. Cf. supra, p. 00.

84- Sur Piaget et la pédagogie, les travaux les plus récents en français sont Xipas (1997) et Piaget (introduction de Parrat-Dayan et Tryphon, 1998).

85- On ne peut pas ne pas la mettre en résonance avec ce que le même Claparède écrivait quarante plus tôt, en 1915, dans sa Préface à la 6e édition de son best-seller *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*: la capacité de décrire en termes savants ce malheur qui nous arrive aide-t-elle à conjurer ce malheur ? L'*identité* d'un langage, même garanti par une science qui serait devenue universelle, peut-elle quelquechose contre la *diversité* qui paraît bien être essentielle, des cris de joie ou de désespérance ?

Bibliographie

- Anchisi (A.) - *Une polémique pédagogique au temps de la Guerre froide : Snyders, Freinet et le Parti communiste français*, mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
- Badiou (A.) - *Saint-Paul, la fondation de l'universalisme*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- Berchtold (A.) - *La Suisse romande au cap du XXe siècle*, Lausanne, Payot, 1960.
- Blum (A.) - "L'Europe vue du Carmel", *Equinoxe* (Genève), 1997, 17, 37-53.
- Bovet (P.) - *Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1932.
- Buyse (R.) - *L'Expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Laméartin, 1935.
- Cambon (J.), Delchet (R.), Lefèvre (L.) - *Anthologie des pédagogues français contemporains*, Paris, Presses universitaires de France, 1974.
- Cauvin (M.) - *Le Renouveau pédagogique en Allemagne de 1860 à 1933*, Paris, Librairie Armand Colin, 1970.
- (coll.) *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940)*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1973.
- Charbonnel (N.) - *La Tâche aveugle*, 3 vol., Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991, 1993.
- Chiosso (G.) - *Genile, la riforma scolastica, il fascismo*, exposé au IIe colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau *Innovation pédagogique : science, rhétorique, propagande* (Genève, avril 1998).
- Claparède (E.) - *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Paris et Genève, Kündig et Fischbascher, 1ère éd. 1906 ; 6e éd. 1916.
- Claparède (E.) - *L'Éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, delachaux & Niestlé, 1931.
- Claparède (E.) - Autobiographie, in C. Murchison, *A history of psychology in autobiography*, vol. 1. Worcester, Mass., Clark University Press, 1930, p. 63-97. Traduction française : *Archives de psychologie*, 1941, XXVIII, reproduite dans nouveau tirage de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé. 11e éd. 1964.
- Claparède (E.) - Psychologie de la compréhension internationale, *XIe Congrès international de psychologie* (Paris, 25-31 juillet 1937), p. 1-8.
- Claparède (E.) - *Inediti pedagogici, saggio*, introduzione di Sante Bucci, Perugia, Università degli Studi, 1984.
- (coll.) *Les Compagnons - L'Université nouvelle, 1. La doctrine, 2. Les applications de la doctrine*, Paris, Fischbacher, 1919.
- Cremin (L.A.) - *Transformation of the School. Progressivism in American Education*, New York, Vintage Books Edition, 1961.
- Demorgon (J.) - *L'Exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris, Librairie Armand Colin, 1989.
- Dewey (J.) - *Democracy and Education*, New York, MacMillan Publishing Co., 1916.
- Ehm (A.) - *L'Éducation nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale*, Sélestat, Imprimerie Alsatia, 1937.
- Fardel (M.C.) - *Elisabeth Huguenin (1885-1975). "Une marche en avant vers l'invisible..."*. Mémoire de licence, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
- Ferrière (A.) - "L'Esprit latin et l'Esprit germanique. Essai de psychologie sociale", *Cahiers du Carmel* (Genève), 1917, II, 3.
- Ferrière (A.) - *Transformons l'école*, Editions du Bureau international des écoles nouvelles, 1920.

- Ferrière (A.) - *L'Autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1921.
- Ferrière (A.) - *L'Ecole active*, 2 vol., Genève, Editions Forum, 1922.
- Ferrière (A.) - *La Pratique de l'école active*, Genève, Editions Forum, 1924.
- Ferrière (A.) - "Ecole active et méthodes actives", *Schweizer Erziehungs-Rundschau* (Zürich), 1928, I (9), 207-212.
- Ferrière (A.) - *L'Essentiel. Introduction au symbolisme universel des religions dans son rapport avec la philosophie de l'Un et du Multiple*. Lausanne, Editions Held s.a., 1953.
- Ferry (L.) - *Homo aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique*, Paris, Grasset, 1990.
- Foulquié (P.) - *Les Ecoles nouvelles*, Paris, Presses universitaires de France, 1948.
- Furet (F.) - *Le Passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XXe siècle*, Paris, Laffont/Calmann-Lévy, 1995.
- Girard (R.) - *Des choses cachées depuis le commencement du monde*, Paris, Grasset, 1978.
- Glotton (R.) - *Au pays des enfants masqués*, Paris, Casterman, 1979.
- Grunder (F.) - *Le mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en France*, thèse de doctorat, Paris, Sorbonne, 1910.
- Grunder (H.U.) - *Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Bern, Peter Lang, 1987.
- Hameline (D.) - *L'Education, ses images et son propos*, Paris, ESF éditeur, 1986.
- Hameline (D.) - Adolphe Ferrière (1879-1960), *Perspectives* (Unesco, Paris), n° spéciaux *Penseurs de l'éducation*, vol. 1, 1993, XXIII (1-2)(85-86), 379-406.
- Hameline (D.) - Adolphe Ferrière, in Houssaye (J.) - *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Librairie Armand Colin, 1994, pp. 181-195.
- Hameline (D.) - Adolphe Ferrière, in Houssaye (J.) - *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris, Librairie Armand Colin, 1995, pp. 173-186.
- Hameline (D.) et al. - *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Education nouvelle*, Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 1982.
- Hameline (D.), Novoa (A.) - Autobiografia Inédita de Antonio Sérgio, *Revista Critica de Ciências Sociais*, 1990, 29, 141-177.
- Hameline (D.), Helmchen (J.), Oelkers (J.) et al. - *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang, 1994.
- Hameline (D.), Belkaïd (M.), Jornod (A.) - *L'Ecole active. Textes fondateurs*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- Hameline (D.), Vonèche (J.) et al. - *Jean Piaget. Agir et construire. Aux origines de la connaissance chez l'enfant et le savant*, Genève, Editions Fapse et Musée d'ethnographie, 1996.
- Helmchen (J.) - *L'éducation nouvelle et la "vie pleine"*, exposé au IIe colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau *Innovation pédagogique : science, rhétorique, propagande* Genève, avril 1998).
- Institut Jean-Jacques Rousseau - *Le Bureau international d'éducation*, 1925.
- Jost (H.U.) - Menace et repliement (1914-1945), in (coll.) *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot, 1983, vol. 3, pp. 91-178.
- Kalaora (B.), Savoye (A.) - *Les Inventeurs oubliés, Frédéric Le Play et ses continuateurs aux origines des sciences sociales*, Seyssel, Editions Champ-Vallon, 1989.
- Kimboma (N.) - *Trajets et horizons de la pensée socio-politique et économique d'Adolphe Ferrière (1900-1960)*. Mémoire de licence. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996.

- Le Thierry (H.) - *Education nouvelle ; quelle histoire ! Un mouvement en mouvement le GFEN après Wallon*, Rodez, Editions Subervie, 1986.
- Marcacci (M.) - *Histoire de l'Université de Genève 1559-1986*, Genève, Université de Genève, 1987.
- Maritain (J.) - *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, 1959.
- Novoa (A.) - Regards nouveaux sur l'Education nouvelle, in Charbonnel (N.) et al. - *Le Don de la parole*, Berne, Peter Lang, 1997, pp. 71-96.
- Ostenc (M.) - *L'Education en Italie pendant le fascisme*, Paris, Les Publications de la Sorbonne, 1980.
- Perregaux (C.), Rieben (L.), Magnin (C.) - *"Une école où les enfants veulent ce qu'ils font". La Maison des petits hier et aujourd'hui*, Lausanne, LEP et Editions des Sentiers, 1996.
- Piaget (J.) - *De l'éducation* (textes présentés par A.Tryphon et S. Parat-Dayan), Paris, Odile Jacob, 1997.
- Poglia (E.), Perret-Clermont (A.N.), Gretler (A.), Dasen (P.) et al. - *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*, Berne, Peter Lang, 1995.
- Rosello (P.) - *Les Précurseurs du Bureau international d'éducation*, thèse, Université de Genève, 1943.
- Sauzède (J.P.) - *Astrologie, déterminisme et orientation : de la typocosmie d'Adolphe Ferrière aux conceptions scientifiques de l'orientation*, thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 1996.
- Savoie (A.) - *Les Débuts de la sociologie empirique*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1994.
- Schmid (J.R.) - *Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire* (1936), Paris, Maspéro, 1971.
- Shirley (D.) - *The politics of progressive education. The Odenwaldschule in Nazi Germany*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1992.
- Skidelski (R.) - *Le Mouvement des écoles nouvelles anglaises*, trad., Paris, Maspéro, 1972.
- Steward (W.A.C.) - *Progressives and Radicals in English Education 1750-1970*, London, Macmillan, 1972.
- (coll.) Unesco - *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif*, Paris, Presses de l'Unesco, 1979.
- Vidal (F.) - L'Institut Rousseau au temps des passions, *Education et recherche*, 1988, 10, 60-81.
- Vidal (F.) - L'Education nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie pédagogique des années 1920, *Equinoxe* (Genève), 1997, 17, 81-98.
- Xipas (C.) - *Piaget et l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

Conferências

APORÉTICA DA PROBLEMÁTICA DA DIVERSIDADE E DA IDENTIDADE

Adalberto Dias de Carvalho
Universidade do Porto

Enquanto a problemática contemporânea da diversidade e da identidade nos conduz para o complexo jogo de recorrências entre as duas noções em causa, obrigando a uma profunda imbricação entre ambas que nos deixa sempre, em cada relação, num novo impasse, poderemos dizer que estamos perante uma *aporética*. Não tanto por nos confrontarmos com a necessidade de uma opção impossível no termo do desenvolvimento lógico de dois raciocínios contrários, mas apenas porque, se tentamos analiticamente caracterizar cada um dos conceitos para, depois, os relacionar, surpreendemos sempre uma tensão relacional entre os dois logo desde o início do nosso processo de clarificação. Trata-se, na verdade, de uma tensão relacional - ou de uma relação tensional - porque o jogo dos contrários é constitutivo de cada um deles na medida precisa em que cada um contém o outro na dobra da sua própria génese.

Dá ser imprescindível que a abordagem filosófica desta questão decorra no âmbito de uma *racionalidade contraditória e conflitual* - pelo nosso lado, preferimos apelidá-la apenas de *razão conflitual* - capaz de superar as limitações da *razão identitária* tradicional (Wunenburger, 1995). Esta, reduzindo a complexidade do real, valoriza, inclusive quando imbuída de um esquematismo binário, o binómio mesmo/outro sobre o qual a diferença é encontrada sempre por referência a uma homogeneidade primordial, isto é, sempre no seio da *aporia da diferença identitária*.; a primeira, desenvolvendo-se no âmbito de uma *lógica do magma*, consagra a visão holística de uma totalidade compósita, antagónica e paradoxal onde o simplismo da perspectiva unificadora por referência a um centro fundamentador e agregador deixa de ter lugar.

Esta crítica à linearidade da razão moderna apresenta-se, aliás, como um denominador comum a toda uma pleiade de pensadores que, explorando as brechas abertas pelos chamados *filósofos da suspeita*, nela denunciam a sua vocação totalitária. Derrida, com a proposta de *desconstrução* do continuismo fundamentador do estruturocentrismo, Habermas, com a defesa de uma *razão comunicacional* que se demarca do quadro da *razão instrumental* e da *razão inclusiva* e Morin, com a identificação dos novos pressupostos do *paradigma da complexidade* em contraste com as dicotomias da *razão disjuntiva*, constituem bons exemplos de

uma tendência epistemológica mais geral que nos deve obrigar a questionar os pressupostos do conceito de diversidade com o objectivo de verificar dentro de que medida é que, com ele, se opera uma autêntica ruptura.

Quando se fala de diversidade num contexto tão sensível como o da educação, a verdade é que a justificação antropológica que se lhe exige com vista a um correcto desempenho pedagógico, remete inapelavelmente para uma indagação epistemológica e até lógica que, pondo à prova os seus limiares de sentido, põe também em causa, no mesmo movimento crítico, a própria coerência global da razão que lhe dá corpo. É que à prevalência da *identidade* na razão cartesiana e kantiana, a qual sustentou os propósitos de definição e de clarificação do real da ciência moderna, sucedeu um outro projecto de construção do conhecimento e do saber que procurou, sobretudo, em nome do respeito pela complexidade e pela instabilidade dos equilíbrios dos processos sociais, históricos e naturais, privilegiar o papel heurístico da *diversidade* e, melhor ainda, das actividades diversificadoras enquanto movimentos criativos geradores incessantes de alteridade.

Em crise está a vocação universalista, fundamentadora, homogeneizante, objectivista e, em consequência, totalizadora e totalitária da arquitectónica de uma razão que tinha a soberania do sujeito como sua referência fundamental. Importa ter presente que, designadamente em Descartes, há uma coincidência metafísica entre consciência, sentido e essência do real: pelo *cogito* é facultada a verdade do mundo como *cogitatum*.

Aliás, a fenomenologia, prosseguindo neste ponto a estratégia de concertação entre o objectivismo e o subjectivismo empreendida por Descartes a partir de uma filosofia transcendental que aspira a suturar as feridas deixadas pelas cisões aí operadas pelo formalismo matemático galilaico, vai estabelecer, inclusive, uma correspondência entre as ciências empíricas e as ciências eidéticas. Correspondência que remete para a ideia de *intencionalidade* como doação de sentido protagonizada por um sujeito-consciência que é, por seu turno, nexo dessa intencionalidade face a uma natureza que “só é possível a título de unidade intencional na consciência”.

Se a matriz clássica historicamente dominante na nossa cultura assenta no reconhecimento de um poder que dimana da esfera ontológica (cf. Bourdil, 1984), poder através do qual o ser é produtor do sentido e a verdade diz o ser, com o *cogito* cartesiano assiste-se a uma interiorização da relação com a verdade que legitima a coincidência de estrutura entre o pensamento de si, de Deus e do mundo. Deste modo, “o poder ocidental impõe, sob a forma de verdade, um sentido ontológico para todo o ente”(idem), sendo este sentido único. Para trás fica, nomeadamente, a pista aberta pelos jogos socráticos e da sofística.

Como conclui Carrilho (1994), contemporaneamente, abandona-se o *paradigma representacionista* - para quem os objectos do pensamento, numa óptica de de universalidade e de atemporalidade, eram proposições que representavam fielmente o mundo real - em favor das vias hermenêutica, desconstrucionista, pragmática e retórica que, no seu conjunto, impõem

restrições contextuais de sentido. Passa-se, então, a valorizar as circunstâncias, a linguagem e a eficácia enquanto critérios inalienáveis de validação das asserções e dos juízos e não tanto a busca da perenidade e da ubiquidade das certezas.

As condições de explosão do fenómeno da diversidade nos seus contornos hermenêuticos, lógicos e antropológicos estão, pois, criadas e, com elas, a recorrência entre os vários planos considerados. Levantam-se, assim, as questões do sentido, da coerência e do valor humano da diversidade que, para além de porem em causa, conforme vimos, as visões próprias do representacionismo e do substancialismo ontológico, interrogam também o finalismo implícito na ordem dos sistemas racionalistas de inspiração hegeliana. É aqui que a diferença e a repetição assumem os lugares outrora ocupados pelo idêntico, pelo negativo, pela identidade e pela contradição, o que faz com que, em última instância, a alteridade não seja apreensível, conceptualizável ou assimilável: “no horizonte da alteridade, há a imensa dificuldade de restituir à alteridade a sua alteridade”, ou seja, uma alteridade absolutamente irreduzível no seio de um movimento radical sem fim (cf. Ruby, 1989).

De facto, a contradição e a dialéctica parece tornarem-se insuficientes para comportarem a alteridade radical da diversidade, a qual passa por uma desubstantificação da diferença no percurso de reconhecimento da sua actividade essencial. Actividade que - considerando ainda reflexões de Ruby -, ao valorizar, sobretudo, como vimos, a diferença enquanto movimento de diferir em que o múltiplo é o seu princípio, corre, entretanto, um risco de dispersão que, aliado a uma desconexão de base, pode degenerar, por fragmentação, num fechamento da diferença, de cada diferença, sobre si mesma. Se anulada de novo, por esta via, a conflitualidade, assistiremos à emergência de soberanias solitárias que, pela ausência de confronto, alimentam uma visão substancialista não relacional. Restaura-se uma certa forma de monadologia.

Paralelamente, se passarmos para o domínio da ética e da antropologia, constatamos que esta ausência de dinâmica relacional pode sancionar formas novas de indiferença, de xenofobia e de relativismo que, para além das considerações de ordem moral de que sejam objecto, conduzem, necessariamente, ao empolamento dos pressupostos identitários. Parece ser, assim, problemático que se insista em reacções à dialéctica que, sob a justificação de combaterem um finalismo identitário, instauram uma diversificação pulverizante.

No fundo, o movimento de desconstrução da dialéctica tenta recomeçar o processo no momento em que a diversidade e a identidade se deixaram de sustentar reciprocamente por esta se sentir ameaçada. Ignora-se, todavia, que a lógica identitária reside logo no interior de cada nova diferença assim como, aliás, cada identidade (cada unidade identitária) traz consigo a marca dos processos de diferenciação que lhe deram origem e que ela alimentará sempre no seu próprio desenvolvimento, ainda que eventualmente sujeita às arbitrariedades do fechamento e da mesmidade. Impõe-se, desta maneira, que a própria noção de limite entre o mesmo e o outro seja revista de forma a evitar-se a concepção da alteridade, em última instância, como um exotismo.

Todo e qualquer limite é móvel em função do tempo que o percorre e das perspectivas subjectivas que o definem. Sendo mais correcto falar-se de limites, verifica-se, igualmente, que um limite coexiste sempre com outros limites que, por seu turno, o limitam. Finalmente, cada limite, se separa, relaciona também.

Considerem-se, a este propósito, por exemplo, os limites da moral que estabelecem a separação entre o legítimo e o ilegítimo. Consta-se, de imediato, que, à partida, são transitórios e locais, ainda que, conforme os casos e as circunstâncias, mais ou menos duradouros ou partilhados. Daí, certamente, a necessidade de a religião e o direito os cristalizarem através de dogmas e de normas jurídicas. Daí, nomeadamente, o papel charneira da educação ao reproduzir e transmitir heranças culturais, evitando que um dado estádio cultural expire com a geração que o criou e adoptou. Daí, também, a importância das estruturas políticas que desenham os corpos dos estados e, portanto, das sociedades, em instituições que codificam valores de referência. Daí os ritos e os rituais que, simbolicamente, repetem práticas de molde a evitar a extinção que lhes seria ditada pelo curso da história. Daí as mito-histórias, os mitos de origem, que transfiguram o efémero conferindo-lhe, pela ficção, uma presença na memória colectiva. Daí as fronteiras políticas que procuram separar para preservar identidades, embora, com frequência, se tenham tornado, pelo menos a prazo, razão de intercâmbios e de trocas. Enfim, um sem número de exemplos que, pela negativa, nos mostram que os limites da(s) diferença(s) são, eles mesmos, múltiplos, precários e ambíguos quanto à sua função demarcadora.

A sua multiplicidade, convocando a ideia de *intra*limite, atesta a emergência de uma alteridade sincrónica que lhes é constitutiva; a precariedade remete-nos, por sua vez, para a esfera de uma alteridade diacrónica; a ambiguidade traz-nos a concepção do limite enquanto espaço hermenêutico de ruptura, o qual, por isso, estabelece continuidades e, em todas as circunstâncias, conexões sob as separações, conexões que não são necessariamente de oposição, mesmo em estádios preliminares, como era convicção das perspectivas da dialéctica.

Com todo este exercício de descodificação conceptual pretende-se evitar que à ideologia da identidade - com todas as consequências que teve a nível da imposição arbitrária e universal de esquemas antropológicos de unidade homogénea do real - se substitua uma nova ideologia, a da diversidade, que, em última análise, acabaria por abrir caminho à recuperação do anterior paradigma. O paradigma, recorde-se, da *razão inclusiva* ou da *razão identitária*. Tal, sobretudo, se, num primeiro momento, se transferir para o *outro* as prerrogativas do *mesmo* (risco em que incorre, por exemplo, a *ileidade* levinasiana) ou se, ainda que em momento posterior, se multiplicarem, sob o efeito de um propalado processo diversificador, identidades solitárias ou de solidão. Cada uma delas tenderá, então, para o fechamento na vertigem e na obsessão identitárias. Por acréscimo, se se sentirem agredidas, tenderão a reforçar-se e a proteger-se sob o véu da violência sobre o outro, qualquer que ele seja e onde quer que ele esteja, mas, sobretudo, se houver uma perturbadora proximidade da sua essência e da sua

existência. A censura que as morais dominantes exercem sobre os comportamentos instintivos, o fenómeno do racismo, a indiferença altiva diante da subalternidade dos excluídos, bem como os maus tratos inflingidos aos animais constituem, entre outros, bons exemplos dessa barbárie esquizóide. O mesmo acontece com a loucura na exacta medida em que ela nos faz confrontar com possibilidades que nos excedem mas que, estando aquém de todo o projecto, nos levam ao acolhimento de nós próprios por nós próprios, sendo que “o real é sempre o que nós não esperávamos” (Maldiney, 1997).

Deparamo-nos, pois, em síntese, com quatro expressões da lógica identitária: a primeira, decorrente do substancialismo ontológico e da metafísica egocrática, impõe uma fonte original e originária de sentido sediada no ser ou na consciência; a segunda, característica da dialéctica e do sistemismo, instaura processos que se totalizam num sentido último que anima e justifica aqueles; a terceira, fomentada pela absolutização da alteridade, acaba por esboçar esta no mesmo espaço paradigmático da mesmidade; finalmente, a quarta, procede a uma pulverização monadológica da alteridade.

Olhando de perto o terreno da educação, e aí principalmente o domínio da *interculturalidade*, somos amiúde surpreendidos por discursos e práticas em que a razão conflitual é submergida pela razão identitária com a agravante de encontrar na *praxis* pedagógica, de uma só vez, um contexto de legitimação e uma frente de realização. A confusão redutora, nomeadamente, entre *interculturalidade* e *inter-eticidade* ilustra bem este fenómeno.

De facto, quando assim se procede, reproduzindo-se pressupostos do que alguns autores designam como *racismo da diferença*, considera-se que esta procede da etnia - tradicionalmente da *raça* - sendo, portanto, no mínimo, irrelevante em relação a outros parâmetros. Ora, revelando-se o *interculturalismo*, em termos científicos, políticos e pedagógicos, como um traço característico, sobretudo, da contemporaneidade cultural ocidental, significa isto que as diferenças, para as quais se reclama *tolerância*, começam, rapidamente, a ser olhadas como as diferenças dos outros grupos étnicos.

Trata-se, então, claro, de uma tolerância do tipo voltairiano fundamentada na aferição da diferença por contraste com o padrão da cultura própria. Ao mesmo tempo, procede-se, implicitamente, a uma desvalorização da importância da individualidade na diversificação da cultura de qualquer grupo, escamoteando-se que a representação e a apropriação que cada um faz de um dado quadro de valores, de normas ou de costumes nunca é sobreponível às de um outro, para além de ser evolutiva mesmo dentro de si.

Todavia, o mais importante dos desvios identitários é o que se consolida na exteriorização da diferença: exterioridade que fundamenta a sua objectivação científica e pedagógica. Com efeito, o sujeito da investigação e da acção pedagógicas constitui-se, frequentemente, como agente da cultura dominante, remetendo-se para um *alocronismo* que não reconhece ao outro a contemporaneidade de que aquele faz uso - como *sujeito* - e de que este não desfruta

- como *objecto*. Labora-se numa perigosa marginalização da *pluralidade* no terreno da *alteridade* (cf. Augé, 1994) de que resulta a exteriorização da diferença e, com ela, a sua cristalização e estigmatização.

A verdade, porém, é que os contributos da psicanálise, do marxismo, da sociologia e da actual antropologia cultural não permitem mais este tipo de dicotomias epistemológicas e antropológicas. Desde o âmago de cada indivíduo e de cada grupo constata-se a diversidade e, a partir daí, o jogo das diferenças entre o consciente e o inconsciente ou entre os vários estratos culturais, sociais e económicos, o qual, impedindo a redução da identidade à mesmidade, torna-a tributária, precisamente, de uma pluralidade, por sua vez, irredutível ao plano da alteridade. Só assim há condições para uma partilha efectiva da contemporaneidade e, a partir daí, para a construção de uma dialogenicidade autêntica.

Aliás, no âmbito da problemática da *exclusão* que, muitas vezes, se liga, em termos de intervenção social e pedagógica, à da interculturalidade, reaparece todo este conjunto de questões: a evolução, designadamente, do conceito de *marginalização* para o de *exclusão* é, em si mesma, fruto da superação dos lugares comuns das ideologias políticas classistas e da sociologia dos desvios que, de uma forma ou de outra, adoptaram o conceito durkheimiano de *anomia*, isto é, a ideia de excepcionalidade e de fatalidade da diferença sempre intimamente ligada à de segregação. Uma segregação de que o *nós* que estrutura a identidade da sociedade se não sentia responsável.

Com as políticas de integração e o protagonismo da educação social adopta-se o princípio de que o combate à exclusão passa pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visam conferir a todos, neste caso especialmente aos excluídos, a capacidade de construir projectos de vida, já que excluídos são agora os sem projecto. A superação da situação de exclusão significa, por isso, nada mais nada menos, do que (re)adquirir a capacidade de desenhar e de realizar projectos próprios e, com eles, de viabilizar o exercício efectivo do dever de se ser responsável para com uma alteridade a que, como vimos, desde a nossa mais profunda identidade, nunca somos estranhos mas, perante a qual, essa mesma identidade também não pode sucumbir. Na realidade, a exclusão ocorre por uma radicalização da diferenciação da situação existencial objectiva - e da respectiva representação -, a qual promove, assim, o esmigalhamento da identidade pessoal na exacta medida em que se perdem os laços - inclusive, de relação conflitual - com as outras identidades e que garantiam um leque imprescindível de referências positivas ou negativas.

Idêntico fenómeno passa-se com os movimentos centrípeto e centrífugo da sociedade contemporânea do qual resulta uma dupla tendência de globalização e de fragmentação das mesmas (cf. Martin; Schumann, 1998), com riscos similares para a afirmação da identidade dos indivíduos, dos grupos humanos e das respectivas organizações. De facto, nomeadamente no Ocidente, enquanto se assiste à explosiva decomposição dos tecidos sociais, cada vez mais uma cultura global e uniforme liga as elites independentemente das suas nacionalidades. Ao

mesmo tempo, na Ásia, o crescimento caótico das grandes metrópoles, conjuntamente com as migrações que suscita, gera conflitos de toda a ordem que ameaçam decompor a unidade dos países em que se situam. Um pouco por todo o lado, os diferendos linguísticos e étnicos despoletam sentimentos territorialistas que coexistem com as utopias das grandes unidades políticas. Entretanto, a *colonização cultural* operada pelas poderosas centrais do *marketing* internacional gerou, por detrás da homogeneização de valores e objectivos que empreendeu, expectativas de consumo que, insatisfeitas relativamente a um sem números de pessoas e populações, desencadeiam vagas reivindicativas com um fortíssimo potencial desagregador.

Quando Pierre-Lévy (1997) considera que o ciberespaço é um “sistema de caos” ou um “labirinto planetário”, do que resulta um “universal sem totalidade”, está, numa perspectiva optimista, a admitir que da interacção entre a tendência globalizante e a fragmentadora pode emergir uma identidade não totalitária. Seria essa, no fundo, a promissora reserva da sociedade global que inviabilizaria, ao contrário dos estádios sociais anteriores, os riscos totalitários inerentes à totalização do sentido sempre em vias de consumação pelas culturas territorialistas e imperialistas que, de um modo ou de outro, fecham o sentido sobre os seus próprios arbitrários culturais.

Na sociedade contemporânea, nomeadamente com recurso às potencialidades de apropriação criativa das mensagens viabilizadas pelas tecnologias moleculares - em contraste com a passividade do receptor alimentada pelas tecnologias da comunicação tradicionais -, ganha corpo a ideia de uma universalidade construída através da unidade complexa de sentidos diversificantes. A *sociedade ubiqüitária* caracterizar-se-ia, deste modo, pela possibilidade de singularização em espaços cosmopolitas, circunstância que atiraria as perspectivas da unidade homogénea - da sociedade, do cosmos e do ser - para o terreno da sobrevivência anacrónica das ideologias clássicas da harmonia universal e do substancialismo ontológico, abrindo caminho a uma *solidariedade diferencial* que, por sua vez, pressupõe uma nova ética.

Labarrière (1982) enfrenta, também, esta delicada problemática reivindicando e esclarecendo, a propósito, o papel central da *lógica de mediação* da filosofia entre a coerência do discurso, do sentido, e a contingência do real com vista a evitar, em todas as circunstâncias, a persistência do lugar comum que tende a colocar a diferença apenas no *dado*, na exterioridade natural. Para evitar esse reducionismo, ele propõe-nos uma “purificação do olhar que levará a reconhecer que a alteridade radical é, pelo contrário, a que promove um discurso de liberdade em resposta à ‘liberdade’ do mundo”. A partir daqui, assumindo-se a dupla liberdade do homem/liberdade do mundo - do *construído* e do *dado* - como pressuposto essencial da reflexividade desta lógica, recusa-se que qualquer um destes termos “se afirme previamente numa diferença de origem, e portanto num certo tipo de autosuficiência”. Proclama-se mesmo uma *convivência de origem* ou uma *alteridade de relação* entre discurso e alteridade pela qual se reconhece a relação primordial do *mesmo* e do *outro*. Logo, este mesmo e este outro revelam-se como um pelo outro, o que proporciona que o conteúdo diferenciado de ambos provenha da sua própria relação.

Uma vez recusada a concepção do discurso como redução da *diferença vivida* em função de uma *identidade ideal* do sentido e aceite o seu delineamento enquanto instância que permite a vivência humana da diferença no seio de um *processo de unidade* que a reconhece, precisamente, como diferença, estaremos em condições de ultrapassar os receios de totalitarismo que os propósitos de unidade conceptual ou ideal sempre acalentam. Para isso é, aliás, importante que se assegure o movimento lógico incessante que vai da pluralidade para a unidade e vice-versa e que, assim, se afirma como o “*laço inteligível dos fenómenos diversos*”. A *totalidade* construída desta maneira - uma totalidade que reúne pólos a que reconhece uma idêntica dignidade - assemelha-se ao “*movimento de uma ‘infinidade’ que labora na própria finitude*”, onde, em derradeira análise, se afirma a verdade mais profunda desta finitude.

É neste contexto decisivo que a filosofia possa assumir a plenitude da sua função como garante e promotora de liberdade. Mas, para a cumprir - conclui Labarrière - terá de *fazer circular o sentido vivendo na ruptura que questiona as totalizações não pela sua exclusão pura e simples mas antes pela comunicação que viabiliza a assunção da diferença e da alteridade pelo risco do discurso que protagoniza a liberdade através do jogo da unidade radical das relações*.

Pode afirmar-se, em síntese, que a identidade é resultante de um delicado equilíbrio entre os processos de identificação e de diversificação, cujo desmoronamento, pelo exacerbamento de qualquer um destes termos, significa a reinstauração da lógica redutora da razão identitária, ainda que, eventualmente, com novos protagonistas e confrontos inéditos.

Assim sendo, descortina-se a importância de uma reflexividade ética que sustente a plataforma das decisões humanas na exacta medida em que estas resultam desse equilíbrio tão precário quanto decisivo, ao mesmo tempo que o influenciam. Trata-se de uma reflexividade para a qual a educação deve contribuir, assumindo, para isso, enquanto projecto antropológico, a plenitude do seu carácter aporético. Deste modo, a educação pode cumprir a sua vocação formativa sem distorcer a complexidade humana com a preocupação de contornar impasses derivados da multidimensionalidade conflitual dos processos de realização pessoal e social.

Admitindo que a *identidade solidária do humano* decorre da confluência de um triplo processo de *identificação*, de *identização* e de *ipseificação*, ou seja, respectivamente, de aproximação ao outro no âmbito da construção de uma cultura comum, de apropriação e elaboração de uma cultura própria e de estabilização de um *resíduo pessoal* delineado através de uma *personação restrita*, constatamos a referida complexidade do humano. Esta complexidade é sede de uma conflitualidade que deverá suportar a sucessão evolutiva do devir humano e, com ela, de equilíbrios dinâmicos assentes no exercício de uma reflexividade ética para que a educação deve, precisamente, ajudar a formar. Ela evitará, assim, a degenerescência da conflitualidade intrapessoal sob a forma de emergências conflituosas, onde, descurando-se toda a importância e urgência de uma solidariedade (pragmática), se alimenta, paradoxalmente, uma indiferença pela diferença e pelas vias que a ela conduzem.

Abrir-se-ia caminho, neste caso, à tiranização da alteridade, independentemente do plano - interior ou exterior - onde ela se situe, desrespeitando-se a identidade do mundo e pervertendo-se a complexidade do humano.

O respeito por esta complexidade, pela sua multidimensionalidade conflitual e constitutiva, é condição para a inviabilização dos riscos totalitários a que pode levar uma totalização de sentido empreendida por uma dada cultura. Com efeito, dentro dela mesma e antes até de quaisquer laivos de interculturalidade, o constatado processo de identificação-identização-ipseificação faz com que, por um lado, nenhum ser humano participe, de facto, no todo de uma cultura e, por outro, com que as representações individualizadas das culturas de pertença nunca sejam coincidentes entre si (cf. A-Preteuille, 1990).

Esta radicação da diferença nos universos intrapessoais e intraculturais obriga a fomentar, como vimos, uma reflexividade ética que suporte uma antropologia da diversidade liberta da inumanização da alteridade e que, assim, dialogue com a razão pedagógica. Ora, uma tal ética não poderá confinar-se, em nosso entendimento, aos propósitos e aos pressupostos nem da *ética da convicção*, nem da *ética do medo*, nem da *ética da responsabilidade*: a primeira, por, sob a forma de transcendência do fundamento, colocar o outro numa situação de absoluta exterioridade e anterioridade; a segunda, por não privilegiar, pela positiva, a diferença da identidade do outro; a terceira, por hipertrofiar e acabar por desfigurar a alteridade. Nos três casos, inviabiliza-se a reciprocidade da relação e a dinâmica dos processos comunicacionais, impondo-se o apriorismo de dogmas ou de preconceitos no lugar da construção e do reconhecimento da revisibilidade solidária dos princípios.

Para superação destas insuficiências - ou até distorções - impõe-se, em nosso entendimento, o desenvolvimento de uma *ética do limite*. Esta ética terá de partir de uma aceitação do outro, simultaneamente, como emergência inalienável da alteridade de si e da mesmidade do outro. Esta alteridade não é integralmente conceptualizável, sendo, por isso, parcialmente indescernível e incompreensível mas nunca eliminável ou sequer compressível pela força desveladora da razão. A alteridade é antes algo de misterioso, mas sempre no limite - e não tanto para além do limite - que permite aprofundar novas e diversas identidades. Daí o medo que, por vezes, suscita. Daí, igualmente, a atracção - o fascínio - que exerce. Daí que, quando não nos surpreende, a ficção, tantas e tantas vezes, a crie. É, de facto, uma dimensão incontornável da nossa identidade e fundamento da nossa abertura aos outros - à intersubjectividade - e, de uma forma geral, ao mundo, sem que qualquer uma destas frentes possa excluir ou sequer subalternizar as outras.

As odisséias de figuras como Fernão de Magalhães e Galileu são, a este propósito, metáforas históricas que podemos mobilizar com vantagem para ilustrar esta problemática: ambos desafiaram os limites do horizonte - da Terra e do Universo - na ânsia de descobrirem uma alteridade que intuíram e de que haviam encontrado sinais. Acabaram por dizimar os limites que circunscreviam a identidade (cultural e natural) do sujeito humano. Profanaram os limi-

tes do mistério e do divino, ou seja, de uma alteridade radical que, até então, se mantinha protegida, separada. Desprenderam-na de uma exterioridade que, no fundo, a ostracizava.

A história - os homens, portanto - puniram-nos. O seu génio tornou-os estranhos relativamente aos seus contemporâneos. A aporia da diversidade e da identidade que, eles próprios, personificaram, tornou, na época, as suas figuras cultural e epistemicamente insuportáveis.

A filosofia veio a identificar essa aporia como uma problemática fundamental que a educação deverá, por seu turno, acolher no âmbito da reflexividade pedagógica como um questionamento do sentido da educação enquanto processo antropológico que, como tal, passará a interessar à filosofia da educação. Se - em nome de um qualquer pragmatismo - se não aceitar esta mediação filosófica da razão pedagógica, então, correr-se-ão sérios riscos de se sacrificar programas, como os da educação intercultural e da educação ambiental, nos altares de mais um dogmatismo ideológico de valores e de conceitos.

Referências bibliográficas

- A.PRETCEILLE (1990): *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publ. de la Sorbonne.
- AUGÉ, M. (1994): *Pour une anthropologie du monde contemporain*, Paris, Aubier.
- BOURDIL, P.-Y. (1984): "La parole occidentale", in *La liberté de l'esprit*, Paris, Balland.
- CARRILHO, M. (1994): *A retórica hoje: um novo problema?*, Porto, Asa.
- LABARRIÈRE, P.-J. (1982): *Le discours de l'altérité*, Paris, PUF.
- LÉVY, P. (1997), *L'intelligence collective*, Paris, La Découverte.
- MALDINEY, H. (1997): *Penser l'homme et la folie*, Grenoble, Millon.
- MARTIN H.-P.; SCHUMANN, M (1998) : *A armadilha da globalização*, Lisboa, Terramar.
- RUBY, Ch. (1989), *Les archipels de la différence*, Paris, Féline.
- WUNENBURGER, J.-J. (1995), *A razão contraditória*, Lisboa, Inst. Piaget.

L'ÉLABORATION DES IDENTITÉS PERSONNELLE, PROFESSIONNELLE ET SOCIALE ET L'AVÈNEMENT D'UNE CONSCIENCE CITOYENNE EN FONCTION DES JEUX COMPLEXES DES PROCESSUS D'ALTÉRATION.

Jacques Ardoïno
Universidade de Paris VIII

Si l'anthropologie constitue bien la recherche d'une unité de l'homme à travers la diversité de ses comportements et de ses expériences, ce qui nous semble caractériser une anthropologie philosophique, c'est, la relative complicité qu'elle paraît pouvoir établir sans trop de mal avec des sciences humaines et sociales, paradoxalement pavées de philosophies clandestines et, malgré tout, en état de carence axiologique prononcé, à partir d'un ancrage résolument biologique. Le fait reste notable dans des domaines de pensée où la séduction exercée par des modèles logico-mathématiques ou mécaniques, plus sécuritaires, s'exerce encore largement. C'est aussi, du même coup retrouver la tension dialectique au cœur même de l'expérience humaine, avec l'universalité de la raison au moins occidentale, et les particularités-singularités de ses enracinements culturels et des modulations qui en découlent en fonction de mouvements contradictoires de désirs et d'intentionnalités, d'intérêts, d'enjeux et de stratégies... Le thème retenu pour cette conférence de philosophie de l'éducation, « *identité et diversité* », est à cet égard extrêmement riche et bienvenu. Il convient toutefois de remarquer, à titre liminaire, que les termes ainsi unis par la copule ne pèsent pas le même poids. L'un est un concept, l'autre plutôt une notion. Celle-ci, descriptive, adjectivale, reste vague, polysémique et ambiguë, ambivalente, tantôt positive, tantôt péjorative tandis que celle-là, plus résolument ontologique, garde un bouquet de nécessité. Ce sont alors des questions épistémologiques qui se posent, à cette occasion, tentant d'articuler la pensée et l'action à travers des pratiques, voire une praxis. Des paradigmes s'y confrontent en même temps que des visions du monde. Les interactions du « champ » microsociolewinien et l'activité d'un inconscient freudien relevant autant, sinon plus, d'une herméneutique du sens que de l'énergétique traditionnelle apparaîtront bien comme des « révolutions coperniciennes » de la psychologie, comme des « ruptures épistémologiques » au sens même de Bachelard. Au moins sur ce plan, le polythéisme praxéologique et épistémologique des rationalités, plurielles, reprend un avantage certain sur le monothéisme de la rationalité. En fait, ce sont

plusieurs dialogiques qui s'entrecroisent au cœur d'une même problématique: le même et l'autre (plus encore que le différent), l'un et le multiple, le permanent et le changeant, le particulier (sans préjudice du singulier) et l'universel. Le temps, la durée, l'histoire, retrouvent droit de cité dans l'intelligence d'une telle complexité. L'idéologie des sciences positives est caractérisée par ce que Joseph Gabel appelait, à la suite de Luckacs, une « fausse conscience » pour désigner les procès de réification, c'est à dire les coupures dialectiques, autonomisations par rapport à la praxis aboutissant à une quasi substantialisation. La praxéologie (visée d'optimisation de l'action et d'aide à la décision) y côtoie la recherche plus classique de production de connaissances. D'une certaine façon, des scientificités plurielles sont en train de s'imposer (sciences de l'explication et sciences de l'implication-compréhension, pour reprendre, en l'occurrence, la distinction de W. Dilthey modifiée à partir de la *noese* husserlienne). Les domaines de l'éducation et de la formation s'inscriront évidemment dans un tel panorama.

Bien que ne pouvant déjà plus tellement remplir leurs fonctions sociales traditionnelles (entrée dans la vie, entrée dans la société, transmission de savoir, de savoir faire et de « savoir être »¹⁾ de la même façon qu'autrefois, la famille, l'école et l'université se retrouvent encore confrontées aux errements et aux aléas de l'information médiatique. Si les formations premières se situent désormais au moins théoriquement dans le cadre élargi, et plus résolument systémique, de la formation continue, de l'éducation permanente des adultes, l'apprentissage, l'instruction et l'enseignement de professionnels, d'agents et d'acteurs sociaux conservent des formes linéaires et cloisonnées (disciplinaires), et se dissocient de plus en plus nettement d'une éducation entendant prendre en compte le sujet et le développement de la personne. L'analyse du rapport au savoir, fréquemment privilégiée, fait de la sorte, curieusement écran à des sujets (personnels et sociaux, eux mêmes créateurs de sens, de savoirs particuliers et éventuellement de normes. On ne sait, sans doute, plus tellement distinguer, à cet égard, entre le développement et le changement, la modification, les avatars, l'évolution ou la révolution, notions liées à un ordre biologique, historique, supposant par conséquent une irréversibilité, et les idées de transformation, d'innovation ou de réforme, d'inspiration logico-mathématique, géométriques, mais aussi magique ou technique, toujours pensées en termes d'espace ou d'étendue, admettant naturellement une réversibilité. Des idées exprimées par Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*, intéressant la recherche et la possibilité d'une plus grande perfection de l'être humain, on passera trop facilement ainsi à des modèles fonctionnalistes de pilotage et de gestion, à des impératifs d'adaptation et de mobilité sociale. Beaucoup plus encore qu'ordonnées aux sciences normatives d'antan, la tutelle des systèmes éducatifs est dorénavant avant tout exercée par les appareils économiques et politiques. Le paradoxe le plus remarquable des temps modernes est alors que l'accroissement considérable des budgets consacrés à de tels investissements reste contemporain de crises de plus en plus sensibles en ces domaines, crises baptisées pudiquement « problèmes de société ». D'une certaine manière, quand s'annonce le prochain millénaire, on est de plus en plus tenté de prophétiser, à la façon de Wells, dès les années 1900, qu'une course est désormais engagée

entre l'éducation et la « barbarie », et que notre civilisation ne connaîtra peut être pas de vingt et unième siècle, si elle ne réussit pas à la gagner.

Les « dites » sciences de l'éducation, partie intégrantes de l'*epistémé* des sciences anthropo-sociales, témoignent également à leur manière de cette confrontation de modèles et de cet enchevêtrement de perspectives. Déjà, leur pluriel les marque plus ou moins honteusement en une sorte de bâtardise, faisant ainsi oublier que toute éducation est nécessairement visée de métissage (et, cela, nullement à la façon dont Michel Serres en parle dans *le Tiers instruit*, en y voyant un manteau d'Arlequin, plutôt symbole de « rapiécage » et de bricolage que d'hybridation). Pourtant, c'est leur « multiférentialité »¹ qui justement conviendra encore le mieux à la nécessité d'articuler des visées et des données hétérogènes et contradictoires, en vue d'une intelligibilité, quand il s'agit, comme le pensait Freud, d'une « tache impossible ». Comment tenir ensemble, dialogiquement, les univers conscients et inconscients de sujets en quête de sens et de valeurs et les mondes sociaux, dans lesquels ils s'inscrivent et s'enracinent aussi, et où ils chercheront une partie de leurs altérations. Autant sur le plan scientifique (corps purs, sciences pures et sciences appliquées...) que dans les domaines politiques (« La pureté dangereuse » de B-H. Levy) ou moraux, le temps est lié à l'altération (avec toutes les connotations péjoratives de celle-ci dans la langue française). Il pose la question, déjà biologique, de l'impureté, celle-ci rejoignant, peut être, à sa manière, le « cosmopolitisme » dont parlait Daniel Hameline. Il faut comprendre, ici, que le pluriel n'est plus seulement alors un fait, certes objet d'une reconnaissance mais, malgré tout considéré comme un avatar, voire comme une dégradation de l'être, c'est une valeur.

Trop schématiquement, compte tenu du temps limité dévolu à chaque communication, nos représentations de l'identité oscillent entre : 1°, une forme « ensidique », ensembliste-identitaire (Cornelius Castoriadis) héritée des principes d'identité, de non-contradiction et du tiers exclu, structurant la pensée occidentale et 2°, l'élaboration progressive, plus temporelle, plus existentielle, d'une identité également nourrie de ses accidents, de ses contingences et de ses acquis. C'est « l'ipséité » de P. Ricoeur opposée à une « mêmété ». En fait, à travers ces représentations antagonistes qui ne seront pensées que beaucoup plus tard en termes de complémentarité, ce sont aussi, entre autres, les cosmogonies de Parménide et d'Héraclite qui s'affrontent. Le « *predicatum inest subjecto* » leibnizien et l'analytique cartésienne s'accordent sur un point essentiel : le monde est créé, déjà là. Le dieu, seul créateur, n'a laissé à l'homme que la découverte. Le vrai est éternel. L'universel est privilégié. L'essentiel peut coïncider avec l'évidence, la transparence, la simplicité (fruit du travail de décomposition effectuée par l'analyse), la pureté. Le temps et l'altération sont évidemment dégradés dans une telle perspective. A l'inverse, les *weltanschauung* plus dialectiques d'Hegel ou de Marx, ou bien l'intuition bergsonnienne plus phénoménologique de la durée, conféreront de tous autres statuts au temps comme à la création. Ainsi que le voulait Sartre, l'homme se fait à travers ce qu'il fait. Il contribue ainsi à constituer ce qui, plus encore qu'une essence ou qu'une nature devient l'être au monde. L'identité d'un sujet tient dès lors aussi existentiellement à sa rencontre avec l'autre.

Cet « autre en tant qu'autre », notons le bien, ne se limite pas au congénère vivant, extérieur à nous, vécu en face à face. L'autre c'est avant tout ce qui nous résiste, ce sur quoi nous n'avons pas maîtrise. En ce sens, la nature, les éléments, une tempête ou une tornade, sont bien autres, et constituent de ce fait, une réalité avec laquelle il faut bien compter, par rapport à notre subjectivité, à nos désirs et à nos fantasmes de « toute puissance ». L'autre est aussi en moi, au regard comme pour l'écoute psychanalytiques. C'est l'étranger, « l'étrange », et, ici encore, ce qui m'échappe, ce sur quoi je n'ai pas maîtrise. Il est alors important de comprendre qu'une telle « altérité » est toujours vécue en termes profondément équivoques. En dépit des mouvements qui nous poussent à vouloir nous rassurer en insistant sur le même (identité, universalité, homogénéité, conformité...), c'est aussi l'hétérogénéité qui s'impose. C'est en cela que l'autre et le différent doivent être distingués. Ce qui est reconnu différent peut ne pas cesser de rester homogène (les différentes dimensions d'une figure géométrique, les divers facteurs d'une multifactorialité). De la sorte, la revendication du Droit à la différence conduit souvent à des impasses. Nous opposons aussi, en ce sens, pour notre part, « multidimensionnalité » et « multiréférentialité »¹. Au passage, la « diversité » de notre thème de travail se retrouverait finalement plus proche de la différence que de l'altérité, dans cette perspective.

L'autre en tant qu'autre sujet reste longtemps insupportable à notre expérience immédiate. Qu'il soit fait objet, bouc émissaire, réduit à des états de nature inférieurs, traité comme esclave, voire comme marchandise, l'autre humain (et parfois dans le cadre d'une « pensée magique » tenace l'autre matériel, inerte, animé par le jeu fantasmagique de notre imaginaire) est aussi toujours plus ou moins surface de « projection » (au sens freudien du terme: mécanisme paranoïde de résolution d'un conflit) pour tout ce que chacun d'entre nous ne peut supporter, ni assumer, de lui ; ce qu'il ne peut, ni veut, reconnaître (ré-pulsions). Ce sur quoi il découvre avec horreur et angoisse qu'il n'a pas maîtrise dans ce désordre d'un vécu intersubjectif du désir structurant et modulant les avatars de l'identité. Lorsqu'Emmanuel Lévinas nous invite à travailler la problématique de l'altérité, il nous engage à une réflexion de cet ordre à partir d'une démarche phénoménologique. Mais l'altérité n'est pas l'altération. Cette dernière notion reste franchement plus péjorative dans la plupart des cultures latines (changement de bien en mal, dénaturation, falsification des écritures comptables, décomposition organique, dégradation), probablement parce qu'elle « sent » la mort.. Ici encore, l'entropie, la diversité, la dégradation et le désordre se retrouvent associés. D'autre part, dans bon nombre de langues indo-européennes, les finales en « ité » (« ity », « idade », « ita ») expriment plutôt des états, des qualités, des propriétés, voire des essences que des processus dynamiques vivants ou des procès dialectiques les uns comme les autres explicitement temporels ou historiques (finales en « tion »). L'altération, impliquant une « perlaboration » traduit bien ainsi l'action de l'autre à partir de laquelle des influences s'exercent et jouent, dans la relation intersubjective (au niveau des représentations, des opinions, des croyances, des attitudes, des comportements) à partir de telles interactions. Il n'y aurait ni communication possible, au

sens de Jurgen Habermas, ni formation, ni éducation (en tant que métissage) si il n'y avait explicitement reconnaissance de l'altération. On peut alors craindre que le fait de privilégier trop souvent encore, dans le discours et le vocabulaire philosophiques, l'altérité n'induisse une préférence marquée dans une telle approche pour l'idée (relativement confortable) de l'autre. Justement, ce qui peut le plus déranger la plupart d'entre nous, en l'autre, ce n'est pas seulement l'idée, c'est la présence, c'est la confrontation. Tous les lecteurs d'une presse d'avant garde se donnent bonne conscience avec une bonne idée de l'autre. Les valeurs de la tolérance œuvrent dans ce sens et cela n'empêche pas la condescendance d'y rester longtemps attachée. Ce sont beaucoup plus encore, les notions de pluriel et d'hétérogénéité, que celle trop timide de diversité, qui me semblent ici importantes, en tant que valeurs fondatrices, par rapport à l'identité.

Le sujet, personnel et social (citoyen pourvu d'une réflexion critique, auteur plus encore qu'acteur) s'accomplit donc, s'invente, se développe et se construit, tout à la fois, au moins autant qu'à partir des savoirs et des savoir faire qu'il lui faut acquérir à travers la prise de conscience, l'expérience éprouvée, voire assumée qu'autrui constitue la mesure et le repère de ses propres limites. Toute aspiration quelque peu authentique à la démocratie n'est elle pas nécessairement plurielle. En se libérant des représentations magiques qu'on s'en donnait jusque là, autrui doit se retrouver, de la sorte, littéralement **réalisé** en tant qu'hétérogène (par ses désirs, par ses intérêts), avec sa négativité propre (capacité que chacun peut avoir de déjouer par ses propres contre stratégies les stratégies dont il se sent être devenu l'objet). Au delà du principe de plaisir, du fantasme de toute puissance, de la volonté de maîtrise, c'est l'exigence d'un « savoir être »² ouvrant à la négociation, à l'importance de la médiation. Dans le prolongement d'une dialectique reliant et opposant **loi** et **transgression**, le jeu est la contrepartie de l'usage des règles. Mais ce sont en fait deux types hétérogènes de jeu qui vont alterner et se combiner, ici. Comme ils contribuent tous deux à donner une certaine aisance, à dérigidifier le vécu, on tendra d'autant plus facilement à les confondre, ce qui ne se fera pas sans dommages. Il y a tout d'abord, en effet, le jeu « mécanique » que l'ingénieur, l'ouvrier, l'artisan ou le bricoleur doivent aménager dans leur œuvre pour maintenir l'**élasticité** nécessaire (ainsi les rails de chemin de fer, les pièces articulées d'un pont métallique, les amortisseurs...). Mais on le comprendra facilement, ce serait une lourde erreur pour un psychiatre, par exemple, que de confondre l'analogie psychique de l'élasticité dont on vient de parler (l'art combinatoire du calembours ou de la contrepèterie) et la flexibilité mentale, l'ouverture de pensée, la **souplesse**, l'absence d'une rigidité excessive dans les comportement, ou une forme appropriée de défense (l'humour, par exemple), voire la disponibilité à créer (« sublimation ». La dimension ludique ouvre ainsi à la **fiction**, à la recherche d'un plus être, plus encore qu'à la **facticité**, elle même consentement à un moins être à travers la sécheresse appauvrie du signe, dans laquelle elle risque toutefois de s'abîmer fréquemment. Les rapports équilibrés l'imaginaire et l'éducation requièrent justement un « va et vient » assez souple entre l'un et l'autre. La modernité, avec l'inflation vertigineuse du « virtuel », risque aussi de

créer une « sorte de triangle des Bermudes » dont on ne saura pas toujours revenir ensuite. C'est bien pourquoi, il y a quelque chose d'irremplaçable quant à la formation dans la participation à un « faire social historique » (Castoriadis). En ce sens, « l'éducation à la citoyenneté », à la différence de l'instruction civique traditionnelle, n'est sérieusement envisageable qu'à travers les interactions de la vie de la communauté. L'école ne saurait désormais en revendiquer le monopole. L'enchevêtrement des politiques, des visées, des objectifs, des logiques interférant dans l'entreprise éducative écartèle le formateur entre plusieurs images : pour satisfaire aux impératifs économiques de coûts et d'efficacité, aux conditions d'organisation et de gestion des flux, établissements scolaires et dispositifs de formation superposent aux biorhythmes individuels des cadences sociales. En ce sens aussi, les temps respectifs des politiques et des administrateurs ordonnés à des attentes d'efficacité et le temps d'une éducation, en quête de maturation, n'ont guère de commune mesure. Il y a ainsi une modélisation incontournable des apprentissages à partir des programmes, des *curricula*, des filières, des portefeuilles de compétences. Les élèves sont avant tout pensés en termes de **trajectoires** (métaphore originaire de l'astrophysique ou de la balistique se référant à la course de mobiles inertes programmés et propulsés par une source d'énergie externe) par les gestionnaires et parfois par les formateurs qui s'identifient aux précédents (tant le primat des modèles économiques est réel dans les temps modernes. Mais le processus éducatif est plus encore un **cheminement** de chacun, en fonction duquel l'appropriation des acquis s'effectue à partir de rythmes et de « fantaisie » propres. En outre, pour approfondir un peu plus le sens de l'image, ce type de chemin, qui nous ramène à la casuistique (à la particularité-singularité dont nous parlions au début) ne préexiste pas vraiment. Comme le voulait si justement le poète Antonio Machado, ce chemin se creuse, au fur et à mesure, en marchant.

La malédiction de l'enseignant, au sein de nos systèmes éducatifs, ne réside-t-elle pas alors dans le fait d'être appelé « maître », alors que son excellence ou sa qualité (et non sa pureté, celle-ci tenant encore à l'**amont** d'un temps mythique, alors que celle-là suppose plutôt l'**aval** du temps de l'expérience personnelle, comme celui d'un faire social historique, à venir, pour pouvoir s'accomplir) de formateur et de pédagogue voudraient au contraire qu'il trouve en lui les ressources permettant de renoncer à toute ambition de maîtriser ses partenaires. Tel le « Golem » de la tradition hébraïque, l'enfant, l'élève, l'étudiant, l'éduqué vont finalement devoir échapper à leurs formateurs. C'est ainsi l'autre qui provoque l'intelligence nécessaire du **manque**. Il y a là un aspect essentiel du travail éducatif, dont toutes les formations initiales et continuées d'enseignants et d'éducateurs devraient pouvoir s'inspirer, mais qui est encore, dans les faits, bien éloigné d'être entrevu et pris en compte. Des « groupes de formation d'enseignants » de type Balint, inscrits durablement dans une démarche relevant plutôt de la formation professionnelle continue, en même temps que participant d'une approche clinique, vont évidemment dans cette direction. Même s'il peut éventuellement bénéficier de la co-éducation propre aux pédagogies interactive, le travail de

deuil ne saurait s'effectuer uniquement de façon collective et cadencée.. Il relève bien aussi en cela d'une casuistique. Ce sont alors les sciences anthro-po-sociales qui contribuent, à leur tour, à l'intelligibilité multiréférentielle des pratiques éducatives. Comme le disait, avec beaucoup de finesse, un historien suisse de l'Allemagne du XIX^{ème} siècle, Jacob Burckhardt : l'essence, et le principe, de toute tyrannie se retrouvent dans le refus de la complexité. Cela sonne de plus en plus juste dans la modernité, autant sur les plans philosophique, éthique et politique que d'un point de vue scientifique.

Notes

1- Cf. Jacques Ardoino, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » in *Pratiques de formation-analyses*, n° 29-30, « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Formation permanente, Université Paris VIII, 1994.

2- Nous avons employé cette trilogie (savoir, savoir faire, « savoir être (et devenir) », à partir de 1963 in *Propos actuels sur l'éducation*, collection travaux et documents, Institut d'administration des entreprises de l'Université de Bordeaux. Cf. également, Jacques Ardoino, *Education et politique*, collection hommes et organisations, Gauthier Villars, Paris, 1977, et *Education et relations*, même collection, Gauthier Villars Unesco, Paris, 1980.

GERER LE PLURALISME EN EDUCATION?

Jean Houssaye
Universidade de Rouen

Nous vivons dans une société sécularisée, c'est-à-dire dans une société où la science, la technique, la politique, l'éducation et même la morale se sont autonomisées en se délivrant de tout contrôle religieux. Du même coup, le pluralisme est devenu le caractère dominant d'une telle société. Autant la pluralité est un fait, un constat, autant le pluralisme, lui, est une volonté, une intention, une revendication. Mais ce pluralisme fait éclater les versions scolaires "sacrales", tant celle de l'école laïque militante que celle des écoles religieuses, qui n'acceptaient la pluralité qu'avec l'ambition de se protéger du pluralisme et qu'avec l'espoir d'arriver à le détruire.

Certes, cette sécularisation n'est pas nouvelle, mais ce qui est nouveau c'est son irréversibilité; elle est devenue notre paradigme, notre réalité invisible, notre évidence tranquille. Il n'est pas certain pour autant que nous ayons véritablement pris en compte le pluralisme. Quels problèmes pose-t-il à l'école? Comment affecte-t-il l'éducation? Le pluralisme est devenu insurpassable dans les faits, dans les conceptions et dans les intentions. L'école, bien entendu, fait partie de son champ quotidien. Comment peut-elle l'intégrer? Comment peut-elle le penser? Comment évolue-t-elle sous son influence? Nous choisirons d'examiner la question en repérant les formes de ce pluralisme et la manière dont elles ont évolué pour mieux saisir les configurations, les enjeux et les difficultés actuelles. C'est ce qui va nous amener à passer en revue et à mettre à plat successivement, à propos de l'école et sur la base d'une référence française, le pluralisme institutionnel, le pluralisme organisationnel et le pluralisme pédagogique. En effet, la notion de pluralisme a beau s'imposer comme un fait premier, elle est pour le moins trompeuse car elle cultive la polysémie. On va donc distinguer a minima *trois images de ce pluralisme* dans le champ de l'école. La première est institutionnelle et se confond souvent avec la querelle privé-public; l'option prise est celle d'une réduction, manifeste ou rampante, d'une telle pluralité. La seconde est organisationnelle (filières, sections, options); la tendance récente a été de chercher à réduire les effets de cette diversité car elle est perçue comme socialement perverse et injuste. Quant à la troisième, elle est pédagogique et renvoie aux différentes options éducatives qui traversent l'école quotidiennement; les projets pédagogiques devraient en être la résurgence.

Ces trois images sont évidemment reliées les unes aux autres. On voit ainsi de plus en plus le plan pédagogique interférer avec le plan organisationnel. La pluralité pédagogique tend à se substituer à l'unicité pédagogique pour contrer les effets sociaux pervers de la pluralité institutionnelle. Idéologiquement, la question peut même sembler la suivante: comment contrer l'inégalité sociale, culturelle (et psychologique) par la pluralité pédagogique, en évitant la dérive socialement ségrégative d'une organisation pluraliste institutionnelle et/ou organisationnelle? Quelles formes de pluralisme accepter et articuler? Quel jeu social leur fait-on jouer? En un mot, *comment peut-on concilier pluralisme et égalité?*

1. Le pluralisme institutionnel

Cette forme institutionnelle semble aujourd'hui figée, morte. Or elle a été dominante dans l'histoire récente. Elle était caractérisée par deux aspects : d'une part, elle avait comme fonction d'entretenir, de figer et de justifier les inégalités sociales; d'autre part, elle se nourrissait de visées hégémoniques, l'un des termes espérant toujours en finir avec l'autre. Nous en relèverons principalement deux figures. Avec la mise en place des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), la grande *querelle du primaire et du secondaire* vient de s'éteindre en France. L'école unique l'a définitivement emporté sur l'école socialement inégalitaire de Jules Ferry. Le primaire et le secondaire ne sont plus deux structures séparées et parallèles; la continuité l'emporte et est devenue justificatrice. Entre l'ordre de l'école primaire et l'ordre du lycée secondaire, le collège a réussi à trouver sa place et, en devenant unique, il a défait les deux ordres opposés en instituant un même ordre scolaire. Même l'éclatement de la célèbre Fédération de l'Éducation Nationale (FEN), puissance syndicale incontournable, signe curieusement cette osmose, car c'est bien parce qu'ils sont devenus semblables que le Syndicat National des Instituteurs (SNI) et le Syndicat National de l'Enseignement Secondaire (SNES) se vivent désormais comme concurrents et en sont venus à se séparer pour, chacun de son côté, pouvoir prétendre à rassembler l'ensemble de l'ordre scolaire. On peut cependant estimer que la fin de la querelle primaire - secondaire a consisté à imposer le modèle pédagogique secondaire à l'ensemble de la population du primaire, ce qui n'est pas sans poser de problèmes qui rejaillissent tant au niveau organisationnel qu'au niveau à proprement parler pédagogique, ne serait-ce que pour savoir comment traiter et supporter les différences entre les élèves.

La seconde figure du pluralisme recoupe bien entendu la querelle *école privée - école publique*. Cette fois, la césure institutionnelle n'a pas disparu mais elle n'est plus opératoire. Tout se passe comme si le débat s'était éteint, victime précisément de la sécularisation et de la dissociation entre les valeurs et les pratiques pédagogiques. La gauche au pouvoir a failli réussir l'assimilation pure et simple en 1984 mais les partisans de la laïcité sacrée ont perturbé le processus et permis aux adeptes de l'école catholique sacrée de donner apparemment de la voix, en masquant des revendications consuméristes sous des justifications religieuses.

On peut prévoir dans les prochaines années quelques sursauts qui n'auront d'odeur que fanée quand diverses mesures tendront en fait à considérer comme équivalentes deux structures scolaires qui n'en font déjà plus qu'une dans le fonctionnement social (en ce sens qu'on y retrouve les mêmes règles et les mêmes problèmes). Les écoles privées sont de moins en moins chrétiennement spécifiques, elles restent marginalement institutionnellement spécifiques et elles tendent à devenir de plus en plus équivalentes dans le fonctionnement institutionnel. Ce qui permet aux familles de les utiliser de plus en plus comme marge de manoeuvre, comme instrument de souplesse, sur la base de choix consuméristes et non plus idéologiques.

Tout se passe donc comme si ces deux grandes figures historiques institutionnelles du pluralisme étaient tombées en désuétude et ne fonctionnaient plus dans la société : elles ne sont plus perçues comme sources a priori d'inégalités et ceci est capital. Par contre, une troisième figure continue à être active à ce niveau : elle concerne la différence entre *l'enseignement général et l'enseignement professionnel*, différence que souligne encore plus la difficulté à classer dans ce schéma l'enseignement technique. Le fossé primaire-secondaire, qui nourrissait en grande partie la césure général-professionnel, a eu beau être comblé, il n'a pu englober ce dernier; au contraire, il le laisse subsister comme une espèce de plaie dans le souci égalitaire institutionnel. Ce n'est pas pour rien que le rapport du XI^{ème} plan, rendu public le 3 février 1993, insistait, après bien d'autres, pour que les processus d'orientation inversent les mécanismes actuels, réhabilitent les filières technologiques et professionnelles, multiplient les passerelles entre enseignement général et technologique, intègrent une formation technologique pour tous les élèves. On sait que ces recommandations récurrentes restent à l'état de vœux pieux car elles vont par trop à l'encontre des hiérarchies implicites profondément enracinées. L'absorption du primaire par le secondaire a dévalué la filière sélective d'excellence du primaire qu'a représenté l'enseignement technique et professionnel pendant toute une période. Désormais le critère d'excellence est à chercher du côté des filières sélectives du secondaire et l'enseignement technique et professionnel est devenu une structure dévalorisée que l'on tente en permanence de réhabiliter. Le Ministère actuel de l'Éducation Nationale ne déroge pas à cette volonté, lui qui prévoit d'essayer de faire sortir l'enseignement professionnel de son ghetto en renouvelant les CAP (Certificat d'Aptitudes Professionnelles) et les BEP (Brevet d'Études Professionnelles), en revenant aux sources pour le baccalauréat professionnel, en refondant l'alternance, en formant davantage les enseignants. Bref, le chantier est une fois de plus ouvert, comme le tonneau des Danaïdes. Et la future réforme annoncée des lycées reprend, bien entendu, ce thème.

Il est tout de même très intéressant de constater qu'en dehors de cette dernière figure, l'école en tant qu'institution n'est plus fondamentalement perçue comme génératrice d'inégalités ou qu'en tout cas les grandes figures historiques du fonctionnement de l'inégalité scolaire perdent leur caractère discriminant. Peut-on dire la même chose de l'école en tant qu'organisation?

2. Le pluralisme organisationnel

Cette fois encore, nous distinguerons trois figures de ce pluralisme. La première renvoie aux *filiales*. Certes elles subsistent mais de façon extrêmement atténuée. Ici encore, l'école unique a tendu à s'imposer au fur et à mesure en reculant les échéances des choix discriminants. La querelle du classique et du moderne a disparu en collège; les CPPN (Classes Pré-Professionnelles de Niveau), CPA (Classes Préparatoires à l'Apprentissage) sont de plus en plus mises à mal, même si parfois on s'en sort en recréant d'autres structures "adaptées"; on essaye de réintégrer tant bien que mal les 4^{ème} et 3^{ème} technologiques. Même la dernière réforme Jospin des lycées a cherché à lutter contre l'hégémonie de la section C (mathématiques) en réhabilitant les autres sections sur une base de diversité de l'excellence. Et la réforme à venir des lycées confortera sans doute cette tendance. La création de cycles à l'école maternelle et élémentaire poursuit aussi le même objectif de non-ségrégation.

Bref, le mouvement est à l'intégration de tous les élèves dans le même ensemble plutôt qu'à un traitement spécifique de certaines populations. La raison? Elle est simple: on a été obligé d'admettre que, malgré les excellentes intentions justifiant les dispositifs inverses, toute ségrégation d'une population en difficulté ne faisait qu'accentuer les inégalités entre les élèves. Ce combat n'est pas gagné pour autant; en effet, on n'est pas encore à l'abri d'un retour d'un discours et d'une organisation scolaires qui tableraient sur des traitements séparés organisés relativement stables au nom de l'adaptation à certaines populations scolaires. Ce renoncement à un traitement des inégalités par l'organisation accentue, bien évidemment, la pression sur le plan pédagogique que l'on charge de plus en plus de prendre en compte cette réalité. Les difficultés rencontrées sur ce dernier plan peuvent très bien à leur tour, ultérieurement, ramener brutalement la question du côté de l'organisation.

Il y a plus de chances cependant que le recours à l'inégalité passe plutôt par la question de l'autonomie et de *la liberté des établissements*. Il y a longtemps que l'on sait que les établissements sont inégaux et inégalitaires sous le couvert de l'identité institutionnelle et organisationnelle mais, sous l'influence plus particulièrement de la sociologie de l'éducation, tout ceci était renvoyé à des causes externes sociales et culturelles. Autrement dit, cette inégalité était vécue davantage comme subie que comme voulue. Aujourd'hui, à l'inverse, l'inégalité est revendiquée et prônée. Conjugué à la décentralisation, on considère de plus en plus positivement l'effet établissement et on pense que l'accroissement de l'autonomie administrative et financière des établissements est nécessaire pour faire face avec plus d'efficacité à la diversité des situations locales. Les formules sont diverses et vont d'une mise à disposition aux principaux et proviseurs d'un volant de 5 à 10% des moyens horaires à la répartition des moyens et des crédits sur la base de contrats. On connaît aussi par coeur le jeu des options qui continuent à mettre à mal la volonté affichée de l'hétérogénéité des classes. Mais surtout, c'est la question du libre choix par les familles de leur établissement qui risque de se poser de plus en plus. Or ici le danger est réel si on laisse fonctionner la liberté uniquement au

niveau organisationnel. Autant on sait que la carte scolaire actuelle et l'obligation qui en découle entérinent plus d'inégalités qu'elles n'en combattent (l'égalité n'étant le plus souvent qu'un vernis), autant on sait aussi que la seule mesure de la liberté de choix de l'établissement aura avant tout un effet amplificateur sur les inégalités économiques, sociales et culturelles. Un récent rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) a souligné combien l'écart entre les établissements d'élite et les établissements défavorisés tendait à s'accroître. Les premiers bénéficient d'un encadrement supérieur en nombre et en qualité; leurs décisions d'orientation et d'affectation laissent une part de plus en plus grande aux stratégies consuméristes des familles et aux complicités sociales; sélection à outrance, éviction des établissements par des décisions d'orientation opaques et réponse aux demandes *dérogatoires de certaines familles, tels sont les mécanismes qui visent à traiter la question de la pluralité par son exclusion organisationnelle.*

La réduction des inégalités par les filières risque donc de se reporter sur une accentuation des inégalités par la liberté de choix entre les établissements. On en a une sorte de préfiguration dans le cas des *ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires)*, troisième figure de notre repérage du pluralisme organisationnel. Pourquoi cette politique des ZEP? Parce que l'égalité dans la réussite de tous les élèves est devenue un objectif national prioritaire durant la période de la scolarité obligatoire? Certes. Mais surtout parce que, dans certains endroits, à savoir les zones socialement les plus défavorisées, le taux d'échec est perçu comme considérable et insupportable. Dans un contexte d'égalité institutionnelle et organisationnelle, des disparités sociales et territoriales en matière d'éducation se sont creusées, faisant sauter la fiction de la même école pour tous. Il est devenu nécessaire, évident et "juste" qu'un traitement inégalitaire est indispensable pour essayer d'enrayer la dissociation entre les écoles ghettos socio-éducatifs et les écoles pôles d'excellence. Moyens supérieurs, contractualisation des projets, nouvelle politique de gestion des personnels (recrutement spécifique, indemnités substantielles, accélération des carrières), tels sont les moyens mis en place progressivement pour donner ses chances à cette action compensatrice. On peut y voir une nécessité destinée à réduire des écarts sociaux qui tendent à se creuser; on peut y voir aussi un choix idéologique qui veut fonder sa politique éducative sur le principe de discrimination positive, c'est-à-dire qui prétend équitable de donner plus à ceux qui ont moins; on peut y voir enfin le pari de faire en sorte que le traitement organisationnel de la pluralité en compensant les inégalités n'entraîne pas le dispositif du côté de la pluralité institutionnelle (en instituant de fait un nouveau type d'établissement) mais plutôt du côté de la pluralité pédagogique (en trouvant les moyens de compter sur les possibilités pédagogiques pour traiter les écarts et les déficits). Toujours est-il que la relance des ZEP est de nouveau à l'ordre du jour et que la réflexion politique va trouver à s'y exercer pour les années à venir.

Sur le plan organisationnel, on peut donc parier que la liberté de choix des établissements accentuerait les inégalités entre ces mêmes établissements et que le remède serait pire que le mal, faute en fait de prendre en compte les inégalités sociales initiales, sinon en les en-

térinant et en les laissant jouer librement et sauvagement. Et on serait rapidement condamné soit à multiplier les moyens d'une politique amplifiée équivalente aux ZEP, soit à abandonner une telle politique en se contentant de prendre acte de l'accroissement des inégalités organisationnelles. Au total, autant le pluralisme institutionnel n'est plus un problème, autant le pluralisme organisationnel reste à l'ordre du jour, passant de la réduction de l'effet des filières (tentation néanmoins toujours présente) à l'amplification reconnue et voulue de l'inégalité entre établissements, quitte à se tourner vers une politique des ZEP ou au contraire à l'écartier purement et simplement au bénéfice de la seule liberté de choix entre établissements. Mais on voit aussi combien la résolution des difficultés rencontrées à ce niveau et la moindre pression qui peut y être trouvée reporte avant tout sur le plan pédagogique l'interrogation, l'urgence et les attentes. L'homogénéisation des structures provoque une différenciation des stratégies pédagogiques afin de gérer l'hétérogénéité des situations individuelles et sociales qu'accroît le mouvement même d'homogénéisation institutionnelle et organisationnelle.

3. Le pluralisme pédagogique

Si nous suivons notre hypothèse, à savoir que le pluralisme à l'école quitte de plus en plus les sphères institutionnelle et organisationnelle pour se jouer dans le champ pédagogique, il reste à analyser la manière dont il se présente à ce niveau et les questions que cela pose. Comment se fait-il en effet que les changements pédagogiques aient tant de mal à s'inscrire dans l'univers scolaire? Comment se fait-il que la *diversité pédagogique* n'ait jamais vraiment réussi à s'épanouir et à se structurer dans les écoles? Comment se fait-il que ceux qui revendiquent la bannière de pédagogue en aient souvent été réduits à jouer dans les marges? Ne serait-ce pas que la diversité pédagogique s'est toujours heurtée à la volonté d'unicité (réalisée ou recherchée) de l'institution et de l'organisation scolaires? Tolérée dans les failles ou dans les manques, la diversité pédagogique a le plus souvent été considérée comme une menace, comme une source de fractures. L'école sacrale de la société sacrale ne concevait qu'une liturgie commune. Ce temps est achevé. En principe, oui; dans les faits, non. Ne serait-ce que parce que les plans institutionnel (la référence au débat privé-public) et organisationnel (le mode de nomination au barème des enseignants, en dehors des convictions pédagogiques) continuent à servir de normes.

Or les postes à profils, qui sont maintenant la règle dans les ZEP, même s'ils vont à l'encontre de l'égalité administrative et organisationnelle, peuvent être généralisés au nom de la pluralité pédagogique souhaitable. Une société sécularisée est pluraliste. Soit. Encore faut-il lui donner les moyens de l'être. Et ce pluralisme sera moteur s'il peut permettre de fonder des identités et de retrouver des cohérences face à l'éclatement et à la désintégration des individus. Dans une société sacrale, la cohérence est d'abord idéologique et elle passe par la recherche d'une unicité institutionnelle qui tend à l'hégémonisme (tout en suscitant les contradictions) et qui justifie l'unicité organisationnelle et l'unicité pédagogique. La perte de la

cohérence idéologique, qui est le fait d'une société pluraliste sécularisée, peut produire trois choses : soit une nostalgie des temps anciens et l'entretien d'un mythe fondateur qu'il faudrait retrouver (certains s'en sont fait les champions); soit une anomie idéologique et pédagogique à la source de cohérences molles et difficilement mobilisables (c'est le cas de la majorité des établissements scolaires aujourd'hui); soit l'acceptation de cohérences pédagogiques plurielles mais fortement articulées autour d'un accord fait et à faire sur le plan des pratiques, qui se veulent en accord dans un lieu donné, référées à des systèmes idéologiques et à des valeurs cette fois diversifiés. C'est ici que l'on trouve la disjonction des pédagogies et des valeurs que nous allons poser par la suite.

On voit bien que la pédagogie tend de plus en plus à traiter les différences par des pédagogies de la différence et par des pédagogies différentes. La diversité à prendre en compte amène à élaborer des pédagogies plurielles à la recherche, chacune, d'une identité donnée. Ce n'est pas pour rien que les projets pédagogiques sont de plus en plus posés comme nécessaires et particuliers. Ce n'est pas pour rien que les tentatives pédagogiques récentes prétendent retrouver des compétences transversales à travers l'éclatement des savoirs, ou s'adapter aux styles d'apprentissage différents des élèves, ou fonder des didactiques sur la base de la reconnaissance de savoirs spécifiques, ou dévoiler les réalités sociales des rapports au savoir. D'une certaine manière, il se pourrait que la question pédagogique centrale soit (et ait été) la prise en compte de la différenciation. Mais, si la pédagogie différenciée est devenue aujourd'hui la référence incontournable, c'est bien parce qu'elle a comme projet de faire de l'hétérogénéité une valeur à respecter et à promouvoir au lieu d'y voir une réalité à réduire. Elle suppose que la prise en compte des différences n'échappe pas au champ pédagogique pour aller se structurer, se hiérarchiser et se pérenniser dans les champs institutionnel ou organisationnel. Faute de quoi, la diversité renforce l'inégalité au lieu de contribuer à la poursuite de l'égalité. L'école unique de la société plus juste suppose la diversité pédagogique.

Mais attention, dans le même temps, le champ pédagogique ne peut plus se justifier par une conjonction des valeurs et des pédagogies. Nous sommes maintenant confrontés à *une disjonction des justifications et des comportements*. Il n'en a pas toujours été ainsi, loin de là. Reportons-nous d'abord au début du XIX^{ème} siècle. Comment enseignait-on? L'instituteur pratiquait principalement le mode individuel, qui consistait à s'occuper à tour de rôle de chaque élève individuellement. Les congréganistes, eux, à la suite de saint Jean-Baptiste de La Salle (1651-1718), avaient adopté le mode simultané fondé sur la distinction des sections et sur l'occupation de tous les élèves d'une classe à la même chose pendant tout le temps (mais, on l'a oublié, ils avaient conçu tout un système de niveaux et de soutien dans le même temps). Voici qu'arrive d'Angleterre un nouveau mode, l'enseignement mutuel qui rassemble cette fois, dans une même classe, des groupements d'élèves plus nombreux répartis en niveaux selon les matières et enseignés par des élèves plus âgés appelés moniteurs. Il y a bel et bien combat entre ces méthodes pédagogiques. Or, au nom de quoi va se mener ce combat pédagogique? Au nom de justifications idéologiques et politiques, non exemptes

d'ailleurs de recouplements et de trahisons. Les pédagogies sont bien sous la coupe des valeurs.

Prenons un autre exemple en la personne de celui que l'on peut considérer comme la figure emblématique française contemporaine de la pédagogie, Célestin Freinet (1896-1966). Quand celui-ci prône et met en oeuvre sa révolution pédagogique, c'est bien au nom de la réalisation d'une révolution idéologique et politique socialiste radicale; d'ailleurs, c'est bien sur ce plan que ses adversaires se placeront pour le combattre. Il en avait été de même pour le libertaire Paul Robin (1837-1912) à Cempuis, pour le communiste Anton Makarenko (1888-1939) après la Révolution d'Octobre en URSS. Il en sera de même pour bien d'autres par la suite, qu'ils relèvent de l'Education Nouvelle ou de la pédagogie traditionnelle. Bref, les pédagogies ont toujours semblé découler de systèmes de valeurs et de justifications idéologiques qui leur donnaient sens et qui existaient indépendamment d'elles. Or un tel mouvement descendant n'est plus de mise aujourd'hui.

La société séculière pose en effet que le lien valeurs-pratiques pédagogiques n'est plus univoque. S'il demeure nécessaire de trouver une cohérence des idées pédagogiques, puisqu'il faut bien une cohérence de l'action éducative, il est dans le même temps nécessaire d'admettre qu'une telle cohérence s'appuie sur un pluralisme des conceptions existentielles. C'est bien ici que laïcité ouverte et sécularisation se rejoignent et tendent à retrouver certaines formes de l'école confessionnelle. On assiste à la fois à une conjonction des conceptions idéologiques et à une disjonction entre ces conceptions et les pratiques pédagogiques. Tant et si bien que la pédagogie Freinet, par exemple, peut servir bien des causes!

Il convient ainsi de distinguer deux plans, celui des justifications idéologiques, des croyances, des systèmes de valeurs, et celui des comportements pédagogiques et de leur cohérence. On peut représenter l'articulation entre les deux niveaux de la façon suivante :

Justifications idéologiques, croyances, systèmes de valeurs

christianisme socialisme humanisme marxisme etc.

A B C D E

Comportements, projets, chartes pédagogiques, types de fonctionnement d'écoles

Le schéma linéaire ancien (tel système de valeurs -> telle école) relevait d'une société sacrale. Le schéma pluriel inverse (tel projet de fonctionnement scolaire -> différents systèmes de valeurs) est significatif d'une société séculière. On pourrait certes croire que la permanence d'un enseignement catholique infirme une telle évolution, dans la mesure où il continuerait à témoigner du schéma antérieur. Ce serait oublier, comme nous l'avons souligné plus haut, que cet enseignement n'est plus, pour la majorité des gens, chrétiennement spéci-

fique même s'il demeure en partie institutionnellement spécifique. Et on ne peut confondre autonomie institutionnelle et justification religieuse.

Qui plus est, dans une société sécularisée, rien n'empêche que l'autonomie institutionnelle ne soit plus réservée à une catégorie d'établissements : la spécificité, qui est une forme de l'identité, peut maintenant être le fait de tous si l'on peut dire, ce qui n'était pas vraiment le cas au temps de la société sacrale. Les projets pédagogiques sont ainsi devenus obligatoires. *La dualité idéologique antérieure a éclaté en une pluralité pédagogique.* Preuve qu'alors que l'école libre est devenue laïque, l'école laïque veut maintenant être libre. On pourrait même aller jusqu'à soutenir que la nécessité d'un projet pédagogique signe cette entrée définitive dans la société sécularisée : la notion de projet pédagogique ne peut se décliner qu'au pluriel; elle vise à réarticuler le plan des pratiques à celui des justifications; elle montre que la manifestation du faire et du sens ne va plus de soi et exige une construction nouvelle, alors qu'auparavant les justifications idéologiques présentes disaient d'emblée les pratiques pédagogiques en oeuvre ou à mettre en oeuvre. La sécularisation introduit donc la disjonction entre les pédagogies et les valeurs.

Evidemment, on pourrait toujours se dire que la cohérence idéologique reste possible et souhaitable. Or on ne peut sans doute plus penser de cette façon. *Les fondements eux-mêmes sont devenus pluriels* et sont appelés à le rester. L'école a donc à gérer la pluralité idéologique sans pouvoir prétendre la réduire, bien au contraire. Les savoirs sont désormais marqués du sceau du pluralisme et semblent être entrés dans une ère généralisée de la relativité; et il est bien vrai que la forme scolaire est en porte à faux par rapport à une telle position, car elle a toujours préféré dispenser la certitude que gérer l'incertitude. Nous ne pouvons ici déployer toutes les formes de ce pluralisme des fondements mais il est indéniable que le sens et le fondement de l'école ne peuvent manquer d'en être affectés, sans que l'on puisse très bien dire comment. Contentons-nous pour le moment de distinguer plusieurs aspects: culturel et politique, moral et épistémologique.

On voit bien que l'école a souvent du mal à prendre en compte la *diversité culturelle* de ses usagers. Le problème des populations immigrées a souvent relayé celui des catégories sociales dans le tableau des difficultés de fonctionnement. L'insistance sur l'interculturel, le multiculturel, le pluriculturel n'est là que pour signifier que la question est douloureuse à gérer au quotidien et qu'elle heurte souvent les objectifs démocratiques de l'école. Il se pourrait pourtant que cette question ne soit pas tant un problème de fonctionnement scolaire qu'un problème de fondement et de justification de l'école. Ne peut-on mobiliser en ce sens les débats que Rawls et Walzer posent à la démocratie? Grâce à Rawls, la question de savoir ce que devrait être la "justice" sociale dans un système démocratique et pluraliste est devenue le centre d'un débat animé. La mission et la fonction de l'école démocratique peuvent alors ainsi s'énoncer : faire disparaître, ou réduire au minimum, les inégalités sociales en matière d'acquisition des connaissances. Mais, alors que Rawls pose comme fondement légitime de la vie sociale un contrat originel plutôt formel, Walzer fait au contraire une large place au

pluralisme social et culturel constitutif de toute communauté humaine. Il postule que chaque sphère doit avoir son autonomie et son ordre propres (pour l'école, c'est la connaissance), de façon à éviter que le bien de chaque sphère ne devienne prédominant ou ne soit asservi par les autres (économique, politique, religieuse, familiale, etc.). Walzer prône donc un égalitarisme "complexe", qui offre l'avantage de tenir compte du fait que les hommes n'ont pas envie d'être identiques et ne le sont d'ailleurs jamais dans la réalité sociale, et qui se refuse à admettre que la "justice" puisse se réduire à telle ou telle conception morale ou religieuse. C'est donc bien dès l'école que le pluralisme culturel doit être pris en compte, même si une redéfinition de l'école s'avère nécessaire. Reconnaissons que la tâche reste problématique et périlleuse. La fonction culturelle de l'école n'est-elle pas à redéfinir?

Le *pluralisme moral* est lui-aussi devenu déterminant. Paradoxalement, on ne peut guère le rejeter puisqu'il n'est pas séparable de la dynamique de la démocratie moderne. Autant auparavant, dans les sociétés sacrales, le poids des traditions limitait tout autant les possibilités de choix que les risques de désaccord, autant maintenant, dans les sociétés sécularisées, les volontés individuelles ou les volontés des groupes s'individualisant fondent librement leurs règles et leurs normes. La référence à des repères communs prédéterminés laisse place à une démultiplication des morales et des systèmes de valeurs. Mais cette dernière porte aussi clairement en elle, comme l'a souligné Weber, le principe d'un conflit entre les divers systèmes de valeurs, soit la "guerre des dieux". Et l'école est prise dans ce danger tout autant que dans la nécessité d'une éducation morale. L'appartenance à un monde commun, qui peut sembler l'horizon du sens de l'éducation, n'est-elle pas rendue plus difficile par le processus d'individualisation des valeurs? Comment vivre ensemble à l'école et comment apprendre à vivre ensemble par l'école? Peut-on encore y déterminer des valeurs communes? Au-delà du recours à la puissance, la raison peut-elle s'introduire dans les relations entre les divers systèmes de valeurs de manière telle que la paix obtenue et consentie ne soit pas fondée sur le refus du pluralisme? Pour répondre à ces questions, il faudrait ici convoquer Weber, Rorty, Habermas, Kelsen, Albert, Apel et bien d'autres. Quoi qu'il en soit, le pluralisme moral se présente désormais comme un élément constitutif de la réalité éducative. Il faut bien avouer, là encore, qu'il ne cesse de déranger, faute d'être le plus souvent intégré et voulu. La fonction morale de l'école n'est-elle pas à redéfinir?

Enfin, force est aussi de constater que les savoirs scolaires n'échappent pas à la *remise en cause épistémologique* qui traverse le champ des connaissances. Le pluralisme épistémologique est devenu tout aussi problématique, sans que l'école ne l'ait vraiment encore pris en compte. Les savoirs scolaires continuent à plonger dans la conviction même qui fonde le scientisme, à savoir que la seule figure concevable de la rationalité et de l'objectivité est celle de la rationalité et de l'objectivité scientifiques, celle de la science entendue comme discours sur les faits. Même si le visage optimiste, voire naïvement conquérant, du positivisme tend à grimacer de plus en plus, l'école au quotidien reste tributaire d'une telle image. Les questions de la réalité, de la vérité et de la connaissance restent pour le moins marginales. Les analyses

de Popper, Kuhn, Feyerabend et de bien d'autres ne semblent guère provoquer de changements épistémiques sensibles. Il y a bien de plus en plus d'interrogations sur les savoirs, mais davantage dans un sens didactique ou sociologique que sur une base épistémologique. Or, là encore, l'école se trouve prise dans ces interrogations et doit faire face au pluralisme. La fonction épistémique de l'école n'est-elle pas à redéfinir?

Convenons au moins, pour terminer, que le pluralisme pédagogique est traversé de bien des questions. Il est de plus en plus urgent, nécessaire et difficile de mettre en place une cohérence pédagogique. Il est de plus en plus illusoire et délicat d'articuler la cohérence pédagogique sur la cohérence idéologique. Il est de plus en plus impossible et incertain de fonder une cohérence idéologique dans un monde marqué par le pluralisme culturel, moral et épistémologique. L'exigence du pluralisme pédagogique devient ainsi de plus en plus forte et de moins en moins possible. Maintenant que, dans le champ éducatif, les autres formes institutionnelles et organisationnelles du pluralisme se sont éteintes ou se retournent sur la pédagogie, celle-ci apparaît de plus en plus fragile. Il ne semble plus pouvoir être pensé comme avant.

Et pourtant, c'est peut-être cette fragilité qui fait sa force, qui peut lui donner enfin la chance d'être entendu, car il ne se fait plus menaçant. Désormais, en effet, les cohérences pédagogiques sont à construire, mais elles doivent s'adapter aux conditions sécularisées du pluralisme. Autant il est important qu'il y ait une cohérence pédagogique forte dans un lieu donné; autant il est nécessaire que des cohérences pédagogiques se disent, s'essayent et se confrontent; autant il est indispensable que toute cohérence pédagogique s'alimente à des justifications idéologiques plurielles.

Ceci revient à dire que, dans une société sécularisée, le pluralisme pédagogique n'est plus menaçant parce qu'il n'est plus directement porteur de et réduit à des systèmes de valeurs perçus comme contradictoires et antagonistes. L'école ne peut plus se fonder sur *une* justification idéologique; pour autant elle reste le lieu où des individus doivent rencontrer *des* systèmes de valeurs pluriels et se constituer dans cette confrontation. En même temps on ne peut plus prétendre asseoir une pédagogie sur *une* justification idéologique. Mais il devient possible (et indispensable) de choisir dans une école *une* cohérence pédagogique (tout en reconnaissant légitime et nécessaire que d'autres se construisent ailleurs) sans croire pour autant que cette cohérence renvoie à *une* justification idéologique mais en voulant plutôt qu'y puissent se dire *des* systèmes de valeurs pluriels, quoi qu'il en soit.

Alors, le pluralisme met-il à mal l'égalité à l'école? Retenons de ce que nous avons essayé de montrer que désormais, sécularisation oblige, il faut à la fois dissocier et réarticuler le plan des valeurs et le plan des pédagogies, ce qui rend le pluralisme fondateur et insurpassable. Néanmoins certaines formes de pluralisme ne semblent plus opérantes, tendant même à s'effacer : c'est le cas plus particulièrement du pluralisme institutionnel (sauf pour ce qui est de l'enseignement professionnel) et du pluralisme organisationnel des filières (encore que ce dernier puisse toujours resurgir et se donner comme une solution pédagogique).

D'autres continuent à résister : c'est le cas du pluralisme organisationnel des établissements qui, conjugué à la volonté consumériste ambiante dans la notion du droit au choix des établissements, risque fort d'entériner et d'accentuer les inégalités sociales et culturelles sur la base de la reconnaissance d'un modèle pédagogique dominant qui ira en s'accentuant (sauf dans quelques zones en quelque sorte perdues d'avance). D'autres enfin ont bien du mal à s'implanter car elles vont à l'encontre de la culture administrative de l'école: c'est le cas de la mise en œuvre du pluralisme pédagogique sur la base d'une cohérence pédagogique affichée renvoyant à des systèmes de valeurs pluriels.

Il n'en reste pas moins que l'on peut discerner un mouvement qui peut être mis en rapport avec la sécularisation. Dans les sociétés pluralistes, la pédagogie est chargée de plus en plus de prendre en compte et de traiter les questions du pluralisme que les sociétés sacrales tendent à résoudre par l'institution et l'organisation scolaires, au nom d'une identité, d'une cohérence et d'une volonté idéologiques. L'école de la société séculière se doit, elle, de gérer le pluralisme en éducation, avant tout sur le plan pédagogique, sans pouvoir ni vouloir retrouver une unicité idéologique, en se confrontant à des fondements devenus pluriels. Certes il reste encore bien du chemin à faire pour que l'école accepte d'intégrer le pluralisme et de prendre en compte la société pluraliste dans toutes ses dimensions. Mais les chances n'ont peut-être jamais été aussi grandes....

Bibliographie

GALATANU O., *Pluralisme et éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1996.

HOUSSAYE J., *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992.

LECA J., "La démocratie à l'épreuve des pluralismes", *Revue Française de Science Politique*, Paris, Presses de Sciences Po, 1996, volume 46, numéro 2.

MESURE S. et RENAUT A., *La guerre des dieux. Essai sur la querelle des valeurs*, Paris, Grasset, 1996.

WALZER M., *Pluralisme et démocratie*, Paris, Editions Esprit, 1997.

A DIVERSIDADE COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DA IDENTIDADE

Manuel Ferreira Patrício
Universidade de Évora

Martin Heidegger escreveu um texto bastante conhecido intitulado “Identidade e Diferença”. É um texto que, obviamente, tem de ser tomado em consideração por nós na elaboração da presente comunicação. De resto, já o foi há uns anos, em articulação com um outro, de Emmanuel Lévinas, no Congresso Internacional da Associação Internacional de Professores de Filosofia realizado em Évora, no começo desta década. Proferi então uma conferência sobre esta temática, aliás centrada na questão europeia, a qual repeti uns tempos mais tarde, noutro contexto organizacional, no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, encontrando-se o respectivo texto publicado no Caderno que os promotores editaram oportunamente com meios próprios e modestos. Não data, pois, de hoje o meu interesse pela questão da identidade, da diferença e da diversidade, mas de há bastante tempo, recorrendo desde há muito a Heidegger, e desde há bastante a Lévinas, para o meditar. Não causará admiração a ninguém, por conseguinte, que continue a ter por referências para a minha própria reflexão aos dois grandes filósofos contemporâneos.

Talvez não seja suficiente reflectir sobre os três conceitos mencionados: *identidade*, *diversidade* e *diferença*. Talvez seja conveniente, e mais que conveniente necessário, introduzir um quarto conceito: *mesmidade*.

A *identidade* é a propriedade do que é idêntico. A *mesmidade* é a propriedade do que é o mesmo. Ora os dois conceitos, de identidade e de mesmidade, precisamente são distintos, não são idênticos. A identidade pressupõe pelo menos duas coisas, dois entes, que se afirma serem idênticos. A mesmidade não só não supõe esses dois entes, ou mais do que dois, como elimina completamente qualquer ideia, ou presença real, de pluralidade. Ser o mesmo é ser aquele ente, o próprio, o único que ele é, comparado consigo. Se não houvesse a comparação de um ente consigo próprio (consigo mesmo) não poderia falar-se de mesmidade. A *mesmidade* é a propriedade que tem um ente de ser ele e não outro. Assim, na identidade há alteridade, porque os entes idênticos são outros uns em relação aos outros, não o mesmo ente. Aquele ente que é em-si e para-si, que é subjectivo e reflexivo, que é sujeito e também o seu objecto, serve-se da

consciência da sua identidade para se reconhecer o mesmo em todos os actos de reconhecimento da identidade. A identidade é, para ele, meio de reconhecimento da mesmidade.

Apliquemos ao real concreto os resultados desta análise. Tomemos, em primeiro lugar, como exemplo, o caso dos gémeos univitelinos ou monozigóticos. Eles são, como disse Pierre Vachet há umas dezenas de anos e a Genética cada vez mais insistentemente tem confirmado, *o mesmo indivíduo* em duplicado (ou triplicado, ou quadruplicado, etc.). Sê-lo-ão de facto, até ao fim da análise? Ou serão apenas indivíduos com uma identidade tão forte que ela se aproxima até ao limite da mesmidade? Mas não serão, de qualquer forma, *o mesmo*. Porque a verdade é que pertence a cada qual o acto de dizer “eu”. Quando um afirma a sua *egoidade*, ela talvez ressoe no outro (ou nos outros) de uma forma única e poderosíssima, mas uma coisa é dizer “eu” e outra ressoar em outro (ou em outros) o acto desse dizer. A afinidade entre esses “eus” é imensa, no sentido literal do termo, mas não deixa de haver ali, para utilizar palavras de Max Scheler, dois ou vários *centros de actos*, ôntica e ontologicamente distintos uns dos outros. Aliás, a morte pode sobrevir a cada um deles em momentos diferentes, o que quer dizer que um continua a existir como centro de actos (*aqui*, naturalmente) e o outro (ou outros) deixam de existir como centro de actos (nas condições e nas formas e modos em que na existência física se é centro de actos). Logo, os gémeos univitelinos são idênticos, são *absolutamente idênticos* geneticamente, mas não são *o mesmo*.

Tomemos, em segundo lugar, como exemplo, o caso de uma bola. Melhor: de duas bolas, *idênticas*. As bolas são idênticas porque são indistinguíveis por nós. E são indistinguíveis porque são feitas segundo a mesma fórmula de fabrico, com o mesmo material, têm a mesma dimensão, a mesma cor, o mesmo peso, a mesma resistência, a mesma elasticidade, não havendo nada que as distinga uma da outra. Todavia, são duas (ou mais). Tenho uma na mão direita e a outra na mão esquerda. Fico com uma para mim e dou a outra ao meu amigo. Eu vou jogar com a minha para um campo e ele vai jogar com a sua para outro campo (ou não vai jogar e apenas a guarda, de modo que uma fica a ser usada e a outra sem uso). Portanto, o que vai acontecer a duas bolas idênticas não é o mesmo, é diferente. Duas bolas idênticas existem diferentemente em dois mundos paralelos. Aliás, e tal como vimos poder acontecer aos gémeos univitelinos, uma pode ser destruída, deixar de existir, e a outra continuar na existência. Uma continua a ser bola e a outra deixa de ser bola.

Parece, pois, indubitável que uma coisa é a identidade e outra coisa é a mesmidade. Ser idêntico é diferente de ser o mesmo.

Porque é que falo, então, da minha identidade? Quero significar com isso que estou a falar da minha mesmidade? Como já se viu, acho que estou a falar de coisas diferentes. Todavia, tenho de reconhecer que já Heraclito deu conta deste problema, quando escreveu: *Tu não podes descer duas vezes nas mesmas águas do mesmo rio, porque novas águas descem sempre sobre ti. Descemos e não descemos nos mesmos rios, somos e não somos. Somos e não somos. Somos e não somos, porquê? Porque mudamos. Ou seja, há uma realidade insta-*

lada no seio, no íntimo, de tudo o que é, realidade que constatamos mas que não somos capazes de definir, *o Tempo*. É o Tempo que instaura no mesmo *a Mudança*. Aliás, podemos comparar uma coisa consigo própria e reconhecer que ela é o Mesmo, de dois modos: ou *sub specie aeternitatis* ou *in tempore*. Pela primeira comparação não introduzimos na coisa nenhuma diferença, apenas a comparamos consigo própria e reconhecemos que aquela coisa é aquela coisa, que a segunda é a mesma que a primeira, que a coisa comparada é a mesma que a coisa a que se compara. Se, todavia, compararmos uma coisa consigo própria *sub specie temporis*, logo verificaremos terem ocorrido nela mudanças: houve algo que se perdeu, houve algo que se manteve, houve algo que se adquiriu. É desta comparação que partiu Heraclito para escrever o seu formoso fragmento. Aliás ele parece não ter reparado que não apenas as águas do rio, e o próprio rio, mudaram, mas que também o observador mudou, porque também sobre ele passou o Tempo.

Há, pois, dois mesmos: o mesmo eterno e o mesmo temporal. O mesmo temporal, em certo sentido, é apenas idêntico a si mesmo. O mesmo, no absoluto do termo, morre no instante em que é. A mudança de instante transforma-o em outro. Em outro tão idêntico a si que parece o mesmo; mas que em rigor o não é. Algo permanece, contudo, o mesmo: o sujeito das mudanças. As mudanças de um ente, ou em um ente, são sempre as mudanças de esse, ou em esse, ente. Eu mudo; mas, precisamente, *sou eu que mudo*. Ou seja: *eu* permaneço imutável, enquanto sujeito de mudanças.

Confirma-se, pois, que uma coisa é a mesmidade e outra a identidade. Também se pode concluir, creio, que existe entre a mesmidade e a identidade ao mesmo tempo uma afinidade profunda, intrínseca, e uma diferença profunda, intrínseca. Pois a identidade do ser que-é-nó-tempo brota da mesmidade, nega-a, afirma-a e garante-a.

A diferença, portanto, em relação à mesmidade, começa por instaurar, não *o outro*, mas *outro modo de ser o mesmo*. Só em relação à identidade a diferença instaura, realmente, o outro, outro ser. A alteridade é essa propriedade que tem o que é de ser não outro modo de ser o mesmo, mas outro ser, único na sua mesmidade. Neste sentido, a diferença é *diferença ontológica*. Por isso só a diferença instaura o diverso (o ser diverso) e é o sinal iniludível da diversidade (ontológica).

Eu atrever-me-ia a levantar a ideia de que é esta a via para acedermos à compreensão do grande mistério cristão da unidade e trindade (*trindade, tri-unidade*) de Deus. O Pai, o Filho e o Espírito Santo são três seres distintos e diferentes – as três pessoas de Deus – ou três modos distintos e diferentes de o mesmo e único Deus ser? Há na Trindade Divina alteridade substantiva ou tão-só alteridade modal? Dando outro passo na análise: pode, no Deus uno e trino, uno-trino, falar-se com verdade de identidade ou deve falar-se estritamente de mesmidade? Por mim, parece-me que é de mesmidade que se deve falar, pois não há nenhum Deus-outro, que seria sempre outro Deus, mas há apenas modos-outros de Deus ser.

Passemos agora da Ontologia e da Ontoteologia para a Filosofia da Educação, que é o objecto e motivo desta Conferência Internacional. Tem o discurso sobre a mesmidade, a identidade e a diferença algum alcance filosófico-pedagógico? A resposta é: tem todo o alcance, tem tudo a ver com a Filosofia da Educação. Analisemos.

A educação é educação do homem: na sua universalidade, enquanto espécie; na sua generalidade, enquanto humanidade actual; na sua particularidade, enquanto membro de comunidades humanas concretas (uma cultura, uma civilização, uma sociedade, uma nacionalidade, um Estado, uma família, etc.); na sua singularidade, na unicidade de cada qual, ou seja, na singularidade de cada pessoa.

Enquanto membro de uma espécie, todo o homem é idêntico a qualquer outro homem. Enquanto indivíduo, todo o homem é uma singularidade, uma unicidade, a singularidade e unicidade próprias da pessoa. Também todo o membro de uma comunidade humana é, enquanto tal, idêntico a qualquer membro dessa comunidade. Só é, todavia, *o mesmo*, enquanto pessoa. Temos, pois, o seguinte: a educação tem que haver-se com a identidade e com a mesmidade. A identidade, como já se pode compreender, tem duas faces: tem a face da mesmidade, relativamente a todos os homens que pertencem ao termo de comparação, seja este a humanidade na sua totalidade de espécie, seja este qualquer comunidade humana enquanto tal comunidade; tem também a face da identidade propriamente dita, pois se define, determina e compreende em comparação com o que não é a sua mesmidade, mas é a sua diferença relativamente a qualquer outra entidade com que seja comparada. Todavia, na educação, à identidade sobrepõe-se absolutamente a mesmidade, pois toda a totalidade humana é constituída por singularidades pessoais e a raiz destas é a mesmidade, dado que cada uma é absolutamente irredutível a qualquer outra, seja qual for o ângulo por que se considere. O sujeito da educação é o mesmo que cada qual é em si e para si e é desta mesmidade que nasce a identidade do mesmo consigo e com os outros.

Onde está, no mesmo que é o sujeito educativo, a diferença, raiz da alteridade? Ela está logo no mesmo, no próprio, naquela experiência fundante e fundamental a que daremos o nome de *cogito antropagógico* (que é, no princípio, *cogito personagógico*). A pessoa é aquele ser que é radicalmente subjectivo, auto-reflexivo: é e é para si, vê e vê-se a si, julga e julga-se a si. O seu olhar primordial, primigénio, original, é o que dirige para si mesma. Esse olhar instaura a diferença original: entre a pessoa-em-si e a pessoa-para-si; entre a pessoa que vê, a pessoa que se vê e a pessoa que é vista por si. Esse olhar não é meramente constatativo, mas judicativo ou axiológico. Quer dizer: a pessoa fundante e fundamental vê-se enquanto é e também enquanto vale, vê-se no seu ser e no seu valer. A diferença percebida pelo olhar judicativo deriva da incoincidência entre o eu que vê e o eu que é visto. Deviam ser o mesmo, mas não são; são diferentes. A esta luz se explica o verso de Píndaro: *sê aquele ser que és*. Píndaro compreendeu perfeitamente que ninguém consegue ser, para o olhar primordial que olha para si, a pessoa que é e espera ver-se a ser, e espera ver-se no seu ser. Parece que a

pessoa ama o seu ser, ama a pessoa que é e quer ser essa pessoa na pessoa que está a ver, na pessoa que está a ser, na pessoa que está a ver ser. Essa é a primeira diferença, e radical diferença, que o mesmo vê em si mesmo e em si, portanto, surge. É uma diferença dentro da mesmidade; é, portanto, uma diferença modal, que não instaura verdadeiramente a alteridade. O que instaura verdadeiramente a alteridade é a visão e a experiência do outro. Assim, o trabalho educativo que o mesmo empreende sobre si visa eliminar a diferença entre o modo de ser do visto e o modo de ser do vidente. Tal trabalho intenta nadificar o modo de ser daquele, reconduzindo o mesmo à perfeita, plena unidade de si. Sabemos que tal trabalho é em rigor inesgotável, mas isso não altera o facto de que esse é o sentido do olhar primordial judicativo do mesmo e do trabalho que se lhe segue. O sentido radical da educação é, pois, o regresso à mesmidade do sujeito educativo rompida pela diferença modal posta a descoberto no olhar original daquele. Eis porque o discurso sobre a mesmidade, a identidade e a diferença é ontológico-personológico, habitando incontornavelmente as entranhas da Filosofia da Educação.

Na educação é o ser do homem que está em causa. Não está em causa o ser da coisa, de qualquer coisa. Não está em causa o ser do vegetal, nem mesmo o do animal, mau grado Aristóteles ter atribuído a ambos a alma – a alma, enquanto princípio de vida. O vegetal cultiva-se, melhora-se ou piora-se, mas não se educa. O animal pode ser objecto de engenharia zootécnica, de engenharia genética, melhora-se ou piora-se, adentra-se, amestra-se, mas não se educa. Só o homem é sujeito verídico de educação e o que no processo educativo está em causa não é este ou aquele aspecto do homem, do ser e do existir do homem, mas o ser do homem ele mesmo, na sua integridade. Como Kant viu e disse, é através da educação que o homem passa da condição animal à condição humana, o que confere uma radicalidade mais profunda e nítida à natureza ontológico-humana da educação. De facto, na educação é o ser do homem que está em causa.

Todavia, dizer *o homem* é abrir um mundo de diversos e largos significados. É falar, por exemplo, do homem-indivíduo, do homem-sócio, do homem-espécie ou do homem-pessoa; é falar do homem em abstracto, fora de qualquer contexto, *sub specie aeternitatis*; é falar do homem em concreto, em contextos determinados, *sub specie temporis*; é falar do homem não enquanto *algo*, ou *quase-alguém*, mas do homem enquanto *alguém* que sente, pensa, deseja, quer, faz (*homo sentiens, homo sapiens, homo concupitor, homo volens, homo faber*); é falar do homem enquanto um *alguém* que se sabe sê-lo (*homo sapiens sapiens*); é falar do homem enquanto *alguém* que diz, que fala, que se diz, que se fala (*homo loquens e homo loquens loquens*). Analisemos um pouco.

Falar do homem-indivíduo é falar de cada homem, de cada exemplar da espécie humana. Desce-se da espécie ao indivíduo; não pode descer-se para além do indivíduo. Essa descida é divisão. Ora o indivíduo é o que não pode dividir-se. O indivíduo é o limite de divisibilidade da espécie. Todavia, o indivíduo, qualquer indivíduo, enquanto produto da operação de divi-

são e separação feita a partir da espécie, é uma absoluta solidão face a qualquer outro indivíduo ou à espécie, só tendo que ver consigo e nada tendo que ver seja com o que for para além de si. Eis porque o indivíduo é inevitavelmente egoísta. Ele diz: *eu*. E ao dizê-lo, instaura no mundo uma linha de fronteira infranqueável, uma dualidade absoluta: é ele e o mundo, é ele contra o mundo, é todo o mundo para ele. São, portanto, os outros – os outros eus – todos para ele. No limite, ele tem a possibilidade, e talvez o desejo, de devorar tudo o que não é ele, de devorar todo o mundo e os outros que fazem parte desse mundo, para finalmente ser só ele perante si, ser ele próprio mundo para si, aberto à sua voracidade insaciável, última vítima dessa voracidade no acto derradeiro do seu suicídio. O indivíduo é, pois, aquele cuja essência consiste em instaurar o absoluto do não-ser, instaurando no acto derradeiro o seu próprio não-ser. Por conseguinte, no homem-indivíduo está em causa o ser do homem, mas enquanto instaurador do absoluto não-ser ele não pode ser o verídico sujeito da educação.

Será que pode o sócio ser esse sujeito? A sociedade humana é composta de homens. Contudo, enquanto elementos da sociedade humana, esses homens não podem ser indivíduos, pois o indivíduo é, como se procurou demonstrar, completamente anti-social. Com efeito, ele é intrinsecamente predador; e todo o mundo, incluindo os outros indivíduos, sua presa. Logo, não é sobre o indivíduo, não é com o indivíduo, que pode constituir-se a sociedade humana. Com que se constrói então ela? Com sócios. Ou seja: com homens completamente desprovidos de individualidade; com homens completamente iguais uns aos outros, idênticos, enquanto sócios da grande empresa que é a sociedade. Essa é a essência do facto social: todo o indivíduo se despoja da sua individualidade para poder ser elemento constituinte da sociedade. O sócio é o homem expropriado (auto-expropriado no pacto social original) de individualidade. O sócio é o homem idêntico ao outro homem, esvaziado da diferença individualizadora.

Mas a sociedade humana realiza-se empiricamente em sociedades. O que tem por implicação que todo o sócio o é de uma sociedade particular, parcelar. A existência de contratos entre essas sociedades, e entre todas elas, é que torna possível falar empiricamente da sociedade humana. Acontece que só há uma sociedade humana, que é a sociedade humana *actual*. A que já passou já passou; só se conserva através da memória e da fidelidade que essa memória eventualmente inclui. A que há-de vir há-de vir; só existe por antecipação, pela antecipação do projecto comumente assumido. Tanto a do passado como a do futuro existe, e só existe, dentro da sociedade actual. Portanto, o sócio nunca realiza a universalidade do homem; o sócio é sempre uma parcela do homem. Por outro lado, como se viu, o sócio encontra-se completamente esvaziado de individualidade. Assim, se o que está em causa na educação é o ser do homem, o sócio ou átomo social não pode ser, só por si, o sujeito do acto e do processo educativos. Porque o sujeito da educação tem de reunir em si ao mesmo tempo a singularidade do indivíduo e a universalidade do homem-espécie.

Será que este, o homem-espécie, pode ser, só por si, o sujeito da educação? Sucede que

o homem-espécie é, mas não existe. O que existe são homens – desde Aristóteles que se sabe que é assim. Homens quer aqui dizer: indivíduos humanos. O homem-espécie vem à existência em indivíduos humanos. O homem espécie não pode, por conseguinte, ser sujeito de educação. Porque educação é acção e só o indivíduo humano pode ser sujeito de acção humana.

Haverá, então, alguma entidade, ou realidade, que possa ser sujeito de actos educativos, sujeito de educação, realizando ao mesmo tempo o indivíduo, o sócio e o homem-espécie? Diremos que sim e que essa entidade é aquela que, expressamente desde Boécio, se designa por pessoa. Boécio definiu assim a pessoa: *a pessoa é substância individual de natureza racional*. Nesta definição encontramos explicitamente referidas a individualidade (do indivíduo) e a universalidade (da razão, definidora do homem enquanto espécie). Falta a referência à generalidade (do elemento constitutivo da sociedade), mas tal referência, para além de se situar fora da perspectiva de análise de Boécio, não é realmente necessária para definir a pessoa, embora introduza um âmbito intermédio do ser da pessoa que confirma a definição boeciana. A pessoa é, pois, única e universal. É ela a entidade que realiza integralmente, totalmente, a essência do humano, o ser do homem. É ela o sujeito de educação, o sujeito da educação, que procuramos.

Pensemos agora um pouco sobre o que disse ser o homem em abstracto, o homem *sub specie aeternitatis*. Trata-se, como é fácil de ver, do homem na sua essência. A essência do homem é o ser do homem na total possibilidade de esse ser vir à existência. O homem só pode existir dentro do campo de possibilidades que é a sua essência. Ser é poder existir, mas não chega a existir tudo o que se é. Esse é o problema crucial da educação. É esse problema que palpita no conhecido verso de Píndaro, posto em evidência por Goethe e tão profundamente pensado por ele, por Nietzsche, pelo insuperável estudioso de Goethe que foi Rudolf Steiner. Diz assim esse verso, essa sentença, esse verso-sentença: *Sê aquele (ou aquela) que és*. Precisamente aqui está a dificuldade, está a impossibilidade, está o louco desafio: como ser aquele que sou, se existir é ser pouco do que se é, se existir é a impossibilidade de se ser plenamente, se existir é apenas parcialmente ser-se?

A educação é o esforço, mais do que dramático trágico, de querer realizar a essência do indivíduo humano, ou seja, a essência da pessoa, daquela pessoa, na existência daquela pessoa, perante a evidência da insuficiência de toda a existência para acolher no seu seio a perfeição da essência. O homem-essente é o homem *sub specie aeternitatis*; o homem-existente é o homem *sub specie temporis*. Só este é sujeito real da educação, porque só na existência, no tempo, o homem se confronta com a incoincidência consigo mesmo, com a distância que vai da sua essência á sua existência, com a distância de quem é a quem frustemente está a ser. Estar a ser é existir. Estar a ser é, necessariamente, não estar a ser-se, é estar a não ser-se, é estar a não ser capaz de ser-se.

Ao ser pessoa, o homem não é *algo*, mas *alguém*. Na antropologia aristotélica, o homem é um ser intermédio, entre o animal e o ser divino. Todavia, o homem é já comple-

tamente *alguém*. O animal e o vegetal não são estritamente *algo*, mas não chegam a ser *alguém*. São também seres intermédios, mas entre o homem e a coisa. Não são pessoas. *Ser pessoa é ser alguém*. Esse *alguém* sente, pensa, deseja, quer, faz; é *homo sentiens, sapiens, concupitor, volens, faber*. Esse *alguém* transcende intrinsecamente tudo isso, pois é no mesmo acto isso e a consciência disso. Esse *alguém* é *sapiens sentiens, sapiens sapiens, sapiens concupitor, sapiens volens, sapiens faber*. Esse *alguém*, finalmente, diz, fala: é *loquens*. Todo ele vem à fala, vem ao dizer. Foi certamente por estar bem ciente disso que Santo Agostinho, no seu *De Magistro*, fez da educação a aprendizagem do dizer, da fala, da linguagem e a aprendizagem da consciência disso: o homem como aquele *alguém* que fala de si enquanto falante (*loquens loquens*).

Como se viu, o homem é em cada homem; cada homem é o homem em si mesmo. Cada homem é, pois, idêntico ao homem. O único, *o mesmo*, que ele é, é idêntico mas não igual ao homem enquanto essência. A monadologia leibniziana – vinda, no fundo, até à contemporaneidade (a Renouvier, a Leonardo Coimbra, a Ortega, a Heidegger... – é uma filosofia radical da identidade. Também é, no seu ponto de vista próprio, uma filosofia radical da mesmidade, porque habitada por um poderoso sentido da unicidade e da intimidade pessoal. Por isso todas estas filosofias são perspectivismos, pois cada mónada é uma perspectiva única sobre o real. Todas as mónadas são idênticas, mas de nenhuma se pode dizer que é a mesma que qualquer outra mónada.

Fazer esta análise é quanto basta para compreender que o problema da identidade não se põe apenas em relação à mónada, em relação ao sujeito; põe-se com a mesma radicalidade em relação à perspectiva que rodeia, cerca, sitia o sujeito, a mónada. O olhar da mónada para o que há torna único o ver da mónada, torna única a situação da mónada. Ortega disse-o: *Eu sou eu e a minha circunstância*. A unicidade do eu inclui a unicidade da circunstância. O *Dasein* heideggeriano é um modo de dizer o mesmo. Ortega disse assim, na integridade do seu discurso: *Eu sou eu e a minha circunstância e se não a salvo a ela não me salvo a mim*. Poderia ter dito ainda: *Se não me salvo a mim não a salvo a ela*. Pois a mónada e a sua circunstância são indissociáveis, inseparáveis, incindíveis. Compreende-se, pois, que a posição espinosiana de que *todo o ser aspira a permanecer no seu ser* possa e deva ler-se como incluindo a aspiração, ou a vontade, de idêntica permanência da sua circunstância. O que nos remete de imediato para a questão da persistência na, e da, sua identidade.

Se ser mónada é ser único, então ser mónada é ser diferente de toda a outra mónada. Já vimos que esta posição inclui a unicidade da circunstância e a conseqüente diferença em relação a qualquer outra circunstância. Ou seja: a diversidade das mónadas arrasta consigo a diversidade das circunstâncias.

É, pois, límpida a conclusão de que a ablação da diversidade é a eliminação da diferença e, portanto, da identidade de um mesmo. Pode acontecer que um mesmo, um único, voraz queira devorar tudo o que não é ele para instaurar o único mesmo, para instaurar-se como o

único mesmo, em nome da identidade. Essa é a tentação da identidade sem diferença, da mesmidade totalitária, a qual está presente, e é patente, em todos os totalitarismos que emergiram no século XX. A essa mesmidade talvez se possa dar o nome de homogeneidade. Formas de homogeneização talvez sejam, no tempo que corre, a identidade biológica (clonagem), a identidade sócioeconómica (globalização) e a identidade comunicacional (pensamento único). Talvez a tentação da identidade sem diferença, ou mesmidade totalitária, seja intrínseca ao homem e o acompanhe, portanto, como a sua sombra. Seja como for, o século termina com ameaças maiores e mais perigosas que aquelas por que começou.

A mesmidade totalitária implica a morte da mesmidade pessoal, da mesmidade da mónada, da mónada e sua situação, da situação única, singular, em que a mónada única e singular pode salvar e salvar-se. A diversidade é, pois, condição de possibilidade da identidade do que tem a propriedade de ser *o mesmo*.

A esta luz, a pessoa humana – o homem concreto – está em perigo: mais que em perigo de vida, em perigo de ser; em perigo de ser na existência. Que pode a Filosofia, e em particular a Filosofia da Educação, fazer por ele? Poderá demonstrar que a diversidade é condição de possibilidade da identidade, enquanto esta consciência da persistência da mesmidade? Poderá tornar evidente que a diversidade é condição de possibilidade da humanidade, enquanto esta fonte das mónadas, das flores maravilhosas e enigmáticas que são as pessoas e suas circunstâncias culturais vivas? Poderá tornar visível a abismática distância – que é a distância entre a morte e a vida do humano – que vai do universal humano abstracto ao universal humano concreto, que é o singular-universal humano? Poderá, no extremo limite, contribuir decisivamente para salvar o homem de si próprio?

Nestas interrogações moram, contraditoriamente, a nossa angústia e a nossa esperança.

PARA UMA FENOMENOLOGIA DA ALTERIDADE - - SUPOSTOS E REPERCUSSÕES

*Maria José Cantista
Universidade do Porto*

I – Numa conferência dedicada ao tema da Filosofia da Educação (diversidade e identidade), a problemática do outro–eu, apresenta-se-nos como assunto prevalente.

Com efeito, o contexto hodierno tem próxima a herança de ideologias dominantes, quer de signo individualista, quer de signo colectivista. Por contraditórias que pareçam – e realmente são-no – estas ideologias apresentam algo de comum, uma mesma lacuna, a saber, a não consideração do outro – *eu*, do *tu*, como um valor inalienável, como um valor em si mesmo, na sua unicidade irrepetível.

Com efeito, no colectivismo, prevalece a ideia de Totalidade indiferenciada (em detrimento da individualidade como fim em si mesmo). No individualismo, prevalece a individualidade, mas uma individualidade insular, insolidária.

A cultura actual, por muitos designada de pósmoderna, parece estar descrente de toda a proposta ideológica, e até mesmo utópica (no sentido originário de “*u-topos*”, sem lugar). Parece difícil encontrar um ideal, um valor que mobilize, que desencadeie uma conduta empenhada, esperançada num Bem inter-subjectivamente entretecido, conformador de uma existência plenificadora, para já não dizer, feliz.

Ideais que sempre estiveram presentes nas éticas clássicas, desde a nicomaqueia à kantiana.

Há, com efeito, e relativamente ao nosso tema, relação eu-outro, algo de paradoxal na sociedade contemporânea: insiste-se muito na importância da comunicação, no estreitamento da relação entre os homens no âmbito de uma só cidade, comumente designada de aldeia global, mas vive-se real e generalizadamente a experiência da incomunicação.

O homem europeu pensa hoje numa nova “re-união” europeia, mas sempre na ambiência de simultâneo desejo e temor do outro eu. Este misto não é, aliás, e segundo creio, circunstancial, é algo inerte à própria condição de ser-homem.

Mas o que hoje me interessa aqui, é pôr a interrogação acerca dos motivos, - ao menos de alguns dos motivos filosóficos -, inspiradores da actual situação.

Porquê, por exemplo, se reclama a mencionada união europeia, e se evita referendá-la? Não quero inflectir a questão para o âmbito da filosofia política.

Atentemos ainda num outro exemplo: a insistência no valor solidariedade, na coesão social, aparece-nos muitas vezes como inversamente proporcional à sua real infracção, em quotas de violência e de discriminação preocupantes.

Com efeito, a banalização da violência (H. Arendt sub-intitula a sua obra *Eichmann em Jerusalém de a banalidade do mal*), torna urgente a reequação do estatuto filosófico do *outro eu*.

Convém, utilizando uma expressão grata a Habermas, que a filosofia concorra para uma opinião pública esclarecida – *Offendlichkeit* – a fim de detectar os interesses encapotados por debaixo de determinadas declarações, quase sempre contrárias e inviabilizadoras dos mesmos.

Todos nós pressentimos o embuste: quantas vezes, para recorrer a um último exemplo, o discurso sobre a importância dos direitos humanos, não veicula reais interesses da sua inviabilização?

Há toda uma filosofia da educação que urge potenciar, no que ao *eu* e ao *outro* concerne. Dela me não ocuparei aqui, quer por incompetência, quer pela complexidade de matizes de que se reveste.

Cingirei, sim, o meu discurso, ao sentido filosófico de tal relação – eu, outro–eu –, do qual radicará toda a filosofia que, educativamente, dele se ocupe.

E, na detecção de tal sentido filosófico, ocupar-me-ei sobretudo da denúncia que a nossa época – época *post* – faz da gnosis-ontologia modernas, inviabilizadoras da categoria da alteridade. Assinalarei também a fundamentalidade da relação ética, sem dela me ocupar, no entanto, com o pormenor que mereceria.

II – A relação eu, outro-eu, comparece logo na instituição do próprio ser de pessoa. *Ser e relação*, no que à pessoa concerne, não são realidades antagónicas, mas consubstanciais. Esta antropologia inscreve-se numa ontologia de signo diferente da que classicamente considerara o ser como *omnitudo realitatis*, ser de completude ou acabamento.

Por outras palavras: ser substantivo, no que à ontologia da pessoa concerne, e ser relacional ou dialógico, longe de se excluírem, reclamam-se intrinsecamente. A relacionalidade não é pois, num tal contexto, sinónimo de adjectividade, de predicados adventícios. A relacionalidade é substantivamente constitutiva do ser de um eu fundacionalmente dialógico. Substantialidade, subjectualidade, onticidade, supõe ou implica relacionalidade, abertura a, dependência de, excedência, realização por reciprocidade.

Daí o carácter aparentemente antitético – realmente verdadeiro – de expressões como as seguintes: quanto mais me “perco”, no outro, mais me encontro a mim mesmo, quanto mais gratuitamente me dou – ou acolho o outro como dom – mais confirmado estou na riqueza do meu ser, etc, etc.

Esta ontologia exige, antes de mais, a revisão das categorias gnosis-ontológicas da modernidade. Porque, em nosso entender, tais categorias deprimiram o estatuto peculiar da alteridade.

Por outras palavras: convém dilucidar por quê e em quê, as comumente designadas filosofias do sujeito, com raiz no *cogito cartesiano* e culminação no Sujeito Absoluto hegeliano, comprometeram progressivamente a especificidade do outro, na sua irredutível diferenciação, na sua estranheza.

Por quê e em quê tais ontologias são hoje designadas e denunciadas de imanentes, comprometedoras da transcendência, da alteridade, da excedência do acto de existir relativamente à faculdade pensante do sujeito que o pretende essencial?

Em nossos dias, o denunciador maior radical de um tal estado de coisas, talvez tenha sido Lévinas; denunciador da ontologia moderna que rotula de “maldita” (por ter injustiçado a alteridade); denunciador da gnosiologia tutelada por uma razão fundamentalista ao serviço de um sujeito fágico que traga tudo e todos, pela sua faculdade de objectivar, que tudo resolve em puro objecto para um sujeito cognoscente. Denunciador, em síntese, de um imanentismo ontológico decorrente de um objectualismo gnosiológico radicado num sujeito imperialisticamente invasor, e, por isso mesmo, de pendor monadológico.

Sujeito possessivo, no qual se inspira o saber moderno, que já Bacon anunciara sob a forma do saber para poder, para dominar – e que está na base da técnica moderna e de uma ontologia por ela “conformada”, ontologia identificada com teoria do objecto científico.

Segundo Habermas, a teoria sofreu assim um reducionismo: teoria como teoria da técnica. E constituiu-se como um verdadeiro ataque ontológico (na óptica de Heidegger). A natureza, o real natural, metamorfoseia-se no real artificial, no artefacto ou constructo resultante do império da razão instrumental. É o mesmo Habermas quem, na sua obra *Teoria e Prática* afirma vivermos na abundância de meios (razão instrumental), mas na carência de fins (razão finalizada, teleologizada).

Não me deterei, ao longo desta exposição, em nenhum filósofo em particular.

É meu intuito recorrer ao legado da história da filosofia de que mais directamente somos herdeiros, na medida em que, como dizia Kierkegaard, um eu sem história não é, propriamente falando, um eu com identidade.

Se há algo de filosófico a retirar da história da filosofia no que ao nosso tema concerne, deveremos deixar constância dele, ao menos em breves rasgos.

Afirmávamos há pouco que o ser do eu é constitutivamente relacional, e que o sentido de tal relação, porque de alteridade, remete à transcendência, ao fora de mim, ao para além de mim, ao que escapa às pretensões fundamentalistas da minha razão, ao que escapa à minha possibilidade de objectivar ou possuir, ao que a precede e excede, ao que impede, afinal, o eu de se absolutizar (ser solto de, irrelativo).

Ora bem: se pensarmos nos núcleos de sentido que presidem ao universo de discurso da modernidade, verificaremos que tais núcleos de sentido excluem, por insignificante, a realidade de tal relação.

Com efeito, a relação fundante de todo o sentido, na filosofia moderna, é a relação dual sujeito-objecto.

Que significa tal relação? Que o sujeito conhece por objectivação, por mostração presente e frontal. Só tem estatuto filosófico de realidade o que se oferece evidentemente como tal, numa captação directa e imediata, numa intuição (sensível ou intelectual), numa apresentação ou representação.

Nas chamadas filosofias do sujeito, a relação pensa-se como posse. Relação pensada, relação possuída, ou mais exactamente, relação resolvida *pela e na* posse ou integração do objecto conhecido, no sujeito, no sujeito cognoscente.

Se bem atentarmos, a relação dual sujeito-objecto, tende à sua própria dissolução. O dualismo resolver-se-á então num monismo subjectual, mas o sentido deste sujeito é, ainda assim, de inspiração objetualista. O sujeito é o fundamento, mas quem comanda é o objecto. Por isso mesmo, para o sujeito, realizar-se, efectivar-se, é objectivar-se.

Heidegger falará da inspiração positivista que preside à visão, à *skepsis* da filosofia moderna.

Com efeito, face ao dualismo sujeito-objecto, de onde radica o moderno filosofar, é pre-valente o próprio objecto, o sentido da mostrabilidade, da figuração, da exibição, (da redução do ser ao ente para falarmos em clave heideggeriana).

Isto significa que as chamadas filosofias do sujeito tendem progressivamente à resolução do sentido deste sujeito fundante na sua auto-mostração, na sua auto-representação, na sua auto-objectivação. O culminar deste processo dá-se em Hegel. A realidade é agora sujeito e o sujeito é conceito. Conceito vivo, Ideia Absoluta, que assiste ou contempla, no termo, a génese do seu próprio engendramento, à edição dos seus próprios predicados. O sujeito é a sua mostrabilidade, o seu desdobramento, à sua auto-objectivação.

Talvez por isso mesmo, Levinas comente a propósito de Hegel, que muito embora tenha exaltado tanto a contradição, o estranhamento da Ideia, a sua exteriorização na Natureza, não salva, ainda assim, a alteridade. Ao construir uma filosofia da totalidade, má resolução do Infinito, o filósofo berlinense “celebra a Identidade do idêntico com o não idêntico”.

Heidegger, por sua vez, denuncia, com pertinência, o reducionismo operado no seio do ser; ser é igual a pensar, a representar, a auto representar; tal reducionismo inviabiliza a instituição do sentido da alteridade, da diferença ontológica.

O outro – eu, como existente, é o não objectualizável por antonomásia. Trata-se de repensar qual o sentido da relação sujeito-sujeito, precedente e excedente do sentido homogeneizador, generalizador, tão grato à razão. Nesta ordem de ideias, Descartes dizia que tinha a certeza do mundo em geral – mundo à escala do Espírito geometrizante – mas não das coisas em particular.

Se bem atentarmos, no contexto da modernidade, o assentimento do real-individual, a afirmação da sua existência, advém do empirismo (e este, ao reduzir a existência a mera facticidade, a pura posição pontual, concebe-a como uma pluralidade avulsa, e porque avulsa, também ela irrelacional. O empirismo não permite ir mais além da insularidade, e, por isso mesmo, também ele se mostra incapaz de fornecer as categorias gnosis ontológicas inerentes a uma antropologia do outro-eu, à instituição do sentido da relação entre sujeitos.

Se, no caso do essencialismo intelectualista da vertente idealizante da modernidade, o outro tende a ser assimilado ao mesmo, dissolvendo-se a relação diferenciadora (a alteridade), no caso do empirismo, nem sequer a relação se pode instituir, porque a perentória discontinuidade dos factos - factos avulsos - a impossibilita.

O universo de discurso da modernidade rompe com o equilíbrio *fisis-logos* que era apanágio da filosofia grega.

Colocando o logos, a formalidade, a inteligibilidade do lado do sujeito ideal, emancipando a essência da sua efectividade, do seu exercício actual, retirando ao ser o seu carácter verbal, activo, (éxico), a modernidade estabelece, para empregar a linguagem de M. Ponty, uma oposição radical e insanável entre a essência transparente e a existência cega ou fáctica.

Estabelece a dicotomia entre uma essência sem existência, e uma existência sem essência.

Temos, assim, de um lado, o domínio idealista do hiperlúcido, da auto-transparência da essência que rouba à forma a sua densidade ontológica; do outro lado, a pluralidade avulsa e caótica que rouba à realidade, à existência em acto, o seu carácter formal intrínseco, a sua capacidade de principiar, de ser fonte ou raíz de significação.

A exigência moderna da ausência de supostos transforma a suposição (a *suppositio* ou sujeito real) em representação. Eclipsa-se, assim, o sentido do sujeito no exercício do seu próprio estar sendo; sentido existencial que se furta a uma total objectivação e que, só por si, institui a transcendência, a emergência, o ultrapassar-se no e para o outro. O sentido do sujeito real, no exercício do seu próprio estar sendo, fica comprometido.

A fenomenologia irá contribuir consideravelmente para o alargamento do sentido da re-

lação sujeito-objecto, para o alargamento da racionalidade moderna. A radicalização última dos seus conteúdos exigirá a reposição da transcendência e, com ela, da alteridade.

Husserl, ao chamar a atenção para a intencionalidade da consciência, ressalta a importância da sua abertura ao mundo, ainda que este mundo – pela *epoché* – esteja apenas conservado sob a forma de sentido ou fenómeno presente.

Se é certo que o ideal presentificador se mantém em Husserl, também é certo que o intuito de nada perder da riqueza do sentido da coisa, levará à impossibilidade da sua posse plena ou apodicticidade, porque a coisa tem uma infinidade de perspectivas que nenhuma vivência poderá esgotar. O objecto, na completude, torna-se-á um pólo tendencial para o sujeito, uma transcendência no seio da própria imanência. Por outro lado, a intencionalidade é também ela muito rica e o seu ser ultrapassa o domínio do ser-objecto. Foi sobretudo Heidegger na esteira de Landgrebe e Fink, quem chamou a atenção para este aspecto.

Segundo Lévinas, a grande lição da fenomenologia está em ter mostrado a necessidade de *se ascender*, desde a objectividade, a todo o *horizonte de pensamento, e das intenções que a visam e que ela - objectividade – ofusca e faz esquecer*. (algo que parece parafraseado de M. Ponty).

O sentido fundamental das intenções não é plasmável em apresentações. E é justamente nesse plano que o tema da constituição do outro se coloca em Husserl, como adiante se verá.

E é justamente esta temática que levará a fenomenologia à consideração da existência como fenómeno fundacional.

A consciência é existência ou coexistência para quem o mundo e o outro não é já dado sob a forma de objecto, mas sob a forma de campo, de horizonte, de temporalidade.

Na abertura do eu ao mundo, nessa relação de sentido que é sempre e já a sua situação, a sua envolvimento, o seu compromisso com o que ele não é, nessa abertura de ser ou existir, reside o sentido que não é já da ordem do ser-posto, mas do ser-dado. E é por aqui que o sentido do dom se institui, e, com ele, o da gratuidade e da imprevisibilidade. O sentido da existência como dom-valor inquestionável, será o fundamento que levará, numa perspectiva ético-axiológica, à assunção da diferença existencial entre o eu e o outro, este eu e este tu, pela vontade que diz incondicionalmente sim. Com efeito, a diferença existencial é nada de ontologicamente falando. E, por isso mesmo, a vontade que reconhece no existir do outro o dom-valor por antonomásia, aceita-o, porque sim. Quero que existas, independentemente de como existas (alto ou baixo, tímido ou extrovertido, virtuoso ou vicioso, sobredotado ou subdotado). É o próprio Husserl quem fornece aos seus discípulos os motivos inspiradores da superação do idealismo transcendental e, conseqüentemente, a via de reabilitação da alteridade, já ao nível gnosis-ontológico (Heidegger, M. Ponty, por exemplo), já ao nível axiológico e ético (Max Scheller e Lévinas, para mais não citar).

No que ao sentido gnosis-ontológico da transcendência se refere, poderíamos recordar de relance a noção de Estrutura pontyana, inspirada na *Gestalt*. Estrutura que não depende do sujeito teórico, puro espectador imparcial, de sobrevoo, mas que está já aí num imbrincamento fundamental com o vivido. Este misto ou relação ambígua – nem pura ideia, nem pura coisa – acontece na experiência originária da consciência perceptiva, que é intencionalidade operante, de situação, e não deposição.

A identidade do sujeito consigo mesmo já não se dará em termos de identidade como igualdade, mas de identidade *de desvio*, ou de diferença, cujo sentido activo, de reflexão em exercício de si como acontecimento, é sempre algo que irremediavelmente a antecede, e a excede. Sentido de horizonte, a assinalar a temporalidade do sujeito, a sua mundaneidade, a sua historicidade.

Na óptica de Heidegger, a fenomenologia deverá empenhar-se numa radicalização do sentido da subjectividade, diferente da do espectador imparcial, teórico e desinteressado, de reflexão pura. O seu ser não é portanto da ordem do ser- objecto.

Há *paradoxo* de imanência e de transcendência, sempre e quando reconheço a originareidade do acto que funda a existência.

Como diz, M. Ponty, “ser uma consciência é ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, o corpo e os outros, ser com eles, em vez de ser ao lado deles”.

Husserl afirmara, nos seus últimos escritos, que o eu originário (Ur-Ich) se torna presente a si mesmo por um fenómeno de des-presentação (Ent-gegenwärtigung), numa espécie de alienação em que tem lugar o outro como outro. E é nesta des-presentação originária, nesta ausência, neste nada de... objectivável ou configurável pelo sujeito gnósico que se “localiza” o sentido do seu ser outro. E é também nela – ausência – e por ela que o sentido temporal do eu se institui, intimamente ligado ao ser-futuro, ao ser - projecto, em Heidegger.

O mesmo movimento que me faz presente a mim, lança-me também fora de mim.

Restabelecer a relação, no âmbito ontológico, é aceitar gnosiologicamente o carácter paradoxal do fundamento, e abdicar dos poderes absolutamente constituintes do sujeito. Eu sou do mundo e para o mundo, simultaneamente naturado e naturante. Sem esta reversibilidade ou reciprocidade ontológica, a alteridade não se poderia repôr. Eu sou um vidente visível, dirá M. Ponty, na senda do último Husserl. O olhar que exerço sobre o outro, padeço-o também sobre mim.

Deste paradoxo decorrem obrigadas exigências críticas de revisão da razão racionalista e das suas extapoladas pretensões de absoluteidade; paradoxo que radica já de Husserl, designadamente do tema da constituição do sentido do outro eu. Husserl refere a impossibilidade da sua directa fenomenalização. Ao outro nunca posso aceder por uma percepção imediata. Só posso captar imediatamente a sua corporeidade, (*der Leib*). E, tal como entre o meu corpo

e o meu eu, há um acoplamento, uma íntima conexão - *Paarung* - , também por analogia, ao ver o corpo do outro, eu intuo, por implicação, o seu eu mais íntimo. A esta constituição do sentido do outro, polarmente diferente da constituição do sentido da coisa, chama Husserl *intropatia*, vivência íntima, compreensão *sui generis* (*Einfühlung*). Ela estará na base da Empatia do Absoluto de E. Stein, que romperá inequivocamente com a *epoché*.

No parágrafo 4 das *Meditações Cartesianas*, Husserl põe um problema que suscitará, afinal, a própria necessidade de renúncia à *epoché*, que ele nunca conseguiu levar a cabo.

“Os outros eus – afirma – não são meras representações, nem poderão ser meramente representados em mim, precisamente porque são outros”.

Suscitando a necessidade da sua existência, Husserl levará a ontologia fenomenológica de perfil existencial a reabilitar a alteridade, a transcendência, como significação inaugural.

Esta reabilitação faz-se, no entanto, a partir de uma reacção antitética, em certa medida pendular, ao objectualismo representacionista, e, por isso mesmo, aparece como desrepresentação, negatividade que tenderá, em última instância, à insciência, à nadificação da consciência, a um *trou dans l'être*, em palavras de Sartre.

Em M. Ponty, a relação diz-se como *nexo* ou *vínculo*, por *desvio* – o mesmo que me une ao outro, separa-me irremediavelmente dele, como se, de duas facetas de uma só moeda se tratasse.

Esta relação, em Heidegger, irrompe da *Beffindlichkeit*, isto é, da consciência afectiva (sucédânea da auto-consciência da modernidade), angústia ou cuidado de nada de ... objectivável.

A consciência, assim esvaziada, desrepresentificadora, desembocará na existência como um *há primordial*.

Lévinas, que seguiu e frequentou este percurso da fenomenologia, considera o *há*, não como um dom abundante e alegre, mas solidão, impessoalidade de horror e desvario. Basta comparar a *Carta sobre o Humanismo* de Heidegger e o seu *Humanismo do Outro homem* para verificar que assim é. O *il y a* é uma exterioridade sem rosto.

Daí que o filósofo lituano se pronuncie em favor do fim da ontologia “nem nada, nem ser”. O *há primordial*, é, na sua óptica o “vazio absoluto que se pode imaginar antes da criação”.

Talvez, por se ter sentido incapaz de restaurar dita ontologia, Lévinas tentou a recuperação da alteridade por via da fundamentelidade ética.

É certo que Lévinas, no intuito de repôr o Infinito, inviabilizado pela Totalidade moderna, recorre ao exemplo de Descartes que, ao pensá-lo, certamente assinalou tratar-se de um *ideatum* que ultrapassa a própria ideia (e o sujeito que a pensa).

Quando pensa no Infinito, o sujeito pensa mais do que aquilo que pensa; mas o sentido deste *plus* já não se nos dá teoricamente, mas éticamente, sob a forma de Desejo. Não é já a visão, mas a audição, a Palavra e a Escrita que apelam e eu respondo a esse mandato ou imperativo.

O sentido do outro é um sentido ético, mas divorciado do teórico – especulativo.

Por isso mesmo, o sentido do Outro vem-me dado num movimento inverso ao da intencionalidade, isto é, no Desejo. Enquanto que a intencionalidade parte de mim para o outro e visa o seu preenchimento ou possessão ao nível do cogito, o Desejo radica do Outro como rosto, pura exterioridade sem contexto, interpelando-me sob a forma de mandato, exigindo resposta, compromisso, des-possessão intelectual ou deposição do sujeito. O outro, face a mim, é o sentido da sua mortalidade, da sua nudez, da sua indigência pela qual eu devo responder.

A estrutura fundamental da subjectividade é agora a responsabilidade, mas sem qualquer base existencial prévia. Sendo a responsabilidade, responsabilidade por outrem, a alteridade ética é agora quem determina ou comanda a minha identidade.

O rosto do outro (que se não confunde com a sua fenomenalização ou percepção) pede-me e ordena-me. A prevalência da alteridade em Lévinas irá tão longe que exigirá a própria sujeição do eu. Eu sou responsável pelo outro sem esperar a recíproca, ainda que isso me venha a custar a vida.

A minha identidade, de substituição, faz com que, pela responsabilidade, eu possa substituir a todos, sem que ninguém me possa substituir a mim.

A ética levinasiana, cheia de virtualidades, levanta, no entanto, algumas questões de que me não ocuparei aqui.

Gostaria, no entanto, de chamar a atenção para o facto de ela reforçar, do modo mais inultrapassável, o hiato kantiano, teoria – prática .

A Metafísica, destutelada da ontologia, vem postulada pela ética.

A ontologia, cada vez mais aparentada com a razão epistémica, tende a encarar a realidade como mero constructo teórico, resultante da actividade como *tecné*. Realidade que não institui, nem incarna qualquer volência ou valência.

O divórcio do reino ontológico e do reino ético, tem, entre outras, uma repercussão antropológica de dissociação, de desorientação.

Com efeito, o reino da liberdade, destutelado do reino da natureza, gera as maiores perplexidades, no que ao plano antropológico concerne : que sentido tem, por exemplo, num tal contexto, falar de natureza humana?

As barreiras entre o que, acerca do meu próprio ser eu sei, ou posso saber, e o que, com ele e a partir dele eu devo fazer, tendem à diluição ambígua e indecifrável.

Quando há desconexação entre o saber e o viver, a questão do que me é permitido esperar, reveste-se dos maiores equívocos.

E a questão Kantiana por antonomásia, o que é afinal o homem, surge como uma aporética.

Em Lévinas, a questão é talvez mais contundente, porque é a própria racionalidade que parece ao perigar ao nível prático.

Com efeito, ele critica a violência e a perigosidade da razão fenomenológica egológica, porque redutora da alteridade. Mas precisa do modelo deste conhecimento inter-subjectivo para lhe contrapor o seu modelo de transcendência, isto é, de transcendência do Rosto.

A sua tentativa de investir numa exterioridade além do saber, utiliza, ainda assim o esquema intencional, por inversão - no Desejo - , retirando-lhe, no entanto, a estrutura noese-noema.

O desejo é, certamente, a dinâmica da relação ética como Rosto. Mas o facto do sentido vir do exterior, abre margens que deixam em suspenso a aporia “teoria versus praxis”, “conhecimento versus ética”, “saber versus sabedoria”.

Resumindo, e para terminar:

Ao longo desta exposição, demo-nos conta da complexidade do tema eu – outro, inscrito no tema mais vasto identidade – alteridade. Os supostos modernos de tal problemática, brindam-nos um dualismo gnosis-ontológico onde dificilmente se pode enquadrar a relação actual e efectiva no exercício do seu próprio essencializar-se .

A reabilitação do sentido inaugural da existência por parte da ontologia fenomenológica visa e recuperação da alteridade no âmbito de uma transcendência exercida como diferença.

Mas tal alargamento da racionalidade parece surgir que as filosofias da desrepresentação, da inobjectividade, dependem afinal daquilo mesmo de que se pretendem desinvençar. Assim sendo, contra o absolutismo da consciência fundamentalista, preconizam a fundamentalidade da consciência insciente, do espírito nadificador. Neste contexto, a realidade, a efectividade, é sempre e ainda de inspiração positivista, materialista, coisificadora, ou coisificada.

O ser não é já “ser de crescer”, actualidade de potências, axiologicamente possibilitante.

Dá a fissura entre o ser e o saber, entre a teoria e a prática, entre o saber e a sabedoria, entre a actualidade e a virtualidade.

Por isso mesmo, a questão filosófica por antonomásia - o que é o homem – além de enigmática, é hoje, preocupantemente aporética.

LA RAZÓN EDUCACIONAL

Octavi Fullat
Universidade de Barcelona

Yo he sido un *cenobita* más del espacio civilizado de Barcelona o, si se me apura, de un espacio algo más extenso que abarcaría confusamente lo que llaman península ibérica y hexágono francés. El resto del mundo me apuraba mucho menos, siendo, desde el ángulo estimulativo, esto: resto, residuo o escurridera. A fin de inteligirme, tenga presente el lector que “cenobita” proviene del griego, de *Koinóbion*, compuesto de *koinós* –lo común- y de *bíos* –vida-. Era yo, pues, un pedazo de vida común; era: gente, masa, muchedumbre, público, pueblo, vecindario, vulgo. Sin percatarme, como cualquier otro *cenobita* habíame convertido en títere, fantoche, espantajo, polichinela, muñeco..., pendiente de la televisión, de la radio, del periódico, del anuncio..., pendiente de mi país so capa de ser animal social. Mi biografía se reducía a alteración -no ser yo, sino lo otro, *alterum*-, se ceñía a ser sobresalto, excitación y trastorno; andaba, como todos, descompuesto, cambiado, agitado, sofocado.

Concluido el curso universitario, decidí emprender una “ascesis” -*askéo* significa, en griego, “me ejercito”- que permitiera recuperarme. No soy de aquellos que creen que cuanto más socializado, uno, tanto más humano; no. Lo mío es no pertenecer a los *animalia mixta*, sino ser animal propio. Acometí entonces el camino del *anacoreta*. El griego *anakhorétes* proviene de *anakhoréo*, que quiere decir “me retiro”. Comencé una *anábasis* o expedición hacia el interior. Busqué el recato, el retraimiento y recogimiento. Me aparté a fin de descodificarme socialmente -dentro de lo posible-. ¿Y a dónde me retiré?.

En la Baviera me prestan una masía, grande y anciana, alejada varios kilómetros de toda población. Me incrusté en aquella soledumbre y me convertí en *monakhós*, en monje, en único o solitario. La soledad me hizo solista, soltero, suelto y, en consecuencia, quedé absuelto de ser hombre. Aquella vida soledosa recién estrenada respiró el silencio -del latín *silere*, “estar callado”-, transfigurándose en silenciario. Al tercer día me palpé ya huérfano, incomunicado, recoleto, raro, singular, disparejo, único. Sin correspondencia, ni radio, ni televisión, ni prensa, ni visitas. El mundo se había reducido a lo que alcanzaba la vista: bosques de abetos y campos de trigo. Cuanto más cerca de mi mirada, más interesante era aquello; el horizonte se perdía ya en el no-mundo. La lluvia, el viento, el sol, la ardilla, los ciervos, la zorra, la liebre, el faisán,

las águilas y los pájaros azules estimulaban mis sentidos. El resto del universo se había aniquilado, o casi. Sólo toleré la presencia de la música, de ordinario la barroca.

El resultado del *monacato*, discutiendo en torno a lo educacional, han sido estos folios.

La razón que trabaja tanto en la educación como en la pedagogía está sometida al vaivén, convirtiéndose en incidente y suceso. La razón fue *physis*, o imitación de la misma, en la Grecia clásica. En el medioevo jugó el papel de *potentia Dei ordinata*. Con el orto de la modernidad comienza a ser *creación*. Galileo, Descartes, Leibniz y Newton refuerzan este rumbo. El discernimiento perfeccionará a la humanidad. Con Hegel la razón se transforma ya en el *Weltgeist* y la historia pasa a ser *Gott im Werden*. Nada escapa a la Razón. ¿Que aparecen contradicciones?, tanto mejor; sólo avanza aquel conocimiento que se dirige contra el anterior. En el siglo XIX, la razón se vuelve predominantemente científica; no hay más razón fiable que la del hombre de ciencia.

Con Bergson cambia la perspectiva; la razón científica, aseguró, es radicalmente inepta para aprehender la realidad de las cosas. Kafka subrayará las limitaciones de la razón; José K. no atrevesará jamás las puertas del Castillo. El mundo está entregado al azar o, tal vez, a una razón delirante -valga el contrasentido-. La termodinámica, la astrofísica y la electrónica se muestran eficaces, pero no proporcionan la felicidad al hombre. Podemos preguntarnos si la historia de la realidad es la historia de la razón; ¿sí?, y ¿qué hacer entonces con la pasión, con el *pathós*?. Resulta al menos curiosos observar cómo algunos sabios del siglo XX se han vuelto moralistas; así, por ejemplo, Bertrand Russell y Noam Chomsky. Nuevas inflexiones de la razón.

Bertrand Shaw escribe melancólicamente: “Existen dos tragedias en la vida humana. Una consiste en no lograr lo que el corazón anhela. La segunda está en alcanzarlo”. Nunca nos palpamos el alma satisfecha. Y aquí reside, precisamente, nuestra grandeza: necesidad constante de superarnos, de indagar sin descanso nuevas razones de vivir. Poco a poco se nos han despertado, sin embargo, el convencimiento que la razón, a pesar de sus múltiples avatares, no lo es todo; sabe a poco.

La Razón desde hace unos 2.500 años hurga en el hecho educativo para hacerse *inteligentemente* con él. Pero, ¿qué cosa es la *Razón* -o la racionalidad-, a fin de saber a qué nos referimos cuando nos servimos del significante *Razón educacional*?.

Ninguna razón ha aferrado la Razón desde el exterior de ésta. Cuando una razón empírica piensa la Razón, ésta misma es la que se autopiensa. La Razón razonando, sea aquí o allá, es siempre presencia a ella misma, es adherencia a su propio recorrido. Lo otro con respecto a la Razón es la sinrazón; es decir, la alienación de aquella en el disparate -error- o en la locura -delirio-. Pero, ¿qué fuerza señala la línea divisoria entre “lo racional” y “lo irracional”?; ¿no será nuevamente la misma Razón?; ¿no resulta incorrecto que uno sea juez y parte interesada en el mismo asunto?. La aporía se resuelve habitualmente describiendo las

condiciones del discurso racional e indicando a continuación que aquellos discursos que no las cumplen son discursos “i-rationales”. Actuando de esta forma se ha escamoteado aquello que de hecho instaura la racionalidad en cada sociedad histórica, y aquello que la instaura es, precisamente, el reconocimiento social de un determinado *valor*. La frontera entre “lo racional” y “lo irracional” la indican los valores y no la Razón. Esta posee historia en su semántica: la historia de los valores reconocidos socialmente. Es cosa fácil, por ejemplo, confeccionar el listado de características de la *razón científica*; ya no resulta tan obvio, en cambio, inquirir por el valor fundante de la racionalidad científica.

“Wissen” en alemán significa *saber*. La raíz indogermánica de “Wissen” es “veid” -ver. “Idea” procede del griego “êidon” -yo vi o he visto-, emparentado con el verbo latino “videre” -ver. Parece como si el *saber* fuera originariamente visión, filosofía indiscutible de algo. A lo largo de la historia de la filosofía se han introducido distinciones en este *saber* -o “ver-originario”. Se distinguió *nous* -intuición superior- de *phantasma* -imagen sensible-; se introdujo distinción entre *nous* y *diánoia* -sucesión ordenada de pensamientos. Los medievales contrapusieron *intellectus* -capacidad de intuición- y *ratio* -capacidad de discurrir.

Las modalidades de la racionalidad han variado en el transcurso de la historia. Incluso en la actualidad se dan notables divergencias entre epistemólogos. Piénsese, por ejemplo, en las diferencias de perspectiva entre Karl Popper -“lo verdadero en lógica es verdadero... en el método científico”- y Feyerabend -“la ciencia progresa únicamente transgrediendo las reglas impuestas por los lógicos”-. Cambio, pues, en las maneras de inteligir la racionalidad y en las formas de nombrarla, y mudanza en las justificaciones de la misma -el *ser* y el *pensar* se corresponden; la razón domina la naturaleza permitiendo la previsión...-. Algo hay, no obstante, en que parece existir acuerdo, o casi: la Razón es una capacidad de conocer, distinta del conocer animal; además es una capacidad delimitada por la voluntad y por el sentimiento. Realidades hay con las cuales la Razón no puede -así se lo parece cuando menos a muchos-; por ejemplo, con Dios. Este no es objeto, se afirma, de un pensar racional; tampoco puede con el deseo, con la pasión, con el inconsciente. ¿Habrá cosas indecibles por parte de la Razón?; ¿cómo asegurarnos de que *lo indecible* no coincide precisamente con *lo simplemente no dicho*?

La palabra es la mediación. ¿Cuál es el puente que une el *factum* educacional y la Razón Educativa?; o preguntando de otra manera, ¿cómo la Razón se hace con la positividad de la cosa educativa?: mediante la *palabra*. Toda educación se vehicula a través del lenguaje. En este preciso punto se hará presente la racionalidad a fin de escudriñar lo educacional. En los pueblos carentes de escritura, sea en la prehistoria o bien en la actualidad, la gramática de la lengua hablada permite la identidad del grupo, su educación básica. El orden establecido en una sociedad sin documentos escritos queda guardado más por las leyes sintácticas que por el jefe tribal o por el brujo de la comunidad. Una cultura primitiva permanecerá en sí misma si guarda su léxico y su sintaxis. Quedará salvada mediante educación.

La información genética asegura la identidad biológica. La información colectiva afi-

anza la identidad social. En el primer caso el factor transmisor es el ADN; en el segundo caso, el factor de transmisión cultural no se realiza espontáneamente, sino valiéndose de aparatos sociales –instituciones, por rudimentarias que sean– que permiten, a los adultos, traspasar su información almacenada a los pequeños recién llegados. Esto se hace siempre mediante la *palabra*. La palabra vertebra el proceso educacional.

El ser humano es hablante; es decir comunica con sus semejantes. Los animales también se comunican entre sí e incluso con el hombre –caso de los animales caseros, circenses y de zoo, particularmente–. Pero, el lenguaje de los hombres, como señalaron los griegos, es *logos*, palabra y razón a la vez. El lenguaje humano es más que estímulo de posibles reacciones nuestras; es *signo* o bien *símbolo*, algo que no acaba en materialidad fonética, sino que apunta a un *sentido* o a diversos sentidos, en el caso del símbolo que trasciende la materia del signo mismo. La *Grammaire générale* de Port-Royal todavía posee interés como ha subrayado Chomsky. Con la *palabra*, el ser humano aprende originariamente el mundo y se apropia de él. “Entonces el Señor Dios modeló de arcilla todas las fieras salvajes y todos los pájaros del cielo, y se los presentó al hombre para ver qué nombre les ponía. Y cada ser vivo llevaría el nombre que el hombre le pusiera”. (*Génesis*, II, 19).

La palabra, más allá de lo que sostuvo Bloomfield en su libro antimentalista *Language*, viene sostenida por el “yo entiendo”. Leyendo tanto a Wittgenstein –“*entiendo* cómo se continúa una serie de números”– como a Ryle –“*entiendo* cómo se deshace un bloque de pizarra”– llego al convencimiento que tal habilidad no está vinculada a que se realicen constantemente las dos operaciones mencionadas. El “yo entiendo” supone una disposición peculiar que también significa sustracción al contexto, pura virtualidad frente a proseguir la serie de números o a preparar el bloque de pizarra.

Hay palabras porque *entiendo*; es decir, porque en su radicalidad el ser humano *no sabe*, en contra del animal que sabe, como gritaba Sócrates. A este “sabio no-saber”, tanto Agustín de Tagaste como Nicolás de Cusa le llamaron *docta ignorantia*. Si no fuera por esto, no existiría la *pregunta*. La ignorancia sapiencial permite rebasar el saber anterior. Nunca las cosas, en cuanto tales cosas, formulan preguntas; estas últimas brotan del *sé que no sé*. El hombre, por querer rebasar constantemente los límites del saber actual, penetra en horizontes ulteriores. Como escribía Scheller, la pregunta evidencia que el hombre no está “ligado al ser”. Veta a saber, me digo yo. Quizás el hombre no está hecho para lo inmediato y a esto se deba que pregunte.

La educación se vertebra alrededor de la *palabra*. La Razón se exterioriza en la *palabra*. La Razón también será Razón Educacional.

La Razón implica conciencia de *principio*, de fundamento, que a su vez apunta a la conciencia de *final*, de realización. Entre una y otra conciencia se abre la pregunta acerca del *sentido* y de la *verdad*. La Razón comienza siendo, precisamente, este tipo de preguntas. Al fin

y al cabo interrogarse sobre lo que posibilita la experiencia es cuestionarse sobre el *principio* y el *final*. Aristóteles se limitó a caracterizar el problema como una pregunta modificada a fin de investigar. Lo propio de la Razón, al pronto, es únicamente la pregunta. El resto aparece después, si realmente hace alguna vez aparición.

¿Se limitará, la Razón, a buscar *lo necesario*? Aristóteles escribió en *De interpretatione*, que “el ente es necesariamente, si él es”. Es posible leer este enunciado tanto desde la lógica como desde la ontología; en ambas lecturas la Razón se halla en juego. Claro que hay dos maneras de inteligir lo necesario; existe una “necesidad que se da si, o mientras, existe algo -otro-” y existe una “necesidad absoluta” (Aristóteles. *Analytica priora*, A, 10, 30 b). La Razón se ocupará de ambas necesidades, y a causa de esto estará inquieta hasta alcanzar los *arkhai*, los fundamentos de algo. Aristóteles los descubrió en las *causas* -materia, forma, eficiencia, fin-, que también reciben en él el nombre de principios y de razones.

La Razón busca el fundamento del discurso; por esto discurrea en dos direcciones: hacia delante y hacia el hontanar; discursos progresivo y regresivo. Agustín de Tagaste calificó de *sapientia* el conocimiento fundado que el alma logra una vez se ha vuelto de espaldas a lo sensible y ha colocado la mirada en su propio fondo; así se conoce la Verdad Eterna, la fundante. Leibniz formuló la fundamentación absoluta mediante el *principio de razón suficiente*; si cada juicio tiene que fundarse sobre otro juicio anterior, o todos quedan desfundados, por muy al infinito que se retroceda, o es indispensable llegar a unos principios supremos fundantes pero no fundados por otros. Husserl descubre el “principio de todos los principios” en la siguiente formulación: “Toda intuición dada originariamente es una fuente de legitimación del conocimiento”, (*Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*). Aquello que fundamentará el discurso racional, ¿será siempre algo trascendente al propio discurso?. ¿Puede darse la racionalidad sin referencia a lo absoluto?; lo grave de la respuesta que pone *lo absoluto* -única, por otra parte, que sostiene la racionalidad- reside en que “lo absoluto” no se convierte en realidad absurda, únicamente si nada existe fuera de él. Y esto es grave.

Bajo el amparo del significante *Razón* y de sus fluctuantes significados se llevan a cabo actividades -presuntamente racionales- harto distintas. Estas diversas actividades racionales constituyen otras tantas sendas del caminar de la Razón en la historia humana. Es conveniente esbozar las principales líneas de fuerza de esta praxis semántica a fin de orientar mi propio discurso sobre el discurso de la Razón Educativa.

Tanto Platón como Aristóteles ya separaron la *teoría*, por un lado, y la *poiesis* y *praxis*, por otro lado. Los escolásticos siguieron la división no confundiendo la *vita contemplativa* y la *vita activa*. Se perfilan dos caminos de la Razón muy desiguales. La Razón trabaja para legitimar dichos caminos. En el caso de la vida teórica, la justificación comienza preguntándose: ¿por qué?. En cambio, cuando se trata de legitimar la vida práctica, la Razón se interroga así: ¿para qué?. Cuando las “imágenes-de-mundo” y las “formas-de-acción” recibidas

no pueden ya aceptarse sin crítica, brotan las dos preguntas anteriores. Son muy diferentes estos ejercicios racionales: *¿por qué?*, *¿para qué?*. La racionalidad educativa se nos bifurca en *racionalidad teórica* y *racionalidad práctica*. Además contamos con la *racionalidad crítica* o racionalidad que no proporciona contenidos al discurso heurístico, ni sirve para orientar la conducta o la actividad, limitándose a fustigar u hostigar cualquier pensamiento seguro de sí mismo.

Al comenzar el *Discours de la Méthode*, Descartes apunta a la Razón teórica con estas palabras: "*La puissance de bien juger et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes*". Lo que sucede, advertirá Descartes, es que no usamos siempre correctamente de la *Raison*. Necesidad, pues, del método, el cual pertenece ya, en parte, a la Razón práctica.

Kant también apuntará a la "Razón teórica" en su *Crítica de la razón pura*, entendiendo a ésta como el conjunto de principios que presiden el conocimiento, cuya verdad no depende de la experiencia, principios que sin embargo son inherentes al sujeto humano. El mismo Kant se refiere a la "Razón práctica" cuando después de haber respondido a la pregunta *¿qué puedo saber?*, se interroga sobre *¿qué debo hacer?*. Aunque no haga uso de la expresión, Kant llevó también a cabo un tipo de análisis que permite referirnos a la "Razón crítica". El mismo nos confiesa que fue "David Hume quien interrumpió... mi sueño dogmático". En el prefacio a la *Crítica de la Razón pura* escribe: "La indiferencia es una invitación hecha a la razón a fin de que dé comienzo la más difícil de todas sus tareas, la de conocerse a sí misma, instituyendo un tribunal que le proporcione garantías en sus pretensiones legítimas... Dicho tribunal no es otra cosa que la *crítica* de la misma Razón pura".

El marxismo, y en concreto Mao Tse-tung, intentará buscar la fuente de toda racionalidad en la praxis. Pero, aun admitido tal supuesto, no dejan de aparecer tres direcciones principales del funcionamiento racional: la teórica, la práctica y la crítica.

Como ya señalaron Platón -*Teeteto*; 155, d- y Aristóteles -*Metafísica*; I, 2, 982, b, 12-, la admiración de cada quien constituye la catapulta que dispara el discurso interrogativo y creador. La maravilla también se halla en el nacimiento del discurso teórico, incluido el científico y no sólo el especulativo. Aristóteles -*Ética a Nicómaco*; VI, cap. 3 y ss.- subordinó la conducta mental teórica, o *episteme*, al *nous-intellectus*- y a la *sophía* -*sapientia*-; sometió, por lo tanto, el conocimiento *a partir de* principios -*ciencia*- a la intuición inmediata de lo absoluto. La *ratio* discursiva en Tomás de Aquino también está en función de la *cognitio principiorum*. La ciencia tal como la entendieron clásicos y medievales posee siempre carácter mediato y está orientada hacia lo universal e intuitivo. Para los griegos y medievales la Razón fue primariamente *arkhé*, hontanar; fue para Aristóteles *epistémes arkhé*, principio del saber. No se entienda, pues, Razón, ni como subjetividad abstracta ni tampoco como facultad individual, sino a modo de fuerza que penetra el mundo todo. Anaxágoras ya se había acercado a este concepto de Razón con el uso semántico que hizo de *nous*.

Los griegos consideraron que el saber científico *-episéme-* era un saber *objetivo* -frente a la *poíesis-*, *sistematizado* -frente a la *historia-* y un saber *totalizador* y universal -frente al saber acerca del fenómeno-, que pretendía saber más allá de las cosas. Esta concepción de ciencia prevaleció hasta la llegada de la ruptura nominalista. La crítica del nominalismo a las esencias y al concepto de *principio* destruyó la teoría científica clásica. Los enunciados generales científicos pronunciaban verdades que no podían garantizarse por deducción lógica, quedando en enunciados con pretensión de verdad que sólo podían legitimarse mediante la experiencia.

En el siglo XVI la Razón queda ya confrontada al desarrollo tecnológico y se ve forzada a dar cuenta de éste. La compenetración del discurso racional y del hecho técnico mudan la Razón en *razón experimental*. Hace aparición la experiencia científica. Este hecho implica sumisión al lenguaje matemático y no simple descripción positivista. La física que se elabora con Galileo y con Newton utiliza las matemáticas, que ya no se refieren a esencias abstractas, sino que son el instrumento del conocimiento científico de lo real. La física es manipulación de la realidad; es experimentación y dominio de aquella.

Descartes llamará la atención sobre el hecho que “toda la clase de causas que acostumbran a derivarse de la finalidad es inutilizable en la explicación de la naturaleza” –*Meditaciones*, IV. En su *Discurso del Método*, el propio Descartes vislumbró que las explicaciones científicas poseen carácter hipotético aunque después se atuviera a la tradición admitiendo una base metafísica de la ciencia. El saber cartesiano continuará desarrollándose todavía sistemáticamente arrancando de un hontanar en el que se abrazan verdad y certeza, hontanar que es en su caso el “ego sum cogitans”. La autoconciencia, identidad de ser y de pensamiento, será todavía para él la base de cuanto se pueda saber.

Hume y Kant criticaron la concepción metafísica de *causa*. Ya no hay forma de evidenciar ni directa ni indirectamente que las causas *producen* determinados efectos. Hay simplemente teorías coincidentes con la realidad. Nada más. Sin intuición sensible, afirmará Kant en la *Crítica de la razón pura*, los conceptos permanecen vacíos, desprovistos de garantía por falta de realidad. La causalidad es un apriorismo del entendimiento. La categoría “causa” produce conocimiento real únicamente cuando hay sensaciones. Finalmente, ya en el siglo XX, la Razón se divorciará de su constante ilusión de ser un saber absoluto, para convertirse según Bachelard en un vaivén continuo entre razón y experiencia, siendo ambas inagotables.

Cada día con mayor nitidez el discurso teórico-científico alcanzará seriedad en dos únicas direcciones: un enunciado se considerará fundado cuando pueda deducirse lógicamente de otro enunciado que se acepta como verdadero. La segunda dirección sostendrá que un enunciado hipotético quedará fundado, convirtiéndose entonces en tético, cuando los datos de la experiencia lo confirmen. Dicha confirmación no será jamás absoluta. Ciencias, pues, axiomáticas y ciencias empíricas. El significado moderno de *ciencia* continuará afirmando su objetividad y su sistemática, pero ya no sostendrá su valor totalizador. La ciencia deja de ser

ciencia de la totalidad de lo real; es ciencia o del fenómeno o de la coherencia; pero, nada más. Las ciencias pasan a entenderse como sistemas hipotético-deductivos de enunciados, cuya estructura de orden satisface a la lógica de la deducción y cuya base se refiere a la experiencia intersubjetiva.

La Razón teórica va siempre más allá de lo dado aquí y ahora *-positum-*; posee carácter general *-contemplada desde su formalidad-* y su contenido trasciende los puros datos. La Razón teórico-científica, además, continuará conservando su estatuto de sistemática.

La razón teórica educativa se centra particularmente en el discurso estrictamente científico en torno a los datos educacionales, entendiendo *ciencia* tal como se la concibe en la actualidad. También se da una razón teórica especulativa *-no científica-*, un discurso no sometible a criterio de decidibilidad y, no obstante, sin consecuencias prácticas legitimadoras de concretas educaciones.

Dentro del ámbito de las ciencias formales, la *Investigación Educacional* tiene un capítulo importante: aquel que trabaja con estadísticas en su fase de elaboración matemática.

En el seno de las ciencias empírico-naturales, las *Ciencias de la Educación* han reflexionado sin lugar a dudas biológicamente. *Biología de la Educación*, sobre todo sus apartados de genética, endocrinología, neurofisiología y aparatos auditivo y visual. Podría pensarse también en una *Física de la Educación* particularmente destinada, al igual que una posible *Química de la Educación* *-no importa en este momento su moralidad, pues ésta no es cuestión científica-*, destinada, decía, a sostener teóricamente la manipulación tecnológica de la "educación-aprendizaje". También en este apartado cobran sentido una *Etnología de la Educación* y una *Ecología de la Educación*. En el terreno semicientífico de las *Ciencias empírico-humanas*, o sociales, la Razón teórico-educativa ha producido principalmente *Historia de la Educación*, *Psicología de la Educación*, *Sociología de la Educación* y *Economía de la Educación*. Poca cosa más. No faltan quienes asimilan la científicidad de estas Ciencias Sociales con la de las Ciencias Naturales, presentando atención particularmente a los aciertos obtenidos en la lingüística desde Saussure. Pero, de momento, la equiparación no salta a la vista, por lo que me parece más prudente seguir distinguiendo entre *ciencias* *-las formales y las empírico-naturales-* y *semi-ciencias* *-las empírico-humanas o sociales.*

La Razón práctica educacional funciona como justificación de metas tecnológicas y de decisiones morales. Lo propio del ser del hombre, sostuvo Aristóteles, es pertenecer al *lógos*; será bueno cuanto asuma tal pertenencia. Lo curioso *-al menos para mí-* es la manera de realizar este programa de comportamiento; al saber acerca de la vida del hombre lo titula, el estagirita, *epistème politikhé* o saber referente a la *pólis*; lo nombra sencillamente: *política*. Aquí el *lógos* es práctico y justificador.

Peirce, ya en las lecciones de 1903 sobre el pragmatismo, formulaba un principio según el cual cada juicio teórico es una forma confusa de pensamiento cuya única significación con-

siste en proporcionar validez a la máxima práctica correspondiente. Aceptar un discurso teórico es estar dispuesto a dejarse guiar por una fórmula en la conducta. La razón educacional práctico-legitimadora orienta o anticipa una acción; es decir, la justifica.

¿Cuál es el *valor* de lo que hacemos o bien queremos?; el soporte de la validez tanto de la conducta tecnológica como del comportamiento práxico lo proporciona la capacidad fabuladora de nuestra racionalidad práctica. La *Historia de la Educación* como el resto de ciencias sociales de la educación, se somete también en buena parte, no a la Razón Teórica, sino a esta habilitación de la Razón Práctica. La razón aplicada a la historia es en gran medida la capacidad lógica de reconstruir un acontecimiento bajo el aspecto de validez fundada. Las acciones o sucesos educativos de otrora no son necesariamente racionales; lo racional es la representación de dichos acontecimientos o actos. La razón histórica es básicamente razón práctica legitimadora de una hermenéutica.

No es lícito confundir la razón práctica con la negación de la razón. Esta radicalidad es cosa de Nietzsche para quien razonar es decirle *no* a la vida. Los procesos educadores también operan desde el *páthos*, desde la pasión y el afecto, desde el placer, el dolor, el deseo, el miedo, e incluso desde el mismo inconsciente. La educación nunca es *apátheia*, impassibilidad. Pero, este abordaje es distinto del que llevo a cabo en este momento.

Frente a tantas miradas bovinas de telespectadores embobados delante del desfile de nuestro presente, el filósofo de la educación debe volver la salud a estos ojos badulaques y sosos. Si no logramos deshacernos de la omnipresente torpeza colectiva, que todo lo iguala y fraterniza a base de mediocridad y pequeñez, no nos quedará otra salida a quienes andamos perplejos que repetir con Quevedo:

“Sólo ya el no querer es lo que quiero”

La *meditatio mortis*, que Francisco de Quevedo y Villegas desarrolla en *Sueño de la muerte*, es el único consuelo que se nos brinda, a cuantos protestamos del conformismo ambiental, si fracasamos en el esfuerzo de despertar de su sueño gris o nuestra conciudadanía. Van Gogh pasó dos años en “le pays jaune”, la Provenza, el país de las cigalas y del sol rey. A los dos meses de abandonar tan grande luminosidad, no atinó a hacer otra cosa que suicidarse en Auvers-sur-Oise. Es preferible el negro al gris cuando ya hemos renunciado a los colores o bien nos han forzado a decirles adiós.

La educación ¿puede inteligirse desde el *sistema* únicamente?, ¿no pondría luz sobre la cuestión el *individuo*?. Althusser, muy hegelianamente, entiende el proceso sin el *sujeto*; no hay otro sujeto que el proceso mismo. El *sistema* devora, de esta guisa, al *individuo*. Los hombres dirá Jacques d’Hont siguiendo también a Hegel, son meros *träger* o soportes del colosal “complejo de relaciones orientadas”, y esto es así aun cuando los individuos se imaginen ac-

tuar para sí en vez de hacerlo para el sistema. La Razón deviene Espíritu valiéndose de los individuos. La educación es, así, pura racionalidad. Sócrates y Platón, negando la *voluntad de mal*, también suprimieron el ¡ay! de cada quien. Cuando la razón invade la totalidad de lo humano, aparecen cosas tan curiosas como las descritas por Jean-Louis Flandrin en su libro *Un temps pour embrasser*, donde se estudia la moral sexual de occidente entre los siglos VI y XI. Leyes sobre la continencia periódica entre los esposos y diversidades de la misma con sus respectivas razones. Dejarlo en manos de la razón es harto peligroso.

Grecia, la clásica, con su clima deleitante y sus cipreses verticales dio lugar a que naciera el *pathos* y el *logos*. Esto ya es más sensato. Homero dio a los griegos sus dioses y sus mitos. Los filósofos y los matemáticos inspiraron los templos y los teatros, donde la Hélade celebraba la dulzura de los dioses y la belleza de los cuerpos. El siglo XII medieval fabricó una filosofía ascética, monástica, en la que se suprime a *Eros* para celebrar a *Agapé*, el amor de Dios al hombre. El filósofo se dedicaba al saber, una vez libre de las pasiones, y el saber se convertía entonces en servicio a Dios. Tanto la filosofía como la teología fueron saberes místicos y no científicos. A pesar de la ascesis, el sentimiento quedaba privilegiado frente a la razón. Abelardo, por el contrario, al querer transformar la teología en ciencia, prefiguró ya el siglo XIII, siglo en que la filosofía se vuelve profana y abandona el apasionamiento. Nicolás de Cusa querrá incluso, en su tiempo, matematizar todo el pensamiento. Los escolásticos, que ya conocieron perfectamente a los clásicos desde el siglo XIII, consideraron, a éstos, eternos. El sentimiento no tenía entrada. Los renacentistas, en cambio, leyeron a los clásicos en el vientre del tiempo; por tal motivo se volvieron humanistas. Galileo en el *Saggiatore*, que apareció en 1623, defiende el conocimiento matemático del universo. Nace el espíritu científico moderno. El saber vivirá desconectado de toda metafísica. Si esto implica menospreciar otras comunicaciones con la realidad, queda amputado el fenómeno humano. En nuestros días, Jacques Monod maximaliza el valor del saber científico; un exceso. Escribe en *El azar y la necesidad*: "Los seres tienen un proyecto que es el de vivir y sobrevivir en su descendencia, aunque el precio sea la muerte. El proyecto explica el ser y el ser no tiene sentido más que por su proyecto".

Tanto la *ciencia* como la *filosofía*, asegura Heidegger en una entrevista a la televisión alemana -24-IX-1969-, *han olvidado el ser*, ocupándose únicamente del *ente*. La revelación del ser. El *ser* está retirado; por esto se hace imprescindible la *aletheia*, el des-ocultamiento. Ni el discurso filosófico ni el pensar científico alcanzan el *ser*; éste persiste en su *lethe*, en su retiro. ¿Acaso, digo yo, el sentimiento y el lenguaje loco del poeta podrían dejar en sus puras carnes al recatado *ser*?. Nos hemos fiado excesivamente de la razón; por esto sabemos tan poco acerca del fenómeno educativo.

Basta con recrearse ante la *Olympia* de Manet, con su invitación al goce, su negra dulce, su gato acariciable y su oloroso ramo de flores, para percatarse de que la razón no lo es todo y menos todavía el discurso científico. Según André Leroi-Gourhan, el ser humano ha pro-

gresado movido únicamente por el *deseo*; si llegó a fabricar instrumentos se debió a que sólo así daba pábulo a sus avideces -*Les racines du monde*; Ed. Pierra Belfond; París, 1988.

Lo importante no es la razón de ser personas, sino el deseo de serlo. Y cuando se nos muere dicho deseo, sucede aquello de la frase de Dostoiewski en el Gran Inquisidor -Los hermanos Karamazov-: "Al final nos colocarán su libertad a nuestros pies y nos dirán: hacednos vuestros esclavos, pero alimenta dnos".

Educación soviética o educación cubana; es lo mismo.

De la mitad del siglo XII nos ha llegado una correspondencia exaltante; se cartearon Abelardo y Eloisa después de su trágica separación y de haberse encerrado cada uno, a la fuerza, en un monasterio. En una de estas cartas, Eloisa escribe a su antiguo amante:

"Incluso en medio de la solemnidad de la Misa, cuando la oración debería ser purísima, me asaltan imágenes obscenas que ocupan mi alma mucho más que los oficios divinos. En vez de llorar por las faltas cometidas, no hago más que suspirar por las que no he podido cometer".

El hombre es *logos*; faltaba más. Pero, su *pathos* es indudablemente de mayor bulto. Al discurso sobre la educación se le escapa este último y, cuando cree atraparlo, no hace otra cosa que matarlo y dejarlo disecado. En educación no todo puede ser pensado ni dicho. Bettencourt, en su libro *Le bal des ardents* grita gráficamente el valor del *pathos* en la vida humana:

"Nous ne sommes pas sur terre pour prier, pour travailler, pour souffrir..., nous sommes sur terre pour rien, pour le plaisir".

Platón en el diálogo *Lisis* entiende la amistad como *aspiración* común al Bien, única realidad que puede colmar nuestro deseo. La revelación de esta pobreza humana no aceptada emparenta la amistad con el amor, la *philia* con *eros*. Tanto la *philia* como *eros* caracterizan al hombre, ser imperfecto que busca el Bien supremo a través de la amistad y del amor. Un educador es un *animal erótico* que anhela el Bien y despierta pareja avidez en sus educandos. Lo primordial en educación es la voluptuosidad -*eros*- y no el razonamiento.

DIVERSITY, IDENTITY AND EDUCATION: SOME PRINCIPLES AND DILEMMAS

*Terence H McLaughlin
Universidade de Cambridge*

It is a pleasure to be invited to take part in this international conference on Philosophy of Education with the theme of 'Diversity and Identity'. It is a particular pleasure to meet the Portuguese Philosophy of Education community and to engage in debate about the theme of the conference and other matters of mutual interest. International exchanges of these kinds in our subject are especially timely and important. This is particularly true when different philosophical traditions, styles of argument and methods of approach are involved, with their related demands of careful and sensitive dialogue.

Before proceeding to the topic of this paper, I shall offer as a contribution to this dialogue some general reactions to some of the kinds of arguments which I have witnessed at the conference, and to the debates which have taken place. I am not sure whether these arguments and debates are typical of, or characteristic of, Portuguese Philosophy of Education in general. Whether or not this is so, however, I trust that my remarks will further the cause of the dialogue to which I have referred.

Differing Philosophical Traditions, Styles of Argument and Methods of Approach

In terms of philosophical tradition, style of argument and method of approach, many of the arguments and debates I have encountered at the conference seem unfamiliar to philosophers of education working from the approach of analytical philosophy, which, whilst it has not been the only approach to the subject in the English speaking world,¹ has been a very influential, and even dominant, one. The unfamiliarity here can be illustrated by reference to three general features of argument and debate at the conference which have attracted my attention.

First, many of the arguments and debates have been couched at a very high level of generality. An example of this is the statement 'diversity is a condition of identity' which was made at one of the recent sessions by a presenter. Philosophers of education working within the analytic tradition are inclined to react to a statement such as this by first asking what the

statement *means* and then by engaging in argumentation to determine the extent to which the statement is *justified*. A concern with questions of meaning and justification are central to the analytic approach to philosophy.

As it stands, the statement 'diversity is a condition of identity' lacks clear meaning. How, for example, should 'diversity' be understood? Which matters are seen as the objects of this 'diversity' and what is the extent of the 'diversity' envisaged? In addition to, and partly as a consequence of, uncertainty about the meaning of the statement, the justification of the statement is similarly uncertain. As a general statement without further illumination or qualification, 'diversity is a condition of identity' is certainly unjustified, or false. One can readily think of counterexamples to the claim. For example, identity formation can be inhibited by too much diversity in, say, upbringing. A child who is subjected to an unduly wide and conflicting range of values, beliefs, practices and expectations is unlikely to experience the 'cultural coherence' which is a necessary ingredient in an upbringing likely to bring about autonomy and other desirable personal qualities and achievements.²

The analytical approach to philosophy of education is therefore suspicious of unduly general statements and claims. It seeks a more fine-grained and detailed argument and debate in which attention to questions of meaning and justification act as an antidote to undue generality. The analytical approach to philosophy of education also tends to begin its work not from general statements or theories but from specific questions and problems. It is therefore opposed to the view expressed by one contributor to the conference that in philosophy of education we must 'begin from the general'.

These considerations lead to the second feature of argument and debate at the conference which has attracted my attention. This is the tendency for arguments and debates to begin from discussions of the work of philosophers such as Aristotle, Kant and Hegel and then to proceed to more directly educational questions, often through a kind of 'application' of the insights of such thinkers to these questions. The analytical tradition in philosophy of education tends to approach things the other way around; to begin with the directly educational questions and to seek their appropriate illumination from the resources of broader philosophical argument. One reaction to this approach is to object that the 'directly educational questions' addressed in this approach are likely to be unduly low-level or practical in nature. The analytical approach, however, is concerned with educational questions which have a clear philosophical dimension or resonance. Examples of such questions include: 'What principles should govern the handling of significantly controversial moral issues in the common schools of a liberal democratic society?' and 'Do the demands of education in religion in a liberal democratic society favour a plurality of different kinds of school, some basing their educative influence on the religious faith of the family?' These questions are not, of course, wholly or exclusively philosophical. They do, however, have clear philosophical dimensions and implications. Whilst philosophers such as Aristotle, Kant and Hegel may well have a contribution

to make to an illumination of these dimensions and implications, the analytical approach to philosophy of education tends to seek this illumination from a prior direct consideration of the questions themselves. As David Carr has pointed out in his contribution to this conference, the analytic tradition does not attempt to *reduce* philosophy of education to these smaller questions. What is at issue is a question of an appropriate starting point.

The third feature of argument and debate at the conference which has attracted my attention relates to other wide ranging issues of style and method. The preoccupation of the analytic approach to philosophy of education with questions of meaning and justification has already been mentioned. This preoccupation leads to an emphasis by this approach upon a form of argumentation which emphasises *inter alia* the clarification and analysis of concepts, premises and assumptions, the consideration of counter-examples, the detection and elimination of defects of reasoning of various kinds, the drawing of important distinctions, a concern to identify and address strictly philosophical considerations rather than those of other kinds, a particular spirit of criticism and the structured development of an argument leading to the establishment of clear conclusions which aim to be (in some sense) true, interesting and important. Central to the analytic tradition is an exploration of the conceptual schemes embedded in our everyday language in a form of analysis which is 'connective' in the sense that it examines the philosophically interesting connections and relationships between concepts. This does not, of course, imply that philosophers of education in the analytic tradition are interested only in language. What is at stake are our understandings, beliefs and values and these have clear significance for human life generally.

These remarks about the style and method of the analytic tradition in philosophy of education constitute, of course, only a brief sketch of some salient features. Much more needs to be said in illumination of them.³

The style and method of many of the contributions to the conference differ from that characteristic of the analytic tradition in philosophy of education. This makes sensitive and engaged dialogue important, *despite difficulties*. One requirement for this dialogue is for those who work in the analytic tradition to acknowledge the possible shortcomings and limitations of this tradition, which has not lacked critics of various kinds.⁴ Part of the process of achieving a judicious understanding of the analytic tradition is a need to avoid some characteristic misunderstandings of it, and to acknowledge clarifications and re-statements of the tradition in the light of these misunderstandings. David Carr, for example, has, in his contribution to the conference, defended the tradition against claims that it is positivistic. His rejection of the claim that it is reductive because it reduces philosophy to a preoccupation with small-scale questions has already been mentioned.

Turning now from these preliminary reflections about differences in philosophical traditions, styles of argument and methods of approach, what does the analytic approach to these

matters have to say about the particular theme of the conference: Diversity, Identity and Education?

My paper has three sections. First, I offer a clarification and analysis of central concepts and issues. Second, I turn to an examination of relevant principles, and, third, I indicate a number of dilemmas which emerge. It should be remembered, of course, that the matters under discussion cannot be fully understood solely in philosophical terms. Complex political, social, cultural and demographic considerations, amongst others, require attention in any attempt at a fuller understanding.

Diversity, Identity and Education: Concepts and Issues

I shall look in turn at each of the notions diversity, identity and education.

(a) Diversity

Here five points are worthy of mention. First, diversity (or difference) can arise in relation to many different things, including *inter alia* differences relating to the physical world (eg climate, terrain and the like), to the constitution of human beings (eg health, aptitude and ability) and to aspects of human culture (eg language, values and political structures). Many differences are not morally or educationally significant. We are interested not in diversity or difference as such, but in the sorts of diversity which *matter* morally and educationally.

Second, diversity or difference (including that which is of moral and educational significance) is not *ipso facto* a good thing. It is incoherent to 'welcome' diversity or difference *per se*. Some differences are immoral, harmful or problematic. The student who expresses allegiance to a neo-nazi party, or who becomes addicted to hard drugs is, after all, different. Differences can therefore invite clear-cut moral criticism, or at least regret. Even differences which are more clearly within the moral pale need to have their value clearly articulated. For example, it cannot be merely assumed without further argument that a liberal, pluralist society is a good thing. The evaluative work here cannot be done by merely appealing to the fact that we live in such a society. It is possible for a person to accept that, as a matter of fact, we live in a society which contains a good deal of diversity of various kinds but to go on to express sorrow or even anger at this state of affairs. The respects in which diversity and difference ought to be valued in some way therefore requires careful consideration. The central questions here are: in relation to which matters are diversity and difference seen as valuable, and for what reasons?

Third, the answer to these questions is intimately associated with the notion of pluralism⁵ which has at its heart precisely the notion of valuing diversity and difference and an aversion to strategies of domination and assimilation in relation to them. However, the nature and extent of the valuing of diversity and difference seen as required, the grounds on which

diversity and difference are valued and the kinds of diversity and difference which are thought worthy of value are all by no means clear cut. The nature and extent of valuing of diversity and difference can be roughly plotted on a continuum from mere toleration on the one hand through to a more full blooded welcome and encouragement (as in forms of 'celebratory pluralism') on the other. The grounds on which diversity and difference are valued can range from merely utilitarian ones to grounds of an epistemological and moral kind on the other. Epistemological grounds invoke considerations about the value of diversity in extending our knowledge and understanding, whilst (related) moral grounds appeal to considerations involving justice and rights in relation to matters of legitimate difference. It is clear that the kinds of difference which are candidates for valuing (in whatever sense) are of certain specific kinds. One kind of difference here is related to issues which are regarded as 'significantly controversial' in that they are rooted in deep seated and well grounded disagreements of an epistemological and ethical kind. Another kind of difference is seen as worthy of value because of its relationship to matters which are importantly identity-constitutive or significant for individuals or cultural sub-groups.

Fourth, it is important to note that, despite its emphasis upon diversity and difference, pluralism requires a parallel emphasis upon matters of commonality. Without common values, ideals and procedures, a pluralist society would not only disintegrate but would also lack, amongst other things, freedom, equality and tolerance: values essential to the very idea of pluralism itself, as well as to democracy. A pluralist society involves a balance of unifying and diversifying elements. The unifying elements involve a framework of commonly accepted values, practices and procedures. *On the political side, they are embodied in a common political and legal system and fundamental democratic commitments, such as those relating to freedom, justice and equality.* Further, it has been strongly argued by Harvey Siegel, amongst others, that these kinds of commitments are incompatible with an epistemological stance such as relativism which gives too much room to diversity.⁶ Considerations of these kinds provide further illustration of the point that pluralism and unrestricted diversity are incompatible with each other. Common values, ideals and procedures of the sort which have been indicated limit, and make possible the coherent valuing of, diversity.

Fifth, discussions of diversity and difference, and of pluralism, are typically situated within the context of a liberal democratic society. This conception of society needs therefore to be brought into focus if issues relating to diversity and difference are to be properly illuminated.

(b) Identity

Matters of identity arise in relation to a number of different things, including nations, organisations, sub-groupings and so on. Here attention will be focused upon the notion of the identity of persons. Leaving aside matters of considerable complexity,⁷ three points can be usefully made about personal identity.

First, the self-awareness which is at the heart of personal identity is composed of many different ingredients both 'external' and 'internal' to the person. These include culture in its multifarious and wide ranging aspects, personal circumstance and experience, individual temperament, capacity and character, and beliefs and values. At the heart of personal identity is the attempt on the part of the person to achieve a unity of purpose and outlook in which the notions of 'harmony', 'integration' and 'wholeness' are prominent.⁸

Second, there is a clear link between identity and personal well being in that an adequate sense of personal identity is a central element in flourishing personhood in general and in the achievement of particular elements of well being such as self-esteem, self-respect and personal autonomy.

Third, the phenomenon of diversity is clearly related in a significant way to personal identity. One reason for this is seen in Charles Taylor's argument that, in the circumstances of modernity, individual identity is no longer shaped by fixed social hierarchies or by socially dictated values and roles. These are now often fragmented, diverse and disputed. Each individual must therefore, at least to a significant extent, shape his or her identity personally in the face of this diversity, through an exercise of authentic self-determination. One of the conditions required for this process on the part of the person is appropriate forms of recognition by others which can be frustrated by inadequate recognition of forms of diversity which are identity-constitutive or significant for individuals or groups.⁹

(c) Education

Education cannot avoid addressing questions of both identity and diversity.

Education must be concerned with questions of personal identity because it is concerned with the development of persons.

It is wrong to see education as concerned solely with the transmission of knowledge and understanding. In addition to knowledge and understanding, education seeks to develop in individuals *inter alia* attitudes, feelings, emotions, skills, dispositions and qualities of character. These differing elements of the achievements sought in education cannot, of course, be seen as separate from each other, and are interrelated in complex ways.

What is clear, however, is that education seeks to achieve the development not only of the minds of individuals, but of their wider development as persons also. Educational influence therefore impinges, often to a significant extent, upon the personal identity of individuals, and that influence requires articulation and justification. Lying behind such a justification is the fundamental question: 'What sort of people should there be?' A further reason why education cannot neglect questions of personal identity is that educational aims and processes are inevitably influenced by the personal identity of the students to whom they are addressed.

Education must be concerned with questions of diversity for at least two reasons. First, as indicated earlier, various kinds of diversity can be significant for the development of personal identity in the sorts of ways which have been indicated by Charles Taylor. Second, education is concerned not just with the formation of individuals, but also with the development of society. One way in which education contributes to the development of society is through education for citizenship,¹⁰ an important part of which is concerned with the preparation of citizens to live in an appropriate way in relation to the diversity characteristic of a liberal democratic society.¹¹

Diversity, Identity and Education: Some Principles

We are confronted in modern liberal democratic societies by people holding many different, and often incompatible, beliefs and values, including 'comprehensive' theories of the good, or overall views of life. Catholics, Jews and Muslims live alongside atheists and agnostics. These comprehensive views are significantly controversial because, it is claimed, there is no way of objectively and conclusively adjudicating between them to the satisfaction of all citizens. Nor are these disagreements likely to be conclusively resolved in the future. They are deep seated and tenacious, the result of fundamental differences of belief and value. Yet many of these comprehensive theories of the good can be regarded as 'reasonable' or 'within the moral pale'. They do not conflict with, even if they go beyond, values acceptable to all. Liberal democratic societies, and the philosophical theory of liberalism in terms of which they are frequently articulated, tend to approach educational questions relating to identity and diversity by invoking a number of general principles. I shall mention three such principles here.

The first principle involves a distinction between 'public' and 'non-public' values and spheres. The nature of this distinction is illuminated by the observation by Jonathan Sacks in his 1990 Reith Lectures, that in modern democratic societies, people 'speak' two 'languages of evaluation': a 'first' language of public (or common) values and a 'second' language of their own substantial traditions reflected in familial, religious and cultural communities.¹² 'Public' values can be regarded as those which, in virtue of their fundamentality or inescapability, are seen as binding on all persons. Frequently embodied in law and expressed in terms of rights, they include such matters as basic social morality and a range of democratic principles such as freedom of speech and justice. 'Public' values can be affirmed by persons whose wider framework of beliefs differ from each other. They do not presuppose some particular metaphysical theory of the self, or of the nature of human destiny. For example, atheists and Catholics differ profoundly on such matters, but they can share common ground in condemning cruelty and supporting a democratic way of life, even if their different overall frameworks of belief give them a distinctive perspective on such matters. It is the 'public' values which constitute the common or unifying values which are necessary for a democratic

society and on which its characteristic notions of pluralism and multiculturalism depend. 'Public' values, in virtue of their fundamentality and inescapability, give wide ranging relativism pause for thought.

In contrast to the 'public' values, 'non-public' values go beyond what can be affirmed by, and insisted upon for, all members of a society. They are part of a range of options from which, within a framework of justice, persons might construct their lives. Such values may involve wide ranging views of life as a whole, such as a religious faith or a substantial political creed. Since such 'comprehensive' theories of the good are significantly controversial, they cannot be imposed or insisted upon for all members of society but are seen as matters for individual and family assessment and decision. It is in relation to these 'non-public' values that the notion of 'respected difference' associated with pluralism and multiculturalism arises.

The distinction between 'public' and 'non-public' values, and the precise determination of the 'content' of each of the categories, is not free from difficulty. The distinction, is, however, a key principle in relation to the handling of significantly controversial matters in schools.

The second principle insists that a sensitive balance be found in a liberal democratic society between the demands of commonality and diversity. As indicated above, despite a tendency to emphasise diversity and difference, pluralism requires a parallel emphasis upon commonality. The respects in which pluralism and multiculturalism involve a balance of diversifying and unifying elements is well brought out in the vision of a democratic pluralist multicultural society outlined in the report of the Swann Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups.¹³ In this vision, the society - '...values the diversity within it, whilst united by the cohesive force of the common aims, attributes and values which we all share.'¹⁴ It therefore seeks to achieve a balance between - '...on the one hand, the maintenance and active support of the essential elements of the cultures and lifestyles of all the ethnic groups within it, and, on the other, the acceptance by all groups of a set of shared values distinctive of the society as a whole.'¹⁵ The vision of the report is therefore of a society stressing 'diversity within unity'¹⁶, where a stark dichotomy between assimilation and separatism with respect to minority groups is avoided¹⁷.

Although the Swann Report is concerned with ethnic diversity, many of its basic principles are relevant also to a number of other aspects of significant diversity.

The third principle sees education in such a society as engaged in exerting a two-fold general educational influence. On the one hand, education seeks to bring about the substantive commitment of its students to the public or fundamental values which have been mentioned above. They include basic social morality, ideals (such as the importance of the autonomy of the individual), methodological principles (relating to the way in which public disputes are settled), and moral and political values (such as respect for persons and toleration). In view of the close connection of many of these values with the domain of the political (they inclu-

de 'civic virtue'), educational influence with respect to public values is seen as requiring a significant form of political education - in particular, education for citizenship. In relation to public values the school seeks more than simply understanding and critical assessment on the part of students, and there is little room for pluralism and a concern to present alternative points of view. On the other hand, in relation to the diversity characteristic of the non-public domain, the school seeks exploration, understanding, debate and critically reflective decision by individuals. On this view, education places a strong emphasis on students thinking for themselves, and achieving a form of personal rational autonomy (itself an important value of a public kind, though requiring careful interpretation). In the non-public sphere of value, this leads to the fear of undue influence or indoctrination in matters which are significantly controversial and uncertain; hence the emphasis upon 'critically reflective decision by individuals' in these matters.

This principle of two-fold educational influence can be illustrated by reference to the Swann Report. The Report argues that all students must be educated to - '...an understanding of the shared values of our society as a whole as well as to an appreciation of the diversity of lifestyles and cultural, religious and linguistic backgrounds which make up this society and the wider world.'¹⁸ In relation to 'shared' or 'common' values, the report sees the development of the autonomy of the child as in an important sense non-negotiable. The report insists that all pupils must be given the 'knowledge and skills' needed not only to contribute to British society but also - '...to determine their own individual identities, free from preconceived or imposed stereotypes of their 'place' in that society'¹⁹ Thus the report regards as entirely wrong 'any attempt to - '...impose a predetermined and rigid 'cultural identity' on any youngster, thus restricting his or her freedom to decide as far as possible for themselves their own future way of life.'²⁰ The report insists that a range of personal qualities and dispositions be developed in all students, including flexibility of mind, an ability to engage in 'rational critical' analysis, a global perspective, a willingness to find '...the normality and justice of a variety of points of view' non-threatening and stimulating, and the skills to resolve conflicts positively and constructively²¹. The report also insists that racism be presented as wrong and invites all schools to combat it.²² Such elements of non-negotiability underlie the insistence of the report that all students should - '...share a common educational experience which prepares them for life in a truly pluralist society'²³ On the other hand, with regard to values which are not shared or common (for example those relating to a particular religious faith) the report insists that the common school has no role in bringing about substantive commitments in pupils, as distinct from the development of their understanding and critical reflection. With regard to religion, for example, the report holds that it is not the role of the school to encourage in pupils belief in a particular religion - 'It is... the function of the home and of the religious community to nurture and instruct a child in a particular faith (or not), and the function of the school to assist pupils to understand the nature of religion and to know something of the diversity of belief systems, their significance for individuals and how these

bear on the community' ²⁴ Pupils must therefore be enabled, through an approach to religious education which seeks to illuminate the character of the *religious domain rather than to engage in religious nurture, to - '...determine (and justify) their own religious position'* ²⁵.

Diversity, Identity and Education: Some Dilemmas

This general vision of a liberal democratic society and its educational requirements is a familiar one to philosophers of education working in the analytic tradition. The vision is not, however, unproblematic, and is open to a number of significant and searching lines of enquiry and criticism. A number of these relate to the fundamental principles which articulate the vision itself. Questions need to be faced about the justification of the broadly liberal framework of belief and value in term of which the vision is articulated, in the face, say, of criticisms of the framework arising from thinkers of a communitarian persuasion. ²⁶ Some of the central issues which arise here concern the need to interrogate the nature, extent and grounding of the shared values that emerge on this view, and to address the question of whether this general approach can yield a 'thick' enough set of public values to facilitate human and civic flourishing and to do justice to the nature of individual identity, moral psychology and moral objectivity. Further general issues which arise concern the question of how views and practices which are explicitly non-liberal should be responded to. Is the vision seen as having validity and justification cross-culturally or only for certain societies? More precise questions requiring attention relate to the exact way in which the distinction between 'public' and 'non-public' values is being drawn. What can be regarded as a 'public' and a 'non-public' matter respectively?

All these important lines of enquiry and criticism, among others, generate and are linked to important educational dilemmas which arise for this general perspective. These educational dilemmas are wide ranging. They include questions relating to the educational rights and duties which parents can be seen to have on this view, the difficulties of principle and practice which arise for the educational treatment of matters of significant controversy in schools, and questions relating to specific schooling arrangements, including the question of whether separate schools (say of a religious kind) can be justified.

A consideration of the full range of educational dilemmas would require a wide ranging discussion. However, attention will be focused here on a family of educational dilemmas which link identity and diversity together in a very clear way. The dilemmas arise because the general perspective under discussion has tended to emphasise what Charles Taylor has called 'a politics of universalism'. The 'politics of universalism', as its name suggests, involves the unifying features of pluralism and multiculturalism. It stresses the equal dignity of all citizens and the equalization of rights and entitlements; the securing for all of - '...an identical basket of rights and immunities' ²⁷. As Amy Gutmann notes, from such a perspective - '...our freedom and equality as citizens refer only to our common characteristics - our universal needs, regardless of

our particular cultural identities, for "primary goods" such as income, health care, education, religious freedom, freedom of conscience, speech, press, and association, due process, the right to vote, and the right to hold public office. These are interests shared by almost all people regardless of our particular race, religion, ethnicity, or gender. And therefore public institutions need not - indeed should not - strive to recognize our particular cultural identities in treating us as free and equal citizens'²⁸. For Gutmann, a key question posed by the 'politics of universalism' is: -'In what sense should our identities as men or women, African-Americans, Asian-Americans, or Native Americans, Christians, Jews, or Muslims, English or French Canadians *publicly* matter?'²⁹.

However, the 'politics of universalism' is in tension with the sorts of 'demands of recognition' which Taylor sees as required for the flourishing of personal identity, and which were alluded to earlier. Taylor argues that, since our identity is partly shaped by recognition, a failure to accord it can, by causing a person or group to form a misleading and demeaning picture of themselves, constitute a significant form of harm and oppression³⁰. This is particularly so where democratic values and other cultural influences assert the notion of the equal dignity of all citizens³¹ and where the modern ideal of the authenticity of the individual is salient.³² Taylor's concern with 'the demands of recognition' lead him to the notion of a 'politics of difference, ' which involves the recognition not of some 'universal identity' but of -'...the unique identity of this individual or group, their distinctness from everyone else'³³. At the heart of the 'politics of difference' is the claim that -'...we give acknowledgment and status to something that is not universally shared'³⁴.

Taylor discusses at some length the question of the extent to which 'the politics of universalism' (and rights-based liberalism more generally) can give due acknowledgement to distinctiveness. Much of his discussion concerns restrictions placed by the Quebec government on its citizens with the aim of securing the collective survival of its Francophone culture.³⁵ Such restrictions seem to infringe the notion of universal individual rights and the principle of non-discriminatory treatment by insisting that francophones and immigrants may not send their children to English language schools, by requiring that businesses over a certain size conduct their work in French and by outlawing non-French commercial signage. Quebec is therefore espousing collective goals (or a collective view of the good) in contrast to the liberal requirement that a society eschew any commitment to a collective or publicly endorsed conception of the good which goes beyond the procedural³⁶.

Taylor develops an argument to the effect that such a society need not be wholly in conflict with the values of liberalism. There can, he argues, be a second form of liberal society in addition to that which takes the form of a 'procedural republic'. On this second view the society is non-neutral with regard to a definition of the good life, as in the case of Quebec. Here, because the character of the good in question requires it to be sought in common, it is seen as a matter of public policy. However, the society can be seen as liberal if fundamental

rights (say, those relating to rights to life, liberty, practice of religion and the like) are given to, and 'unassailably entrenched' for, minorities within the society. However, other privileges, immunities and presumptions of uniform treatment, which are typically protected within procedural liberalism (such as those relating to the matters on which Quebec sought to exercise restrictions), may be revoked or restricted if they conflict with the integrity and survival of the dominant culture.³⁷

Although Taylor's arguments about these matters cannot be entered into in detail here, his suggestion that the principles of liberalism need to be construed more flexibly in the face of 'the demands of recognition' is one which is of educational significance for matters of identity and diversity.

The 'demands of recognition' can be argued to generate three forms of acknowledgement of diversity in an educational context, each giving rise to a corresponding educational dilemma. These forms of acknowledgement I shall describe as acknowledgement of presence; acknowledgement of value and acknowledgement of salience.

At the most basic level is acknowledgement of the *presence* of an aspect of diversity. The claim that certain aspects of cultural diversity are 'invisible' in the curriculum and in the life of schools is a familiar one, and is a powerful strand in much advocacy of pluralist and multicultural policies in education. One response to this claim is to suggest that (say) racism can best be combated through developing a 'colour-blind' society and a loss of perception of differences. From such a perspective, 'recognition', even in this minimal sense, is problematic. A more typical response involves a sensitivity to potentially ethocentric and racist elements in the curriculum and in the relationships within the school, and an attempt to address them. In its most developed form, this response involves the sort of systematic and sustained attention to the curriculum of the school, and its life more generally, of the kind recommended by the Swann Report. Understood simply as a request for aspects of diversity to be *noticed* and *included*, the demand of recognition in this sense might be thought to be relatively unproblematic. However, the demands of recognition typically extend beyond the claim that elements of diversity be merely *noticed* and *included* to the claim that these elements be *valued*. To notice and include is, of course, also to value in some sense, but often a more significant sense of 'value' is intended here, as in the commonly voiced claim that 'all cultures are of equal value'. In discussions of 'value' in the context of pluralism and multiculturalism, the complexity of the concept of value is often overlooked. There are many different kinds of value (moral, philosophical, religious, aesthetic, pragmatic and so on). The respects in which value can be attributed to 'cultures' or to elements of diversity therefore has many dimensions and levels. Some of these elements (such as certain manners and customs) are 'shallow' in the sense that they are not strongly related to more fundamental questions of (say) a moral or religious kind. What is at stake evaluatively in these elements is therefore relatively narrow in scope. In contrast, other elements of diversity are 'deep' in the

sense that fundamental questions *are* implicated. The evaluation of these 'deep' elements involves engagement with questions of morality, truth and the like. For the purposes of this discussion, however, I shall use 'value' in a rather general way in order to draw attention to a number of important dilemmas which arise in relation to the evaluation (in whatever sense) of 'cultures' and elements of diversity.

A central dilemma concerns the severe difficulties which arise in relation to any wide ranging claim that 'all cultures are of equal value' and that the demands of recognition require acknowledgement of their equal worth. Such a claim has an *a priori* character to it, and typically invokes a relativistic thesis in its defence. Charles Taylor deploys some strong arguments against claims of this kind and against the demand that *as a matter of right* all cultures be equally valued³⁸. One of the most telling of Taylor's arguments against these positions is that if the evaluative judgement is to 'register something independent of our own wills and desires' it cannot be determined by an ethical principle³⁹. A favourable judgement *on demand* is, for Taylor, nonsense, and cannot meet the demands of recognition. These demands, after all, seek genuine respect, and this involves more than subscription to an *a priori* ethical principle with the peremptory and inauthentic judgments of the value of particular cultures which follows from it.⁴⁰

Taylor considers that the claim 'all cultures are of equal worth' is best seen as a presumption or 'starting hypothesis' with which we should approach the study of any other culture, rather than an *a priori* assumption. The worth of any culture must be assessed in the light of a detailed study and evaluation of it and cannot be determined in advance on principle. Taylor insists - 'On examination, either we will find something of great value in culture C, or we will not. But it makes no more sense to demand that we do so than it does to demand that we find the earth round or flat, the temperature of the air hot or cold'⁴¹. For Taylor, the 'presumption of equal worth' is a kind of act of faith, ultimately grounded in a kind of humility - '...it is reasonable to suppose that cultures that have provided the horizon of meaning for large numbers of human beings, of diverse characters and temperaments, over a long period of time - that have, in other words, articulated their sense of the good, the holy, the admirable - are almost certain to have something that deserves our admiration and respect, even if it is accompanied by much that we have to abhor and reject'⁴².

This kind of view invites attention to the criteria of evaluation that should be properly invoked in the assessment of different cultures, and to the problems relating to them which were outlined earlier. Taylor concedes that what is involved in adequate forms of evaluation in these matters is complex, and in this connection he invokes Gadamer's notion of a 'fusion of horizons', where new standards of evaluation emerge in the contrasts between frameworks of judgement⁴³.

Contrasting interpretations of the claim 'all cultures are of equal value' yields contrasting educational implications. Interpreted as an *a priori* assumption, the claim may promote a

form of education which is hospitable to relativism and in which critical enquiry and challenge is muted. Interpreted as a 'presumption' in the way Taylor suggests, the claim is conducive to a form of education in which wide ranging critical analysis and debate about the issues at stake is encouraged. Gerald Graff has argued - 'The best way to make relativists of students is to expose them to an endless series of different positions which are *not* debated before their eyes'⁴⁴. He therefore insists that - '...when what educated persons should know is deeply disputed, the dispute itself becomes part of what educated persons should know'⁴⁵. Graff is writing in the context of higher education, and doubts must arise for secondary school students about the extent to which - '...conflict, disagreement, and difference might themselves become a source of educational and cultural coherence'⁴⁶.

Problems here include the ability of the students to understand the complexities inherent in the debates, and the danger that, in stressing the notion of evaluation and potential conflict at too early a stage the achievement of forms of appreciation and open-mindedness will be frustrated.

The final form of acknowledgement I shall consider concerns the 'acknowledgement of *salience*'. One of the issues at stake in the contrasting 'politics of universalism' and 'politics of difference' discussed earlier concerns precisely this issue. One of the major concerns of the Quebeckers, for example, is their desire to create a situation in which their culture is not merely noticed and valued, but also *salient* in that it is dominant and 'normative' in their context. It is precisely the aim to establish this salience, with its consequent limitations on the rights of individuals, which creates the conflict with rights-based liberalism. These issues are highly relevant to dilemmas about schooling arrangements which arise from the principles outlined in the last section.

One school which is particularly associated with the kinds of principles which have been outlined is the 'common' school. This kind of school is intended for students of all backgrounds and is not based on any particular, detailed, 'view of life'. There are clear limits to the extent to which the 'acknowledgement of salience' of diversities of various kinds can be given in the common school. The Swann Report, for example, insists that it is not the role of such schools to *reinforce* or *preserve* the 'values, beliefs and cultural identity' which each child brings to school, but rather to *develop* these in order to help the pupils to - '...gain confidence in their own cultural identities while learning to respect the identities of other groups as equally valid in their own right.'⁴⁷ The common school therefore gives salience to the shared or common cultural and values and identity discussed earlier which, together with the common educational values, are insisted upon for all pupils. More distinctive and non-public values and identities, such as those relating to religious faith, are regarded as matters for individual reflective evaluation and decision, and in relation to them the common school seeks to exercise a principled forbearance of influence. This general stance is related to the obligation of the common school to develop in pupils a kind of 'moral bilingualism', where the

status and scope of the demands of civic or public virtue are distinguished from those relating to virtue seen from the perspective of a particular cultural community.⁴⁸ Religious believers (for example) whose children attend common schools may be unhappy for various reasons with the sort of religious education which the common school can provide. They may feel that such an education may not do justice to the 'architectonic' or life-shaping character of their beliefs, may fail to bring about genuine understanding of them, and may generate a context in which religious belief may, for various reasons, be eroded. Such parents may therefore seek a greater salience for their religious beliefs within the common school. Recent attempts to achieve this can be seen in continuing disputes about the role of religious worship in common schools in England and Wales, and in proposals from the Islamic Academy that, since survey evidence suggests that most people in these countries believe in God, a form of theistic belief shared by the major religions in the country should form the normative basis of the common school. By implication, agnostics and atheists, though able to articulate their perspective against this norm, should if unhappy, seek separate schools.⁴⁹ There is room for considerable debate about matters of cultural salience in the common school, not least because, despite its unease with particularities, the common school cannot be culturally-neutral and must have a cultural content which selectively favour some beliefs, practices and values in ways that go beyond what could be justified from a strictly neutral point of view.⁵⁰ It might be felt by some parents, however, that, just as in the 'politics of universalism', scope for the 'acknowledgement of salience' in the common school is inadequate.

Such parents may therefore turn to the separate school as a context in which their desire for the 'acknowledgement of salience' can be met. Such schools are able to offer a form of education which goes beyond that acceptable to society as a whole, and may invoke a distinctive philosophical basis. In such schools, particular values and identities are given normative status, as in certain sorts of religious school. Whilst such schools, like Quebec, are non-neutral with respect to a definition of the good life, they might be seen, for reasons broadly similar to those invoked in relation to the 'the politics of difference', to be compatible with liberal values and with pluralism and multiculturalism. In the case of 'the politics of difference' compatibility is achieved through the ensuring of fundamental rights for minorities of the sort discussed earlier. In the case of at least certain sorts of separate school such compatibility could be achieved through measures to counteract the danger of indoctrination and to protect freedom of conscience. Certain kinds of religious school, for example, could therefore be seen as providing through their particular religious tradition a context of relative stability of particular, salient, belief, practice and value, with the aim not of trapping pupils within it, but of providing pupils with a base from which their growth towards autonomy and citizenship in a pluralist, multicultural society can proceed. I have attempted to provide a detailed defence of this claim elsewhere.⁵¹ Such a claim is not, however, free of dilemmas. How, for example, are such schools to teach a particular religion as true in a way which respects the demands of criticism and the personal autonomy of the students? ⁵²

Conclusion

In this necessarily limited discussion, I have attempted to outline some principles and dilemmas relating to diversity, identity and education. It is hoped that this discussion will contribute to an understanding of the issues at stake. However, in the context of the conference and its aftermath, it is also hoped that the discussion will assist in the development of the sort of dialogue between contrasting philosophical traditions, styles of argument and methods of approach which is essential.

Notes

1- See, for example, Blake, Smeyers, Smith and Standish 1998.

2- On the notion of 'cultural coherence' and its significance for upbringing see Ackerman 1980 Ch 5.

3- For fuller accounts of the analytic tradition in philosophy of education see, for example, Hirst 1998, Hirst and White P 1998, Hirst and White P (Eds) 1998, White J 1995, White J and White P 1997. On the analytic tradition in philosophy generally see, for example Wilson 1986.

4- For critical perspectives see, for example, Kohli 1995 Part 1, Hirst and White P (Eds) 1998 Vol 1 Part 1.

5- For complexities in the notion of pluralism see, for example, Kekes 1993 Ch 2.

6- Siegel 1995.

7- On matters of complexity relating to personal identity see, for example, Parfit 1984.

8- On these matters see McLaughlin 1996.

9- See Taylor 1992.

10- On education for citizenship see, for example, Kymlicka 1999.

11- On this see, for example, Callan 1997.

12- Sacks 1991.

13- Great Britain, Parliament, House of Commons 1985 Ch 1.

14- Swann Ch 1 para 6.

15- Swann Ch 1 para 4.

16- Swann Ch 1 para 6.

17- Swann Ch 1 para 3.

18- Swann Ch 6 para 1.4.

19- Swann Ch 6 para 1.4.

20- Swann Ch 6 para 2.5.

21- Swann Ch 6 para 2.7.

22- Swann Ch 2; Ch 6 para 2.3.

23- Swann Ch 8, II, para 2.11.

24- Swann Ch 8, I, para 2.8.

25- Swann Ch 8, I, para 2.11.

- 26- On such matters see, for example, Mulhall and Swift 1996.
- 27- Taylor 1992 p 38.
- 28- Gutmann 1992 p 4.
- 29- Gutmann 1992 p 4.
- 30- Taylor 1992 pp 25-26.
- 31- Taylor 1992 p 27.
- 32- Taylor 1992 pp 28-37.
- 33- Taylor 1992 p 38.
- 34- Taylor 1992 p 39.
- 35- Taylor 1992 pp 52-61.
- 36- Taylor 1992 pp 56-59.
- 37- Taylor 1992 pp 59-61.
- 38- Taylor 1992 pp 63-73.
- 39- Taylor 1992 p 69.
- 40- Taylor 1992 p 70.
- 41- Taylor 1992 p 69.
- 42- Taylor 1992 pp 72-73.
- 43- Taylor 1992 p 67.
- 44- Graff 1992 p 15. See also Ch 6,9.
- 45- Graff 1992 p 44.
- 46- Graff 1992 p 143.
- 47- Swann Ch 6 para 2.5.
- 48- McLaughlin 1995 pp 88-90.
- 49- The Islamic Academy 1990.
- 50- McLaughlin 1995 pp 85-88.
- 51- McLaughlin 1992.
- 52- For more discussion of common and separate schools respectively see McLaughlin 1995 and McLaughlin 1992.

Bibliography

- Ackerman, B (1980) *Social Justice in the Liberal State* (New Haven and London, Yale University Press).
- Blake N, Smeyers P, Smith R and Standish P (1998) *Thinking Again. Education After Postmodernism* (Westport and London, Bergin & Harvey).
- Callan, E (1997) *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy* (Oxford, Clarendon Press).
- Gutmann, A (1992) Introduction in Taylor, C *Multiculturalism and The Politics of Recognition*". An Essay by Charles Taylor. With commentary by Amy Gutmann, Editor, Steven C Rockefeller, Michael Walzer, Susan Wolf (Princeton, NJ, Princeton University Press).

- Graff, G (1992) *Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education* (New York, W W Norton and Company).
- Great Britain, Parliament, House of Commons (1985) *Education for All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* cmd 9453 (London, HMSO).
- Haydon, G (Ed) (1998) *50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects* Bedford Way Papers (London, Institute of Education, University of London).
- Hirst, P H (1998) 'Philosophy of Education: The Evolution of a Discipline' in Haydon, G (Ed) *50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects* Bedford Way Papers (London, Institute of Education, University of London).
- Hirst, P H & White, P (Eds) (1998) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition* (4 volumes) (London, Routledge).
- Hirst, P H & White, P (1998) 'The Analytic Tradition and Philosophy of Education: An Historical Perspective' in Hirst, P H & White, P (Eds) (1998) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition. Volume I* (London, Routledge).
- Kekes, J (1993) *The Morality of Pluralism* (Princeton NJ, Princeton University Press).
- Kymlicka, W (1999) 'Education for Citizenship' in Halstead, J M and McLaughlin, T H (Eds) *Education in Morality* (London, Routledge).
- Kohli, W (Ed) (1995) *Critical Conversations in Philosophy of Education* (London, Routledge).
- McLaughlin, T H (1992) The Ethics of Separate Schools in Leicester M & Taylor, M J (Eds) *Ethics, Ethnicity and Education* (London, Kogan Page).
- McLaughlin, T H (1995) Liberalism, Education and the Common School *Journal of Philosophy of Education* 29,2 pp 79-95.
- McLaughlin, T H (1996) 'Education of the Whole Child?' in Best, R (Ed) *Education, Spirituality and the Whole Child* (London, Cassell).
- Mulhall, S & Swift, A (1996) *Liberals and Communitarians* Second edition (Oxford, Basil Blackwell).
- Parfit, D (1984) *Reasons and Persons* (Oxford, University Press).
- Sacks, J (1991) *The Persistence of Faith. Religion, Morality and Society in a Secular Age* (London, Weidenfeld and Nicolson).
- Siegel, H (1995) "'Radical Pedagogy Requires "Conservative" Epistemology' *Journal of Philosophy of Education* 29,1 pp 33-46.
- Taylor, C (1992) *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. An Essay by Charles Taylor. With commentary by Amy Gutmann, Editor, Steven C Rockefeller, Michael Walzer, Susan Wolf (Princeton, NJ, Princeton University Press).
- The Islamic Academy (1990) *Faith as the Basis of Education in a Multi-Faith, Multi-Cultural Country* (Cambridge, The Islamic Academy).
- White, J (1995) 'Problems of the Philosophy of Education' in Honderich, T (Ed) *The Oxford Companion to Philosophy* (Oxford, Oxford University Press).
- White, J and White, P (1997) 'The Analytic Tradition in British Philosophy of Education' (unpublished).
- Wilson, J (1986) *What Philosophy Can Do* (London, Macmillan).

Mesa redonda
Da diversidade dos discursos ao discurso da diversidade

IDENTIDADE/DIVERSIDADE NOS INÍCIOS DA EXPANSÃO PORTUGUESA

*Eugénio dos Santos
Universidade do Porto*

A partir da 2ª metade do séc.XV e durante o seguinte operou-se uma abertura do mundo, i.é, assistiu-se a uma expansão planetária da Europa e iniciou-se um diálogo entre diferentes formas de vida e valores de civilização. Os homens do Ocidente europeu foram descobrindo e descrevendo comportamentos diversos, muito deles exóticos, iniciando-se, a partir de então, uma nova idade, que foi também fronteira de acontecimentos e de conhecimentos sócio-culturais.

Com os Descobrimentos (ibéricos) explodiram os limites da terra e do mar, abriram-se novos horizontes e iniciou-se uma acelerada comunicação intercivilizacional. No século XVI os povos ibéricos tornaram-se, através das suas descobertas e conquistas, uma espécie de instrumento de análise do planeta, colocando frente a frente a humanidade europeia (seus fundamentos, valores e práticas) com a Humanidade plena – no sentido planetário do termo.

A Europa mediterrânea – atlântica lançava-se à conquista do mundo.

Ora Descobrimentos e Conquistas de Quinhentos permitiram e provocaram uma profunda desestabilização das normas tradicionais de viver e do saber. Iniciou-se, então, uma autêntica e profunda revolução sócio-cultural, a qual nunca mais permitiria que os povos ibéricos – e ocidentais – continuassem a seguir os modelos comportamentais dos seus antepassados. Como afirmou um autor contemporâneo¹ ao descobrirem, os europeus tiveram que se re-descobrir a si mesmos, interrogaram-se em função de novos paradigmas, questionaram as suas crenças, a sua violência, os seus direitos, em suma, tiveram que definir a sua identidade, face ao que era diverso. Aliás, a afirmação do direito natural das gentes, em que as escolas de Salamanca e Coimbra tiveram importantíssimo papel, radica a constatação de que o diverso, o diferente, mesmo que possa até ser chocante, não pode deixar de ser respeitado.

Como se sabe, ao observarem-se práticas primitivas consideradas aberrantes e in-humanas, sobretudo nas Américas (antropofagia, incesto, crimes rituais bárbaros, sodomia sistemática, etc) muitos contemporâneos inclinaram-se para aceitação da ideia de que as criaturas que as praticavam, embora de aspecto exterior humano, não seriam verdadeiramente homens. O que distingue o humano do bruto será um comportamento superior. Ora este era por eles desconhecidos. Pelo seu barbarismo, crueldade e incapacidade intelectual, seriam muito mais brutos do que homens...². Foi precisa uma bula de Paulo III de 1537 para acabar com estas hesitações doutrinárias.

Porquê tal perplexidade? É que no início do séc.XV, portanto cerca de um século antes, o conhecimento do planeta reduzia a _ da sua totalidade e estava na posse da civilização islâmica³. E um século depois já ele era planetário e armazenara um volume de dados tão enorme e tão variado, que haveria de provocar rupturas e exigir a formulação de novos parâmetros mentais⁴. Era fundamental abrir-se à diversidade, procurando não perder a identidade. Ora esta foi buscada e sangrentamente afirmada a partir da matriz religiosa. Pertencer a este ou àquele credo religioso era sinal de identificação com um grupo, da aceitação de uma axiologia e de uma ética próprias, mas marcava, também, uma superioridade. Esta devia impor-se, mesmo à força. Assim se entendem as guerras e os ódios entre cristãos e muçulmanos, entre católicos e protestantes, entre o povo de Deus (católico) e o gentio ateu. Mas... , qualquer descrição e/ou compreensão etimológica são sempre valorativas. O outro é sempre uma falha/falta/obstáculo e não uma diferença. Não se consegue transcender o quadro valorativo individual⁵.

Remonta ao séc.XVI o início de um processo de acumulação de dados e bens materiais que foram permitindo a transformação de uma antiga civilização a qual foi acumulando um gigantesco banco de informações, que as nossas bibliotecas encerram e divulgam por todo o mundo. A contaminação de produtos, de técnicas, de ideias, de valores, penetrou em todos os espaços, arrancando-os ao isolamento multi-secular. Podemos afirmar, sem receio de faltar à verdade, que a partir do estabelecimento e das conquistas portuguesas no norte de África e ao longo da costa atlântica, da chegada à Índia e do encontro com o Brasil, os portugueses tiveram que se abrir à diversidade e dela tiveram clara consciência⁶. Por isso questionaram a sua identidade, como fizeram Sá de Miranda e Camões, para citar apenas dois exemplos. A partir do séc.XVI, jamais os portugueses ficaram como eram anteriormente e jamais os povos com que eles entraram em contacto sistemático permaneceram iguais. Daí as guerras, por exemplo com os índios americanos, que temiam perder a sua identidade⁷.

Sabemos que para impor uma civilização se usou e abusou da força, aliás, considerada legítima, segundo os cânones de então.

Mas isso provocou remorsos de consciência, acendeu discussões fortes mesmo entre os poderosos (lembramos o que sucedeu com os príncipes de Aviz a propósito da conquista de Ceuta), provocou traumas sociais, de que os cronistas contemporâneos se deram conta. Abundam disso exemplos. Citarei o de Gomes Eanes de Zurara como um dos mais sugestivos. Eis as suas palavras: “Ó tu, celestial Padre, que com tua poderosa mão, governas toda a infinda companhia da tua santa cidade, e, como te praz!

Eu te rogo que as minhas lágrimas nem sejam dano da minha consciência, que nem por sua lei daquestes, mas a sua humanidade constringe a minha que chore piedosamente o seu padecimento. E se as brutas animalias, com seu bestial sentir, por um natural instinto² conhecem os danos de suas semelhantes, que queres que faça esta minha humana natureza, vendo assim ante os meus a questa miserável companhia, lembrando-me de que são da geração dos filhos de Adão!

No outro dia, que eram VIII dias do mês de agosto, muito cedo pela manhã por razão da calma, começaram os mareantes de correger seus bateis e tirar aqueles cativos, para os levarem segundo lhes fora mandado; os ques, postos juntamente naquele campo, era uma maravilhosa cousa de ver, que entre eles havia alguns de razoada brancura, fremosos e apostos; outros menos brancos, que queriam semelhar pardos; outros tão negros como etiopes³, tão desafeiçoados assim nas caras como nos corpos, que quasi parecia, aos homens que os esguardavam, que viam as imagens do hemisfério mais baixo.

Mas qual seria o coração, por duro que ser podesse, que não fosse pungido de piedoso sentimento, vendo assim aquela campanha? Que uns tinham as caras baixas e os rostros lavados com lágrimas, olhando uns contra os outros; outros estavam gemendo mui dolorosamente, esguardando a altura dos ceus, firmando os olhos em eles, bradando altamente, como se pedissem acorro ao Padre da natureza; outros fêriam seu rosto com suas palmas, lançando-se tendidos no meio do chão; outros faziam suas lamentações em maneira de canto, segundo o costume de sua terra, nas quaes, posto que as palavras da linguagem aos nossos não podesse ser entendida, bem correspondia ao grau de sua tristeza.

Mas para seu dó ser mais acrescentado, sobrevieram aqueles que tinham cargo de partilha e começaram de os apartarem uns dos outros, a fim de poerem seus quinhões em igualeza; onde convinha de necessidade de se apartarem os filhos dos padres, e as mulheres dos maridos e os uns irmãos dos outros. A amigos nem a parentes não se guardava nenhuma lei, somente cada um caía onde o a sorte levava!

Ó poderosa fortuna, que andas e desandas com tuas rodas, compassando as causas do mundo como te praz! E sequer põe ante os olhos daquesta gente miseravel algum conhecimento das cousas postumeiras, por que possam receber alguma consolação em meio de sua grande tristeza! E vos outros, que vos trabalhaes desta partilha, erguardae com piedade sobre tante miseria, e vede conmo se apertam uns com os outros, que apenas os podeis desfigar!

Quem poderia acabar aquela partição sem mui grande trabalho? Que tanto que os tinham postos em uma parte, os filhos, que viam os padres na outra, alevantavam-se rijamente e iam-se para eles; as madres apertavam os outros filhos nos braços e lançavam-se com eles de bruços, recebendo feridas, com pouca piedade de suas carnes, por lhe não serem tirados! E assim trabalhosamente os acabaram de partir, porque além do trabalho que tinham com os cativos, o campo era todocheio de gente, assim do lugar como das aldeias e comarcas de arredor, os quaes leixavam em aquele dia folgar suas mãos, em que estava a força do seu ganho, somente por ver aquela novidade.

E com estas cousas que viam, uns chorando, outros departindo, faziam tamanho alvoroço, que poinham em turvação os governadores daquela partilha.”

Pero Vaz de Caminha, na famosissima Carta sobre o achamento do Brasil, conseguiu “ver” assim os índios da actual Baía:

“A feição dêles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos nêles seus ossos brancos e verdadeiros, do comprimento duma mão travessa, da grossa dum fuso de algodão, agudos na ponta como furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita como roque de xadrês, alí encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber.

Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sôbre-pente, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um dêles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um côto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena, com uma confeição branda com cêra (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguagem para a levantar.

O Capitão, quando êles vieram, estava sentado em uma cedeira, bem vestido, com um cloar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. Sancho de Tovar, Simão de Miranda, Nicolau Coelho, Aires Correia, e nós outros que aquí na nau com êle vamos, sentados no chão, pela alcatifa. Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um dêles pôs ôlho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal, como se lá também houvesse prata.

Mostraram-lhes um papagaio pardo que o capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia alí. Mostraram-lhes carneiro: não fizeram caso. Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela: não lhe queriam pôr a mão; e depois a tomaram como que espantados.

Deram-lhes alí de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provavam, logo a lançavam fora. Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes água em uma albarrada. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora.

Viu um dêles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se êle queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não lho havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera.

Então estiraram-se de costas na alcatifa, a dormir, sem buscarem maneira de encobrir suas vergonhas, as quais não eram fanadas; e as cabeleiras delas estavam bem rapadas e feitas. O Capitão lhes mandou pôr por baixo das cabeças seus coxins; e do da cabeleira esforçava-se por a não quebrar. E lançaram-lhes uma manto por cima; e êles consentiam, quedaram-se e dormiram.”

«Alí veríeis galantes, pintados de preto e de vermelho, e quartejados, assim nos corpos, como nas pernas, que certo, pareciam bem assim.

Também andavam, entre êles, quatro ou cinco mulheres moças, nús como êles, que não pareciam mal. Entre elas andava uma com uma côxa, do joelho até ao quadril, e a nádega, toda tinta daquela tintura preta; e o resto, tudo da sua própria côr. Outra trazia ambos os joelhos, com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nús e com tanta inocência descobertas, que nisso não havia vergonha alguma.

Também andava aí outra mulher moça, com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum...»

Como se poderá verificar, os portugueses não se aperceberam não apenas da diversidade das gentes com que contactaram, mas, igualmente, dos seus valores, comportamentos, modelos de sociedade, procurando inclusive, descortinar-lhes sentimentos íntimos. Neste aspecto, contudo, eram os seus que emergiam. Mas a diversidade de identidades jamais se ignorou, a partir de então. Nisso os portugueses foram, sem dúvida, pioneiros.

Notas

- 1- Luis Filipe Barreto, *Os Descobrimentos e a Ordem do Saber. Uma análise sociocultural*. Lisboa, 1987.
- 2- Pedro Borges Morán, *Misión y Civilización en America*, Madrid, 1986.
- 3- Luis de Albuquerque, *As Navegações e a sua Projecção na Ciência e na Cultura*. Lisboa, 1987.
- 4- *A Ciência e os Descobrimentos*. J.N.I.C.T.; Lisboa, 1995.
- 5- Cf. Idem, pp 25 a 67.
- 6 - Recorde-se, por exemplo, a obra de Duarte Pacheco Pereira.
- 7- Leiam-se, como paradigma, as famosas *Cartas Jesuísticas*, publicadas pelas edições Itatiaia, n.os 147, 148 e 149. Belo Horizonte, S. Paulo, 1988.

DE LA DIVERSIDAD DEL DISCURSO AL DISCURSO DE LA DIVERSIDAD

Julieta Piastro
Universidade de Ramón Lull

“Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones”.
H.G. Gadamer

Sobre la diversidad del discurso

La historia, como un proceso unitario que concibe la realización progresiva de la humanidad, ha entrado en crisis. La idea ilustrada del progreso como avance hacia la realización cada vez más perfecta del hombre ideal, se ha transformado en un horizonte cerrado y asfixiante. De aquellas luces apenas queda la nostalgia por la aparente estabilidad que proporcionan las grandes certezas. Sin embargo, la consecuencia de esta crisis no significa el fin de la historia ni la pura manifestación irracional de la espontaneidad. Aún nos queda la posibilidad de narrar, de incorporar lo ocurrido a un discurso coherente que nos permita dar sentido a la realidad y significado a la existencia. Hoy la historia nos deja, además de la incomodidad de no ver claro, la posibilidad de descubrir nuevas certezas, nuevas premisas y nuevas responsabilidades.

Pero, ¿no es justamente la crisis de los grandes relatos la que, al desvelarnos la diversidad y la pluralidad, parece dejarnos sin certezas? O es que tal vez nuestras certezas pertenecen ahora a un orden nuevo y distinto del que aún ignoramos muchas cosas y en el que nos movemos con gran torpeza. Hoy tenemos al menos dos grandes certezas. Una, epistemológica, es justamente la de que no hay verdades absolutas; la otra, ética, es que, dado que nadie tiene el monopolio de la razón, es preciso escuchar al otro, dialogar. La certeza ética es el respeto a la diferencia.

La crisis actual de la concepción unitaria de la historia, y con ella, la explosión de la diferencia, el reconocimiento de la historicidad de todo presente y la erosión del principio de realidad nos lanzan al espacio incierto de la diversidad. Dentro de esa dimensión desconocida, avanzar en la comprensión de la complejidad requiere nuevos procedimientos de aprehensión de lo humano.

La explosión de la diferencia no supone necesariamente, como explica Vattimo, la pérdida de todo tipo de regla. Esas realidades, como cualquier dialecto, tienen una gramática y una sintaxis que se descubre cuando adquieren dignidad y visibilidad. “Vivir en este mundo múltiple - escribe Vattimo- significa experimentar la libertad como oscilación continua entre la pertenencia y el extrañamiento. {...} Es una libertad problemática, {...} porque nosotros mismos no sabemos todavía demasiado bien qué fisionomía tiene, nos falta concebir esa oscilación como libertad: la nostalgia de los horizontes cerrados, intimidantes y sosegantes a la vez, sigue aún afincada en nosotros, como individuos y como sociedad”. La ausencia de una racionalidad central puede representar más que una pérdida, la aparición de un sujeto más libre que se constituye sobre la premisa de la diversidad, y que se reconoce necesariamente responsable de escuchar a quienes han sido acallados y olvidados a lo largo de la historia.

Sobre el discurso de la diversidad

Europa y América

La llamada *Conquista* de América, es un ejemplo histórico que nos permite ilustrar los conceptos centrales del discurso de la diversidad y reflexionar sobre ellos. Revisar el momento en que se entrelazan las historias de Europa y América, nos permite resignificar lo vivido, descubrir los diálogos que quedaron pendientes y asumir nuevas responsabilidades ante quienes desean recuperar una identidad más digna, más humana. El lugar del indio es el lugar de muchas otras minorías acalladas a lo largo de la historia. Además, conocer *la visión de los vencidos*, las versiones de las minorías, parece ayudarnos a pensar en la posibilidad de que lo universal puede ser diferenciado.

Mesoamérica, es decir América media, es un término que designa un área geográfica y una unidad cultural que abarca el centro y el sur de México y parte de Centroamérica. En Mesoamérica se desarrolló un proyecto histórico maduro y coherente, que durante mucho tiempo fue negado, tanto por la mayoría de los europeos que no concedieron valor alguno a esa cultura y así justificaron el etnocidio, como por la mayoría de los americanos mestizos que prefirieron borrar, olvidar y enterrar un pasado doloroso, un proyecto histórico interrumpido. Durante mucho tiempo, la superioridad militar de los españoles y la alianza que establecen con ellos los pueblos sometidos por los mexicas han sido señaladas como las causas principales de la derrota de los indios. Sin embargo, los textos indígenas, aunque filtrados por el lenguaje del conquistador, muestran una versión diferente.

Diez años antes de la llegada de los españoles, negros presagios aparecen en el cielo de Mesoamérica anunciando su destrucción: Señales que fueron interpretadas por Moctezuma, como el agotamiento de una era cósmica y el principio de otra. Es muy probable que esos presagios hayan sido escritos después de la llegada de los españoles, lo cual no reduce su valor como

documento histórico, por el contrario, nos revela la forma en que los mesoamericanos recibieron el impacto de la *Conquista*. Nos habla más que de la pretensión de entender el acontecimiento en su singularidad, de la necesidad del indio de incorporar aquella avalancha de sucesos incomprensibles al orden cósmico existente. “ Los aztecas superan mentalmente la Conquista, es decir la derrota, inscribiéndola en una historia concebida según su sistema mental: el presente se vuelve menos inadmisibile en cuanto se le puede ver ya anunciado en el pasado.”¹

Nos acercamos a una visión diferente de la historia, una narración que nos revela un nuevo significado. “La gran traición con que comienza la historia de México - dice Octavio Paz en *El Laberinto de la Soledad* - no es la de los tlaxcaltecas, ni la de Moctezuma y su grupo, sino la de los dioses. Ningún otro pueblo se ha sentido tan totalmente desamparado como se sintió la nación azteca ante los avisos, profecías y signos que anunciaron su caída.”²

La conquista militar según la visión de los vencidos significa la pérdida del Quinto Sol. Un sol que no sólo había creado la vida y el movimiento, sino que había impuesto un orden fundamental en el devenir cósmico y humano. Al quebrantarse el orden universal, sobreviene el caos, representado en el mito cosmogónico mesoamericano, como la ausencia de luz y movimiento.

“¡Déjennos pues ya morir, déjennos ya perecer, puesto que ya nuestros dioses han muerto!”

Libro de los Coloquios.

El hombre conquistador, poseedor de la razón, no podía comprender que su mundo no era el único de los mundo posibles. “Podemos llamarlos bárbaros - escribe Montaigne en sus *Ensayos* - si consideramos las normas de la razón: mas no si nos consideramos a nosotros mismos, que los superamos en toda clase de barbarie”.³

Después de la conquista militar, el hombre europeo inicia lo que se ha denominado la *conquista espiritual*; una labor de cristianización para *salvar* las almas de las criaturas que, aunque incivilizadas, habían de ser también hijos de Dios. La violencia en el discurso del conquistador impone a los indios un nuevo Dios, un nuevo lenguaje y un nuevo sentido del desarrollo histórico.

Si nombrar es conocer, crear, si, como dice Lyotard, la palabra cambia lo que pronuncia, si al nombrar damos significado, los conquistadores, al cambiar los nombres, cambiaron el significado de la geografía, de la naturaleza y del cosmos indígena, apropiándose de su espacio, de su tiempo y de sus dioses.

Después de quinientos años, en aquellos rincones del Nuevo Mundo se escucha el *Canto triste o Icnocuatl*, el canto del indio que perdió a sus dioses pero que no murió. Pensar nuevamente la historia, no significa únicamente saldar cuentas con el pasado, sino responder a una minoría étnica que ha sido degradada y olvidada y que hoy reclama al mundo su dignificación.

La identidad puede sufrir una auténtica deformación si la sociedad le devuelve como reflejo un cuadro limitativo, degradante o despreciable. El falso reconocimiento puede ser una forma de opresión. El indio no sólo tuvo un falso reconocimiento que provocó la deformación de su imagen, sino que construyó su identidad sobre un pasado que fue devuelto por *el otro* en forma de espectro. Su identidad vaga por este mundo como *alma en pena*, como un alma que ha dejado algo pendiente en su historia, algo que le impide abandonar su tierra. Es un indio que conoce y vive un orden diferente al de la modernidad y no porque *aún* no haya arribado a ella sino porque, pese a todo parece haber seguido otro camino. Es *un otro* diferente que nos puede mostrar nuevas razones, nuevos sentidos, nuevas utopías. *Un otro* con una experiencia distinta, con algo que nosotros aún no hemos mirado, no conocemos y no sabemos nombrar.

“Esta victoria, de la que procedemos todos, tanto europeos como americanos, asestó {...} un duro golpe a nuestra capacidad de sentirnos en armonía con el mundo, de pertenecer a un orden preestablecido; refrenó poderosamente la comunicación del hombre con el mundo, al producir la ilusión de que toda comunicación es comunicación interhumana.”⁴. Tal vez hoy, frente al desencanto, frente al vacío de la conquista del individualismo, frente a la pérdida incluso de la propia comunicación interhumana, empezamos a intuir que *la vida está en otra parte*, que *el otro* puede ayudarnos a recuperar nuestra comunicación con el mundo. Que el reconocimiento de la identidad *del otro*, puede desvelarnos una forma de vida más humana.

La necesidad de volver a pensar hoy la historia de la *Conquista* de América, es tal vez la necesidad de curar la esquizofrenia en la identidad del vencido y del vencedor. Reconocer es dignificar la identidad de los dialectos que tuvieron un falso reconocimiento bajo el dominio de una lengua central y vencedora, supone redefinir la identidad del vencedor para que asuma su lengua como un dialecto más. Esta redefinición no surge de una convicción puramente teórica; es el resultado de una experiencia histórica que ha puesto en crisis la racionalidad central y el universalismo de la modernidad, arrojando al hombre moderno al desasosiego del sin sentido. Una experiencia histórica que ha sacado a flote la necesidad de mirar hacia donde no se había mirado, la necesidad de pensar en lo que no se había pensado. La curiosidad sobre *el otro*, sobre la diferencia, encierra la esperanza de encontrar en esos dialectos silenciados a lo largo de la historia, nuevos referentes y nuevas significaciones.

El fin de las ideologías modernas, no implica, como ya lo hemos mencionado antes, el relativismo absoluto. Tal vez los nuevos retos consisten en imaginar un universalismo diferenciado y no abstracto, uniformizante y colonizante, como en muchas ocasiones lo ha sido el universalismo moderno. Puede existir un nuevo universalismo ligado a las raíces, que se nutre del sentimiento, entendido a la manera de Agnes Heller, como el sentido de pertenencia, de compromiso con algo que te hace partícipe de una realidad.

Aprender a nombrar la diferencia es un reto del hombre moderno y una exigencia de las minorías acalladas a lo largo de la historia. Para aprender a vivir en la diversidad no basta

con *educar en la tolerancia*. Educar en la pluralidad significa algo más que una simple concesión paternalista, implica algo más que ceder entre iguales un pequeño espacio a la diferencia. Se trata de cambiar nuestra relación con la historia y con el discurso científico.

En las instituciones educativas aún predominan las concepciones deterministas y absolutistas, que impiden a los estudiantes acceder a la multidimensionalidad del mundo y del propio conocimiento. Los profesores no hemos logrado asumir el nuevo reto que significa educar en la pluralidad, no hemos sabido como incorporar a nuestros discursos las nuevas exigencias de la realidad y por eso nos encontramos con estudiantes que incluso a nivel universitario reclaman respuestas cerradas y verdades absolutas, aunque éstas no le brinden una relación significativa con el conocimiento.

La crisis de la educación hoy consiste, justamente, en el agotamiento aparente de los recursos de inteligibilidad de lo humano. Hoy, casi nadie se atrevería a afirmar que la escuela o la universidad son los lugares donde las personas encontramos respuestas a nuestras inquietudes más profundas y donde nos descubrimos como sujetos responsables capaces de responder a las necesidades de nuestro mundo.

Estamos muy lejos de hacer de las instituciones verdaderos espacios educativos que introduzcan a las nuevas generaciones en el "arte de vivir". Los adultos hemos depositado nuestras esperanzas *en los que vienen*, olvidándonos de que es nuestra forma de vida la que ha de desvelar a los más jóvenes sus posibilidades y sus responsabilidades en el mundo. Los adultos eludimos los retos que nos presenta la diversidad y la complejidad. Ya no nos aferramos a grandes respuestas ni a grandes verdades, pero parece ser más por desencanto que por convicción. Por cansancio y no por haber descubierto que la relatividad nos puede hacer más sabios y más capaces de acceder a la riqueza de la diversidad.

Queremos educar en la pluralidad pero no sabemos cómo pensar la diferencia. Hablamos de multiculturalidad pero no se nos ocurre nada mejor que integrar al otro en nuestra verdad. Por eso, el reconocimiento de la historicidad de todo presente y la relatividad de nuestras verdades son condiciones necesarias para aprender a vivir en la *diversidad*, para aprender a nombrar, es decir, a dar sentido a la diferencia.

Notas

- 1- Todorov, Tzvetan, *La Conquista de México. Comunicación y encuentro entre cics*, en: CLAVES de la razón práctica, num.19, p.4.
- 2- Paz Octavio, *El laberinto de la soledad*, México, FCE, 1990, p.113.
- 3- Citado por Francisco Fernández Buey, en: *La barbarie. De ellos y de los nuestros*, Barcelona, Paidós, 1995, p.122.
- 4- Todorov, op.cit, p.4.

A DIVERSIDADE E A BIOLOGIA

*Nuno Grande
Universidade do Porto*

1. A diversidade como propriedade biológica

A diversidade é uma propriedade biológica dado que é fundamental para a realização dos fenómenos vitais individuais e para o equilíbrio dos sistemas bióticos.

De facto, a composição estrutural dos seres vivos traduz a grande diversidade de componentes que permitem definir a forma e realização da função que os caracteriza.

Composição molecular, organelos, células, tecidos, órgãos, aparelhos e sistemas, traduzem a diversidade de arranjos susceptíveis de se descreverem na organização biológica.

Mas, esta diversidade é uma propriedade mutável em função do tempo, dado que a evolução adaptativa é uma propriedade que define as idades biológicas. Nesta perspectiva, os seres vivos sofrem mudanças, definitivas ou reversíveis, que exprimem o equilíbrio instável, a homeostasia, característico dos processos biológicos.

Pode afirmar-se que o processo biológico se rege por princípios cibernéticos que regem a transformação de energia química noutras formas de energia e em matéria plástica de forma a garantir a função em equilíbrio.

2. Diversidade individual e cronobiologia

Este equilíbrio permite modificações temporais rítmicas características da cronobiologia que está subjacente ao comportamento diverso dos seres vivos. Os ritmos biológicos podem ser observados em diversos tipos de intervalos cronológicos. Este ritmo traduz as modificações evolutivas que definem as idades biológicas.

Toda a manifestação biológica é o resultado de um diálogo entre seres vivos e o meio.

Admite-se que a mais remota manifestação de vida se tenha processado no meio aquático com a composição física e química do mar.

Os seres mais simples apareceram preparados para responder às variações da composição deste meio líquido, de forma a manter o equilíbrio dinâmico característico.

As variações da energia térmica, mecânica ou da pressão osmótica exemplificam alguns dos múltiplos estímulos que estes seres tiveram que identificar e a que tiveram que responder.

3. Diálogo biológico e receptores específicos

As membranas dos seres unicelulares apresentam diversas estruturas para identificar os diversos tipos de estímulos. Nalguns casos há um prolongamento ciliar que serve para detectar à distância as variações ambientais susceptíveis de tratamento biológico.

Um processo muito frequente de diversidade consiste na associação de seres unicelulares, formando clones que melhoram a capacidade de resposta. Estes agrupamentos deram origem à especialização funcional com a adaptação das células às funções: as periféricas são mais achatadas e dotadas de prolongamentos as centrais são mais cúbicas.

A economia de meios transformou estes clones em seres únicos inicialmente com duas camadas celulares, ditos didérmicos. Seres sésseis nascem e morrem num ponto geográfico determinado.

Para poder resistir às profundas alterações do meio externo foi necessário a aquisição de mobilidade e rigidez morfológica. Para tal os seres passaram a tridérmicos, com a diferenciação de uma estrutura esquelética e de um sistema muito mais dotado de integrar a informação chegada do meio externo.

Este sistema integrativo permitiu a identificação específica, a memorização e a aprendizagem.

Cada tipo de estímulo passou a ter um receptor próprio, diverso na composição e na localização, consoante o ser vivo.

A mobilidade foi fundamental para a saída do meio aquático. Contudo, os seres terrestres trazem dentro, o meio líquido em que nasceram.

Transportamos o mar que nos originou.

4. Diversidade filogenética e complementariedade

A diversidade e a especialização complementar das diversas espécies são fundamentais para o equilíbrio ecológico.

Desde os seres pró cariotas aos eucariotas a cadeia de relação biológica traduz aquela complementariedade, mas também a relação entre predadores e vítimas que caracteriza o equilíbrio dinâmico das sociedades.

As alterações desta diversidade trazem consequências graves sobre aquele equilíbrio, como vem acontecendo com a deflorestação e com as alterações físicas e químicas da atmosfera.

As alterações do ecossistema terrestre implicam novos tipos de estímulos que exigem novos receptores, novos processos de identificação e resposta, nova aprendizagem. Mas, essa capacidade de mudança e adaptação é variável com as espécies e, por isso, um grande número de espécies está em extinção com os correspondentes reflexos sobre o equilíbrio. As que se têm adaptado, adquirem novos processos de equilíbrio biológico que se irão reflectir na relação com os restantes elementos do nicho a que pertencem.

Este facto é já evidente nas novas formas de doenças velhas, em que agentes bacterianos e vectores de propagação têm diferentes comportamentos perante as mudanças geo climáticas.

5. Diversidade biológica; biocenose e aptoptose

O papel predador do homem tem provocado significativas mudanças na bio diversidade do ecossistema terrestre que podem pôr em risco a própria humanidade.

O número de unidades de cada espécie para o equilíbrio de cada nicho ecológico é uma das expressões da diversidade. De facto, cada família ou espécie têm um número limite de elementos na participação desse equilíbrio o que se denomina biocenose.

Para que esse número se mantenha nos limites da normalidade, todos os seres vivos têm um programa impresso no respectivo código genético, que determinará a respectiva morte de forma programada. Este fenómeno biológico denomina-se aptoptose e existe para cada ser unicelular e para cada célula dos seres pluricelulares.

O Homem é o único ser vivo que tem actuado contra este equilíbrio, alterando as leis da evolução da própria espécie e da dos outros seres vivos.

Dotado de um sistema nervoso com o desenvolvimento muito acentuado das áreas ligadas à actividade intelectual e volitiva, armazena experiência e desenvolve conhecimentos que permitiram a sobrevivência da espécie, mesmo em circunstâncias de relativa agressividade.

Mas a própria espécie humana é profundamente diversa, não sendo possível repetir cada indivíduo, mesmo utilizando a engenharia genética. O que define a diversidade humana é o jogo aleatório da formação do ovo que dá origem a cada um. Mas, além disso, a história de vida é diferente desde o desenvolvimento *intra uterino* à *vida pós-natal*.

A biologia do desenvolvimento fundamenta a afirmação de cada um é apenas uma circunstância resultante de um complexo jogo de circunstancias, algumas das quais não consciencializa.

Contudo, é uma circunstância indivisível - o indivíduo - que se perpetuará pela contribuição biológica e comportamental para a formação de outros seres vivos, por vezes tão próximos quanto os filhos biológicos ou intelectuais.

Quando morre um ser humano há uma perda definitiva na diversidade da espécie, porque termina uma realidade única e irrepetível.

Ainda que assim seja, é imperativo afirmar que a unidade da espécie humana é o par heterossexual, pelo que se conclui ser o homem um ser social, diverso e complementar, dotado de capacidades que o tornam o mais responsável de todos os componentes da biosfera terrestre.

Bibliografia

Biological defense mechanisms

Ian Carr

Ed. Blackwell Scientific Publications, Oxford, 1972.

Evolution without selectio

A. Lima de Faria

Ed. Elsevier Science Publishers, Amsterdam, 1988.

A Terra à procura de equilíbrio

AL GoRE

Editorial Presença, Lisboa, 1993.

Evolution

Mark Ridley

Ed. Blackwell Scientific Publications, Oxford, 1993.

DA DIVERSIDADE DOS DISCURSOS AO DISCURSO DA DIVERSIDADE

Stephen Stoer
Universidade do Porto

1. A diversidade como valor; a valorização da diversidade

Segundo Robert Rowland (1987: 7-8), o *locus classicus* da recusa antropológica do etnocentrismo é o conhecido ensaio de Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*. “Nesta obra, publicada pela UNESCO com o objectivo explícito de combater o preconceito racista, Lévi-Strauss procura justamente valorizar a diversidade das culturas.

(...) A verdadeira contribuição das culturas não consiste na lista das suas invenções particulares, mas no desvio diferencial (...) que apresentam entre si. O sentimento de gratidão e de humildade que cada membro de uma cultura determinada pode e deve sentir em relação a todas as outras apenas poderá fundamentar-se na convicção de que as outras culturas são diferentes da sua, das mais variadas maneiras (...)’.

A diversidade é valorizada em dois sentidos: em primeiro lugar, por ser nela que residem as possibilidades de progresso da humanidade, uma vez que o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes e “uma humanidade confundida num único género de vida é inconcebível pois tratar-se-ia de uma humanidade ossificada”; em segundo lugar, e por implicação, por ser através da diversidade que se torna possível a compreensão das culturas, na medida em que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura individual o seu sentido verdadeiro.”.

2. A unidade na diversidade

Falar de diversidade é falar, simultaneamente, de unidade. Diversidade implica “a necessidade quotidiana que sentimos, explícita e intensamente, de (dar ao mundo um sentido): de dar um sentido ao mundo e não a esta aldeia ou àquela linhagem” (Augé, 1994: 36-37). Isto resulta da “superabundância de acontecimentos”, o que Marc Augé chama o “sobremodernidade (o excesso); o que Giddens (1990) denomina a “modernidade radicalizada” e a “modernidade reflexiva” (três factores dominantes da modernidade: a separação do tempo e do espaço; o desenvolvimento de mecanismos de descontextualização - garantias

simbólicas e sistemas periciais; e a apropriação reflexiva de conhecimento - o desdobramento do conhecimento).

Margaret Archer faz apelo para acabar com a antinomia entre diversidade e unidade: i) a globalização nega boas razões previamente existentes para ênfase somente na diversidade (Archer fala do fim da ordem antropológica - as abordagens tradicionais tinham que tratar sociedades geograficamente separadas, e, assim, práticas e crenças “estranhas” - com a globalização os processos globais são, em todos os lugares, parcialmente constituintes, assim, a realidade social é sempre, pelo mundo fora, parcialmente constituída por formas de vida desligadas das formas locais); ii) o processo inacabado de se tornar global não merece nova proclamação de unidade e, iii) a tarefa da sociologia internacional é a de teorizar a “integração da diversidade” e gerar uma nova “variedade teórica” (isto é, a sociologia internacional não procura leis universais nem aceita o pluralismo incomensurável). Ao mesmo tempo, é preciso precaver-se contra os três universalismos falsos: i) a teoria de modernização (o desfil de etapas, unifactoriais, ahistóricas e sem contexto, através das quais a transferência de capital, tecnologia e informação do 1º mundo para o resto gera uniformidade global - resultado: circunstâncias locais qualitativamente diferentes reduzidas a perturbações locais = monismo cultural), ii) a teoria de dependência (o desenvolvimento do subdesenvolvimento que é a imagem-espelho das teorias de modernização - também ignoram a diversidade cultural através de uma tendência de aplicar proposições sobre o desenvolvimento dependente incapazes de explicar variações de desenvolvimento) e, iii) um certo pós-modernismo que no seu anti-positivismo feroz tem a tendência de homogeneizar a modernidade, produzindo uma análise muito pouco diferenciada dessa modernidade (e onde tudo se torna cultural através de uma ontologia anti-realista onde concepções substituem a realidade - a realidade é transformada em imagens- “a televisão é o mundo”, diz Baudrillard; produz-se um idealismo cultural que torna problemático todas as noções de referência e onde a representação é a própria realidade).

Archer defende que é preciso resituar o ser humano no centro da sociologia, que não é advogar uma perspectiva antropocêntrica do mundo (que ignora constrangimentos e estruturas), mas é preciso ligar a unidade do mundo com a unidade da disciplina (sociologia) via o princípio de humanidade (Akiwowo: “só há uma mente humana” - racionar nunca foi um objectivo mas uma condição necessária para a vida social; a ironia da morte do positivismo: “racionalidade transcultural tem sido confundido com o iluminismo e espancada com o mesmo pau”, e Wallerstein: e há um sistema económico mundial). O diálogo igualitário é a vocação da sociologia internacional.

3. A diversidade e a incomensurabilidade

A diversidade foi vista pela Modernidade como caos, como o outro a organizar, a civilizar. E na pós-Modernidade? A ocidente desiste da função organizadora da diversidade, ou entrando numa *mea culpa* (constituindo um relativismo total, extremo, típico de certas corren-

tes pós-modernistas) ou desafiando a diversidade como caos, mesmo contra o discurso ocidental relativista. Nesta última posição, o lado “feio”, difícil, da diversidade/da diferença é confrontada, faz-se frente ao fenómeno conhecido como o *novo racismo*, baseado nos particularismos culturais e na diferença (vemos exemplos da exploração dos limites da diferença em filmes recentes como *Larry Flint* de Milos Forman, *Morrer em Las Vegas* de Mike Figgis, e outros sobre a vida quotidiana dos ciganos no ciclo recente no Rivoli). Assim, em vez de deixar a diversidade nos escapar entre os dedos, em vez da diversidade-chique e a arrogância face à diferença que nos ofende, trabalha-se a relação que está na incomensurabilidade das culturas, combate-se a versão “soft”, simpática, da diferença (o que temos vindo a designar o pluralismo cultural benigno).

Na verdade, como diz Miguel Vale de Almeida:

“A ideia de que as culturas são incomensuráveis é um produto do relativismo cultural. Ora, tal como havia acontecido antes com a noção de ‘raça’, o relativismo cultural tornou-se, sobretudo na pós-guerra, no bê-á-bá da antropologia e cedo passou para a sociedade em geral: não haveria culturas superiores ou inferiores, mas apenas diferentes. O exagero desta atitude levou à ideia de que as culturas não se tocavam a não ser por imposição. Tendo sido, no início, uma ideia humanista, cedo foi apropriada quer pelo moralismo de esquerda, quer pelos racismos oficiais: o apartheid mais sofisticado defendia-se com a ideia de que estava a preservar as identidades culturais” (Almeida, 1997: 25).

Assim, Vale de Almeida fala do “fundamentalismo cultural” com um pólo na limpeza étnica e no desejo nacionalista, e o outro pólo no ideal de um contrato multicultural. No que diz respeito a este último António Magalhães alerta:

“Hipostasiar a diferença equivale a destruí-la no seu carácter essencial, a relacionalidade, isto é, o trâmite que a funda enquanto tal. O multiculturalismo, por exemplo, corre riscos, na vertigem de sublinhar a incomensurabilidade da diferença, de hipostasiar a cultura, como se de uma entidade fixa se tratasse e como que transmitida biologicamente”.

e o filósofo americano, Charles Taylor, afirma (citado por Mohanty):

“O desafio real é ver a incomensurabilidade, de compreender toda a gama das suas possíveis actividades, isto é, de compreender como a maneira como o ‘outro’ identifica e distingue as suas actividades se difere da nossa. É esta gama de actividades que define o espaço de cultura.”

Finalmente, o sociólogo português, Boaventura Sousa Santos propõe como meio de abordar a incomensurabilidade o conceito de “hermeneutica diatópica”:

“No caso de um diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre de sentido consistem em constelações de topoi fortes⁴. Os topoi são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura.

Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos. Topoi fortes tornam-se altamente vulneráveis e problemáticos quando 'usados' numa cultura diferente. O melhor que lhes pode acontecer é serem despromovidos de premissas de argumentação e meros argumentos. Compreender determinada cultura a partir dos topoi de outra cultura pode revelar-se muito difícil, se não mesmo impossível. Partindo do pressuposto de que tal não é impossível, proponho a seguir uma hermenêutica diatópica, um procedimento hermenêutico que julgo adequado para nos guiar nas dificuldades a enfrentar, ainda que não necessariamente para as superar. (...) A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porem, atingir a completude - um objectivo inatingível - mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico." (1998) (exemplo diálogo entre o topos dos direitos humanos na cultura ocidental, o topos do dharma [ligação indivíduo e cosmos] na cultura hindu e o topos da umma na cultura islâmica) - "O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição sine qua non de um diálogo intercultural."

4. A diversidade como recurso

No livro *Para Abrir as Ciências Sociais, Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*, reconhece-se que

"O que hoje em dia mudou foi a firme recusa, por parte de um grande número de estudiosos e de muitas outras pessoas, em aceitar que se marginalizem sistemas de valores alternativos, facto que tem vindo a ser reforçado pela (re)descoberta de que há irracionalidades muito substanciais incrustadas no pensamento racional moderno. Consequentemente, a questão que agora se nos coloca é a de saber como encarar seriamente, nas nossas ciências sociais, toda uma pluralidade de mundividências, sem com isso perder de vista a noção de que existe a possibilidade de conhecer e de entender sistemas de valores que de facto podem ser, ou tornar-se, comuns a toda a humanidade" (1996: 122-123).

Em trabalhos recentes baseados em projectos de investigação-acção no campo de educação inter/multicultural tenta-se "encarar seriamente toda uma pluralidade de mundividências". Defende-se, por exemplo, que

"O estudo da experiência cultural dos alunos e das alunas tem de ser feito quer ao nível do enquadramento estrutural dos diferentes grupos quer ao nível da agência que no seu quotidiano os actores sociais vão elaborando e accionando. Assim, estudou-se a cultura como produção (actividades produtivas) e como reprodução (actividades familiares, religiosas, de lazer, de consumo) - cultura que se define ao nível local, regional e/ou nacional. A análise de características de produção e reprodução dos diferentes grupos tinha como objectivo: conhecer experiências

para as tornar património da escola(s) - assim sendo, a diversidade cultural torna-se num recurso para o aluno e para a escola. Em consequência de se consciencializar a existência da diversidade cultural e de se considerar essa diversidade como um potencial rico a explorar, promove-se a diversificação das práticas educativas sem as estratificar. Assim, alarga-se o espaço escolar - a descentração da escola facilita uma interrogação crítica das práticas pedagógicas que nela se encontra - e estimula-se a integração nas práticas escolares e pedagógicas do conhecimento da vida dos alunos/alunas” (Cortesão e Stoer, 1995: 29-30).

5. Concluindo:

Admite-se “que só conhecendo valores, saberes, vivências, problemas, interesses e necessidades dos alunos é possível imaginar e propor situações de ensino/aprendizagem que lhes sejam adequadas”;

Admite-se “que é essencial que as crianças (e os jovens) vejam que muitos aspectos, muitos saberes da sua cultura de origem, embora diferentes, são tão importantes, tão interessantes, que a escola os toma em consideração, usa e trabalha nas suas actividades normais”;

Admite-se “a importância de, em vez de permitir que os alunos que pertencem a grupos sócio-culturais minoritários se fechem em guetos sócio-culturais, se tentar que a par da valorização dos saberes dos seus grupos de origem eles adquiram, também, as aprendizagens várias consideradas importantes pela escola”;

“Nada será mais enriquecedor sob o ponto de vista afectivo e também cognitivo, mesmo (ou sobretudo) para os alunos pertencentes a grupos dominantes, do que consciencializar a riqueza cultural de outros grupos. Por tal razão: pensamos ser importante favorecer, quer através de actividades curriculares quer por meio de propostas exclusivamente lúdicas, trocas de saberes entre os diferentes grupos presentes na sala”;

Admite-se “que é crucial identificar situações de aprendizagem que, de forma evidente, mostrem a curto prazo a sua importância, a sua utilidade para os que aprendem, tornando-se-lhes portanto significativa”;

Finalmente, admite-se “que é importante que as crianças (e os jovens) vejam que a escola considera os pais e a família como educadores com quem quer colaborar, e que os vê como recursos, como detentores de saberes que ficará contente e lucrará muito em poder utilizar” (Cortesão, *et al.*, 1995).

Nota

1- GK *topos* = “lugar” (place).

Bibliografia

- Almeida, Miguel Vale de (1997) “Misto, Crioulo e Cidadão: Notas para um Humanismo Radical”, in António Amorim, *et al.*, *O que é a Raça: um debate entre a antropologia e a Biologia*, Lisboa: Espaço OIKOS, 19-28.
- Archer, Margaret S. (1991) “Sociology for One World: Unity and Diversity”, *International Sociology*, 6, 2, 131-147.
- Archer, Margaret S. (1998) “The Dubious Guarantees of Social Science. A Reply to Wallerstein”, *International Sociology*, 13, 1, 5-17.
- Augé, Marc (1994) *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, Lisboa: Bertrand editora.
- Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen (1995) *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intercultural, Relatório Final* (subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian).
- Cortesão, Luiza, Amaral, M. Teresa, Carvalho, M. Isabel, Carvalho, M. Lourdes, Casa Nova, M. José, Lopes, Paulo, Monteiro, Elisa, Ortet, M. José e Pestana, M. Isabel (1995) *E Agora Tu Dizias Que...Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto: Edições Afontamento.
- Giddens, Anthony (1990) *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Laclau, Ernesto (1996) “Deconstruction, Pragmatism, Hegemony” in Chantal Mouffe (org.) *deconstruction and pragmatism: Simon Critchley, Jacques Derrida, Ernesto Laclau & Richard Rorty*, Londres: Routledge, 47-68.
- Magalhães, António (1995) “A Escola na Transição Pós-Moderna”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 97-124.
- McCarthy, Cameron (1990) *Race and Curriculum - social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling*, Londres: Falmer Press.
- Mohanty, S.P. (1989) “Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism”, *Yale Journal of Criticism*, 2, 2, 1-31.
- Para Abrir as Ciências Sociais, Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*, 1996.
- Santos, Boaventura Sousa (1995) *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Nova Iorque e Londres: Routledge.

**Razão pedagógica e razão filosófica:
a identidade da filosofia da educação**

QUELLE IDENTITÉ POUR LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION?

Nanine Charbonnel
Universidade de Estrasburgo

L'identité de la philosophie de l'éducation est une question *intraitable*. Certes, on ne peut pas plus espérer ici de consensus qu'en nul autre problème philosophique. On pourrait cependant au moins s'entendre sur le fait de la traiter comme *problème*. L'exposer et l'approfondir, ne pas l'é luder, ce serait déjà beaucoup.

Je pars d'un constat: dans un colloque comme celui-ci, comme d'ailleurs dans tous les autres dédiés à la philosophie de l'éducation, et indépendamment de la valeur même des communications, je suis frappée par le caractère extrêmement hétéroclite de celles-ci. Il me semble qu'il y a oscillation ou cumul entre deux principes de regroupement:

A. D'une part, seraient relevables de la philosophie de l'éducation n'importe quel discours sur les faits éducatifs, du moment qu'il ferait appel à des valeurs, ou même (expression à la mode !) qu'il poserait la question "du sens": alors toutes les situations, tous les phénomènes concernant la famille, l'école, l'enseignement, la jeunesse, sont susceptibles de faire l'objet de discours argumentés et prenant position, donnant des jugements de valeur et des conseils; et on les appellerait philosophiques, parce qu'ils apporteraient des réflexions sur les finalités, le sens et les valeurs, alors que les analyses faites par les sciences humaines se contenteraient de décrire. Ainsi la violence, le pluralisme, l'inter-culturel seraient du domaine des philosophes.

B. D'autre part, à l'autre extrême, appartiendrait aussi à la philosophie de l'éducation toute analyse solide de n'importe quel grand concept anthropologique. On a ainsi entendu ici-même des traitements brillants des concepts d'altérité, ou d'imagination symbolique, ou de mort ou de culture. On pourrait ajouter la liberté, l'éthique, la temporalité, ainsi que tous les concepts épistémologiques, et dès lors c'est toute la philosophie au sens le plus étendu de la philosophie générale qui serait *ipso facto* philosophie de l'éducation, puisqu'on peut toujours dire que tout aspect concernant l'homme concerne aussi l'homme en devenir, ou encore qu'il faudrait l'enseigner à l'enfant...

Doit-on se plaindre de cette situation? De cet éclatement extrême? Certains s'en contenteront, se disant 1/ que le temps est bien terminé où il y avait affrontement (plus de guerre

maintenant ni même de frontières entre philosophie de l'éducation, doctrine pédagogique, sciences de l'éducation...), 2/ que la philosophie de l'éducation n'a pas le monopole de l'éclatement, mais est traversée de multiples courants comme l'est la philosophie en général.

Certains même se réjouiraient, pensant que cette situation de fourre-tout permet d'échapper à un endoctrinement toujours menaçant. Il est vrai que l'appellation même "philosophie de l'éducation" a de quoi inquiéter quand on se réfère aux précédents qu'ont été la "philosophie de la Nature" (*Naturphilosophie* chez les romantiques allemands), ou la "philosophie de l'histoire", qui croyaient pouvoir donner des clefs certaines d'interprétation.

Cependant, l'éclatement actuel de ce qui s'inscrit sous le terme de philosophie de l'éducation, ne me paraît pas garantir la qualité des analyses.

Il me semble qu'une condition *nécessaire* pour sortir la philosophie de l'éducation de sa routine serait d'approfondir la question de son statut. Et personnellement, je propose de distinguer pensée de l'éducation et philosophie de l'éducation. J'appellerai *pensée* de l'éducation l'ensemble des discours qui depuis l'Antiquité traitent de l'éducation, et l'appellation *philosophie* de l'éducation, elle, devrait être réservée à un niveau *méta-discursif*, qui prendrait comme objet, entre autres, cette pensée même de l'éducation.

Et plus précisément, ce travail philosophique méta-discursif pourrait s'engager dans la voie d'une *critique au sens kantien* du terme, d'une critique kantienne de la pensée de l'éducation.

Ma thèse serait en effet celle-ci: ce qui s'écrit actuellement sur l'éducation est comparable à ce qui s'écrivait en métaphysique avant les oeuvres de Kant... C'est à dire un mélange qui va des molleses de l'opinion aux duretés de la théorie prétendument scientifique, tout comme avant Kant, des milliers de livres prétendaient apporter la science sur l'existence de Dieu, les attributs de l'âme ou la vie future.

Aujourd'hui nous pouvons tenter ce que Kant n'a pas fait: une utilisation des outils kantien dans le domaine de la pensée de l'éducation. Nous avons cet "avantage" sur Kant que depuis deux siècles, se sont développées des formes spécifiques de discours sur l'éducation, et que nous avons donc un matériau considérable sur lequel nous pouvons utiliser les outils de la critique kantienne.

Alors c'est la notion même de *raison éducative* qui serait au coeur du travail. A la rationalité instrumentale qui a été confondue avec le développement de la modernité, on pourrait substituer une rationalité intrinsèquement critique. Il ne s'agirait nullement d'un "retour à Kant", ou d'un néo-kantisme de mauvaise presse, mais bien d'un travail philosophique d'aujourd'hui. J'ai essayé dans mes ouvrages de commencer ce travail, qui s'efforcera de distinguer une "analytique de la raison éducative" maniant des concepts, et une "dialectique de la raison éducative" cherchant les "Idées" régulatrices et montrant les illusions dans l'emploi de ces idées.

C'est ce dernier point qui m'a surtout retenue jusqu'ici. J'ai particulièrement insisté sur une relecture nécessaire de l'époque dont nous sortons, l'époque des *doctrines* modernes. J'ai cru pouvoir montrer qu'il existe, à partir de la fin du XVIII^{ème} siècle, une classe nouvelle d'énoncés sur l'éducation dont la nouveauté ne consiste pas d'abord dans un contenu, mais dans un type réclamé de légitimité: ils se veulent, *philosophiquement*, légitimés par un savoir, ils veulent tirer leurs prescriptions d'une description. Peu importe que ces discours soient tenus par des auteurs classés comme (ou se désignant comme) philosophes, ou bien comme "pédagogues" au sens nouveau de tenants de la nouvelle science de la Pédagogie, à moins que ce ne soient des "théosophes" (de Comenius à Rudolf Steiner), ou encore des "écrivains" (Rousseau). Ils n'en partagent pas moins tous l'appel à une légitimité nouvelle: celle d'un savoir scientifique sur l'essence de l'homme, fondé sur la connaissance vraie des lois d'une Nature unitaire, à la fois physique et psychique.

Certains pensent que nous sommes sortis de l'ère des illusions: illusions scientistes, illusions de la réalisation politique des utopies. Du coup, on se contente souvent de remplacer Marx par Hannah Arendt, ou Hegel par Lévinas. C'est un jeu de balançoires qui substitue aux anciens philosophèmes, aux anciens slogans philosophiques, de nouveaux (on remplace le mythe de l'homme nouveau, par l'apologie de la transmission; la dialectique du maître et de l'esclave par la transcendance d'Autrui). Ces échanges dans les thèmes à la mode ont sûrement une fonction réelle dans la vie intellectuelle, mais il est bon de les mettre à leur place, qui est d'un chatoisement de surface.

Il me semble qu'il faut avoir de plus grandes ambitions, non pour dire enfin ce qui est bon en éducation, mais pour brosser la toile générale de la pensée humaine sur l'éducation, pour rendre compte des limites et des catégories que l'esprit humain est obligé d'accepter pour penser ces domaines. Alors la critique des illusions doit s'accompagner d'une saisie des *antinomies* fondatrices. Mais c'est par le biais du statut du discours qu'on peut atteindre les catégories-clefs. Non pas, comme certains me le font dire, que je croirais à un relativisme post-moderne, qui ferait de la rhétorique la seule bouée dont il faudrait se contenter pour atteindre les réalités éducatives; mais parce que le statut même des énoncés constitue, dans la modernité, un choix métaphysique. Et la table des catégories de la raison éducative me semble devoir comporter les catégories de modèle, imitation, influence. Or, le discours de la modernité montre que le recours à la notion de *Nature* a été massivement, non seulement un recours à la seule légitimité admise désormais, mais aussi une manière de se masquer les relations d'influence entre les humains. Si Heidegger définissait la modernité comme oubli de l'Être, je la définirais volontiers, pour ma part, comme l'oubli de la *Mimesis* (en entendant par là toutes les relations de ressemblance-à-faire). C'est pourquoi l'on constate un maniement très nouveau des énoncés faisant appel à de la comparaison, à savoir les énoncés métaphoriques. Au nom d'une identité générique de tous les êtres naturels, on rapproche constamment l'enfant des autres êtres vivants, en laissant de côté la spécificité des humains: leur mutuelle influence. Or ici encore, les instruments kantien pourraient être d'une redoutable fécondité.

C'est ainsi que dans mon livre *Philosophie du modèle*, dans le chapitre II que j'ai intitulé "Dialectique kantienne de la raison pure pratique pédagogique lorsqu'elle se prend pour un entendement", j'ai essayé de reprendre les pages fameuses de Kant sur la Typique de la faculté de juger pure pratique, dans la *Critique de la Raison pratique*. Kant y refuse admirablement la tentation, pour la faculté de juger, de prendre les "symboles" à la manière de "schèmes" (c'est-à-dire d'aides à la conception de l'expérience sensible), alors qu'ils ne doivent jamais être que des "types" (c'est-à-dire des aides à l'idéal).

Ainsi s'ouvrirait un grand chantier à la philosophie de l'éducation: passer par une critique d'inspiration kantienne, soupeser les prétentions et les types de connaissances mis en oeuvre dans les discours sur l'éducation, affiner les périodisations et les analyses, non dans un retrait stérile de pure histoire des idées, mais bien pour avoir quelque chance d'atteindre les articulations essentielles et les limites fécondes de la raison.

Bibliographie

- Nanine CHARBONNEL, *Pour une Critique de la Raison éducative*, Berne: Peter Lang, 1988.
- Nanine CHARBONNEL, *Les Aventures de la Métaphore*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.
- Nanine CHARBONNEL, *L'Important, c'est d'être propre*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.
- Nanine CHARBONNEL, *Philosophie du modèle*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1993.
- "Pour une critique kantienne de la philosophie de l'éducation", in Hubert Hannoun et A-M. Drouin-Hans (dir), *Pour une philosophie de l'éducation: Actes du colloque de Dijon 1993*, Paris: CNDP- Dijon: CRDP, 1994, pp. 105-113.
- "Education et Mimesis", in *Studia philosophica* (Annuaire de la société suisse de philosophie), Berne-Stuttgart-Wien: Paul Haupt, 1995, pp. 49-63.
- "Penser Dieu, penser l'homme dans l'Emile", in Cahiers Universitaires et Professionnels Angevins, *Identité et Altérité en éducation, Etudes sur l'Emile, l'Education Nouvelle et le Christianisme*, Actes du symposium d'Angers (avril 1994), Angers: Association Culture et Formation, 1996, pp. 37-46.

FILOSOFÍA, EDUCACION Y MEMORIA

LA IDENTIDAD DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

FRENTE AL HOLOCAUSTO

Joan-Carles Mèlich
Universidade de Barcelona

Para Fernando Bárcena,
en recuerdo de los acontecimientos que hemos vivido juntos.

«Así como la muerte definitiva es el fruto último de la voluntad de olvido,
así la voluntad de recuerdo podrá perpetuarnos la vida.»

José Saramago, *Todos los nombres*

Detrás de esta ponencia se halla una preocupación y una pregunta. La preocupación es la necesidad de tomarse en serio la historia, nuestra historia, la historia del siglo XX. Es urgente volver a recuperar la historia, pero no en el sentido de una *teodicea*. Tampoco pretendemos entender la historia porque estemos determinados por ella. Se trata de recuperar la historia para poderla romper, para poder negarla, para que el *novum* pueda surgir.¹ Para recuperar la historia es necesario que esté «viva» y, para ello, la historia debe convertirse en *memoria*. La historia, sin más, puede ser inmoral. La memoria, en cambio, nos recuerda que los derechos de las víctimas de la historia jamás prescriben. Por eso, para que la justicia sea posible, hay que vivir la historia y transformarla en memoria.

La pregunta que se halla en la trastienda de esta ponencia podría formularse como sigue: frente Auschwitz, en la lectura de los relatos sobre el gran Acontecimiento, ¿puede la visión del mundo ser como antes? Dicho de otro modo: *¿En qué medida la experiencia del Holocausto ha afectado a la razón filosófica? ¿Cuál sería la identidad de una filosofía de la educación después de la Shoah?*

La filosofía occidental ha ocultado demasiado a menudo la realidad de la muerte. La filosofía ha rodeado a la muerte de una niebla. No hay muerte. El Ser, el Cogito (alma), el Absoluto, no mueren. La filosofía, escribe Franz Rosenzweig, «pretende haber sumido a la muerte en la noche de la nada, pero no ha podido romperle su venenoso aguijón, y la angustia del hombre que tiembla ante la picadura de este aguijón desmiente siempre acerbamente la mentira piadosa, compasiva, de la filosofía.»² La muerte, escribió Franz Rosenzweig, nos hace únicos e insustituibles. Sólo el sujeto singular puede morir. La singularidad de la

subjetividad aparece como indiscutible después del Holocausto. La singularidad es la prohibición de comparar. Delante de Auschwitz, el sujeto se constituye como respuesta a la pregunta *¿quién sufre?* y no *¿quién habla o razona?* La autoridad del sufrimiento se convierte en el principio de individuación, en el juicio de la historia.³ Frente a la experiencia del Holocausto es posible decir «no» a la historia, a la facticidad, a la pastosidad de los hechos. El sujeto, delante de Auschwitz, se constituye como negación.

La subjetividad se convierte en subjetividad humana no solamente cuando es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino cuando es responsable del Otro. *Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad.* Por eso la pregunta ética no es *¿qué es el hombre?* sino *«¿dónde está tu hermano?»* (Gn. 4, 9-10). Y la respuesta *inhumana* sería: «No soy el guardián de mi hermano».

¿Por qué he de sentirme responsable en presencia del rostro? Tal es la respuesta de Caín cuando YHWH le pregunta dónde está su hermano. En la respuesta de Caín, el rostro del Otro se toma por una imagen entre otras imágenes. La palabra de Dios, inscrita en el Rostro, es ignorada. No hemos de interpretar la respuesta de Caín como si él se burlara de Dios, o como si respondiera como un niño «no he sido yo, sino otro». Siguiendo a Emmanuel Levinas, diríamos que la respuesta de Caín es sincera. Es una respuesta en la que únicamente falta la ética. Sólo hay ontología: «Yo soy yo. Él es él». Somos seres ontológicamente separados⁴ En su *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Levinas dirá que la pregunta «¿por qué me conciene el otro?» («¿acaso soy yo el guardián de mi hermano?») sólo tiene sentido «si se ha supuesto ya que el yo sólo tiene cuidado de sí, sólo es cuidado de sí. En efecto, en tal hipótesis resulta incomprensible el absoluto fuera-de-Mí, el Otro que me concierne».⁵ Para Levinas, el sí-mismo es rehén del otro antes que ser yo, es responsabilidad antes que libertad. Por lo tanto, la expresión ética nunca puede ser: «Yo soy yo y él es él», sino «yo soy tú cuando yo soy yo» (Paul Celan).

Frente a Auschwitz, la subjetividad se forma a partir la alteridad radical, del otro que sucumbió víctima de la Shoah, de su memoria, de la memoria que nos ha sido legada a través de los relatos. Es precisamente mediante el *recuerdo* de lo que no hemos directamente experimentado, pero que podemos *reconstruir a través de los relatos, que se puede romper* la historia y mostrar que los *derechos de los vencidos* siguen vigentes. Para el pueblo judío, el pasado es un recuerdo que siempre se halla a la misma distancia. Por eso *es posible vivir la experiencia de un pasado del que no he tenido experiencia directa.*

Como ha escrito Franz Rosenzweig en *La estrella de la redención*, para el judío «el recuerdo histórico no es ningún punto fijo en el pasado que vaya estando cada año un año más pasado, sino que es un recuerdo siempre igual de cercano, que propiamente no ha pasado, sino que es recuerdo eternamente presente. Cada uno en particular -sigue Rosenzweig- debe ver la salida de Egipto como si él mismo hubiera participado en ella.»⁶

Una cultura y una subjetividad *amnésica* es cómplice de los verdugos, de los vencedores de la historia. No hay, después de la experiencia de Auschwitz, lugar siquiera para la razón comunicativa que no tenga presente una razón anamnética. Para ésta, y a diferencia de la comunicativa, los recuerdos no pueden solamente avivar los discursos, sino también interrumpirlos y disiparlos.⁷

La historia de la cultura, de la filosofía y de la ciencia occidental es la historia del desarrollo de un *Logos* que no se contempla más que a sí mismo. De *Jonia a Jena*, de Parménides a Hegel se halla oculto un presupuesto, el de la pensabilidad del mundo. Por eso escribe Franz Rosenzweig: «Es la unidad del pensamiento la que aquí, en la afirmación de la totalidad del mundo, impone sus derechos a la pluralidad del saber. La unidad del logos funda la unidad del mundo como una totalidad. [...] Por ello -sigue Rosenzweig-, una rebelión con buen éxito contra la totalidad del mundo significa al mismo tiempo negar la unidad del pensamiento».⁸ La idea de la totalidad del pensamiento occidental, que gira alrededor de la categoría de lo Mismo y que se impone como único y como negación de la pluralidad y de la diferencia, la recoge Emmanuel Levinas en su obra *Totalidad e Infinito*. Así, para Levinas, la filosofía occidental ha sido muy a menudo una ontología, esto es, una reducción de lo Otro al Mismo. Primado de lo Mismo que tiene lugar también en la mayéutica socrática hasta llegar más allá de Hegel: a la ontología heideggeriana. La ontología es una «filosofía del poder» porque no cuestiona el imperialismo de lo Mismo. Por eso la ontología es una filosofía de la injusticia, porque la justicia sólo puede aparecer como derivada de la ausencia/presencia del Otro, porque la justicia ética es una justicia que cede el paso a la Alteridad. Por lo tanto, para Levinas, el pensamiento de Heidegger es un pensamiento imperialista, una «tiranía».⁹

Algunos pensadores judíos del siglo XX han escrito que después de Auschwitz, *la historia se ha quebrado*. Ya no podemos pensar como antes, ya no podemos ser como antes, ya no podemos vivir como antes, ya no podemos educar como antes... Ahora es urgente pensar lo Otro del Concepto, la Alteridad radical. Por lo tanto, después de Auschwitz ya no es suficiente con una construcción «imaginaria» de la subjetividad. Después de Auschwitz la subjetividad se forma también anamnéticamente. De ahí que Paul Ricoeur distinga entre «imaginación» y «memoria». Ambas se refieren a «cosas ausentes», pero mientras que la primera hace referencia al ámbito de lo posible, la segunda siempre se encuentra vinculada «con lo que verdaderamente sucedió».

La formación anamnética de la subjetividad consiste en darse cuenta de que no hay verdadera realidad sin restitución de lo que ha tenido lugar. La imaginación no necesita quedar inscrita en la huella del tiempo, pero la memoria sí.¹⁰

Si es cierto que la cuestión de la identidad gira alrededor de la pregunta «¿quién soy?», y para contestarla necesito *narrar* (Arendt/Ricoeur), también es verdad que después de Auschwitz, la pregunta por la identidad es *inevitablemente* una *pregunta ética*. Una pregunta ética que no puedo, para tratar de contestarla, remitirme a la razón *pura* práctica. La razón

práctica no puede, desde Auschwitz, ser pura. Todo lo contrario, *debe basarse en la experiencia*, pero no en la experiencia que yo personalmente he vivido, sino en la experiencia del otro, de aquellos que sí sufrieron el Holocausto y que sucumbieron víctimas de él. La razón filosófica, desde Auschwitz, es «impura» porque está comprometida con la experiencia de los vencidos.

El relato de mi identidad narrativa no puedo edificarlo sobre el vacío, o incluso sobre la sola imaginación, sino sobre el recuerdo. Por ello, la formación debe ser una *formación anamnética*. La experiencia es, como dice Reyes Mate, el punto arquimédico del nuevo pensar.¹¹ La antigua filosofía (de Jonia a Jena) también trataba de la experiencia, pero era una experiencia sin tiempo. Lo que se experimenta se experimenta conceptualmente, y el tiempo se extingue. La aportación más notable de «el nuevo pensamiento» (de Rosenzweig a Benjamin y Levinas) radica en que el sujeto de la experiencia es alguien. La «verdad», a diferencia de lo que decían los filósofos, es siempre «verdad para alguien». Por eso el sujeto de la experiencia es «y». Dios «y» el mundo «y» el hombre. El viejo pensamiento no vivía de la experiencia real sino de la experiencia conceptualizada, aprehendida por el Yo o por el Absoluto. El viejo pensamiento pensaba la experiencia, pero no la narraba. Ahora la experiencia, los acontecimientos se pueden narrar, y en la narración el tiempo es la clave. «El tiempo mismo, escribe Rosenzweig, se vuelve para el narrador completamente real. Nada de lo que sucede sucede en el tiempo, sino que él, él mismo, sucede».¹²

Al no narrar la experiencia, el viejo pensamiento no necesitaba al Otro. El yo, el Absoluto, se bastaba a sí mismo. Pensar es algo solitario, pero narrar no. Narrar es una forma de hablar. Narrar es dirigirse a otro, hablar es hablar a alguien, y siempre a alguien concreto. Narrar es dar testimonio de la experiencia vivida.¹³

La respuesta a la pregunta «¿qué debo hacer?» es un imperativo: «¡No puedo olvidar!» Y no se puede olvidar porque no está en mis manos la decisión del olvido, precisamente porque la identidad autónoma sólo puede erigirse sobre la base de una *heteronomía radical*. «La subjetividad, escribe Levinas, en cuanto responsable, es una subjetividad que está en principio sometida; en cierto modo, la heteronomía es aquí más fuerte que la autonomía.»¹⁴ O, en otras palabras, «el rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato».¹⁵

No es el sujeto libre y autónomo el que se hace a sí mismo la pregunta «¿qué debo hacer?», sino la Voz del Otro, la demanda, la apelación de la Alteridad la que me llama a la responsabilidad, a la *imposibilidad ética del olvido*. No olvidar el Gran Acontecimiento es el deber, el nuevo imperativo ético. De ahí que educar implique recordar, como ha dicho Elie Wiesel. *Una educación sin recuerdo es una educación inhumana*. El totalitarismo siempre ha tenido como gran objetivo, precisamente, borrar la memoria.¹⁶ Y para no olvidar, para hacer justicia, es necesario leer y vivir la experiencia del otro en el relato. Leer los relatos de los supervivientes (Primo Levi y Elie Wiesel serían en este sentido ejemplos paradigmáticos), re-

vivir sus experiencias y contarlas otra vez. Por eso escribe Paul Ricoeur casi al término del tercer volumen de *Tiempo y narración* que «hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyo sufrimiento pide menos venganza que narración. Sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más».¹⁷

Para que los crímenes no vuelvan (para que «Auschwitz no se repita», diría Adorno), y para que se haga justicia, hace falta que la razón filosófica se convierta en razón anamnética. Porque al leer el relato del Holocausto, el lector se pregunta con Primo Levi: «¿Hasta qué punto ha muerto y no volverá el mundo del campo de concentración?»¹⁸ Los relatos de las experiencias vividas durante el Holocausto tratan de examinar las experiencias límite y, como dice Levi, «en este caso, entran en acción todos o casi todos los factores que pueden deformar las huellas de la memoria. El recuerdo de un trauma es ya traumático, porque recordarlo duele. El que ha sido herido no quiere recordar para poder evitar el dolor del recuerdo. Y el que directamente no ha sido herido, ¿para qué recordar algo que no le concierne?».¹⁹

La pregunta de Levi es fundamental: ¿para qué recordar algo que no le concierne? Metz responde: *Auschwitz nos concierne a todos*. Auschwitz es el símbolo del horror del crimen cometido contra el pueblo judío, pero Auschwitz nos toca a todos, y lo inconcebible de ello es, mucho más que el silencio de Dios, el silencio de los hombres.²⁰ A menudo uno se pregunta dónde estaba Dios en Auschwitz. Pero hay otra cuestión todavía más grave: ¿dónde estaba la *humanidad* en Auschwitz? Vivimos actualmente un momento peligroso; a saber, el de convertir a Auschwitz en algo puramente histórico. Por eso, para Metz, «el destino judío debe ser recordado moralmente».²¹ Frente a Auschwitz todos somos reponsables y todos somos víctimas. No puede haber futuro sin memoria del pasado. Un futuro sin memoria es un futuro injusto, inmoral.²²

Se trata de escapar de toda imagen prefabricada de la vida humana. No hay destino. Apelar, después de Auschwitz, al destino es inmoral. Auschwitz no sucedió por ninguna necesidad, sino por la contingencia, y es precisamente el recuerdo desvelado en la lectura de los relatos el que debe evitar una repetición de Auschwitz y clamar por devolver la voz de los que están «sepultados en el aire» (Paul Celan). Frente a los libros de los relatos del Holocausto uno no puede sino preguntar «¿por qué?» (*Warum?*). Una pregunta esta que el totalitarismo no soporta. Este interrogante es ya una fractura de la necesidad, de la totalidad y del destino. El lector, entonces, construye su subjetividad desde el otro y, por lo tanto, el recuerdo es su categoría constitutiva (*Konstitutionskategorie*).²³ Por eso escribió Walter Benjamin que «nuestras historias siempre han sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas»,²⁴ y también por eso sostiene Klaus Mollenhauer que la pedagogía debe ser cómplice del recuerdo (*Erinnerung*). La pedagogía tiene que trabajar sobre recuerdos y buscar en ellos sus principios fundamentales.²⁵

Notas

- 1- Duch, Ll. (1997): *L'enigma del temps*, Montserrat, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pág. 9.
- 2- Rosenzweig, F. (1997): *La estrella de la Redención*, Salamanca, Sígueme, pág. 44-45.
- 3- Metz, J. B. (1989): "Anamnetische Vernunft", *Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung*, Frankfurt, Suhrkamp, pág. 737.
- 4- Levinas, E. (1993): *Entre nosotros*, Valencia, Pre-Textos, pág. 136.
- 5- Levinas, E. (1987): *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, pág. 187.
- 6- Rosenzweig, F. (1997): *La estrella de la Redención*, Salamanca, Sígueme, págs. 361-362.
- 7- Metz, J. B. (1996): *Esperar a pesar de todo*, Madrid, Trotta, pág. 42.
- 8- Rosenzweig, F. (1997): *La estrella de la Redención*, Salamanca, Sígueme, pág. 52.
- 9- Levinas, E. (1977): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, pág. 70.
- 10- Ricoeur, P. (1997): "Paul Ricoeur: memoria, olvido, melancolía", *Revista de Occidente*, núm. 198, Madrid, pág. 107.
- 11- Mate, R. (1997): *Memoria de Occidente*, Barcelona, Anthropos, pág. 178.
- 12- Rosenzweig, F. (1989): *El nuevo pensamiento*, Madrid, Visor, pág. 58.
- 13- Ibid., pág. 62-63.
- 14- Levinas, E. (1993): *Entre nosotros*, ed. cit., pág. 136.
- 15- Levinas, E. (1987): *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, ed. cit., pág. 150.
- 16- Todorov, T. (1995): *Les abus de la memoire*, París, Arlec, pág. 9.
- 17- Ricoeur, P. (1996): *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*, ed. cit., pág. 912.
- 18- Levi, P. (1989): *Los hundidos y los salvados*, Barcelona, Muchnik, pág. 19.
- 19- Levi, P. (1989): *Los hundidos y los salvados*, ed. cit., pág. 22.
- 20- Sobre el silencio de Dios en Auschwitz véase el estremecedor relato de E. Wiesel, *La noche. El alba. El día*, Barcelona, Muchnik, 1986.
- 21- Metz, J. B. (1982): *Más allá de la religión burguesa*, Sígueme, Salamanca, pág. 26.
- 22- "La memoria colectiva es una de las raíces de la memoria necesaria para construir el pasado y, por lo tanto, la posibilidad del futuro." (Ouaknin, M. A. [1994]: *Bibliothérapie*, París, Seuil, pág. 354.).
- 23- Metz, J. B. (1989): "Anamnetische Vernunft", *Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung*, ed. cit. pág. 737.
- 24- Benjamin, W. (1991): "El narrador", en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, pág. 118.
- 25- Mollenhauer, K. (1991): *Vergessene Zusammenhänge*, Munich, Juventa, pág. 10.

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO “CRÍTICA DE LA RAZÓN PEDAGÓGICA” Y COMO UNA “FILOSOFÍA APLICADA”

*José M. Quintana Cabanas
Universidad de Madrid*

Con frecuencia se escriben temas y hasta libros de Filosofía de la Educación, pero pocas veces se dice qué es ésta y se ofrece una definición y descripción de la misma. Vamos a intentar hacerlo aquí, de un modo original, exponiendo dos concepciones de la Filosofía de la Educación, las cuales se complementan entre sí, dando una visión de la Filosofía de la Educación desde dos perspectivas diferentes. La primera se refiere a la función cognoscitiva que ejerce la Filosofía de la Educación, como visión filosófica de los temas y problemas pedagógicos; la segunda, en cambio, proporciona una visión epistemológica de la Filosofía de la Educación, mostrando qué tipo de ciencia es, su relación con la Filosofía y con la Pedagogía, qué clase de Filosofía es y qué lugar le corresponde dentro de las Ciencias de la Educación.

1. La Filosofía de la Educación como crítica de la razón pedagógica

La crítica es una de las funciones esenciales de la Filosofía, y marca los comienzos de ésta.

En efecto, cuando surgió en Grecia el pensamiento filosófico fue como superación del pensamiento mítico, y procurando que en el ámbito racional la epísteme viniera a ocupar el lugar de la dóxa. Esto se hizo mediante el rigor del análisis conceptual y del razonamiento, es decir, utilizando el método crítico; no otra cosa era la dialéctica inaugurada por Sócrates y por Platón.

Ahora bien, la palabra “crítica”, en su sentido actual, fue introducida por Kant a comienzos de la Edad Contemporánea, componiendo sus tres famosas críticas (de la razón pura, de la razón práctica y del juicio estético). Kant hizo la que podríamos llamar de un modo global, “crítica de la razón filosófica”. Pero se pueden hacer otras críticas; y así, K. Wuchterl (1989) ha publicado un libro titulado *Análisis y crítica de la razón religiosa*, que viene a ser una Filosofía de la Religión de tipo paradigmático (analizando categorías tales como la contingencia, la verdad religiosa, el pensamiento místico y el lenguaje religioso). Del mismo modo, pues, cabe hacer una “crítica de la razón pedagógica”, que estudie cuestiones fundamentales de la educación, tales como la transmisión del conocimiento, el perfeccionamiento personal, la realización de la persona humana, la relación educativa; N. Charbonnel (1988) ha hablado de una crítica de la razón educativa.

Pero ¿en qué sentido cabe hablar de una "razón pedagógica"? En los dos sentidos que tiene el concepto de razón, que son los que vamos a indicar. Aclarando previamente que la razón no es más que un aspecto de la inteligencia, o sea, es la propia inteligencia en el ejercicio de algunas de sus operaciones, básicamente dos operaciones distintas, que determinan los dos tipos de razón que vamos a considerar. 1) La razón funcional es la razón en cuanto ordenadora de la acción pragmática, aportando los presupuestos cognitivos requeridos para la misma. 2) La razón como órgano de conocimiento trascendente es la facultad de comprensión de la esencia de la realidad, en lo que ésta tiene de unidad, de causalidad, de finalidad, de orden, de sentido y categorías análogas, que constituyen el ámbito metafísico de la realidad.

La razón funcional se mueve sólo en el plano empírico, en el que establece una racionalidad meramente instrumental, ajena a los fines. Se limita sólo a asegurar la eficacia de la acción. Esta racionalidad es también admitida por los neopositivistas, siendo la única de la cual ellos hablan. Pero la Filosofía racionalista (aun en sus corrientes moderadas) lo que afirma es la capacidad de la razón como órgano de conocimiento en el terreno metaempírico, que es el de los fines, de las esencias y de las ideas, es decir, lo que llamamos el mundo racional humano.

Esos dos tipos de razón tienen su proyección en la explicación de la educación y de la Pedagogía: la razón funcional en la tecnología educativa y en la Pedagogía tecnológica, y la razón trascendente en los temas de educación susceptibles de ser fundados en consideraciones trascendentes (es el caso, por ejemplo, de la educación moral, la educación estética y la educación axiológica).

La Filosofía de la Educación tiene sentido y realidad tanto en uno como en otro caso, y se hará una u otra Filosofía de la Educación (de distinto tipo) según la idea que se tenga de la razón. Y así, pensando en la razón funcional se hará una Filosofía de la Educación puramente empírica, como es el caso, por ejemplo, de Dewey o de o'Connor; de este tipo son las corrientes de Filosofía de la Educación que Adalberto Dias de Carvalho (1996: 115-21 y 124-7) llama de actitud "filosófico-analítica" y de actitud "cientifista", siendo esta última inspiradora de la llamada Pedagogía "del proyecto", que busca la racionalidad científica (A. Dias de Carvalho 1992: 193). En cambio, cuando se admite la capacidad trascendente de la razón se hacen especulaciones sobre los fines últimos de la educación y las grandes ideas en torno a las cuales ésta gira (el bien, la persona, la verdad, la ley natural, etc.), y éste es el caso de autores como E. Spranger, H. Nohl y o. Reboul.

En la Filosofía moderna la razón trascendente ha sido objeto de muchos ataques (Locke, Hume, Kant, Comte, Carnap, Moore), de modo que, en el discurso filosófico y pedagógico actual, lo más frecuente es prescindir de ella. Sin embargo, las cuestiones filosóficas quedan siempre abiertas, siendo posible argumentar en favor de tesis que son desconsideradas por la moda actual. Tal es lo que ocurre en la defensa de la razón trascendente, a la que nos sumamos nosotros, porque la razón trascendente es lo que diferencia al hombre como persona, siendo base de las prerrogativas humanas más excelentes: la libertad, la dignidad humana, la res-

ponsabilidad, el amor, el bien, el conocimiento ideal. Sin razón trascendente el hombre queda reducido a la condición de animal, de máquina, de cosa. Decía Descartes (1983: 76) que lo conocido por la razón es para nosotros tan cierto como lo conocido por los sentidos. ocurre que quienes niegan teóricamente la razón la están admitiendo en su práctica cotidiana; nadie puede desentenderse de ella, pues, según Pascal (1983: 403; pensamiento no 182), “no hay nada tan conforme a la razón como la negación de la razón”.

Conviene tener clara la posibilidad del conocimiento racional, pues son muchas e importantes las consecuencias pedagógicas que de aquí se derivan. Pues la educación moral, la educación axiológica o la educación estética no se harán del mismo modo si se parte, en ellas, de unos principios relativistas y de una postura escéptica o si, por el contrario, se admiten unos principios ideales objetivos y absolutos.

El gran problema de la Pedagogía, y de la Pedagogía actual, es si hay que basarla sólo en una razón funcional o si, por el contrario, hay que edificarla sobre los datos de la razón trascendente. Este es el principal tema de una crítica de la razón pedagógica.

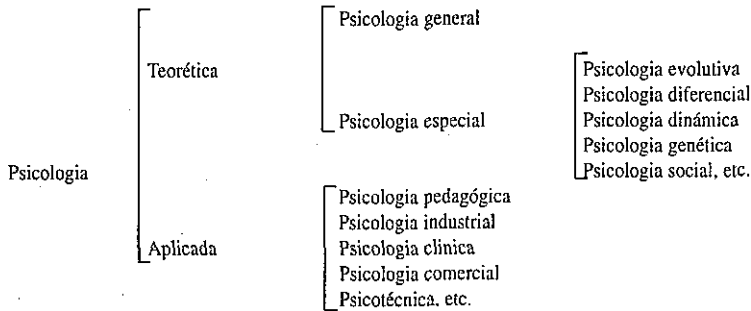
2. La Filosofía de la Educación como una “Filosofía aplicada”

La Filosofía de la Educación es Filosofía. No es Pedagogía, pero sí que es una de las llamadas Ciencias de la Educación. Las Ciencias de la Educación (por ejemplo, la Sociología de la Educación, la Biología de la Educación, la Economía de la Educación, la Psicología de la Educación, etc.) son unas ciencias que no forman parte de la Pedagogía (como ramas suyas), sino de otras ciencias (son ramas especiales, respectivamente, de la Sociología, o de la Biología, o de la Economía, o de la Psicología, etc.); pero sirven para aportar a la Pedagogía las bases científicas sobre las cuales ella construirá la técnica pedagógica, y en este sentido tradicionalmente se llamaban ciencias “auxiliares” de la Pedagogía.

Pues bien: la Filosofía de la Educación es una de esas Ciencias de la Educación. Es Filosofía, pero referida a aquellas partes de la Filosofía que sirven para fundamentar la educación y la Pedagogía. Precisamente por esto hay que decir que la Filosofía de la Educación es una Filosofía “aplicada”, en el sentido que tiene el concepto de una ciencia “aplicada”.

Y ¿qué es una ciencia aplicada? Para explicarlo debemos recordar ciertos conceptos de la Epistemología. Una ciencia puede ser teórica o aplicada. La ciencia teórica es la que estudia su objeto con una intención meramente cognoscitiva, descriptiva. Cuando esta ciencia enfoca su objeto de un modo global tenemos una ciencia “general”, y cuando estudia cada uno de los aspectos principales de dicho objeto surgen cada una de las ciencias “especiales”. Ahora bien, si la ciencia se hace con el propósito de resolver diversos problemas humanos prácticos, y así aumentar la eficacia humana, tenemos una ciencia aplicada, porque surge aplicando a ese caso conocimientos contenidos en la ciencia general o en sus ramas especiales, ya que esos conocimientos se prestan a solucionar el problema práctico planteado.

Todo esto se entenderá mejor si consideramos lo dicho en un ejemplo concreto, que puede ser el caso de la Psicología, la cual, como ciencia, y siguiendo el esquema que acabamos de exponer, se divide del modo siguiente:



Nosotros sostenemos la idea de que la Filosofía de la Educación es una Filosofía "aplicada".

Esto significa atribuirle una categoría epistemológica nueva, propia de las ciencias. Y esto nunca se había hecho, porque la Filosofía no se considera una ciencia ni, por consiguiente, se le ha aplicado el anterior esquema, que es propio de las ciencias empíricas.

Realmente la Filosofía no es una ciencia empírica, pero sí que puede considerarse una ciencia, en sentido amplio, si por tal entendemos "una forma racional y sistemática de conocimiento" (queda aquí por aclarar el sentido de esa "racionalidad", que, según decíamos, puede dar lugar a la actitud cientifista o a la actitud racionalista, siendo esta última la de la Filosofía tradicional).

En un sentido amplio, pues, cabe considerar la Filosofía como una ciencia y aplicarle el anterior esquema de división de las ciencias. Si lo hacemos nos saldrá una nueva manera de dividir la Filosofía, que es la siguiente.

DIVISION DE LA FILOSOFIA

1. Filosofía propedéutica (o preparatoria)

- Lógica (clásica y matemática)
- Metodología
- Filosofía del lenguaje.

2. Filosofía general (cuestiones básicas de Filosofía)

2.1. Filosofía teórica (comprensión de la realidad)

2.1.1. Metafísica (estudio del ser)

- Ontología (estudio del ser en general)
- Teodicea (estudio del ser absoluto)
- Epistemología (estudio del conocimiento)

2.1.2. Filosofía natural (estudio de los entes existentes)

- Cosmología (estudio de los constitutivos cósmicos)
- Antropología (estudio del hombre)

2.2. Filosofía práctica (estudio de las normas de comportamiento): Ética

3. Filosofía especial (ámbitos concretos de Filosofía: consideración filosófica de ámbitos concretos de la realidad)

- Filosofía de la Historia
- Estética
- Filosofía Social
- Axiología
- Historia de la Filosofía

4. Filosofía aplicada (aplicación de las teorías filosóficas a los problemas prácticos de la vida)

- Filosofía de la Ciencia (Epistemología)
- Filosofía del Derecho
- Filosofía de la Religión
- Filosofía de la Educación.

Como simple comentario diremos que el gran cuerpo de la Filosofía está en lo que llamamos Filosofía general, que tiene unas ramas teoréticas y una rama práctica, pero considerando siempre las grandes cuestiones básicas de la Filosofía. En cambio, si pensamos en cuestiones particulares, tenemos las diversas ramas de Filosofía de la Educación especial (consideración filosófica de la historia, de la belleza y el arte, de la sociedad, de los valores, etc.).

Ahora bien, hay diversos campos de la actividad humana (la ciencia, el Derecho, la religión, etc.) que no son directamente objeto de estudio y análisis filosófico, pero que, para poder entenderlos, valorarlos y regularlos debidamente se requiere aplicarles análisis y categorías filosóficas. En este caso estamos haciendo Filosofía aplicada. Como ejemplos, pensemos en que para tratar debidamente el Derecho habrá que aplicarle categorías sacadas de la Antropología, de la Ética y de la Filosofía Social; y para enfocar bien el tema humano de la religión habrá que verlo también desde aspectos antropológicos, cosmovisionales y metafísicos.

Pues bien, este mismo es el caso de la educación, la cual, teniendo por objeto el perfeccionamiento del hombre, necesita primero aclararse sobre la naturaleza del hombre, su destino, sus fines, sus deberes, sus derechos, su libertad, su dignidad personal, su papel en la sociedad y otras cosas análogas. Esos conceptos son objeto de la Filosofía, en sus distintas ramas, y, por consiguiente, la Pedagogía necesita recurrir a ellos para aplicarlos al caso de la educación. De esto se cuida precisamente la Filosofía de la Educación, que, por tal motivo, es una verdadera Filosofía aplicada; es una de las ramas de la Filosofía aplicada.

Y si ahora repasamos los principales temas filosóficos que la Pedagogía necesita utilizar, tendremos también cuáles son los principales temas que deben constituir la Filosofía de la Educación.

Estos pueden ser muchos, pero ateniéndonos únicamente a los más útiles y urgentes, mencionaremos los siguientes.

1) El conocimiento del hombre: su naturaleza, sus elementos constitutivos, su personalidad, sus prerrogativas. Es la Antropología Pedagógica, una de cuyas dimensiones serán las bases de la Pedagogía Sexual.

2) El destino del hombre: el sentido de su vida, su inmanencia o trascendencia. Es la base de la que W. Brezinka (1975: 138) llama Pedagogía Cosmovisional. La Pedagogía Religiosa se refiere ya a una forma concreta de cosmovisión, objeto de una opción especial, por lo cual ya no es tema de una Filosofía de la Educación.

3) El planteamiento de las diversas cosmovisiones, como medio de esclarecer los fines del hombre y, por consiguiente, de la educación.

4) El estudio de una cosmovisión concreta, el naturalismo, por ser la que da una concepción del hombre generalmente seguida hoy día en el mundo pedagógico, durante todo el s. XX, a partir de la Escuela Nueva.

5) También convendrá precisar las relaciones del individuo con la sociedad, para determinar el alcance de la educación individual y de la educación social.

6) El tema de los valores: su naturaleza, su jerarquía y su absolutez o relatividad. Con esto se construirá la Pedagogía Axiológica.

7) La consideración de los valores morales, con todas las cuestiones relativas a la Ética, permitirán diseñar una adecuada educación moral, desde la Pedagogía Moral.

8) De un modo parecido, la consideración de los valores estéticos dará lugar a construir una Pedagogía Estética.

Toda esa concepción de la Filosofía de la Educación como una Filosofía "aplicada" la hemos expuesto ya en otros lugares (cf. J.Ma Quintana 1988: 319-29). De todos modos, hay algunos temas de Filosofía de la Educación que deben ser considerados como Filosofía "especial", puesto que analizan el ser mismo de la educación; por ejemplo, el gran tema de las antinomias de la educación, tratado por nosotros en nuestro libro recién mencionado.

Bibliografía

- BREZINKA, Wolfgang (1975): *Von der Padagogik zur Erziehungswissenschaft*. Beltz Vlg., Weinheim und Basel.
- CHARBONNEL, N. (1988): *Pour une Critique de la Raison Éducative*. Peter Lang. Berne.
- DESCARTES, René (1983): *Discurso del método.- Reglas para la dirección de la mente*. Orbis, Barcelona.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto (1992): *A Educação como Projecto Antropológico*. Afrontamento, Porto; (1996): *Epistemologia das Ciências da Educação*. Afrontamento, Porto.
- PASCAL, Blaise (1983). *Obras*. Alfaguara, Madrid.
- QUINTANA CABANAS, José María (1988): *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Dykinson, Madrid.
- WUCHTERL, Kurt (1989): *Analyse und Kritik der religiösen Vernunft. Grundzuge einer paradigmbezogenen Reli-ionsphilosophie*. Vlg. Paul Haupt, Bern und Stuttgart.

CONTRIBUTION TO SYMPOSIUM ON PHILOSOPHY OF EDUCATION

David Carr
Universidade de Edimburgo

The post-war revolution in philosophy of education spearheaded by R.S. Peters in Britain and Israel Scheffler and others in the United States, sought mainly to bring educational philosophy in line with other recent philosophical developments in Anglo-American philosophy. It was thought by the pioneers of this revolution that the analytical methods which had apparently proved so effective in clarifying central problems in mainstream philosophy might be turned to equally good effect in sorting out the received discourses of educational theory and practice. It was a matter of deep concern to R.S. Peters, for example, that the educational philosophy which had up until his time been taught in contexts of professional preparation had been little more than an uncritical survey of the doctrines of great past educators (Plato, Rousseau, Arnold, Dewey) - and that professionals in both training and practice were ill-equipped with the analytical tools necessary for the critical appraisal of those modern educational theories and policy initiatives with which they were required to come to grips. The new breed of educational philosophers, then, very definitely envisaged a significant role for analytical philosophy - specifically conceptual analysis - in the pre-and in-service training of educational professionals destined to teach in primary and secondary schools.

But what precisely was this role? There can be little doubt that the new order took any reputable educational philosophy to be continuous with a particular tradition of Anglo-American logical or conceptual analysis - which was also held to be largely exclusive of other western 'continental' traditions of phenomenology, existentialism, semiotics, hermeneutics and deconstruction. They regarded such modern philosophers as Wittgenstein, Austin, Ryle, Russell, Moore and Quine as the true heirs to a western philosophical heritage reaching back to such founding fathers of western philosophy as Socrates, Plato and Aristotle. At this point, I do not want to get into potentially idle philosophical family disputes about inheritance; it seems to me that one could not but be sympathetic to anyone who claimed that there is as much of a clear line of descent (at least in the history of ideas) from Socrates to Husserl, Heidegger and Gadamer as there is from the Athenian to Russell, Wittgenstein and Quine. It does seem to me, however, that the tradition in which the new analytical philosophers sought to locate themselves is one which is more inclined than some of the other philosophical tra-

ditions we have mentioned - and much in the manner of Socrates and Plato - to distinguish a specific role for philosophical enquiry which is rather separate from other kinds of academic or theoretical enquiry. This deserves further elaboration.

Socrates is, indeed, the true father of philosophical enquiry as a distinct discipline. For Socrates, the main task of philosophy is the search for (or clarification of) meaning - which he also regarded as the pursuit of consistent definitions of such philosophically problematic terms as 'knowledge', 'truth' and 'justice'. To this end, then, the largely negative Socratic method of 'elenchus' focuses essentially upon the submission of proposed definitions to a process of *reductio ad absurdum*: if it can be demonstrated that a given definition 'p' has some implication or consequence 'q' which is either logically at odds with 'p' or consistent with 'not-p', then 'p' cannot be regarded as an adequate definition of 'knowledge', 'truth', 'justice' or whatever. (How, for example, can the claim of Protagoras that there is no such thing as objective knowledge be taken seriously given, as we shall see, its demonstrably paradoxical consequences.) Of course, no respectable modern analytical philosopher would regard philosophy (especially after Wittgenstein) as a search for definitions; but the project of analytical philosophy is still mainly that of the pursuit of certain intelligibility relations between concepts, with regard to which conceptual analysis and philosophical logic - the highlighting of salient distinctions and conceptual fine tuning in the interests of logical consistency - are key methodological tools.

This is undoubtedly a more *limited* conception of philosophy than some continental traditions of philosophy influenced by Husserl, Marx or Freud have entertained. Characteristically, although Marx maintained that the purpose of philosophy is to change the world, many analytical philosophers would doubtless agree with Wittgenstein that philosophy leaves everything - except our *understanding* - where it is (though most who hold this would also be liable to insist that clearer understanding is the key to improved action). Still, there can be no doubt that analytical philosophy has had something of a bad press in recent years (at home as well as abroad) for certain alleged vices of *reductivism* and *exclusivity*. To what extent is analytical philosophy guilty of these vices? The difficulty in answering this question for an analytical philosopher is that he or she would need to be clearer about *senses* of the terms in which these charges are being made - and it is clear that the enemies of analytical philosophy do often play fast and loose with rather different senses. Thus, if by 'reductive' someone simply intends to refer to the piecemeal method by which analytical philosophers are inclined to deal with large conceptual problems - the scrupulous distinction of different senses of a given bit of linguistic usage - it is probably fair to concede that this is the methodological approach which analytical philosophers regard as most philosophically cost-effective. On the other hand, however, if 'reductive' is intended in the sense of 'positivistic', this charge against analytical philosophy is demonstrably false. Doubtless, both Dr. McLaughlin and myself would readily accept the label 'analytical philosopher of education' - but we have both written extensively in defence of moral, religious and spiritual discourse as humanly

significant in ways which are quite irreducible to scientific categories of explanation (eg: Carr 1994, 1996a; McLaughlin 1996); indeed, it is clear enough that some of our non-analytical 'postmodern' colleagues are far more 'reductive' than we are in this respect.

Is analytical philosophy exclusive then? Again, we would have to ask in what sense. In 'political' terms, to be sure, there has been something of an educational philosophical tendency of late to associate traditional analytical epistemology with outright suppression of the 'alternative voices' of non-white, female, non-heterosexual or other socially marginalised groups. I think, however, that this charge against analytical philosophy is also certainly unjust - and, indeed, it has been persuasively argued by way of response (see Siegel 1995, 1996) that it is difficult to see how the claims to justice of traditionally 'excluded' groups might be upheld without the resources of traditional analytical epistemology. But in another sense, there can be no doubt that analytical philosophy has been *methodologically* exclusive of - if not exactly hostile to - other traditions of philosophy. This tendency, however, is precisely a function of the 'methodological purism' of analytical philosophy and of its concern to distinguish clearly between the different orders and levels of theoretical enquiry in which human beings are liable to engage. It is a matter of concern to analytical philosophers, for example, that neo-Marxian traditions have not always distinguished clearly between conceptual and sociological or historical questions, that phenomenologists and existentialists appear sometimes to have confused conceptual investigations with descriptive psychology and that psychoanalytically influenced post-structuralists and others do not always appear to have drawn a clear line between philosophical and therapeutic concerns. In short - and notwithstanding important intra-analytical philosophical disputes about the precise boundaries between conceptual and empirical or other intellectual enquiries (for a classic discussion of this, see Quine 1953) - it is arguably a defining feature of analytical philosophy to see some academic division of labour of this kind as indispensable to real theoretical progress.

Consequently, however, the role of educational philosophising is likely to be prescribed more tightly on an analytical model than it is on models deriving from other philosophical traditions. Whereas, for example, other non-analytical philosophical and intellectual traditions might be inclined to see philosophy of education as comprehending aspects of psychology, sociology, history and the general history of ideas, analytical philosophers of education would be most likely to distinguish their role from those of other educational academics. In that case what might the distinctive nature and principal tasks of the educational philosopher be said to be? This is a difficult question - and it is possible that any satisfactorily answer to it requires some clarification of the relationship of educational philosophy to other parts of philosophy - as well as to general educational theory. How then, does philosophy of education relate to other parts of philosophy? As a 'philosophy of....', it might well be considered a 'branch' of philosophy - but this is not very helpful, since there can be branches of philosophy in quite different senses. It is certainly not a part of philosophy in the sense of philosophy of mind or even philosophical aesthetics, since - unlike these parts or branches - it does not seem to have its

own distinctive subject matter; it is arguable that there are no topics in educational philosophy that could not be raised within or subsumed under such other genuine branches as ethics, epistemology, philosophy of mind, social and political philosophy, and so on.

But there is another significant sense in which a 'philosophy of....' can be conceived as a branch of philosophy and that is as a form of 'applied philosophy' - as in, for example, the case of medical ethics. In fact, this seems to be by far the most appropriate way of thinking about educational philosophy - precisely insofar as, like medical ethics, it is not *primarily* concerned with the first level theoretical analysis of central philosophical concepts but with the application of philosophical insights developed elsewhere to particular problems of professional practice. This is not, of course, a hard and fast rule and there is no reason why a direct concern with problems of professional practice should preclude educational philosophers from making original contributions to the analysis of concepts of autonomy, moral development, professionalism, learning and so on - and some, indeed, have done so; but it is more usual for educational philosophers to draw on mainstream philosophical work in epistemology, ethics or philosophical psychology for various purposes related to the clarification of professional educational practice than to contribute to first level theoretical debates about the meaning of central philosophical concepts. Thus, while we have admitted notable exceptions (including Peters himself) most educational philosophers write for general journals of education or specialist journals of educational philosophy and theory and few contribute to mainstream analytical journals of philosophy as such (and, insofar as educational philosophers do thus contribute, it might be argued that they do so as 'pure' rather than 'applied' philosophers). This is not, of course, to criticise or denigrate educational philosophers for intellectual or academic inferiority; it is just the consequence of a natural and proper division of professional labour which recognises that mainstream philosophers have one set of theoretical concerns and educational philosophers a rather different practical set.

To the extent that this is so, however, educational philosophy has perhaps more commonly been regarded as a part or branch of *educational theory* than of 'pure' philosophy; like psychology, sociology or history of education it would be normally taken as concerned with exploring the relevance for effective professional practice of insights drawn from the parent theoretical discipline. That said, then, what might the main tasks of educational philosophy be said to be? Taking a broad and liberal rather than narrow vocational view of the role of educational philosophy - allowing, in short, that educational philosophers are legitimately employed for at least part of their time in the theoretical analysis of central philosophical concepts of educational relevance - it seems to me that there are at least *three* principal roles for philosophy of education as a branch of educational theory and/or an applied 'philosophy of....' These are: (i) the critical analysis of received educational theory and policy documentation; (ii) the conceptual analysis of philosophically central concepts of educational significance and relevance; (iii) the philosophical examination in the vein of

normative ethics of reasons and justifications for particular educational policies and practices. I shall now say something more about all of these enterprises.

First, then, insofar as it is proper to regard philosophy in general and educational philosophy in particular as a source of analytical skills apt for the critical examination of this or that received form of human discourse, the critical analysis of educational theory and policy documentation would appear to be a key role of educational philosophers - and it was certainly regarded as such by the founding father of post-war British analytical educational philosophy, R.S. Peters. Indeed, as we have already noted, Peters was highly critical of the philosophy of education which had featured in the professional education of teachers up until his time, precisely on the grounds that it consisted for the most part in uncritical rehearsal of 'doctrines of the great educators' - and Peters himself seems, so far as one can see, to have conceived the value of educational philosophy for professional practitioners much more on a model of the acquisition of a set of critical skills grounded in conceptual and logical analysis. Moreover, Peters own critical work on the familiar discourse of the aims of education of his day (Peters 1966), very well exemplifies this particular style of educational philosophising. To take a possible example (mine not Peters) of this *modus operandi*: it was and is still not uncommon for educationalists to talk of education as 'the development of the whole child'. But what could this mean? Taken in one way it is true - but also vacuous (uninformative) - to say that we aim as educationalists to develop whole children not parts of them. But it is likely that advocates of whole development mean something rather more substantial than this - something to the effect that education is a matter not just of mental or cognitive but spiritual, affective, emotional, social and physical development. Taken this way, however, the statement is at least debatable and probably false: I would argue, for example, that education (even 'physical education') is not especially, if at all, concerned with physical *development* - though schooling may be. Hence, to be sure that we are speaking substantially and *unambiguously* about the point and purpose of education, it is arguable that there is need here for much greater precision in our deployment of concepts in the light of more careful distinctions between different kinds of development, between education and schooling - and so on (on this see Carr, 1996b).

Arguably, then, much professional educational policy documentation - especially since it is more likely to be written by officials and bureaucrats than by educational philosophers - is likely to require some conceptual tightening at best and complete demolition on grounds of serious logical incoherence at worst. However, even much of the so-called educational theory which has been taught down the years to trainee teachers on the grounds of its professional relevance is by no means beyond logical and conceptual reproach - and, consequently, there has continued to be a brisk trade in analytical philosophy of education (and philosophy more widely) in the critique of those sociological, psychological and other theories which have often been uncritically assumed to have relevance for professional practice. Here again, R.S Peters seems to have been one of the first to lead the way in the

criticism of social scientific analyses of educational notions. Thus, although there can be no doubt that many influential educational thinkers of this century (including John Dewey and Bertrand Russell) have welcomed the experimental psychology of such so-called learning theorists as Pavlov, Watson and Thorndike as potentially useful to educational practitioners - Peters suggested in his *The Concept of Motivation* (1958) and elsewhere that such work was revisionary of our ordinary notions of learning and motivation in such a way as to raise serious doubts about its proper application to the circumstances of human education and enculturation. In his *Experience and the Growth of Understanding* (1978), moreover, the British philosopher David Hamlyn submitted the cognitive developmental work of Piaget and others to somewhat similar objections - and, over the years, numerous educational and other philosophers have continued to contribute to this general critique of much that passes in the colleges for professional theory.

The *second* of the major tasks I have identified for educational philosophers, is that of the further conceptual analysis - perhaps for more *practical* educational purposes - of central philosophical concepts of educational relevance. One very good example of such analysis is the fine work produced many years ago by the distinguished Australian philosopher John Passmore under the title *The Philosophy of Teaching* (1980) - which is still, I believe, probably the best full length philosophical treatment of this topic to have so far emerged. However, we are at this point bound to acknowledge charges which have recently been brought against conceptual analysis by leading contemporary educational philosophers of a more 'postmodern' persuasion. The points are not really very original and amount to the complaint that conceptual analysis as practised by many twentieth century British and American philosophers is seriously de-contextualised, and that to the extent it ignores the important socio-cultural provenance of ideas it is prone to mistake local prejudices for universal truths. There is no doubt a grain of truth in this complaint, but it needs handling with extreme caution - and, if taken too far, is merely philosophically self-destructive. The basic problem, indeed, is already identified in Plato's (1961) critique of Protagoras in the *Theaetetus*: if someone states that there is no truth - what are we to make of the truth of this claim?; only, surely, that if it is false it is not true and if it is true it is also thereby false (because it falsifies itself) - and that either way, from a contradiction, nothing of rational consequence (nothing, that is, worth believing) can follow.

There can be little doubt, however, that this new postmodern scepticism has been taken far too far in much of the work of the British postmodern educational philosopher Wilfred Carr - most recently in an article for the *Journal of Philosophy of Education* (1997) entitled 'Professing education in a postmodern age'. In this paper Carr argues that in a postmodern climate all questions about education - especially any which might seek to uncover its 'essential' nature - must be forever open and unresolved in a way that renders regarding oneself as the professorial seat of any such knowledge quite compromisingly problematic. He holds that there cannot even be any postmodern agreement among educationalists concerning what

questions it is appropriate to ask about education - all is apparently in flux - and he offers as one of many examples of questions about which educationalists cannot reach any agreement that of whether education is to be conceived as a matter of liberal initiation or vocational training. But, in the first place - as we have already noted - this is simply a counsel of utter philosophical despair; if what Carr maintains is true then philosophy collapses into descriptive sociology and we are left with no resources at all for the rational evaluation of education or its practical improvement. But secondly, what Carr says about the impotence of conceptual analysis to resolve the above example of educational philosophical disagreement is clearly *false*, for - since early postwar disagreements over whether education is about liberal initiation or vocational training were based largely on confusions between education and schooling - we have here a case which *is* precisely resolvable via sound conceptual analysis. In short, once one recognises that education is only one function of schools as social institutions, the way is clear to regarding liberal education *and* vocational training as *both* legitimate functions of any coherent conception of schooling - as well as one in which any disagreement between educators and trainers is liable to have little to do with differences of social perspective (Carr 1996b).

In any case, any point about the potential social perspectival contagion of conceptual analysis is drastically overstated by Carr and others of his postmodern persuasion - and it need not be doubted that conceptual analysis is anyway quite methodologically robust enough to accommodate considerations of different evaluative perspective. Indeed, identification of different evaluative perspectives and examination of the practical reasons for holding this one rather than that is after all little more than business as usual for normative ethicists in the analytical tradition. Moreover, it is just this examination of the different sorts of reasons which someone might advance for this or that public policy or practice which I identify as the *third* main task for philosophers of education. Thus, just as mainstream moral philosophers have ever been interested in the rational appraisal of arguments for and against capital punishment, euthanasia or abortion, so educational philosophers are bound to be interested in evaluating the reasons which have brought forward for educational selection on the basis of intelligence differences, separate schooling for diverse cultural or religious constituencies, the use of corporal or other punishment in schools and so on. In this field, a defence of selective schooling of some years ago entitled *Illusions of Equality* by the British philosopher David Cooper serves very well, I think, as a good example of normative ethical work in the philosophy of education. But fine analytical work of this genre continues to be produced in good quantity in the journals of education and philosophy of education - and again it seems not inappropriate here to mention my colleague Dr. McLaughlin as someone who has contributed valuably to debates about the ethics of common versus separate schooling (McLaughlin 1995).

Are these the only legitimate tasks of educational philosophy? I have no wish to insist *dogmatically* that they are - and it may be that I have overlooked other defensible functions which do not fit quite squarely into any of my categories of discourse critique, conceptual

analysis and normative ethics. On the other hand, however, there should be no doubt that this basically 'analytical' conception of the role of philosophy of education is avowedly 'narrower' than some of those to be found in other traditions of philosophy. Indeed, it might well be pointed out - insofar as I have not assigned any role here to educational philosophers in the large-scale construction of theories of education - that the present view is very much narrower than those taken by such bygone philosophers as Plato, Rousseau and Dewey (and even, someone might argue, R.S Peters). But if educational philosophers may find legitimate employment in the evaluation of particular normative perspectives on education, why should they not also be employed in devising or formulating such perspectives? I confess that I am far from decided on this issue. On the one hand, one may point out that the educational theories of Plato, Rousseau and Dewey were not developed by *educational* philosophers primarily concerned to clarify aspects of professional practice, but as details of larger pictures of individual and civic flourishing by major social and political theoreticians. Moreover, although many contemporary analytical social and political philosophers have been concerned to clarify large conceptual issues concerning the ethical and other grounds of liberal democratic polity (eg: Rawls 1993) - many would reject the development or defence of substantive normative perspectives as any part of the social and political philosopher's role. On the other hand, however, perhaps not all contemporary social and political philosophers would reject any such project and we have already conceded that there may be some legitimate interface between the roles of professional philosopher of education and social and political theoretician - and, indeed, Peters himself does seem to have operated at this interface. One's present best guess, however, would be that educational theorising of a large scale socio-political kind would be beyond the *call of duty* for many if not most working educational philosophers - and that such theorising should hardly be counted a *necessary* part of their professional role.

All the same, it should be clear from what has just been said that analytical philosophers are strongly committed to the idea of a proper division of intellectual labour in the interests of some kind of strategic and systematic advance in our understanding of important theoretical and practical issues. From this point of view, analytical philosophy of education would regard it as crucial to distinguish clearly between the different kinds of theoretical questions that might be asked about the nature of the educational enterprise - or between the different kinds of intellectual reflection that might be held to illuminate educational engagement. Thus, it is more than likely that analytical educational philosophy may appear narrow to those familiar with continental traditions of philosophy. Just as, then, the analytical tradition is at pains to distinguish educational philosophy from the empirical enquiries of psychology and sociology of education, so it is inclined to see the central analytical tasks of educational philosophy as distinct from the descriptive psychologising of much phenomenology or any 'post-structural' genealogical enquiries into the socio-cultural roots of our institutional concepts.

This is not, to be sure, to deny a place to other kinds of enquiry in helping students to

understand the nature and/or experience of education; on the contrary, I believe that many *different* kinds of intellectual endeavour are relevant to the full development of professional understanding - and I have myself argued that one might well give a substantial place to a wealth of educationally relevant classical and modern literature (novels, poetry and so on) in any fully rounded professional curriculum for teachers (Carr 1997). At the same time, however, I do not think that literature is philosophy of education or that educational philosophy is literature; I therefore believe that we need to keep clear about the differences between literature - and other forms of intellectual enquiry - and philosophy of education if we are to reap the full benefits of their different professional contributions.

Bibliographical References

- Carr, D. (1995) Towards a distinctive conception of spiritual education, *Oxford Review of Education*, 20, 83-98.
- Carr, D. (1996a) Rival conceptions of spiritual education, *Journal of Philosophy of Education*, 30, 159-178.
- Carr, D. (1996b) The dichotomy of liberal versus vocational education: some basic conceptual geography. In A. Nieman (Ed.) *Philosophy of Education 1995*, Urbana, Illinois, Philosophy of Education Society, 1996.
- Carr, D. (1997) The uses of literacy in teacher education, *British Journal of Educational Studies*, 45, 53-68.
- Carr, W. (1997) Professing education in a postmodern age, *Journal of Philosophy of Education*, 31, 309-327.
- Cooper, D.E. (1980) *Illusions of Equality*, London: Routledge and Kegan Paul .
- Hamlyn, D.W. (1978) *Experience and the Growth of Understanding*, London: Routledge and Kegan Paul .
- McLaughlin, T.H. (1995) Liberalism, education and the common school, *Journal of Philosophy of Education*, 29, 239-255.
- McLaughlin, T.H. (1996) 'Education of the whole child?', in Best, R. (ed.) *Education, Spirituality and the Whole Child*, London: Cassell.
- Passmore, J. (1980) *The Philosophy of Teaching*, London: Duckworth.
- Peters, R.S. (1958) *The Concept of Motivation*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R.S. (1966) *Ethics and education*, London: George Allen and Unwin.
- Plato (1961) *Theaetetus*, in E. Hamilton and H. Cairns (eds) *Plato: The Collected Dialogues*, Princeton: Princeton University Press.
- Quine, W. V. O. (1953) *From a Logical Point of View*, New York: Harper and Row.
- Rawls, J. (1993) *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
- Siegel, H. (1995) 'Radical' pedagogy requires 'conservative epistemology', *Journal of Philosophy of Education*, 29,1, 33-46.

Siegel, H. (1996) What price inclusion ?, in A. Nieman (ed.) *Philosophy of Education 1995*, Urbana, Illinois, Philosophy of Education Society.

Comunicações
Pessoa, identidade e cultura

O TEMPO DA IDENTIDADE PESSOAL

Adélio Melo
Universidade do Porto

1. A identidade de que vou falar, a identidade que aqui interessa, não é a identidade lógica nem a identidade essencial. A identidade lógica é aquela em que $A \text{ é } A$, uma identidade sem tempo em que A nunca pode ser diferente de A (é sempre “o mesmo”). A identidade essencial é também uma identidade sem tempo, tão abstracta como a anterior, e que me define, por exemplo, como animal racional. A identidade pessoal, bem ao contrário, é uma identidade que se quer concreta e no tempo: nasce com o tempo e com o tempo pode variar ou mesmo desagregar-se. É pois uma identidade virtualmente precária: feita de momentos, de acidentes e de conexões empíricas múltiplas, a todo o instante se intercalam nela diferenças que a põem em crise ou levam a redimensioná-la. Ela sinaliza enfim um problema que no tempo da estatística, do globalismo e do “homem-média” — o tempo da “técnica” (Gestell) e do “esquecimento do Ser”, segundo Heidegger — urge equacionar.

2. A identidade pessoal é aquilo que possibilita dizer “Eu penso, sinto e faço isto ou aquilo” num regime de paz (numa afirmação categórica). Ou então, de forma nada cartesiana: “vivo nestas e naquelas condições, e posso fazer isto ou aquilo, logo penso e sinto que sou Eu, categoricamente”.

Pergunta-se, no entanto, em que quadro se pode afirmar categoricamente a identidade do “Eu”. Basicamente, no quadro dum complexo sistema de diferenças. Desde logo, tem de se invocar uma espécie de “outro intrínseco a mim mesmo”: a proposição “Eu sou eu mesmo, categoricamente”, contém-me simultaneamente como sujeito e como objecto, e supõe a plena unificação, inclusivamente afectiva, dos vários momentos empíricos em que têm lugar todas as minhas acções e paixões (os meus diferentes eu’s empíricos devem sintetizar-se numa espécie de Eu superior). E depois tem de se invocar a figura do “Outro” extrínseco a mim mesmo, pois é claro que só no horizonte do “comércio” com outros, da mesma ou diversa natureza que a minha, se pode instituir um “Eu” e adquire sentido a afirmação: “Eu sou eu mesmo, categoricamente”. Ora esse “Outro”, por um lado, consiste num rosto ou conjunto de rostos familiares. Por outro lado, não é propriamente este ou aquele, ou isto ou aquilo, mas um aliquid anónimo e complexo, com rastros temporais e culturais muito diferenciados, com dissonâncias e impropriedades de toda a espécie. Define a “actualidade” mas não se resume

à actualidade: vem do fundo dos tempos e projecta-se inevitavelmente no futuro. Assim, para poder afirmar: “Eu sou eu mesmo, categoricamente”, tenho de estar devidamente situado numa parcela do horizonte desse “Outro”, numa radical diferença comigo mesmo, mas de alguma maneira senti-lo e pensá-lo como se de um “Outro” não se tratasse. Tenho de conjugar o meu presente quer no devir, quer no “devido”. Por outras palavras, e de modo global: devo sentir-me e pensar-me, na sinuosa linha da temporalidade, como “adequado” relativamente a mim mesmo e aos “outros”. Ou ainda, e em conformidade com um dos significados clássicos do termo “adequação”: devo pensar-me e sentir-me verdadeiramente eu mesmo.

É óbvio que as condições básicas da identidade pessoal, assim, são bem difíceis e pesadas. Até porque a relação entre mim e mim mesmo, e entre mim e os “outros” — inclusive a relação corporal —, processa-se num tipo muito singular de “medium” que comporta ruídos, distorções ontológicas e vastos fluxos de impessoalidade.

3. Esse “medium”, com efeito, consiste a meu ver sobretudo num conjunto (praticamente infinito) de frases e de imagens. Utilizando em sentido analógico uma noção de Michel Foucault, dir-se-á que é uma espécie de “arquivo” de todo o tempo e dos seus conteúdos (contém expressões económicas, institucionais, etc.), e com ele me tenho de defrontar, de forma directa ou indirecta. É dentro dele que Eu e os outros comunicamos e podemos adquirir consciência daquilo que somos. Cada Eu, aliás, a cada momento, não é definido senão por partes específicas daquele conjunto (por frases e imagens), assim como o são uma pátria e uma morada familiar (lugares sem os quais a identidade pessoal carece de proporção). Porém, além de tal conjunto ser “anónimo”, acarretar “ruídos” comunicacionais e ser sempre deficitário a nível ontológico e existencial (por isso é que devém num infinito virtual), o que acontece é que os sub-conjuntos de frases e imagens que definem os vários eu’s são diferenciados e por vezes mesmo incomensuráveis. De modo que o problema mais global é o seguinte: estas e aquelas frases e imagens impregnam a minha alma e o meu corpo, mas são elas consonantes com os meus estados empíricos? Permitem-me comunicar com os outros satisfatoriamente? Coadunam-se com a relação efectiva que existe entre mim e tudo aquilo que me rodeia: coisas, pessoas e acontecimentos?

Localizemos entretanto a face mais palpável e decisiva desse problema. É claro que as frases e imagens que eu produzo ou recebo funcionam como uma espécie de espelho, e é nesse espelho, nessa superfície de inscrição e ressonância do mundo, que eu me identifico ou não em paz comigo mesmo. As frases e as imagens, com efeito, são adequadas ou não ao meu estado, à minha estética existencial e aos meus desejos. Geram afectos e suscitam acções, mas o que interessa é de facto a sua adequabilidade. O que interessa é que elas possibilitem dizer: “Eu sou eu mesmo, categoricamente”, num âmbito em que intervenha tanto o pensar como o sentir. O caso porém, é que muitas das vezes não possibilitam. Em vez do encontro amoroso com o espelho, tem-se a gorada expectativa, a desproporção ou a incongruência. Ele pode desenvolver-nos mesmo um vazio abissal: *não nos vemos então enlaçados a nós mesmos, a rostos*

familiares, a uma pátria e a uma morada, a “outros” que nos “afectivem”. Numa palavra: o espelho das frases e das imagens tanto pode permitir afirmar o “Eu” categoricamente e em paz, como devolver-nos a estranheza de um “Eu” nulo, dissonante, ontológica e existencialmente insatisfeito — incapaz de se reconhecer. Aí é que reside o problema maior da identidade pessoal, que é, vistas bem as coisas, um problema de auto-identificação. É um problema de normalidade, distúrbio ou corte da relação comunicacional — inclusive na vertente corpórea — que através do “arquivo” se realiza entre nós e nós mesmos e entre nós e os “outros”.

4. Um caso particular desse problema, o mais dramático, consiste no sentimento do chamado vazio existencial. Este surge precisamente quando o “outro de mim em geral” não funciona, quando perdem todo o sentido as frases e as imagens de que estou impregnado. Nenhuma voz se pode então escutar que diga “Tu és” — mesmo que essa voz fale é recebida com efeito nulo —, a própria afirmação “Eu sou” torna-se impossível (porque supõe a voz própria a dizer “Tu és”), e o resultado é o referido “vazio”. A cultura, em princípio, é um processo de preenchimento do vazio em geral (na medida em que é o “arquivo” de todas as frases e de todas as imagens), mas é inclusivamente a cultura circundante (da pátria e da morada) que então, para mim, se torna esteticamente num espaço vácuo. Em termos receptivos volve-se num “medium” sem fluxos comunicacionais intimamente sensíveis, afectivos, e o vazio pessoal surge exactamente daí — como uma perda de horizontes para possível auto-identificação. Como no início se sugeriu, isso pode acontecer a qualquer um e em qualquer momento, em face das circunstâncias mais imprevisíveis. E enquanto fenómeno é índice de um facto iniludível: indicia da extrema fragilidade de todas as frases e de todas as imagens (em si mesmas consideradas). Desse facto, mais adiante, se extrairão as devidas consequências.

Entretanto, em todos os outros casos, já não propriamente dramáticos, de inadequação das frases e das imagens, em todos os outros em que o espelho não permite a afirmação categórica do “Eu”, não deixa de haver um certo vazio que nele se faz entrever. Em qualquer deles, porém — e tal como caso no anterior —, o vazio é lugar duma possibilidade: possibilidade de construir ou seleccionar no “arquivo” outras frases e imagens que ao Eu se adequem (ou a que este se venham a adequar); possibilidade de modificar o Eu e as suas circunstâncias, com a correspondente modificação das frases e imagens que o habitam. É certo que esta possibilidade objectiva é muitas vezes uma impossibilidade subjectiva, por razões patológicas ou outras. Não cabe enumerar agora essas razões, mas o certo é que em tal impossibilidade é que reside o aspecto mais notório do problema da identidade pessoal. Esta supõe capacidades criativas e selectivas, bem como de auto e hetero-domínio (inclusive dos acasos), mas é claro que essas capacidades nem todos as têm ou as podem sempre exercer. Seja como for, chegamos a um ponto em que a noção de possibilidade se sobrepõe à de “actualidade” — àquilo que cada um de nós é em dado momento e em “acto” —, e isso não apenas quando surgem as chamadas “crises de identidade”. Deve sobrepôr-se ao longo das várias linhas de temporalidade que delimitam todo e qualquer “Eu”.

5. A cultura é sem dúvida um processo de preenchimento do vazio em geral, mas esse preenchimento deve sempre conter — e inevitavelmente contém — algo de vazio (uma espécie de “vazio objectivo”). Sem isso estagna ou torna-se morta — é trivial dizer-se isto. Entretanto, no aspecto que aqui nos interessa, é o próprio sujeito a propósito do qual se coloca a questão da identidade que deve ser capaz de criar para si mesmo, a cada momento, um certo vazio “positivo” — um vazio muito pessoal. Sem isso tende a perder-se nas frases e nas imagens de todos — a perde-se no impessoal — e não chega a constituir para si mesmo um “corpo anímico” singular: torna-se num “eu” simplesmente anónimo e empírico. Sem isso facilmente cai no vazio total — no “vazio existencial” — ou noutras modalidades menos drásticas de inadequação.

Pelo contrário, com o vazio “positivo” que cria nos interstícios do preenchimento cultural, o sujeito abre espaço para a transformação não só dos seus “actuais” em “possíveis”, bem como, e isso é talvez o mais importante, intercala “possíveis” ao nível imanente dos seus “actuais” (ao nível da sua existência, tal como se encontra em dado momento definida). Em qualquer dos casos — e recorro agora a uma expressão de Milan Kundera, mas cuja ideia se encontra em Heidegger e no pensamento de Michel Foucault —, equaciona “possibilidades de existência”. Ora aquilo que pretendo defender é precisamente que sem a capacidade de construção destas possibilidades, qualquer sujeito, em qualquer circunstância esteticamente menos adequável, facilmente pode perder a sua identidade (a sua capacidade de auto-identificação). À tese que diz que é através de frases e imagens que se efectiva a identidade do Eu, é portanto necessário juntar essa outra que diz que as frases e as imagens que nos repassam empiricamente, em dado momento (e que incluem uma pátria e uma morada, bem como rostos familiares), têm de ser sedimentadas, caucionadas ou animadas por outras frases e imagens a conceber como “possíveis”. Só assim não temos apenas uma existência, mas uma existência fundamentada e potencializada em possibilidades de existência. Sem estas qualquer identidade pessoal é algo de muito frágil, e o canal de emissão e recepção com os “Outros” (e com o “outro” de si mesmo) facilmente pode deixar de funcionar. (Não se deve pois dizer, como no pensamento clássico, que a existência é uma mero “complemento” de possibilidades, prévia e transcendentemente definidas como essências, mas antes que as possibilidades são um indispensável “complemento” da existência. Funcionam como instrumento para virtual auto-identificação — para virtual consubstanciação do Eu —, e não estão previamente definidas num qualquer “além” universal e imutável; é o próprio Eu que tem de as equacionar).

6. Pergunta-se agora donde vem o poder de equacionar possibilidades de existência. Não vem, é claro, de um sujeito isolado (embora deva estar nele esse poder), mas precisamente do comércio com o “Outro”. Vem em parte do processo da cultura, que é diferencial — e este diferencial envolve possibilidades de escolha e de recepção de diversas frases e imagens —, mas vem sobretudo (ou deve vir) do processo educacional. Este processo, sobre o da cultura,

tem a função de se regular para a avaliação e mestria daquelas possibilidades. Assim, se a educação visa só a existência concreta (e já não será pouco), facilmente deixa espaço livre para o vazio pessoal, quer na forma dramática, quer em formas mais atenuadas. Se pelo contrário visa também possibilidades de existência, o sujeito educado, quando casualmente depara com o referido vazio, tem pelo menos saber para lançar mão de outra possibilidade de existência. Nesse saber deve incluir-se o saber acerca da natureza potencialmente frágil de qualquer existência em concreto, assim como das correspondentes frases e imagens. Mas não basta o saber. Exige-se também o querer e o querer poder, que são mormente uma questão de afectos e sentimentos. Qualquer processo educacional digno desse nome deve ser assim um processamento de saberes e de vontades, de afectos e de sentimentos, sob a mira fundante das possibilidades existenciais.

7. Voltemos pois de novo à questão da identidade pessoal, inserida agora num horizonte de mundos possíveis. O enunciado reitor, também muito pouco cartesiano, é agora o seguinte: “Vivo categoricamente num mundo actual e num horizonte de mundos possíveis, logo sou Eu”. Viver categoricamente, quer dizer: articulo unitariamente as frases e imagens de que disponho e assim me sinto em paz — não faço prevaricar umas e outras em hipóteses e disjunções. Mas vivo simultaneamente num horizonte de mundos possíveis — em mundos extrínsecos ao mundo actual. Como na Lógica modal contemporânea, tais mundos possíveis são de conceber quais “estados de coisas” alternativos que poderão ou poderiam ser (e eu ser neles). Devo ser capaz de os equacionar e de me identificar através deles (ainda que em simples experiência de pensamento). Com efeito, é não só no cruzamento de espaços e tempos actuais e passados, mas também possivelmente possíveis, em devir e em regime ramificado, que o meu sentimento de identidade pessoal tem de se formar e de se fundamentar. Sem isso eu poderei ser um agora, e ser outro daqui a momentos, amanhã, daqui a um ano, etc., sem a capacidade de enfrentar os casualismos e de me auto-consciencializar como superiormente “idêntico”. Carecerei portanto de autêntica “personalidade” (que supõe identidade e identificação nas diferenças), além de que — sublinhe-se mais uma vez — facilmente tomo no puro vazio (ou em mitigados vazios existenciais). Em suma: eu devo reconhecer-me não propriamente como o mesmo no mundo actual e em diferentes mundos possíveis, mas como um Eu categórico no mundo actual e num horizonte de mundos possíveis (em paz comigo mesmo e com os outros). A identidade pessoal, por tudo isto, é bem distinta da identidade lógica e essencial: processando-se no tempo, projectando-se em vários tempos, tanto supõe um vasto e “alieno” sistema de diferencialidades, como a capacidade de as converter, sem todavia necessariamente as anular, numa espécie de proposição “afectiva” que só na aparência é paradoxal: “Não sendo sempre o mesmo, Eu sou Eu”. Ou então: “Eu sou mesmo assim, tal como sou, me gosto e me quero”.

8. Deduz-se pois que são bem difíceis e pesadas as condições da identidade de que aqui falámos. Em última análise, para além dos acasos da “fortuna”, ela depende da cultura, da educação e da capacidade de criar ou seleccionar frases e imagens. A Filosofia nasceu e desenvolveu-se sobretudo sob a égide da identidade lógica e essencial. Por isso a encarou Heidegger como um processo de “esquecimento do Ser” e como “irmã gémea” do complexo da “técnica” contemporânea (Gestell). Assim, pensar na identidade pessoal é de certo modo pensar anti-filosoficamente. É pensar contra o mundo actual. Este é mais dominado pela vertigem da “actualidade” do que pela “metafísica” das possibilidades. Ora sem esta, e em tal vertigem, a tendência é para a anonimidade desidentificadora e para a desertificação de todas as pátrias e de todas as moradas. É também a tendência para o mero “positivismo” educativo. Procuremos pois saber e querer pensar na ordem de um problema que nunca com o tempo se pode considerar de todo em todo resolvido. Esse problema é precisamente o problema da identidade pessoal. Numa palavra: tal como o próprio tempo, o tempo da identidade pessoal é o tempo de um trabalho sem fim.

DIVERSITÉ OU IDENTITÉ: QUEL IDÉAL POUR L'ÉDUCATION? OPPOSITION OU CONVERGENCE?

Anne-Marie Drouin-Hans
Universidade da Borgonha

Diversité et identité sont des termes et des thèmes auxquels toute réflexion sur l'éducation est amenée à se confronter.

La diversité se manifeste par le biais des différences individuelles, de l'hétérogénéité des élèves, ou de la multiplicité culturelle au sein d'un groupe, et en contraste, l'identité, au sens de *ce qui rassemble ce qui se ressemble*, s'offre comme idéal d'une éducation semblable pour tous. La diversité se présente alors comme problème à l'éducateur, et semble faire obstacle à l'exigence d'égalité conçue comme le droit pour tous de recevoir une éducation identique. Que tous les hommes aient droit à l'éducation implique que l'idéal d'égalité exprime le souci de trouver, derrière la diversité, la présence de l'humanité en chacun.

Mais l'identité est aussi *ce qui sépare ce qui est différent*, comme le souligne l'opposition dynamique entre *le même* (*idem* en latin, d'où vient *identique*, *identité*) et *l'autre*, entre le *soi* et le *non-soi*, entre *l'un* et le *multiple*... La notion d'identité est double dans son principe même, puisqu'elle désigne l'ensemble de caractéristiques communes à divers individus dénommés alors *identiques*, et qu'elle définit aussi l'individu identique à lui-même, donc différent de tous les autres, unique. L'identité est d'emblée contradictoirement ce qui referme sur soi et ce qui ouvre sur le non soi. La tradition philosophique n'a cessé de se heurter à ce problème et de tenter de le résoudre.

Une question ancienne en philosophie: le même et l'autre

Les modes de pensée antiques continuent d'alimenter les réflexions sur ce qu'est l'identité. Avec Parménide on peut encore voir dans la permanence et l'indivisibilité de l'Un la marque de l'être; avec Héraclite on peut reprendre l'idée que tout coule et s'interroger sur le sens qu'il y a à parler d'identité pour un corps dont les éléments se renouvellent sans cesse... Au delà des changements on peut situer le soi, comme le fait Leibniz, dans la mémoire: d'où la question débattue avec quelque humour par Théophile et Philalèthe dans les

Nouveaux Essais sur ce que deviendrait une âme d'homme tombée dans un corps de pourceau, ou, comme se demandait Locke, l'âme d'un prince tombée dans un corps de savetier (*Essai Philosophique concernant l'entendement humain*, 2^eed. 1694, Ch. XXVII, cité par Ricoeur, 1990, 151). S'agirait-il du même homme sous une autre apparence? Oui si l'âme avait souvenance de sa vie antérieure, non dans le cas contraire. Mais malgré tout, il reste un problème car un homme devrait être composé d'une âme et d'un corps d'homme. La question de l'identité apparaît donc si difficile qu'il faut faire appel au fantastique pour pouvoir la résoudre. Quoi qu'il en soit, le principe unificateur du moi n'est pas le corps, mais l'âme, qui assure une continuité par l'intermédiaire de la mémoire. Il semble ainsi que derrière les problèmes encore actuels on voit se profiler des vestiges vivants de questions philosophiques...

La notion d'identité demeure en effet un problème philosophique par excellence et l'ensemble des savoirs positifs ne peut mettre fin aux interrogations. Lalande retient trois sens du mot "identique" qui commandent trois sens du mot "identité": A) est dit *identique* ce qui est unique quoique perçu, conçu ou nommé de manières différentes : ex l'étoile du matin, identique à l'étoile du soir, le Lac Léman, identique au Lac de Genève); B) un individu est identique à lui-même en ce qu'il est le même à divers moments de son existence; C) deux ou plusieurs objets de pensée, tout en étant numériquement distincts, peuvent être considérés comme présentant exactement les mêmes propriétés ou qualités¹.

En fait ces trois sens pourraient se ramener à deux. Les deux premiers correspondent à l'identité comme fermeture sur soi de la chose identique (qu'elle soit vue de divers points de vue, ou qu'elle soit perçue à travers le temps), le troisième sens correspond à l'identité comme relation, points communs entre divers individus d'une même espèce. Au sens fort du terme il ne peut y avoir véritable identité au sens C, si l'on s'en tient à la pensée de Leibniz sur les *indiscernables*. En effet, deux individus ne sauraient être parfaitement semblables, non seulement parce qu'ils ne pourraient sans se confondre occuper un même espace et un même temps, mais parce qu'il existe un principe interne de distinction, ou d'"individuation", qui permet de concevoir des unités individuelles, différentes les unes des autres. Mais si l'identité *stricto sensu*, entre deux êtres distincts, est impossible, un sens plus faible du terme est toléré et usité, pour rassembler des êtres qui partagent des caractéristiques semblables. Derrière les différences qui séparent les individus, certaines ressemblances sont ainsi concevables, qui font de ces individus des êtres partageant une *identité collective*....

L'identité semble donc être de l'ordre du même. Mais on pourrait introduire aussi la subtile distinction que fait Paul Ricoeur entre une *identité-idem* et une *identité-ipse*, la première insistant sur la *mêmeté*, ou permanence de quelque chose qui ne change pas, et la seconde sur l'*ipséité*, ou le maintien de soi (Ricoeur, 1990). Mais l'identité ne peut se concevoir en dehors de ce qui lui permet d'avoir un sens, le rapport à l'autre. Un être est identique à lui-même en tant qu'il se distingue des autres ; une identité collective peut se définir par ce qui rassemble plusieurs individus à travers des caractères semblables, qui en même temps les

distinguent ensemble d'autres individus ou autres groupes d'individus. La conception universaliste elle-même, qui définit une identité du genre humain, à travers l'unité de tous les hommes, ne trouve de sens que par contraste et distinction des humains d'avec les autres vivants.

Universalisme ou différencialisme quel idéal pour l'éducation?

La réflexion sur l'éducation hérite de toute cette tradition et de cette complexité. L'idéal de respect des identités au sens de spécificités particulières – des individus ou des cultures – peut sembler s'opposer à un idéal d'universalité où l'on ne parlerait d'identité qu'à propos de l'espèce humaine dans son ensemble, pour affirmer que tous les êtres humains sont semblables. Mais symétriquement, défendre la diversité, c'est aussi affirmer la multiplicité d'identités.

Le contraste et l'articulation de l'identité et de la diversité sont troublants pour les choix éducatifs qui peuvent se perdre dans les méandres des relations et des contradictions. Ce dilemme a été souligné par Pierre-André Taguieff à propos du racisme. L'opposition entre *universalisme* et *différencialisme* est ce qui est à l'oeuvre, dans le racisme et l'anti-racisme. On peut en effet concevoir deux types de racisme: l'un, *différencialiste*, qui nie l'unité du genre humain et souligne les différences, pour ne valoriser que les caractéristiques du groupe d'appartenance; l'autre *universaliste*, qui nie les spécificités culturelles au nom d'une affirmation de l'unité du genre humain. Face à cela, l'antiracisme repose sur une opposition inversée: les idéaux universalistes conduisent les anti-racistes à s'insurger contre le premier type de racisme (différencialiste), et les idéaux différencialistes les conduisent à s'insurger contre le second (universaliste) (Taguieff, 1998: 104).

On retrouve un dilemme de ce type en éducation. En un certain sens l'identité s'oppose à la diversité. En un autre sens elle la rend possible. Les idéaux éducatifs se perdent donc dans le jeu des concepts. Faut-il valoriser les différences, ou au contraire les aplanir pour rendre possible l'éducation égale pour tous?

Or comme le souligne une prise au sérieux de son étymologie, l'éducation est une conduite, un accompagnement, qui aboutit à une conversion, une transformation. Elle est en tous cas une intervention. L'existence des différences, et donc de la diversité, induit alors plusieurs types d'attitudes théoriques et pratiques.

Si la diversité est conçue comme une richesse, il ne s'agit pas, en éduquant, de se contenter de la constater. Il faut aussi la préserver – comme on veut préserver la biodiversité, il faudrait préserver une *humanodiversité* ou une *pédodiversité* – la préserver dans ce qu'elle a de dynamique et en tant qu'elle est source de possibles, signe d'une richesse inépuisable.

Mais si l'unité et l'égalité demeurent des valeurs, préserver les différences doit s'accompagner d'une ouverture sur ce qui *unit*, c'est-à-dire sur une universalité de *droit*...

Paradoxalement, le droit aurait pour mission de donner sens à ce qui est de l'ordre du fait. Non supprimer la diversité, mais en cerner la richesse en ne préservant que ce qui demeure unique et incommensurable. La vraie diversité, la vraie différence serait alors autre chose que la simple inégalité, puisque l'inégalité n'est opérante que lorsque l'on peut introduire le *plus* ou le *moins* dans ce qui par ailleurs se ressemble et peut être soumis à la comparaison. La volonté de supprimer les inégalités ne reviendrait pas à supprimer la diversité, mais à ne garder de la diversité que ce qui échappe au plus ou au moins. Et ouvrir sur l'universel n'est pas imposer une image dominante, mais précisément permettre de reconnaître la diversité comme valeur: les identités, comme particularités, peuvent garder un sens universel dès lors qu'elles sont conçues comme ce qui exprime la richesse de l'humanité, et qui en cela rassemble les hommes.

Identités individuelles et culturelles

La diversité qui fait que les hommes sont tous différents génère le concept d'identité, au sens d'identité individuelle: chaque individu est unique et a son identité propre. Or les hommes se rassemblent aussi autour de caractéristiques communes conçues comme ce qui définit une *identité culturelle*. Dans ce dernier cas, l'interrogation sur l'identité se redouble du fait que la notion de culture est elle-même plurivalente.

La tradition philosophique fait de la *culture* ce qui s'oppose à, ou ce qui est susceptible de maîtriser la *nature*. A l'autre bout de la chaîne sémantique, la culture dite *générale* est un ensemble de connaissances que tout honnête homme est censé devoir posséder, et qui sont reconnues comme ce qui exprime le meilleur des aptitudes créatives de l'homme. L'usage ethnologique du terme de culture tel qu'il s'est développé depuis la fin du XIXe siècle et le début du XXe, a jeté quelque trouble sur ce qu'il convient ou non de faire entrer dans la culture. En effet, pour l'ethnologue, toute activité humaine est culturelle, qu'elle soit destinée à assurer la survie quotidienne ou qu'elle s'élève vers des productions symboliques. De sorte que la coupure entre une *culture générale*, orientée surtout vers des activités productrices de sens, et une culture au sens ethnologique englobant activités de survie et comportements quotidiens, perd de sa pertinence. C'est ainsi que les groupes humains vont pouvoir se caractériser par des traits culturels qui englobent à la fois le domaine classique de la culture générale (connaissances, productions artistiques...) et des activités ou productions telles que l'habillement, la cuisine, le mode d'habitat, les diverses techniques productives, les comportements sociaux etc.

L'identité culturelle d'un groupe humain pourrait alors se définir comme un ensemble de représentations et de pratiques, considérées comme exprimant les caractéristiques particulières de ce groupe, dont certaines peuvent éventuellement être communes avec celles d'autres groupes, mais dont la configuration particulière est unique, signe de reconnaissance de ce groupe, permettant de l'*identifier* et de le différencier des autres, en un mot, exprimant son *identité*.

Au même titre que les différences individuelles peuvent poser problème à l'idéal d'une éducation égale pour tous, les différences culturelles ont donné lieu à des débats qui posent la question de l'universalité des valeurs à transmettre. Depuis la première moitié du XXe siècle, l'ethnologie a contribué à mettre en garde contre l'ethnocentrisme, et à montrer les faiblesses théoriques d'une hiérarchisation des cultures. L'idée de *primitivité* par exemple – ou simplement d'infériorité – est devenue caduque et inopérante. Mais pour pertinente qu'elle soit, la critique de l'ethnocentrisme ne résoud pas les problèmes de rapports entre les cultures, elle en déplace les données.

1) S'il n'est plus question de juger globalement une culture pour la désigner supérieure à une autre, on peut se demander quels sont les fondements et les effets d'une position purement relativiste, qui au nom de l'acceptation de l'autre, est amenée à justifier certaines pratiques condamnées ailleurs. Ce problème est sous-tendu par deux autres questions: a) peut-on, au sein d'une culture, faire le tri entre des caractères culturels dont les uns apparaîtraient acceptables et les autres non, sans défigurer cette culture? b) au nom de quoi devrait-on accepter ou rejeter certains traits culturels? Autrement dit, l'une des questions posées par la notion d'identité culturelle est celle des fondements d'une universalité des valeurs, face à une position relativiste pour laquelle aucune culture ne peut en juger une autre, et associée à une position globaliste, ou *holiste*, pour laquelle on ne peut séparer un élément culturel de l'ensemble dont il fait partie, sans le défigurer.

2) La question de l'identité culturelle est alors liée à celle de l'unité et de la globalité: doit-on avoir une vision holiste d'une culture, au point d'estimer que, au sein d'une culture, aucun trait culturel n'est séparable de l'ensemble? Cette entité appelée *identité culturelle* a-t-elle une existence réelle qui aille au-delà du concept qui désigne quelques caractéristiques d'un groupe humain?

3) Enfin, le groupe humain correspondant à une certaine identité culturelle n'est pas toujours de même extension ni de même nature: l'habitude de l'emploi du mot culture a conduit à parler aussi bien de culture occidentale, différente d'une culture dite orientale, ou à évoquer la culture européenne, incluant les cultures ibérique, française, germanique etc., ou encore à se pencher sur les cultures occitanes ou bretonnes, jusqu'aux cultures masculine ou féminine, culture jeune, culture d'entreprise... Certaines de ces cultures se croisent, certaines sont des sous-ensembles des autres, d'autres n'ont peut-être qu'une existence fantomatiques. Les individus plongés dans ces cultures se voient attribuer des traits culturels variés, dont certains sont peut-être contradictoires.

C'est à ce titre que les identités culturelles peuvent devenir contraignantes au point que toute attitude individuelle soit interprétée à travers le prisme d'une identité culturelle considérée comme plus prégnante que les autres. Ainsi, tel comportement sera dit être typiquement occidental, ou typiquement masculin, ou bourgeois etc. De sorte que les identités culturelles ont parfois pour effet de faire taire l'identité individuelle.

L'éducateur est confronté à ces contradictions, s'il veut faire surgir ce qu'il y a de meilleur en chacun, sans ignorer les traditions culturelles auxquelles il est pertinent de se rattacher, mais sans que ces traditions deviennent un enfermement dans une identité close, qui fasse obstacle tant à l'individualité qu'à l'expression de ce qui est aussi universellement humain.

Alain Touraine, voit dans certains mouvements culturels créateurs d'identités collectives (femmes, écologistes, religions...), une source d'affirmation des identités individuelles. Le sujet n'est pas nié mais "absorbé" "dans la logique naturelle d'un ordre supérieur", où peuvent se développer les conflits, mais qui sont avant tout des mouvements d'affirmation et de libération. (Touraine, 1997, 136). Mais là encore, ce qui est revendiqué reste une identité abstraite, et la question d'une articulation entre l'identité, la reconnaissance de la diversité, et la recherche de l'universalité, n'est pas résolue.

Questions à partir de quelques pensées fondatrices

On a ainsi moins affaire à un couple diversité/identité qu'à un trio Identité/diversité/universalité. La pertinence de ce trio dans le domaine éducatif, et la façon dont il peut être pensé, pourrait être testée par la confrontation avec quelques pensées fondatrices.

- 1) Que peut signifier le projet de Comenius d'"enseigner tout à tous"?
- 2) En quoi Emile peut-il devenir un véritable individu ayant sa personnalité tout en représentant l'essence même de tout être éduqué?
- 3) Comment l'éducation, lue comme une moralisation (Kant) ou une socialisation (Durkheim) permet-elle de concilier individualité et idéal universel?

Enseigner tout à tous?

On connaît les termes dans lesquels Comenius, dans la dédicace de sa *Grande Didactique*, exalte le principe d'une éducation universelle: "Nous avons l'audace, nous, de promettre une *Grande Didactique*, je veux dire un traité de l'art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible". Il s'agit, continue Comenius, de l'enseigner vite, solidement, avec plaisir pour tous. Et il conclut sur l'idée que ces principes "tirés de la nature immuable des choses" permettront d'établir "un système universel, valable pour l'institution d'écoles universelles" (Comenius [1652], Trad.Piobetta, 1952).

En quel sens est-il possible d'envisager d'enseigner tout à tous? Le chapitre IX de la *Grande Didactique* donne quelques éclaircissements sur ce point. *Le tous* d'abord, désigne "tous les enfants, les garçons et les filles, ceux des riches et des pauvres, des nobles et des roturiers, des grandes cités et des petites villes, des villages et des hameaux", qui "doivent être admis dans les écoles sur un pied d'égalité". Pour parler en termes actuels, la revendication d'égalité porte sur le sexe, les catégories économiques et sociales, les origines géographiques (§ 1). Mais Comenius va plus loin encore lorsqu'il introduit la question des "intelligences faibles et bornées" qui non seulement ne sont pas un obstacle, "mais au contraire une obliga-

tion urgente de cultiver tous les esprits "(§ 4). L'argument repose sur l'idée que plus un enfant est faible intellectuellement, plus il a besoin d'éducation, et qu'il n'est pas d'esprit si disgrâcié que la culture ne puisse améliorer. Et même, dit Comenius, les faibles et les sots ne feraient-ils aucun progrès intellectuel que leurs moeurs en seraient adoucies.

On voit ainsi que l'idée d'enseigner tout à tous ne peut signifier simplement "la même chose pour tous", et encore moins, "la totalité du savoir". En effet, Comenius envisage la diversité des esprits, qui ne peuvent assimiler le savoir au même rythme. Certains sont très lents au début, mais réussissent à force de travail, d'autres sont précoces mais s'épuisent. Mais la volonté d'impliquer tous les individus dans l'éducation demeure une exigence indiscutable: "Pourquoi, dans le domaine des études, voudrions-nous que soient seulement admis des esprits d'une seule espèce, je veux dire les précoces et les agiles. On ne doit exclure personne des bienfaits de l'éducation" (§ 4).

En un premier sens "enseigner tout à tous" signifie donc, n'exclure personne de l'éducation. Mais si les différences individuelles impliquent qu'on ne peut offrir un même contenu de connaissances au même rythme à tous, comment comprendre le "tout à tous"? Comenius donne deux pistes pour interpréter cette formule lapidaire. Tout d'abord, il s'agit de s'interdire d'orienter trop précocement les individus vers des savoirs spécialisés: "nous ne savons pas à quelle profession chaque être humain est appelé...Faisons donc comme le soleil qui éclaire toute la terre, qui la réchauffe et la vivifie pour que tout ce qui peut vivre, fleurir et fructifier, vive, fleurisse et porte des fruits" (§3). Ensuite, il s'agit de cesser de vouloir interdire aux femmes de faire certains types d'études comme les sciences et la médecine, au prétexte que les femmes seraient frivoles. Le seraient-elles vraiment, dit Comenius, cela ne retire rien à l'exigence d'égalité d'instruction: "plus nous leur apprendrons à réfléchir, moins elles seront frivoles, car la frivolité est généralement la conséquence du désœuvrement de l'esprit" (§5).

Ainsi, enseigner "tout à tous" est une déclaration visant à empêcher tout enfermement dans un type d'études en fonction d'un type de personnalité. On a ici un exemple d'aspiration à une universalité éducative, qui demeure respectueuse des différences. Comenius ne prétend pas ici construire tous les individus sur le même modèle, il prétend au contraire empêcher que la démarche éducative repose sur des *a priori* en matière de choix de profession et en matière de personnalité. Si dans d'autres textes, comme la *Panorthosie* (Comenius, [1657] 1957:197-199) l'universalisme de Comenius s'approche davantage d'une uniformisation, ce n'est pas le cas dans ce passage de la *Grande Didactique*. L'exigence d'égalité et d'universalité peut donc être compatible avec la prise en compte des différences, qui n'est pas ici à proprement parler un *respect des différences*, puisqu'il s'agit de faire évoluer celles qui sont obstacle à l'instruction et au bonheur.

Emile, individu ou élève essentiel?

Dans son traité d'éducation, Rousseau ne se pose pas le même type de questions quant

aux différences entre individus et quant au désir d'universalité, puisqu'il n'envisage l'éducation que dans le rapport duel de l'élève au gouverneur. Mais l'articulation entre l'universalité et l'identité est néanmoins présente dans le statut même de l'élève choisi/construit par Rousseau.

L'élève fictif aurait pu rester impersonnel et abstrait. Or, on voit au fil de l'ouvrage, un personnage qui prend de la consistance, qui devient presque une *personne*. Analysant la genèse de l'*Emile*, Peter D. Jimack a montré comment l'évolution des manuscrits révèle cette approche de plus en plus individualisée de celui qui finira par être un véritable personnage de roman.

Emile, conçu dès le départ comme un élève non ordinaire, "remarquable", est élevé autrement que les autres, si bien qu'il faut un "régime exprès pour lui" (Rousseau [1762] 1969, 265). Et arrivé au livre IV, Rousseau en fait un portrait qui semblerait devoir l'éloigner de tous les autres enfants: "Moi, comparant mon élève aux vôtres, je trouve à peine ce qu'ils peuvent avoir de commun. Nourri si différemment, c'est presque un miracle s'il leur ressemble en quelque chose" (Rousseau [1762] 1969, 637).

Cette particularisation d'Emile n'entame pourtant en rien sa fonction représentative de tout élève. On est confronté à l'image d'un enfant gratifié en quelque sorte d'une identité personnelle, et qui peut aussi prétendre à l'universalité. Emile, en effet, représente l'élève dans son essence. Deux raisons au moins permettent de soutenir ce paradoxe. La première repose sur le statut de l'*Emile* comme Utopie. Rousseau, construit son élève de telle sorte que la perfection de la situation permette de voir se développer, comme en une expérience de pensée, l'éducation idéale dans son essence même, sans que des difficultés banales et inintéressantes viennent perturber la pureté du raisonnement. Les obstacles rencontrés dans l'éducation d'Emile doivent être ceux liés à la nature même de l'acte éducatif et non à ceux, parasites et artificiels de la société, ou de la situation particulière que créerait par exemple une mauvaise santé (Drouin-Hans, 1994). La seconde raison, liée à la première, consiste à lire l'*Emile* comme une étude de cas, menée avec tant de détails, qu'elle explore tous les méandres de l'éducation, et qu'à ce titre elle peut accéder à quelque généralité.

C'est précisément parce qu'Emile a pu devenir, sous la plume de Rousseau, une véritable personne, qu'il peut prétendre représenter l'élève dans son essence, au même titre que Montaigne dans ses *Essais* représentait "l'humaine condition". On a ainsi une nouvelle dimension de l'identité individuelle, qui, si elle est profondément ressentie, peut être représentative de l'humanité dans son ensemble. Et symétriquement, ce qui rassemble tous les hommes dans une même dignité, c'est bien cette possibilité d'avoir chacun son identité propre, d'être unique et irremplaçable.

Concilier individualité et idéal universel?

Ce caractère unique et irremplaçable de tout être humain est aussi ce qui fonde une pensée éthique. L'un des impératifs kantien, qui commande de toujours considérer autrui comme

une fin et jamais seulement comme un moyen, pose en même temps la valeur de tout être humain. L'éducation comme moralisation est une conduite vers le respect de la valeur d'autrui, ce qui suppose à la fois la reconnaissance d'autrui comme unique et comme représentant à part entière de l'humanité. Mais l'identité individuelle, dans cette perspective, semble se dissoudre dans une pure forme: ce n'est pas l'identité en elle-même, dans son contenu particulier, qui détermine le respect, mais le respect est dû à tout homme parce qu'il est porteur d'une identité.

Si l'on retrouve des traces de kantisme dans la pensée sociologique de Durkheim, dans la mesure où l'éducation visant à la socialisation passe par une éducation morale, la perspective qui est la sienne inclut une dimension instrumentale du respect. Le respect de l'autre est ce qui rend possible la vie en société. L'éducation comme intégration sociale n'exclut pas la morale, mais elle se situe sur un autre plan, qui inclut la prise en compte des conséquences des actions individuelles sur l'équilibre social, et qui ne peut se contenter de la bonté de la volonté. Autrement dit, le respect d'autrui n'est plus une fin en soi, mais un moyen pour rendre possible la vie sociale qui est inhérente à l'humanité. Dans sa fameuse définition de l'éducation Durkheim fait intervenir l'idée d'une maturité pour la vie sociale: cette maturité est à construire, la vie sociale en est la fin. Et la vie sociale se présente sous le double aspect de "la société politique dans son ensemble" et le "milieu spécial" auquel chacun est destiné (Durkheim [1922] 1968, 41). L'éducation consiste à faire en sorte que chaque identité particulière se réalise et s'épanouisse en s'intégrant dans cette double identité collective. L'identité individuelle n'est pas ce sur quoi Durkheim fait porter son attention, mais en suggérant que plusieurs types de "milieux" constituent la société globale, il ouvre la voie à une pluralité d'identités collectives. L'intégration sociale n'exclut donc pas une certaine diversité.

L'éducation a pour fonction de préserver la diversité des identités au nom de ce qui définit l'homme en général, c'est-à-dire de ce qui en fait un être moral et un être social. La diversité des identités peut être un des moyens par lequel peut s'affirmer l'idéal d'universalité de l'humaine condition, tant il est vrai que si le genre humain devait s'acheminer vers une unité indifférenciée cela serait une violence faite à l'humanité de l'homme.

Conclusion

La difficulté est donc de penser l'universalité de l'homme – dans ses droits, dans sa dignité – et d'y inclure l'essentielle diversité qui le constitue. Cette diversité qui est de fait, devient aussi un droit, dans les limites des différences qui ne portent pas atteinte à la liberté et à la dignité. L'anthropologue et philosophe libanais Sélim Abou a bien montré quels pièges pouvaient se trouver sous la revendication apparemment légitime du *droit à la différence*: "Le droit à la différence, absolutisé ou mythifié, se retourne contre ceux en faveur de qui il est en principe édicté. Il se mue en droit à l'*enfermement*, puisqu'il définit l'individu par son identité socioculturelle, aux dépens de son identité humaine et de l'aspiration naturelle à l'universel qu'elle recèle ; en droit à l'*oppression*, puisqu'elle le soumet, sans appel ni recours, au diktat

du droit positif ou coutumier de sa société, au mépris du droit naturel et des Droits de l'Homme qui en sont l'expression actuelle ; en droit à la *mort* enfin, lorsque pour sauvegarder l'intégrité d'une culture "primitive", on prétend tenir la population correspondante à l'écart de tout projet de développement" (Abou, 1994, 48).

Le danger symétrique est de faire passer pour universel ce qui est le propre d'une culture historiquement et géographiquement située. C'est ainsi que l'on a pu critiquer le modèle implicite de l'homme prétendument général, mais qui en fait se restreindrait à l'adulte mâle, blanc, bourgeois, occidental, hétérosexuel...(Jaini Vaitsman, 1997-98, 555). La véritable universalité ne peut en effet être celle-ci. Elle n'est pas de fait, mais de droit. Et face à cette réalité, l'éducation ne peut être qu'un jeu de funambule.

Notes

1- Lalande précise que dans le troisième cas il ne peut s'agir de "touts concrets" à moins qu'ils soient identiques au sens A.

Bibliographie

ABOU, Sélim, 1994. "L'universel et la relativité des cultures", in Halperin, J. et Levitte, G. (Dir.) *L'Idéal d'humanité. Données et débats*. Paris, Albin Michel.

BARBIER, Jean-Marie, 1996. "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation". *Education Permanente*, 128: 11-26.

BOURGEOIS, Etienne, 1996. "Identité et apprentissage". *Education Permanente*, 128: 27-35.

CAMILLIERI, Carmel; KASTERSZTEIN, Joseph; LIPIANSKY, Edmond Marc; MALEWSKA-PEYRE, Hanna; TABOADA-LEONETTI, Isabelle, VASQUEZ, Ana, 1991. *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

COMENIUS, Jan Amos, [1657] 1952. *Didactica magna*, (Trad. Piobetta) Paris, PUF.

COMENIUS, Jan Amos [1657] 1957. *La Panorthosie (extraits)*, in *Hommage de l'UNESCO à l'occasion du 300e anniversaire de la publication des Opera Didactica Omnia, 1657-1957*. Paris, pp. 197-199.

DROUIN, Anne-Marie, 1990. "L'étrange individualité de l'être", Aster, (Recherches en didactique des sciences expérimentales), n° 10, *L'immunologie, jeux de miroir*, Paris, INRP, pp. 83-95.

DROUIN, Anne-Marie, 1992. "Comenius, Utopie et modèle". *Actes du Congrès international pour la commémoration du 4^e centenaire de la naissance de Comenius: Comenius (1592-1670), "Educateur de l'humanité"*. Université de Bourgogne, Dijon, 21-23 mai 1992, pp.80-87 [Brochure dactylographiée].

DROUIN, Anne-Marie, 1993. "L'utopie créative ou la pensée modèle", Aster, (Recherches en didactique des sciences expérimentales), n° 16, *Modèles pédagogiques 1*, Paris, INRP, pp. 201-219.

DROUIN-HANS, Anne-Marie, 1995. "Emile, ou du bon usage de l'utopie". In Michel Soetard (Ed.) *Faire*

autre en éducation: L'Education Nouvelle, L'Emile et le Christianisme. Les Cahiers universitaires et professionnels angevins. Série Etudes et Recherches.

DROUIN-HANS, Anne-Marie, 1996. "L'Ethique à l'école" *Article introductif in Jean-Michel Lecomte (Dir.). Ethique et éducation.* Dijon, CRDP (Coll. du CNDP, Documents, actes et rapports pour l'éducation), pp.5-16.

DROUIN-HANS, Anne-Marie, 1998. *L'Education, une question philosophique.* Paris, Anthropos (Poche Education).

DUBAR, Claude, 1996. "Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité". *Education Permanente*, 128: 37-44.

DURKHEIM, Emile, [1922] 1968. *Education et sociologie.* Paris, PUF.

GALATANU, Olga, 1996. "Analyse du discours et approche des identités". *Education Permanente*, 128: 45-62.

JIMACK, Peter D. *La genèse et la rédaction de l'Emile de J.-J. Rousseau. Etude de l'histoire de l'ouvrage jusqu'à sa parution.* Institut et Musée Voltaire, Les Délices, Genève, 1960.

KAES, René (Dir.) 1998. *Différence culturelle et souffrances de l'identité.* Paris, Dunod.

LEIBNIZ, [posthume 1765]. *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, II, ch. XXVII, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

LEVI-STRAUSS, Claude, 1977. *L'Identité.* Paris, PUF (Coll. Quadrige).

RICOEUR, Paul, 1990. *Soi-même comme un autre.* Paris, Seuil.

ROUSSEAU, Jean-Jacques [1762] 1969. *Emile, ou de l'éducation.* Paris, Gallimard (Pléiade).

TAGUIEFF, Pierre-André, 1997. *Le Racisme.* Paris, Flammarion (Coll. Dominos).

TOURAINÉ, Alain, 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble: égaux et différents.* Paris, Fayard.

VAITSMAN, Jainei, 1997-1998. "Igualdade e diferença". Debate. *Historia, Ciencias, Saude. Manguinhos.* Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.

“THE QUEST FOR A COMMON HUMAN ETHIC AND THE PARTICULARITY OF CULTURE”.¹

Arve Brunvoll
Universidade da Noruega

The problem

Our starting point is the claim that morals as a comprehensive norm for behaviour and action in a human fellowship always has been linked to a specific culture. We shall in this paper ask about possible models for understanding the relation between *ethics and culture*, which can help us to answer the question *whether*, and in case *how it is possible to imagine a universal ethic*², in the meaning of a *common ethic for people from different cultures*. In so far as we relate to persons and schools of thinking on ethical questions we are not primarily interested in the right interpretation of these persons or schools, but in the use of them in order to find possible *models* for our own reflection on the question.³ (There is nothing catastrophic in the making of strawmen.)

Definition of culture

The definitions of culture are legion. It is not so much a question of disagreement on the understanding of culture as of different perspectives. We do not think that the definition of culture will make any decisive difference in the discussion of a universal ethic.

The social anthropologist Ulf Hannerz bases his definition of culture on a definition of man as the “creature ‘who makes sense’”.⁴ In line with this he understands culture as “social organization of meaning”.⁵ The educationist Georg Auernheimer defines culture in a way which resembles that of Hannerz:

The culture of a society or a group in society is composed of the repertoire of symbols of meaning, i. e. the repertoire of means of communication and representation. To cultural practice belongs also the symbolic way things are used in daily life... Culture serves the interpretation of life in society and guidance for action. It contains the ‘map of meaning’ for the group concerned.⁶

The main point in this understanding of culture is the underlining of culture as a ‘map of meaning’, which is decisive for action and behaviour in the group or society, i.e. the ethical aspect of culture.

The historical aspect of culture is essential. It is a main point in Hans Gullestrup’s definition:

[Culture is] the world view and the values, moral norms and concrete behaviour - as well as the material and immaterial products of these - that people take over from a previous generation, which they then - maybe in modified form - try to transmit to the next generation, and which in one way or other distinguishes them from people who belong to other cultures.⁷

All cultures till now have been particular cultures, i.e. culture exists only as particular culture. Human culture exists in a global plurality, and it makes sense to speak of *interculturality*. This is not contradicted by the fact that we also have to speak of globalization and cultural amalgamation. Culture is not static. Therefore it is also necessary to speak of an *intracultural* plurality. In extreme form this is expressed by Stephen Lukes: "The idea that cultures are wholes, rather than clusters or assemblages of heterogeneous elements with varying origins, is a systematic exercise in the reduction of complexity based on mythical thinking."⁸

Consequently we have also a problem with determining the boundaries between cultures. When are cultures 'different'? When is a culture an 'other' culture, a 'subculture', a 'counterculture' a.s.o.? Elements in a given culture can change hierarchical position. Sometimes religion seems to be of constitutive importance, but not always. If a Norwegian becomes a Moslem, does he change culture?

It is possible to live as a human being in many different ways. But a human being always lives in a cultural context. Even the eremite lives within and by a communally organized meaning, a culture. No one is more culturally typical than Simon the Stylite, even if he exhibits a very special feature of that culture.

The place of religion in culture

The definition of religion is highly controversial. We shall not attempt to give a precise definition, only presuppose that there is a consensus on the understanding of religion, which is sufficient to identify the phenomenon more or less clearly within the various cultures.⁹ Our argument in this paper will not depend on any definite circumscription of the phenomenon.

Suffice it to say that religion has a central place within most cultures. Only within modern European culture after the Enlightenment have we experienced a culture where the religious element has been uncertain, or even, in some branches of that culture, absent.

Morals and their reflected form in ethics is traditionally part of culture and is conditioned, or marked, by the context of meaning of which it is a part. As a consequence, in most cultures religion is an essential element in the interpretative universe from which morals spring.

The actualisation of the question of a universal ethic

The question of the universality of morals is an age-old question. New in our time is its actuality as a practical necessity for a world characterized by the problems of global ecology and of the co-existence of cultures in a pluralistic national and international community, al-

though we must not exaggerate the novelty of multiculturalism, cf. Michael Walzer's interesting description of "the institutional history of multiculturalism".¹⁰

The question of the possibility of a universal ethic can be posed from a philosophical, theological, sociological as well as from a political viewpoint. Often we find a combination of viewpoints, e.g. in the attempts of Hans Küng and his followers in the Parliament of the World's Religions to lay the foundation for a Global Ethic.¹¹

The basis for a universal ethic from the point of view of a Christian theology

Our reason for posing the problem of a universal ethic as a question for a Christian theology lies in the fact that this is our particular cultural place,¹² and according to our views a universal ethic must have a theoretical basis in the particular culture in order to be functional at all.

A traditional Roman-Catholic theology, as well as a theology which follows Martin Luther's explicit views on a natural and universal knowledge of God's Will may be taken as providing a basis for a notion of a universal ethic. Interesting is here the fact that Luther, contrary to what is often taken to be his view, holds that not only the 'secular', human side of morality is open to a natural recognition, but also its religious side, its God-relation.¹³

What form of a universal ethic is possible?

One can imagine alternative foundations for a possible universal ethic. A main question will be whether ethics must be culture dependent, or whether it can be culture independent. Can we establish a universal ethic which is independent or autonomous in relation to particular cultures, i.e. stands above them? Such an ethic could be called *supracultural*, an ethic *from above*. A further question would be whether such an ethic would have to be rationalistic-philosophical.

Or, shall we have to conceive of a universal ethic as an ethic *from beneath*, an ethic which is dependent of particular cultures and subsequently only can be established as *consensus ethic*. Such an ethic will be *transcultural* in the sense that it *crosses* or *goes through* cultures.

In addition to the question whether a universal ethic can be conceived as an ethic from above or from beneath we shall also have to ask whether such an ethic can or must be *material* or *procedural* (formal).

Attempts to establish a universal ethic from above

There is a line in ethical thinking in the whole of western European history which could be called the rationalistic project. It reaches from Greek antiquity to contemporary European philosophy, from Socrates to Karl Otto Apel. This project presupposes that there can be established a universal ethic with a starting point in a universal human reason. This ethic will of course have an historical origin, but it will have a *validity* which is independent of culture, tradition and history.

Antiquity

Socrates will by means of the dialogue bring out the ethic which is latent in the reason of man. Through the dialogue we can uncover what is to be rejected, and unite in the ethical standpoints which are evident for reason.

The belief in the one, universal reason and the universal ethic is encountered in its pure form in the *Stoic* conception of natural law, as in *Marc Aurel's* words about the whole world as a state to which all humanity belongs, and from which we have got our power to think, our reason and our law.¹⁴

Enlightenment

Fundamental for Enlightenment is the belief in human reason as an independent source of all knowledge and insight. Individual, but common, reason can re-enact or imitate the whole of humanity's intellectual history, as Enlightenment found it in the medieval arabic story by Ibn Tufail about *Haji ibn Jaqzan*, who grew up alone on an isolated island and recaptured all of man's intellectual achievements on his own. He is like *Adam*, the first philosopher, who gave everything its name, man without past and tradition. *Lessing* placed Ibn Tufail very high, and *Ernst Bloch* calls him "the saint of Enlightenment".¹⁵ Radically understood Enlightenment means a departure from all cultures as particular cultures. Therefore it is only consequent that Enlightenment saw man as capable of building an ethic on the basis of reason alone.

Immanuel Kant

Kant thinks that we can find the fundamental principles of moral thinking by analysing the view of morality in common reason, principles which are basic for all cultures, despite their differences. As we know, it is the ground norm of all ethics *Kant* formulates in his categorical imperative. Whether this is only a formal principle or also a material principle, we shall leave undiscussed. Essential is the point that *Kant* finds *objective*, rational norms in the human *subject*. We see *Kant* in a tradition going back to *Socrates* and representing a universalistic moral philosophy, based on reason.

Some would want to maintain that the Enlightenment project bears in itself its own dissolution, that epitomized autonomous and individualized reason could not in the long run carry belief in an *objective, universal* reason. Subsequently, the situation which many hold to be the situation of our time, and which is given the name 'postmodernism', should then be the fruit of reason dissolving itself, with the result that there is not any more a reason which binds humans together.

Still the Enlightenment project may not be given up completely. It may have its proponents in present discussions of ethics.

John Rawls

We cannot here in any sense find the space to discuss adequately the theories of John Rawls theory of justice.¹⁶ The main question to be raised is whether Rawls is advocating the possibility of establishing a kind of political liberalism on the basis of an identifiable universal and rational essence in man, or whether he maintains a kind of cultural particularism, i.e. whether he is starting in reason or in society. Some would hold that there is a turn in Rawls' views towards the latter, which could count for the fact that some liberals do not like the later Rawls, suspecting that he tends to give up the universalistic pretensions.¹⁷

Discourse ethics

The concept is first of all linked to Jürgen Habermas¹⁸ and Karl Otto Apel.¹⁹ We shall comment briefly on the latter in this paper. Apel is quite clear in his programme. He will give a *moral philosophical last reason (foundation)* of ethics. This last foundation is human discourse. We can have a dialogue across all historical epoches and cultures. By entering into a dialogue a person is accepting the principles of a discourse, which is the equality of all participants. There is a kind of democratic element of reciprocal acceptance in the common, theoretic rationality of human beings.²⁰

Ram Adhar Mall, who is a leading figure in the work to establish an intercultural philosophy today, tries to give a postmodern, pluralistic interpretation of Apel, holding that even the last foundation has to be given in plural, and that it cannot be found in singular. This is, however, an unlikely interpretation of Apel.²¹

Ethics as culture dependent

Against a liberal-political theory of ethics it is held that ethics will always have to be based on a communal fellowship and be bound to culture and tradition. Such a view is found e.g. in so-called 'communitarianism' in present ethical debate.²² We shall have to bear in mind that we are thereby using a name which is given by others to a number of ethical conceptions, without the authors in question necessarily accepting that they can be grouped under such a name. We are referring to 'communitarians' like Michael Walzer, Alasdair MacIntyre and Charles Taylor. We shall look briefly at the first two of them in order to find a possible alternative model for a universal ethic.

Michael Walzer

Walzer underlines that he is radically particularistic in his philosophy.²³ He renounces on trying to find an objective and universal starting point for philosophy. In his own philosophy he sees it as his task to interpret for his fellow citizens the *world of meaning which they share*. All distributive justice (cf. Rawls) must take into account that even the understanding of *social goods* is a product of historical and cultural particularity.²⁴

What Walzer wants to defend is not particular interests. Particularism means something different:

The problem is with the particularism of history, culture, and membership. Even if they are committed to impartiality, the question most likely to arise in the minds of members of a political community is not, What should rational individuals choose under universalizing conditions of such and such a sort? But rather, What would individuals like us choose, who are situated as we are, who share a culture²⁵

Alasdair MacIntyre

MacIntyre is concerned with the history of ethics.²⁶ He sees liberal political theory as a project for founding a social order where the individual can liberate himself from the contingency and particularity through an appeal to genuinely universal, tradition independent norms.²⁷ Against this MacIntyre holds that all conceptions of justice and practical reason spring from particular societies, from particular types of social order. They are developed as rational conceptions of socially embodied particular traditions.

It might seem reasonable to regard so-called 'communitarian' ethics as relativistic, also in the sense that it will be impossible to evaluate ethical forms in relation to each other. This is not MacIntyre's standpoint. He claims that it is possible to evaluate ethical conceptions rationally, but only from the standpoint of one or other particular tradition. We can, according to MacIntyre, judge between competing truth pretensions in the various traditions. But it is only the history of our own and alternative, rival, traditions which can justify our moral choices.²⁸

It is possible that we shall have to change views, even fundamentally, by our own tradition experiencing what MacIntyre calls an 'epistemological crisis', and by the fact that another tradition may have more adequate resources for giving meaning to our world. Therefore, to commit oneself to our tradition does not exclude the dialogue with other traditions, and we must always admit that it is possible that one's own tradition can show itself to be less adequate than other traditions.²⁹

On what premisses can we choose between various models for ethical thinking? In the end it will probably be a question of coherence and capacity for giving a convincing interpretation of existing ethical forms as phenomena and a theory for a dialogue between these ethical forms which can preserve their identity and at the same time be functional. In some sense we shall side with the view that an ethic will always be culture dependent.

Culture dependent ethics as a possible basis for a universal ethic?

If ethics always will be historical, culture- and tradition dependent, what prospect will there be for the establishment of an ethic which could in any sense claim to be universal? The avenue which is open to us, is the attempt to reach an aposterioric consensus ethic as

the result of a dialogue between ethical forms (ethoi). This ethic will be without a supracultural basis, be it rational or other. Further, this ethic will be dependent upon the possibility of finding, through the consensus project itself, a basis in the ethics of the particular cultures.

It is reasonable to maintain that the Declaration of Human Rights and the whole idea of universal human rights have their origin in the Enlightenment heritage and implies a belief in their basis in a common human rationality. This way of thinking is not unproblematic in today's situation. This has got to do both with the theoretical discussion about ethics and with the concrete encounter between the formulated human rights and the cultures which are asked to accept them.

Is there a possible alternative starting point for the implementation of the human rights principles universally? We think that precisely the recognition of the particularity of ethics can be a basis for a realistic defence of human rights as universally binding. An interesting initiative for such a way of thinking is found in the views of Abdullahi An Na'im, the Sudanese jurist and scholar and professed muslim, who is known for his radical programme for a new Islamic law.³⁰ An Naim is also the leader of the human rights organization *Africa Watch* and speaks for a universality as the result of a *consensus* among cultures. The concept of human rights, he holds, has its origin in a particular, western culture, and human rights can not be transferred as a normative standard for all cultures unless people from these other cultures can see them as valid from their perspective and thus incorporate them in their culture specific ethic:

... I am convinced, however, that moral rights cannot be 'constitutionalized' in muslim countries without a form of religious legitimacy... There is a potentially powerful and vital crowd of supporters for universal human rights all over the world - also in the islamic world. But these crowds of supporters can ever be mobilized in a global project on the basis of solely western ideas of individual civil and political rights. Together with other rights and new formulations of well-known rights, all human rights will only be able to claim universal respect and validity through discourse and dialogue.³¹

Menahem Locherbaum discusses the question of tolerance in the Jewish society and argues that "for reasons of both validity and effectiveness, arguments for toleration must come from within the tradition".³² This sees Locherbaum as possible, taking rabbinic tradition as a starting point. Such a cultural translation sees Locherbaum as necessary for life in a multicultural society, it seems.

One who according to our view in a very clear way has advocated a project for a universality-creating dialogue between ethical forms on the basis of an acceptance of their relation to a culture, is the German Catholic systematic theologian Hans Kessler, whose special field is intercultural theology. In a newly published book on "a world ethic in the dialogue between cultures and religions"³³ he calls for a dialogue which aims at reaching

what is common, but which at the same time preserves and strengthens what is particular in the cultures. This dialogue seeks a consensus which is not abstract, but which has its roots in and is nurtured by the concrete, manifold cultures. It is here a question of something which is neither abstract universalism nor normative cultural relativism, but which is a "limited universality in culture specific form".³⁴ Kessler proposes a "plural ethic in the many cultural-religious traditions, and a common goal of taking care of the earth for all".³⁵ Basic for this thought is that "an ethic must ...be contextually rooted and therefore plural".³⁶

From Kessler's side this is a suggestion that we shall view "plural ethical forms as sources of a world ethic".³⁷ Kessler does not see this as just a simple accumulation of existing overlappings, but as an involvement in a dialogue which also implies a process, where the change of standpoint is possible and necessary. "We all need the corrective from the other to see if we are on the right way, but the anchoring in the concrete culture and religion is indispensable, as the place from where we draw our ethical power [strength]" Kessler quotes from Kandil.³⁸ Here is a possible link to the views we meet in Alasdair MacIntyre.

As a preliminary conclusion we can say that a view which regards all forms of ethic as culturally conditioned need not mean that an ethic must be totally particular (particular in all ways). Any ethic can, despite its historic-particular genesis, implicitly and explicitly claim to have a universal validity. It will therefore be quite legitimate that the representatives of the various forms of ethic through a dialogue try to determine what is actually overlapping in the respective forms, *and that they in the dialogue try to convince the others of the truth in their own conception, where there is disagreement.* This may also, of course, concern the basic norms and the very foundation of ethics. Only on such a basis can we unite a view of ethics as culture dependent with the concept of a common ethic.

In this context we should also like to add something about the concept of 'overlapping'. It can be used to annul the contending truth pretensions of the various cultural forms, e.g. in ethics. We interpret the project of Ram Adhar Mall in this way. Mall's postmodern, pluralistic overlapping philosophy and ethic presupposes that the different philosophical forms cannot imply exclusive truth pretensions, but must be viewed as bearers of truth only in the sense that they participate in a universal truth, an all-truth, it seems. This is the paradigm for the intercultural philosophy of which Mall is a marked spokesman today. An interesting question would be whether there is a parallel to Mall's philosophical conception in traditional Hindu religious thought.

An evaluation of various attempts to establish a common or universal ethic

Defending the view that our discussion will necessarily be contextual on some sense I take the liberty to mention the Norwegian variety of the discussion about a common ethic. Especially from the quarters of Norwegian secular humanism (Humanist Association) there has been an interest in championing such a project, however, from what I would label a fun-

damentally ambiguous standpoint, which tries to combine radical individualization (individualism) with a remnant of Enlightenment belief.

The idea of common values in Norwegian liberal humanism presupposes the harmony model, e.g. in the views of the philosopher Anfinn Stigen. He holds that the school should play a greater role as a transmitter of values and culture. At the same time he holds that there are no neutral value transmission. Therefore the school has to concentrate on common human values, not particular values, which are linked to various religions and life stances.

In our most fundamental needs and goods we meet. We need food, water, air and warmth. We seek security, now and for our future. We need friends, people whom we can trust and have confidence in. We seek love someone to be fond of and who can be fond of us. We seek respect from others and seek to preserve our self-respect. It is in our search for these values that we are humans. It is this which makes us human beings. But in order to obtain these values we must co-operate. These are the common values which bind us together. No human being can be happy alone, as Aristotle said. Therefore it is so important that young people come to see our common values as cardinal goals in life.³⁹

The question we have to raise in view of this mode of thinking is on what basis these values are established. Can they be established independent of culture and tradition, somewhat in a combination of rationalistic and naturalistic thinking. Anfinn Stigen's opponent in Norway, Professor Guttorm Floistad, maintains that the common values themselves have to be grounded in a certain life stance.

With regard to Hans Küng's 'Global Ethic' project it will be decisive for our evaluation what kind of relation it presupposes between the sought-for common ethic and the particular cultures it is supposed to represent.⁴⁰ The danger is that we are left with a kind of minimum ethics which are both too formal and abstract, and which lacks the basis in a concrete, living culture. It looks on the one hand as if Küng maintains a reason-based humanist ethic,⁴¹ but what he really aims at is probably what he calls an "aposterioric" consensus, which is the result of a dialogue based on the actual beliefs of the participants.⁴² In the last case the project itself will be based on a view that on the outset is kin to our own, however much we should have to say about the way the project is carried out.

In our concept of a universal ethic the respect for the integrity of the particular cultures, which does not mean that cultures are static, will be the decisive viewpoint. It means that the common elements of the ethic will be based on the specific cultures and will not be thought of as existing without these, both with regard to ethical knowledge, resp. the formation of moral principles, and to the motivation for moral action.

It will be a pragmatic ethic of co-operation, which renounces any supra-cultural foundation, be it philosophical, religious or other. It presupposes that the co-operation itself will find an internal basis in the particular cultures themselves. At the same time it will let the contending truth claims of the culture-dependent 'ethoi' (forms of ethics) persist and be expressed

where there is reason for it. No other relativity is presupposed than the one which is permitted by the respective cultures from the outset, or which can be developed in the encounter between the cultures in the ethical discussion. What is presupposed is of course *that* common rationality which makes exchange of meaning at all possible. (We are well aware that this is a large issue in its own, which we shall not be able to discuss here).

Conclusion:

Are we arguing for a kind of pragmatic basis for a universal ethic? In that case it is at any rate a kind of pragmatism which is allowed by the stances or dogmas of the particular cultures. It is a search for a limited universality, which does not cancel the struggle between the alternative truth pretensions of cultures. It also presupposes that the limit of universality which can be obtained never can be determined in advance. It will always be dependent on the actual result of the *polylog* and therefore theoretically open.

For us the question of a common ethic is connected to the wider question of a strategy for intercultural dialogue as a whole. We will conceive of such a dialogue as a *polylog* without presuppositions, where cultures are allowed to find their expression independent of any 'culture-free' basis and without any suppositions about the relation between the cultures in question. The relation will be constituted *in the polylog* by a realization of an eventual consensus or discordance, and by the influence which can be exerted through the dialogue, an influence which can unite or disunite, or both, according to the field of discussion. On the basis of our particular ground-conception, which on our part is a Lutheran theology of revelation, and a certain previous experience we cannot give up faith in a project of trying to reach an agreement on a sustainable ethic for human co-existence in our time. Without giving up the foundation of ethics in a particular, comprehensive ethic it is possible to say with Paul in his recognition of the universal aspect of ethics:

And now, my friends, all that is true, all that is noble, all that is just and pure, all that is lovable and gracious, whatever is excellent and admirable - fill all your thoughts with these things (Philipp. 4,8, NEB).

Here we also touch the question whether there will be a willingness to implement the norms which are recognized as binding. Here at any rate we are convinced that a basis in a fellowship of tradition and culture is a necessary condition. This is, however, partly a separate question.

Notes

1- This paper presents brief and preliminary theoretical reflections in view of a proposed study project on culture and ethics in Eritrea.

2- *Ethic* is here used in the sense of a certain ensemble of fundamental moral attitudes and principles, cf. the term *Ethos* as used in German, and somewhat different from *ethics* as the theory of morals.

3- This also accounts for the summary treatment especially of classical figures in the history of thought. The reader is here referred to her or his previous knowledge of the matter.

- 4- Ulf Hannerz: *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*. New York 1992, 3.
- 5- Ibidem, 17, cf. the title of the book.
- 6- «Die Kultur einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe besteht in ihrem Repertoire an Symbolbedeutungen, d.h. in ihrem Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln. Dabei ist sicher auch die symbolische Verwendungsweise von Dingen im Alltagsleben Teil kultureller Praxis....Die Kultur dient der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und damit der Orientierung des Handelns. Sie enthält die 'Landkarte der Bedeutung' für die jeweilige Gruppe.» Georg Auernheimer: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt 1990, 112, with reference to J. Clarke u.a.: *Jugendkultur als Widerstand*, Frankfurt a. M. 1979.
- 7- Hans Gullestrup: *Kultur, kulturanalyse og kulturetikk: eller hvad adskiller og hvad forener os?* Kbh.1992, 54.
- 8- *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain (JPE)* 1995, 174.
- 9- Admittedly, we are here pushing aside a great problem. It becomes evident when one considers e. g. Kwasi Wiredu's article on «African religions from a philosophical point of view», in Philip L. Quinn and Charles Taliaferro (eds.): *A Companion to Philosophy of Religion*, Oxford 1997, 34-42. Wiredu's point is that a concept of religion based on Western categories is grossly misrepresenting the African world view.
- 10- *JPE* 1995, 181ff.
- 11- Hans Küng: *Projekt Weltethos*, 1990. Hans Küng og Karl-Josef Kuschel (utgj.): *Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen*, 1993, eng.: *A Global Ethic. The Declaration of the Parliament of the World's Religions*, London 1993.
- 12- The author is professionally doing philosophy and ethics in Lutheran theological context.
- 13- Striking is Martin Luther's views as expressed in his treatise *Against the Sabbatarians*, in the Weimar edition of Luther's works, vol. 50, 312-337.
- 14- Marcus Aurelius: *To myself* (Gr.: *Ta eis heauton*, Lat.: *Ad se ipsum libri XXII*), reference here is based on the Norwegian edition: *Til meg selv*, transl. by Rebekka H. Bang, Oslo 1977, 79.
- 15- For the story of Haji ibn Jaqzan, see Franz M. Wimmer: *Vorlesungen zu Theorie und Methode der Philosophie im Vergleich der Kulturen*, Bremen 1997, 19f.
- 16- John Rawls: *A theory of justice*. Oxford : Oxford University Press, 1973.
- 17- On Rawls theory as a political theory, not as a moral philosophy, see his "Justice as Fairness: Political not Metaphysical", in *Philosophy and Public Affairs* 14, 1985. On Rawls, see further Bernard Williams: *Ethics and the Limits of Philosophy*, London 1985, 75-80
- 18- Jürgen Habermas: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1983, *Erläuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1991, and numerous other publications.
- 19- Karl-Otto Apel: *Diskurs und Verantwortung : das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1988, *Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten* (herausgegeben von Karl-Otto Apel und Matthias Kettner), Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1996, and numerous other publications.
- 20- On the question why, according to the theory of discourse ethics, we cannot choose whether we will accept the norms of argumentative reason, see Ulrich Steinvorth: *Klassische und moderne Ethik. Grundlinien einer materialen Moraltheorie*, Reinbeck bei Hamburg 1990, 81. On discourse ethics in general, see Wolfgang Kuhlmann: "Ethikbegründung - empirisch oder transzendentalphilosophisch?" in *Evolutionäre Ethik zwischen Naturalismus und Idealismus*, hrsg. von Wilhelm Lütterfelds unter Mitarbeit von Thomas Mohrs, Darmstadt 1993, 92ff, on K. O. Apell especially 102ff. The exposition also contains a confirmation (93) of Apel's (oral) characterization of the difference between him and Habermas: Habermas thinks *sociologically*, while Apel thinks *philosophically* (conference Bremen 1997).
- 21- This becomes evident also from an oral remark from Mall to a contribution of Apel in a recent conference: "Warum brauchen wir eine Letztbegründung?"
- 22- On communitarianism and liberalism, see Stephen Mulhall and Adam Swift: *Liberals and Communitarians*, Oxford 1992, 230.

23- Michael Walzer. *Spheres of justice : a defense of pluralism and equality*, New York : Basic Books, 1983, *Thick and thin : moral argument at home and abroad*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1994, and a number of other publications.

24- "My argument is radically particularist. I don't claim to have achieved any great distance from the social world in which I live. One way to begin the philosophical enterprise - perhaps the original way - is to walk out of the cave, leave the city, climb the mountain, fashion for oneself... an objective and universal standpoint... But I mean to stand in the cave, in the city, on the ground. Another way of doing philosophy is to interpret to one's fellow citizens the world of meanings that we share." *Spheres of Justice*, Oxford 1993, xiv.

25- *Spheres of Justice*, 5.

26- Alasdair MacIntyre: *A short history of ethics*, London : Routledge and Kegan Paul, 1967, *After virtue : a study in moral theory*, London : Duckworth, 1981, *Whose justice? Which rationality?* London : Duckworth, 1988, and other publications.

27- Cf. the interpretation in Mulhall/Swift 1992, 97.

28- This is what he develops in the chapter on "Contested Justices, Contested Rationalities" In *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame 1988.

29- On this cf. Ian Markham: "Faith and reason: reflections on MacIntyre's 'tradition-constituted enquiry', in Jeff Astley and Leslie Francis (eds.): *Critical Perspectives on Christian Education*, Leominster 1994, 486f.

30- *Toward an Islamic Reformation: Civil Liberties, Human Rights, and International Law*, Syracuse N.Y. 1990.

31- "Hva mener vi med universell?", in NFF-Nytt 2/94, 15-17, originally in *Index on Censorship* 4/1994. Here quoted on the basis of the Norwegian text.

32- "Tolerance in the Jewish Tradition", in *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain* 1995, 274f.

33- *Ökologisches Weltethos im Dialog der Kulturen und Religionen*.

34- "Die folgenden Hypothesen suchen die Differenzen zwischen den Kulturen bzw. Ethosformen stark zu machen, jedoch nicht, um bei den Differenzen stehenzubleiben, sondern um den andern in seiner Andersheit und Würde ernst zu nehmen und im Dialog mit ihm zu Gemeinsamkeiten zu finden, die nicht abstrakt bleiben, sondern in den pluralen konkreten Ethosformen verwurzelt und von den pluralen Quellen gespeist sind, daher auch von den Menschen pluraler Kulturen rezipiert und von ihnen getragen werden können. In diesem Sinne wird hier - jenseits eines abstrakten Universalismus wie auch seines Gegenstücks, eines schlechten normativen und(?) Kulturrelativismus - für eine *ingeschränkte Universalität in kulturspezifischer Ausprägung* votiert." Hans Kessler, i Hans Kessler (Hrsg.): *Ökologisches Weltethos im Dialog der Kulturen und Religionen*, Darmstadt 1996, s. 19.

35- "...plurales Ethos in den vielen kulturell-religiösen Traditionen und das gemeinsame Ziel einer Bewahrung der Erde für alle", Kessler 1996, s. 18.

36- "Ein Ethos muß daher zuminderst auch kontextuell verwurzelt und deshalb plural sein".?Kessler 1996, p. 18. Cf. in this context also Kesslers criticism of Kungs og Apels proposal for a universal ethic.

37- Kessler 1996, s.270.

38- "Alle brauchen das Korrektiv der andern, um zu sehen, ob sie auf dem richtigen Weg sind; unaufgebbar aber bleibe die Verankerung in konkreter Kultur und Religion, woraus wir unsere ethische Kraft schöpfen (Kandil)." Kessler 1996, p. 270, cf. 277, note 26.

39- The newspaper "Aftenposten?", Oslo, 128.01.1985.

40- Cf. Kessler, 17.

41- Cf. ibidem, 129f.

42- Cf. ibidem, 145.

CULTURE DE L'ÉCOLE ET IDENTITÉ DE L'ÉLÈVE

Bernard Rey
Universidade de Bruxelas

L'école permet à l'élève d'accéder à *la* culture.

Mais on peut dire aussi que l'école impose *une* culture particulière dont l'universalité est toujours susceptible d'être discutée. On peut alors soupçonner que l'identité de l'élève est sans cesse bafouée.

Cette interrogation très courante trouve un point d'appui dans le fait massif de l'échec scolaire. Car depuis une trentaine d'années, la sociologie explique ce dernier par l'écart entre la norme culturelle imposée par l'école et les normes et pratiques auxquelles sont habitués les enfants des classes populaires.

Ce type d'observation et de théorie brise la prétention à l'universalité de la culture scolaire et la légitimité de l'enseignant à l'inculquer. Les pratiques scolaires relèveraient d'un arbitraire culturel propre à un groupe. A partir de là, la voie est ouverte à l'affirmation que toutes les cultures sont relatives et que tous les discours et toutes les pratiques se valent.

Mais la position inverse qui soutient que l'école fait accéder à la culture, la seule qui soit légitime et qui puisse prétendre à l'universalité, n'est pas exempte de difficultés. Car l'écart de l'élève par rapport à la norme scolaire est alors interprété comme carence ou déficit. Ce que l'élève dit ou fait et qui ne correspond pas à l'attente scolaire n'est jamais lu comme effet d'une logique ou d'un sens qui relèverait d'une culture non scolaire, mais comme manque. *Ainsi son identité lui est déniée.*

Peut-on sortir de cette opposition exaspérée entre l'affirmation d'une culture universelle, faite de savoirs rationnels, et le constat d'une diversité des cultures?

Nous voudrions, dans les lignes qui suivent, tenter de montrer que si toute école dispense toujours une culture particulière et relative, elle le fait selon des modalités qui sont relativement trans-historiques et qui engagent des procédures cognitives qui ont une dimension anthropologique.

Une forme spécifique d'apprentissage

Le premier sentiment est que l'école est susceptible de transmettre les cultures les plus diverses. S'adressant à un public captif et influençable, dans la durée et selon des modalités qui mettent en scène spectaculairement l'autorité, elle semble propice à propager des croyan-

ces et des valeurs et à inculquer des manières de voir, de penser, d'être et de décider. C'est sans doute pour cela qu'elle est toujours un instrument politique essentiel. Elle joue un rôle déterminant chaque fois qu'un peuple tente d'en assimiler un autre et l'établissement de la scolarité obligatoire, dans beaucoup de pays d'Europe, a correspondu à cet enjeu. De même le développement rapide de la scolarisation à partir du 16ème siècle n'est certainement pas étranger à la Réforme et à la Contre-Réforme et à la volonté de transmettre la vraie foi.

Ainsi l'histoire semble nous forcer à admettre que l'école peut toujours transmettre une culture singulière et relative. Mais dire que l'école peut propager indifféremment toute culture, c'est déjà reconnaître qu'il existe une forme scolaire relativement indépendante des manières d'être et de penser dont elle est le vecteur.

Si l'école est capable de transmettre les cultures les plus diverses, elle le fait selon un mode de transmission qui dépasse chacune d'elles et dont nous voudrions montrer qu'il a un caractère relativement trans-historique.

Car qu'est-ce qu'une école? Malgré les innombrables usages métaphoriques de ce terme, il est possible de saisir quelques-unes des conditions nécessaires pour qu'on puisse qualifier de scolaire une forme de transmission.

Ainsi un sujet qui apprend une pratique physique ou intellectuelle par sa seule expérience des choses n'est pas dans une école. La présence d'un tiers qui sert de médiateur entre l'apprenant et la pratique semble nécessaire pour qu'on puisse parler d'école. Mais cela n'est pas suffisant. Si l'apprenant imite un expert et que celui-ci se contente d'exercer sa pratique, sans formuler de consigne, sans en styliser les étapes, sans les présenter d'une manière progressive, on pourra parler d'apprentissage par imitation ou par mimétisme, mais non pas encore d'école. Car il faut en outre que celui qui maîtrise ce qu'il y a à apprendre ait une intention de le transmettre, mette en œuvre des stratégies dans ce but et lui consacre des efforts spécifiques : l'école suppose un enseignement.

Il semble donc qu'une transmission scolaire exige trois conditions, d'ailleurs solidaires:

1) Elle exige qu'il y ait distinction et séparation entre le moment où l'on apprend et le moment de la pratique effective dans les conditions sociales ordinaires. L'école est un moment protégé durant lequel les enjeux sociaux des pratiques apprises sont suspendus. Par suite, l'apprenant a un statut particulier qui ne l'autorise pas, provisoirement, à l'exercice effectif et sans contrôle de ce qu'il apprend.

2) Les pratiques à acquérir doivent être décomposées en éléments qui seront appris un par un et dans un ordre qui va du facile au difficile. L'école suppose la mise en place d'une progressivité qui se traduit en programme. Cette exigence est elle-même assujettie à la précédente, car l'ordre idéal pour apprendre les opérations d'une pratique n'est pas celui dans lequel elles se présentent dans les conditions de son exercice réel.

3) Cette mise en progressivité exige à son tour qu'on s'interroge sur la pratique, qu'on examine ce qui la compose, qu'on la prenne comme objet d'observations, de réflexions et de discours. Cette objectivation en permet l'explicitation et donc l'enseignement : la pratique

n'est plus seulement agie, elle fait l'objet d'une parole et plus largement d'une étude et d'une connaissance. Cette parole *sur* l'action se distingue de la parole *dans* et *pour* l'action qui s'échange dans la collaboration au sein de la pratique. Elle ne peut se construire qu'au prix d'une suspension de l'action ; elle est rendue possible par la séparation entre apprentissage et pratique.

L'école n'est donc que la traduction institutionnelle d'une forme d'apprentissage que nous appellerions volontiers l'apprentissage "didactisé". A la différence de l'apprentissage spontané qui, effet d'une immersion dans la pratique, procède par saisie globale et mimétisme dans l'implicite, il y a apprentissage didactisé, au contraire, lorsque la pratique visée est objectivée et analysée pour faire l'objet d'une transmission volontaire et ordonnée.

Or cette forme d'apprentissage est elle-même dépendante d'une potentialité humaine fondamentale qui est l'écriture.

École et pratique scripturale

Attacher l'école à l'écriture, ce n'est pas l'attacher à une circonstance contingente de l'histoire de l'humanité. Contre la tradition de notre civilisation qui attache la vérité à la parole, au logos, Derrida défend l'idée que l'écriture n'est pas une simple transcription de la parole et qu'elle n'est nullement seconde par rapport à elle¹. Il s'élève contre les premiers linguistes (Saussure notamment) qui ont défini le signe linguistique comme le lien, pensé comme premier et naturel, entre un signifiant phonique et un signifié conceptuel. Derrida doute que la notion de signe ait pu exister sans le signe écrit dont la graphie est le modèle de tout signifiant ; il critique cette tradition qui occulte le pouvoir constituant de l'écriture et de la trace.

Il est difficile de ne pas reconnaître le pouvoir spécifique de l'écriture qui est bien plus que la simple reproduction de l'énoncé oral. Elle offre des possibilités propres de manipulation des signes qui permettent la pensée scientifique et ouvre à une saisie particulière des choses, des actions et des paroles.

Le moyen le plus suggestif de révéler cette profonde influence de l'écriture sur la pensée, mais aussi comme on va le voir sur l'ensemble de la vie sociale, est de se référer aux ethnologues qui ont comparé systématiquement les sociétés sans écrit avec les sociétés à écrit.

Jack Goody fait remarquer par exemple que l'écrit, en permettant d'établir des *listes* stables (liste d'objets ou d'actions ayant des caractères communs), est un puissant outil d'appropriation intellectuelle du monde. Car avec son début et sa fin spatialement marqués elle donne à "voir" l'idée même de catégorie et fixe ainsi les concepts, alors que la parole *pour* et *dans* l'action peut s'accommoder de catégories à l'extension indéfinie et aux contours flous. Comme le tableau, elle impose à ses éléments un ordre qui ne saurait être reflété dans la parole et qui comporte par exemple la hiérarchie verticale, le jeu croisé des proximités horizontales et verticales, etc... C'est la liste encore, dit Goody, qui "*relève de ce processus*

plus général qu'on appelle la planification de l'action"², car planifier c'est construire la liste des actes à accomplir. Et cette possibilité de la planification introduit à son tour, une nouvelle forme de rapport au temps et à l'action. On voit donc l'intérêt cognitif d'une saisie du monde par des listes.

Plus généralement, l'écrit apparaît comme un instrument pour dresser un état des choses, inventorier, ramener le divers du monde à des regroupements dominables. On voit bien qu'il y a là les prérequis absolus d'une saisie scientifique du monde. Car l'écriture permet de conserver les témoignages des sens, de leur assigner des règles protocolaires communes, de les comparer donc, d'en cumuler les résultats. L'écrit est là ce qui permet l'objectivité des repérages du monde.

Il est d'autre part ce qui permet au raisonnement scientifique d'être autre chose que ce qu'un tel dit à tel autre pour le persuader : en différant indéfiniment la communication, l'écrit, plus que ne peut jamais le faire la parole, autorise un message potentiellement offert à une infinité de sujets possibles. Il peut s'abstraire de la particularité d'une parole destinée à un individu spécifié et à la singularité de la circonstance où elle se profère. Les modalités de la persuasion s'en trouvent radicalement modifiées et s'ouvrent sur le caractère universel du discours rationnel.

Goody encore fait remarquer que "*l'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut désormais examiner ce qu'il dit plus objectivement.*"³ L'énoncé devient alors un objet offert à la critique et à la discussion. Il peut aussi être déplacé et manipulé. On devient beaucoup plus sensible à la cohérence logique d'énoncés dès lors qu'ils sont rassemblés et co-présents dans un écrit.

En même temps, en donnant à la suite des énoncés une forme matérielle, l'écriture fait apparaître une réalité nouvelle, celle du *texte*. Elle ouvre à la conscience du texte, au fait que tout énoncé, loin d'être seulement un simulacre du réel, dépend d'abord de la structure textuelle dont il est élément. Ce sont les formes d'organisation interne du texte qui délimitent les faits qu'on y prend en compte et plus précisément les constituent en faits.

Mais ces compétences cognitives que permet ou renforce l'écrit s'accompagne d'une modification du rapport social à la loi. Car l'écriture permet de séparer l'énoncé d'une règle d'action de la circonstance singulière dans laquelle celle-ci est mise en œuvre. Ainsi elle fixe et objective les règles (qu'elles soient religieuses, juridiques, politiques, morales ou techniques).

Dans les sociétés sans écriture, il n'y a pas d'instrument qui permette d'isoler les règles de leur mise en œuvre. Par suite, elles sont plus fréquemment incorporées dans les pratiques; on ne les trouvent que mises en acte dans les décisions et les actions ; elles ne sont pas pensables indépendamment des circonstances. Il en va de même des règles techniques d'action, des savoir-faire, des normes : ils sont agis, mais non pas véritablement pensés.

Au contraire, dans les société d'écriture, les lois, les règlements de toute sorte, les règles techniques et les savoirs, grâce à la possibilité de leur formulation écrite, sont fixés et échappent aux fluctuations des individus et des situations. Surtout la possibilité de les mettre par écrit fait qu'ils sont identifiables, pensables indépendamment des circonstances où ils sont mis en œuvre. On peut d'ailleurs dire qu'on entre dans le scriptural dès qu'une parole cesse d'être prise dans l'action en commun pour dire l'action et l'objectiver. En ce sens une parole, même orale, peut être scripturale.

Or dès que les règles sont objectivées, elles deviennent objets offerts à l'examen critique, à la réflexion, à la délibération collective, à la décision de changement. En ce sens la diffusion sociale des pratiques d'écriture engendre les conditions de la politique, de la technologie et de la science.

Mais elle engendre aussi la possibilité de transmettre des pratiques au moyen de paroles qui en disent les règles. Elle est donc la condition pour qu'il y ait un enseignement ou encore, au sens que nous avons donné à cette expression, un apprentissage didactisé.

Ainsi l'école est vouée aux pratiques d'écriture et non pas seulement parce qu'une de ses missions est de faire acquérir le code écrit : elle est aussi et surtout le lieu d'une forme d'apprentissage par explicitation qui n'est possible que dans une société d'écriture. Dans une société sans écriture où les savoirs et les savoir-faire ne sont pas identifiés comme tels et n'existent que sous la forme de leur actualisation dans des situations particulières, l'apprentissage explicite, didactisé, n'est pas possible. La transmission s'effectue par participation commune aux activités. C'est seulement lorsque la forme sociale scripturale a introduit l'explicitation des règles d'action que l'apprentissage didactisé, sous sa forme scolaire, est possible.

On comprend alors pourquoi la pensée scripturale est une des conditions de la réussite à l'école comme le confirment les travaux de Lahire⁴. Pour notre part, nous avons tenté de montrer ailleurs⁵ que cette forme de pensée est une des rares compétences transdisciplinaires à l'école.

École et savoirs

Si l'écriture est une condition de la transmission scolaire des savoirs, elle est sans doute aussi la condition pour que les savoirs existent ou du moins se développent de manière significative. Car, sans entrer dans des discussions épistémologiques, on peut admettre qu'un savoir est un ensemble d'énoncés liés entre eux par des relations logiques, qui prétend à une validité au-delà du sentiment de certitude que peut avoir un individu et qui dépasse la description de l'expérience individuelle d'un sujet.

Or, en permettant de rapprocher des énoncés que l'expression orale disjoint, l'écriture focalise l'attention sur leur cohérence et rend sensible aux liens logiques qu'ils ont entre eux. En outre en fixant la parole, elle l'offre au jugement de tous. Enfin, elle permet de cumuler les observations de chacun. Le savoir que permet l'usage de l'écrit ne se borne plus à ce qu'un

individu, même très vieux, a pu retenir de son expérience personnelle; il ne se réduit pas à ce qu'il a vu ni à ce qu'il a su faire, ni même à ce qu'il a entendu dire. Il se libère des limites de la mémoire individuelle ou collective. Il se libère aussi des limites sensorielles.

Si l'écriture ouvre la voie au développement des savoirs, ses effets sont dans ce domaine amplifiés par l'école. Car la transmission scolaire, ou, comme nous avons proposé de la nommer, la transmission didactisée, tend à transformer les pratiques en savoirs. Dès qu'elle est transmise par apprentissage didactisé, l'action réussie ne peut plus être l'effet d'un savoir-faire personnel et indicible, d'un charisme. Pour être enseignable, elle doit être descriptible pas à pas. On doit pouvoir exposer l'enchaînement nécessaire des actes qui conduisent à la fin poursuivie. Cet exposé est déjà un *savoir* puisque le ressort de l'action et les raisons de son succès sont offerts à chacun et font l'objet d'une justification universalisable. Je ne peux expliquer à quelqu'un comment agir pour atteindre tel but, sans du même coup justifier les actions que je commande par des raisons qui s'ordonnent en un discours porteur de preuves. Si je ne le fais pas, mon discours est celui des commandements successifs et l'apprentissage est de l'ordre du dressage ; ce n'est plus de l'enseignement.

Si je ne tiens pas de discours et que l'apprenant assiste seulement à mon action et en convoite pour lui-même la réussite, alors celle-ci reste mystérieuse et attachée au "pouvoir" d'une personne singulière ; sa transmission n'est encore qu'une initiation. La transmission didactisée exige au contraire que les mécanismes de la technique soient explicités selon les règles de la logique et par là capables d'être diffusés à l'infini et reproductibles par tous. Alors la justification par la seule réussite ne suffit plus. Il faut une structuration du discours justificateur selon la valeur de vérité. La technique, dès lors qu'elle est l'objet d'un apprentissage didactisé, donne lieu à un texte dont la validité ne doit rien au statut de celui qui le détient. La didactisation des techniques les transforment en savoirs.

Cet effet de la transmission scolaire peut d'ailleurs, à certains égards, être tenu pour une difficulté ou une dérive. Car dès lors qu'on est dans une école, on a tendance à expliquer comment faire, plutôt que de faire faire. Très rapidement, le discours sur la pratique prend un privilège sur la pratique elle-même. A l'apprentissage d'une pratique, tend à se substituer un apprentissage du savoir sur cette pratique. Et cela est certainement dommageable pour l'efficacité.

Mais il reste que par son mode de transmission, l'école favorise la constitution de savoirs. D'une certaine manière, on ne peut pas dire que l'école est là pour transmettre des savoirs qui lui préexisteraient. En tant que processus au sein d'une société, la scolarisation participe à la construction et au développement des savoirs rationnels. Par son mode de transmission, elle contribue à la mise en savoir des pratiques. Les ouvrages encyclopédiques tels que celui de Chambers en Angleterre ou celui de Diderot et d'Alembert en France sont des exemples de ce processus où la volonté de transmission didactisée est l'occasion d'une mise en savoir des pratiques et des techniques.

On ne peut pas prétendre, certes, que tous les savoirs sont engendrés par la didactisation. Il y a certainement dans l'histoire de l'humanité d'autres facteurs auxquels imputer leur apparition. Mais l'école, en instituant une parole scripturale, permet leur transmission. L'émergence des savoirs et l'émergence de l'école ne sont en réalité pas dissociables. On ne saurait dire, en effet, si c'est l'exigence d'une transmission efficace qui entraîne la mise en savoir des pratiques ou si c'est l'objectivation des savoirs qui permet et exige une institution propre à les transmettre. Les deux mouvements sont l'un et l'autre des conséquences des pratiques scripturales.

Il y a en tout cas une profonde solidarité entre l'école et les savoirs, c'est-à-dire des discours qui aspirent à une reconnaissance universelle. C'est sa rationalité qui constitue le savoir comme tel en faisant qu'il porte en lui même sa propre justification. Dès lors celui qui l'accueille se rend aux raisons que le savoir expose et non pas au pouvoir d'autrui. Il ne s'agit plus de départager le vainqueur et le vaincu, mais de collaborer dans la recherche du vrai. Même si le savoir peut être utilisé dans des stratégies de pouvoir, il implique dans son essence une forme de rapport à autrui d'où la violence et l'inégalité sont exclues. Car pour permettre l'émergence de savoirs, il faut admettre que la vérité d'un discours ne dépend pas du statut de celui qui l'énonce ni du rapport de forces.

Conclusion

On ne saurait nier que l'école puisse transmettre toutes les cultures. L'enfermement auquel elle donne lieu, l'infériorisation qu'elle engendre chez les apprenants, le type de relation qu'elle institue entre le maître et l'élève en font un instrument d'inculcation de toutes les cultures. En ce sens l'école peut être le vecteur des pratiques sociales les plus étroites, les plus relatives, les plus contestables. Elle peut être même et a été souvent un très efficace moyen d'endoctrinement.

En ce sens la culture qu'elle transmet n'a aucun privilège par rapport à tout autre. Il ne semble nullement légitime qu'elle supplante chez l'enfant sa culture d'origine.

Pourtant, cette transmission que l'école peut faire de toute culture s'opère toujours sous une forme spécifique qui est celle de la didactisation. Les pratiques qu'engage cette culture n'y sont pas transmises par pur mimétisme. Elles font l'objet d'une explicitation qui se traduit en consignes, avertissements, explications, descriptions de ce qu'il y a à faire. Une pareille transmission exige que les règles d'action soient objectivées, et donc qu'elles puissent être pensées en dehors de leur mise en œuvre dans une circonstance singulière. Or ce qui le permet c'est la généralisation de l'écriture qui, à son tour, modifie le rapport que les sujets ont avec l'action, le temps, la parole, les choses et les règles. C'est la pensée scripturale, encore, qui permet l'émergence de savoirs, c'est-à-dire de corps d'énoncés dont la cohérence est contrôlée et dont la force de persuasion ne doit plus rien à la circonstance d'une rencontre inter-individuelle. Le mode de transmission scolaire, de son côté, encourage encore la mise en savoir des pratiques.

Ainsi, par delà la culture particulière qu'elle peut être amenée à transmettre, l'école le fait dans une forme qui développe des potentialités humaines et notamment des compétences cognitives. De ce point de vue elle a sa culture propre, si on accepte d'appeler ainsi une compétence, comme le suggère Reboul quand il écrit: "*La compétence permet de définir la culture non pas comme une somme de savoirs consacrés – le latin, l'orthographe, les auteurs classiques –, mais comme une aptitude au jugement.*"⁶

La culture de l'école ainsi conçue ne met nullement en danger l'identité de l'élève. Elle lui offre simplement de nouveaux moyens. Elle n'est nullement excluante, puisqu'elle ouvre à l'universalité.

Notes

- 1- Derrida (J.), *De la grammatologie*, p. 52.
- 2- Goody (J.), *La raison graphique*, p. 150.
- 3- Goody (J.), *La raison graphique*, p. 250.
- 4- Lahire (B.), *Culture écrite et inégalités sociales*.
- 5- Rey (B.), *Les compétences transversales en question*.
- 6- Reboul (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, p. 196.

Références bibliographiques

- Derrida (J.), *De la grammatologie*, Paris, éd. de Minuit, 1967, 445 p.
- Goody (J.), *La raison graphique, traduction et présentation de J. Bazin et A. Bensa*, Paris, éd. de Minuit, 1979, 274 p.
- Lahire (B.), *Culture écrite et inégalités sociales*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 310 p.
- Reboul (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF, 1988 (3ème éd.), 206 p.
- Rey (B.), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p.

PERSONNE, DIASPORA, BARBARIE

*Evelyne Guillemeau-Crognier
Instituto Francês do Porto*

La philosophie de l'éducation intervient en première ligne pour instaurer un débat sur le droit d'asile, le droit du sol, la diversité des cultures au sein d'une même nation, l'assimilation ou l'intégration, ou encore la coexistence de communautés différentes, l'égalité en droit des personnes; ce faisant elle rouvre sans cesse le champ de réflexion sur l'interculturalité, domaine que les idéologues de la préférence identitaire auraient tôt fait de déclarer forclos sans la persévérance d'un tel questionnement. La banalisation du discours identitaire, chauvin et xénophobe, en France et ailleurs, oblige à rappeler la visée, plus actuelle que jamais, de l'enseignement philosophique; Gérard Sfez, Directeur de programme au *Collège International de Philosophie*, écrit à ce sujet dans la *Revue de l'Enseignement philosophique*, de Janvier-Février 1998:

«L'enseignement philosophique me paraît par lui-même au plus près de ce qui définit l'actualité. Le savoir philosophique est, en effet, de l'ordre d'une praxis [...] Tout dans l'actualité d'une pensée à l'oeuvre, c'est un agir qui est un juger et qui se produit toujours au temps du présent sous la forme du recommencement incessant. Ce qui s'apprend au fil de ses actualités, c'est la capacité de penser par soi-même, c'est l'initiative de penser avec les autres et pour les autres, à leur adresse[...] La pensée est le présent personnellement.»

La réflexion philosophique pose les conditions de possibilité de l'émergence d'une pensée personnelle en tant qu'interrogation, elle situe chaque individu de manière problématique au sein de sa propre culture.

Quant à la barbarie, loin d'être un manque de culture, ce serait là une définition typiquement ethnocentriste, elle est au contraire la négation de l'appropriation personnelle de la culture; c'est pourquoi la barbarie commence toujours par la négation de la personne, parce qu'elle a comme origine la haine de la différence et de la diversité culturelle. La diversité culturelle donne trop à penser, elle laisse toute licence aux individus de passer d'un code à l'autre, elle incite au dépassement des valeurs particulières. C'est en ce sens qu'elle libère les individus du «joug» de leur culture «d'origine».

Le droit de la libre disposition de soi, reconnu à toute personne, inclut la liberté de se former aux multiples sources culturelles qui n'ont cessé de se croiser au cours de l'histoire humaine; la *Bildung*, pour reprendre le terme hégélien, implique un dépassement de la *Païdéia* grecque vers le cosmopolitisme, même si on peut critiquer le modèle historiciste et hégémoniste de Hegel. Il est clair que l'idée de pureté culturelle est un archaïsme, mais pourquoi revient-elle en force, tantôt parée du masque vertueux de l'érudition, avec le G.R.E.C.E ou le Centre d'Etudes Indo-européennes, tantôt trivialement étalée dans la dénonciation méprisante de la «barbarie» de certaines pratiques rituelles, lorsque B.Bardot s'en prend à la fête de l'*Aïd-El-Kebir*.

L'histoire fournit des «laboratoires d'expérimentation» naturels en produisant des convergences multiculturelles contradictoires, et la contradiction peut même outrepasser les limites du tragique pour basculer dans l'horreur de l'inhumain. Il s'agit de comprendre les mécanismes de l'exclusion, allant jusqu'à la haine génocidaire, pour saisir le caractère pathologique de leurs causes et pour faire apparaître, du même coup, la solution initiale, entendons par-là une solution sans fin parce qu'indéfiniment réitérative; c'est la «collaboration des cultures» dans un espace ouvert à tous.

On peut considérer que la Diaspora juive présente, par une sorte d'effet grossissant, tous les éléments de l'analyse nécessaire avec une particulière acuité. La dissémination dans un espace culturel et géo-politique immense, d'un peuple déterritorialisé, et ce n'est pas une métaphore, servira de paradigme pour comprendre l'opposition paradoxale entre les tendances, de part et d'autres, à préserver la pureté de l'identité culturelle et les tendances à cumuler synergétiquement les différences culturelles (bilinguisme, métissage artistique, interconnexion des principaux concepts philosophiques et scientifiques etc..).

S'intégrer ou se replier sur sa singularité, revendiquer le privilège d'appartenir au peuple élu, telle est la question constitutive du problème juif, la judéité comme existence problématique. Or cette question a valeur universelle, car, s'intégrer, à ne pas confondre avec «être assimilé», c'est le problème posé à tout immigré, a fortiori lorsque le repli vers la patrie d'origine est impossible. Malheur ou défi? Le repli sclérosant sur une tradition de plus en plus formaliste devient insupportable aux personnalités les plus lucides parce qu'elles perçoivent les dangers de la «ghettoïsation». L'intégration dérange tellement les particularismes, les régionalismes, les tribalismes et les nationalismes de toutes sortes, qu'on peut déjà soupçonner qu'elle met en jeu le rapport ultra-sensible du singulier à l'universel, qu'elle somme les Institutions de concrétiser le pacte républicain et enfin qu'elle met chacun face à sa responsabilité de se manifester face à autrui comme universel-et-singulier et, réciproquement, de reconnaître en l'autre le même désir.

Si le problème ainsi posé a quelque pertinence, c'est parce qu'il peut inciter à reconsidérer les conflits des cultures sous un angle plus large; mais dans le même temps, la mise au point précise des enjeux éthiques et culturels oblige à considérer chaque cas dans sa réalité sociale et historique.

Mon propos s'articule autour de trois questions:

I. Universalisme ou particularisme?

II. Pourquoi la Diaspora juive a-t-elle valeur paradigmatique? Ou bien quel est le paradoxe de la judéité? ou enfin comment peut-on être Juif?

III. Quel est l'enjeu de ces questions?

1. Universalisme ou particularisme=communautarisme?

1. La critique de l'universalisme abstrait dans les années soixante-dix

La Raison est totalitaire, voilà à peu près l'idée directrice de cette critique, dont je relèverai trois aspects:

- Cette Raison «occidentale» avance sous le masque des *Droits de l'homme* une politique de domination des autres cultures.

- La Raison, c'est toujours la raison d'Etat, et l'Etat c'est le Pouvoir (*Imperium*), qui écrase les puissances (*potentiae*) minoritaires, locales, particulières. Cette problématique ignore l'Etat de droit.

- L'hégémonie culturelle qui résulte *de facto* de l'hégémonie politico-économique tend vers la culture unique, c'est-à-dire l'homogénéité culturelle ou degré zéro de la culture: culture coca-cola, Mac Do et *tutti quanti*.

Critique qui se pensait subversive, mais de cette bonne subversion encore teintée de pieuses croyances utopistes. Version «soft» du communautarisme. Donc le remède s'imposait, il fallait exalter les différences, restaurer les minorités dans leurs valeurs culturelles, en finir avec l'acculturation: vivent les Indiens, les Inuits, les Touaregs! L'apologie des différences, en tant qu'elles se maintiennent comme différences affirmatives d'une identité, conduit naturellement à préconiser des solutions institutionnelles qui fixent le pluri-ethnisme dans le cadre de la loi. A chaque communauté ses valeurs, ses règles, ses us et coutumes. Comment ignorer qu'une telle conception séparatiste de la diversité fait le lit des idéologies identitaires «hard»; celles qui proclament qu'il est juste de préférer ses cousins à ses voisins et ses frères de race à ses cousins! Et vivent les Lorrains, les Provençaux et les Auvergnats! N'est-ce pas l'autre version de «*Black is beautiful*»? Je n'exagère pas et pour le prouver j'ai exhumé un texte de J. René Tréanton, l'une des nombreuses contributions à un hommage collectif à G. Friedmann, paru en 1973 chez Gallimard sous le titre: *Une nouvelle civilisation?* L'article de Tréanton s'intitule: *Labeur et incertitude d'une ethnogénèse*.

Pour résumer la thèse, Tréanton critique la politique d'intégration de la population noire, il serait plus juste de dire issue de l'esclavage, politique menée par les Libéraux américains

au nom des Droits de l'homme justement. Tréanton dénonce l'acculturation des noirs qui «ont réussi» à devenir des vrais américains: haine de soi, rejet de la négritude seraient leur lot. En fait il reprend les thèses les plus radicales des *Black Muslims* ou des *Black Panthers*. Son propos s'appuie sur les travaux de sociologues américains, il cite en particulier Nathan Caplan:

«L'affirmation positive de l'identité raciale se rencontre non seulement chez les militants mais dans l'ensemble de la communauté noire.» The new ghetto man: a review of recent empirical studies, in The journal of social issues, 1970, numéro spécial sur la violence. Cité p138, in Hommage à G.Friedmann.

Mais jusqu' où voulait-on en venir, jusqu' où la remise en question du principe du «*melting pot*» au profit de l'identité communautaire pouvait-elle aller? laissons la parole à Tréanton lui-même:

«A défaut d'une impossible autonomie qu'empêche l'imbrication des noirs dans l'ensemble de la nation américaine, ne serait-il pas de la dignité et de l'intérêt des E.U qu'ils se départissent de leur suffisance institutionnelle et de leur juridisme pseudo égalitaire pour offrir aux Noirs les ancrages symboliques qu'appelle leur originalité ethnique? Par exemple un territoire comparable à ce qu'est la cité du Vatican pour les Catholiques, un représentant officiel, sorte de haut commissaire, ou mieux Vice-Président bis des E.U, des tribunaux mixtes, chaque fois que la prédominance blanche prête à suspicion. Les théoriciens de la «power equalization» ont depuis longtemps démontré que la recherche du consensus passe par la reconnaissance expresse des différences.» o.c p.150.

2. La Diaspora juive et la valeur paradigmatique du paradoxe de la judéité ou: comment peut-on être juif?

1. Quelques éléments d'interprétation emprutés à l'Histoire Sainte, A.T

Selon l'étymologie diaspora signifie: la division, du grec *dia*; et l'éparpillement, la dispersion, du grec *sporadicos*, épars; toutefois l'idée de semence est aussi comprise dans ce terme. La Diaspora désigne l'ensemble des communautés juives hors de Palestine. Trois moments servent de repère:

- La dispersion a commencé au IXème siècle avant J.C.
- Elle s'accroît après la chute de Samarie (capitale du royaume d'Israël) en - 721,
- Elle fixe le destin juif avec l'exil à Babylone en - 587 et enfin avec la chute de Jérusalem en 70 de notre ère, ce que les Juifs appellent la seconde destruction du Temple.

Nous savons par l'*Ancien Testament* que le peuple hébreu, composé de nombreuses tribus, d'abord nomade, voué à l'errance, s'installa sur le territoire de Pharaon en Egypte, puis qu'il fut chassé d'Egypte; c'est ce que raconte le livre de l'*Exode*. De même savons-nous qu'il scella l'alliance avec YHVH, construisit le sanctuaire; mais ce peuple ne cessait de s'égarer

et d'oublier la loi, aussi YHVH donna-t-il à Josué l'ordre d'établir le peuple d'Israël dans le pays de Chanaan. Le Temple c'est l'Etat théocratique; Moïse avait conduit les tribus d'Israël jusqu'au seuil de la Terre promise, sans y pénétrer, mais Israël prend possession du territoire promis sous condition d'obéir à la loi. On sait ce qui advint: le royaume se divisa, Israël au Nord, Juda au Sud. Ainsi les Juifs ne restèrent pas fidèles à la loi; et à la fin du Livre des *Rois* se profile la destruction du Temple, la première destruction du Temple, la prise de Jérusalem par le roi de Babel (Nabuchodonosor le Chaldéen). Après la reconstruction du Temple (Livres d'*Esras et de Néhémie*), sous administration perse, la prise de Jérusalem par les Romains entraîna la deuxième destruction du Temple et cette fois la déterritorialisation qui dura presque deux millénaires.

«Nos frères qui habitent au pays d'Israël seront tous dispersés et emmenés captifs loin de leur bon pays» A.T Livre de Tobie, 14.

La revendication d'être le peuple élu de Dieu peut se comprendre comme une interprétation consolatrice de l'Alliance conclue par YHVH avec les fils d'Israël:

«Je vous prendrai pour mon peuple et je serai votre Dieu» Exode 6,14.

Or cette promesse vise à sortir les Hébreux de leur captivité. Les derniers Livres de l'A.T nous fournissent des renseignements précieux pour reconstituer les aspects significatifs de la captivité, laquelle a exercé une influence formative sur le judaïsme et est à l'origine de sa conception propre de la liberté comme libération. L'idée universelle selon laquelle les hommes "nés libres" et "pourtant partout dans les fers" sont poussés par un processus historique de libération y a sa source.

Les attitudes mentales qui apparaissent au sein d'un peuple séparé de sa terre natale et de son milieu culturel se développent selon un schème conforme aux lois de la dynamique sociale; en particulier une communauté ainsi isolée s'efforce de reconstituer tant bien que mal un simulacre de civilisation et de sa façon de vivre traditionnelle; tous les éléments de la culture prennent ainsi un sens symbolique. Cependant cet exercice permanent de la symbolisation et la pratique textuelle qui lui est consubstantielle prédisposent les esprits à chercher toutes les analogies symboliques possibles avec les autres données culturelles.

2. Diaspora et déterritorialisation

Avec une telle histoire sacralisée le peuple juif est la manifestation concrète et universelle de la dissémination comme destin le plus haut de toute culture. Il est remarquable que la division agit comme un principe dynamique de l'histoire des Hébreux, c'est pourquoi elle se reproduit toujours. De plus cette poussée inexorable de l'exil vers des territoires étrangers, est certes une malédiction, mais elle est didactique: Les Juifs punis pour n'avoir

pas compris la signification universelle de "peuple élu", pour l'avoir compris comme un privilège, sont répandus partout pour faire l'expérience de l'altérité et semer leurs principes dans des terrains inconnus qu'il leur faut s'approprier. A cet égard le concept de déterritorialisation peut conserver sa résonance deleuzienne, car il s'agit bien d'un transfert de forme au sein d'un nouveau système.

Il est impossible de montrer ce qui fait la différence de cette Diaspora avec d'autres, appelées ainsi par analogie: Roms, Palestiniens etc. L'essentiel est de montrer la dualité constitutive de ces «colonies» ou «communautés» dans leur rapport à la «terre d'asile». Comment un peuple sans territoire peut-il survivre? Une identité culturelle forte est nécessaire: d'abord et souvent une religion, toujours une langue mais associé à la pratique culturelle et à la tradition herméneutique religieuse. Pourquoi la seule différenciation ne suffit-elle pas à assurer une vie culturelle satisfaisante? Bien que la méfiance, l'exclusion et, souvent, la haine des populations autochtones, soit un facteur de renforcement du repli sur la tradition d'origine, on constate que la Diaspora vit d'autant mieux que ses différentes communautés réussissent à participer à la vie de leur patrie d'adoption; à condition qu'il y ait adoption et non ghettoïsation!

Si la survie n'est due qu'au repli frileux sur la tradition, l'existence personnelle est complètement suspendue à la norme collective, très contraignante. Si la vie se développe de façon complexe et différenciée relativement aux conditions particulières de la terre d'asile, la formation des individus capables de questionner leur identité culturelle entraîne une croissance du capital culturel de toute la population, allogène et endogène. Ce fut le cas par exemple aux Pays-bas au XVIIème siècle, en Andalousie et au Maghreb jusqu'aux environs du XIIIème siècle.

3. La haine du Juif, paradigme de la haine xénophobe

«Si quelqu'un a été affecté par un autre, appartenant à une classe ou à une nation différente, d'une joie ou d'une tristesse qu'accompagne comme cause l'idée de cet autre sous le nom général de la classe ou de la nation, non seulement il aimera cet autre il l'aura en haine, mais aussi tous ceux de la même classe ou de la même nation.» Spinoza, Ethique III, p.46.

Le philosophe d'origine juive, portugaise et marrane, né et vivant aux Pays-bas au milieu du XVIIème siècle, Baruch se renommant Benoît, Spinoza, sait de quoi il parle. Pour justifier son propos, qui se situe dans l'étude de l'origine et de la nature de nos affects, il renvoie à une démonstration, de la p. 16, concernant les mécanismes de l'imagination.

Par cela seul que nous imaginons qu'une chose a de la ressemblance avec un objet affectant habituellement l'âme de joie ou de tristesse, et bien que le trait par lequel cette chose ressemble à cet objet ne soit pas la cause efficiente de ces affects, nous aimerons

cependant cette chose ou nous l'aurons en haine. L'association automatique et inconsciente d'une image = i.1, en tant que trace mnésique, et d'un affect, positif ou négatif, permet ensuite le déplacement de i.1 vers i.2 par contiguïté ou ressemblance. Par exemple, si je pense à Simon en associant son visage à la qualité de Juif, si je l'appelle Simon le Juif, ou le Juif, tous les sentiments, bons ou mauvais que j'éprouve pour Simon, devenus labiles, peuvent se reporter indifféremment sur Jacob ou sur Moïse. Tous les Djamel, Fahrid et Mohammed se ressemblent, c'est bien connu! Le déplacement est catalysé par l'existence de fortes minorités diasporiques, solidement installées dans un pays où elles font des envieux, c'est alors qu'elles semblent vouées au rôle de bouc émissaire. Tous ces phénomènes sont bien connus; je voudrais insister sur l'ambivalence du sentiment pathologique provoqué par l'étranger apatride, en effet la figure de l'Autre se tient dans l'oscillation du désir entre l'amour et la haine, la fascination ou la simple curiosité qui bascule en haine «viscérale» dès que la différence de l'autre menace la certitude des préjugés culturels.

Les communautés issues de la Diaspora, dans la mesure où elles ne sont pas persécutées, voient s'affronter en leur sein les traditionalistes et les universalistes. Je pourrais développer davantage cette idée en m'inspirant de l'exemple des conflits au XVII^{ème} siècle entre les juifs installés de longue date aux Pays-Bas et les nouveaux arrivés, dont de nombreux nouveaux convertis au Christianisme, les Marranes; ils arrivaient de la Péninsule ibérique après 1492, date du décret qui chassa les Juifs d'Espagne. L'existence même des marranes suffit à illustrer mon propos.

De cette communauté marrane hollandaise sont issus des hommes comme Juan de Prado, Uriel da Costa et Spinoza. Des hommes épris de liberté, nourris de cultures diverses et surtout des hommes refractaires à toutes les chapelles et à tous les totalitarismes.

4. Un exemple de «juif errant» universel Shlomo Pinès

Trois siècles après, le génocide perpétré par le nazisme et ses collaborateurs, la création de l'Etat d'Israël ont-ils profondément modifié les données du problème? Autrement dit la «question juive» a-t-elle été réglée? D'une part que vaut une solution qui crée un nouveau problème par la déterritorialisation d'un autre peuple? La Diaspora palestinienne résiste à ce genre de solution. D'autre part le génocide nazi a rendu encore plus manifeste l'universalité de la question juive, quelle nation oserait aujourd'hui marquer d'opprobre ses membres de confession juive? C'est donc un fait universellement admis, les Juifs qui l'ont souhaité ont retrouvé la Terre promise, les autres sont enfin devenus des citoyens à part entière. Mais a-t-on reconnu ce qui fait l'universalité de la question juive, c'est-à-dire l'interaction des différentes cultures? Peut-être peut-on entendre ce que dit à ce sujet, Shlomo Pines, dont les études ont renouvelé l'histoire de la pensée juive et musulmane et, plus généralement, l'histoire des religions. Ajoutons qu'il est ami de Léo-Strauss, Israélien, né en France de parents russes, et qu'il ne cesse de plaider pour cet héritage

multi-culturel, qui lui paraît menacé, particulièrement en Israël. Nul n'est prophète en son pays! Il écrivit, en 1956, dans le colloque sur les études juives, organisé par la revue *Universita*:

«On peut soutenir qu'à une certaine période les Juifs se trouvant dans l'espace de la culture gréco-romaine, puis à une autre période, dans celui de la culture arabe, puis dans celui de la culture christiano-européenne. Si l'on prête attention à ces faits le concept de culture juive devient pour le moins problématique.

En général, une culture, en un certain moment de l'histoire, se crée par la combinaison de peuples différents, c'est-à-dire que la culture qui se forme à ce moment-là, n'est pas celle d'un seul peuple mais qu'elle est constituée par la dentelle compliquée des relations entre plusieurs peuples. Cette chose est vraie, tout au moins pour les cultures européennes et celles du Moyen-Orient. Or concernant les Juifs, par suite de la conscience de sa singularité ressentie par ce peuple, parce qu'il est «un peuple qui vit en solitaire» Nombres 23, 9, nous sommes confrontés à ce fait que, bien qu'ayant appartenu, à diverses périodes et d'une manière suffisamment claire, à certaines zones culturelles, tout se passe comme s'ils n'avaient pas intégré cette donnée à leur conscience. Même s'ils ont appartenu à une certaine période- du moins pour une certaine partie d'entre eux - à la culture gréco-romaine, ce fait n'a pas été conservé dans la conscience historique du peuple. Ce phénomène s'est répété à propos du rapport du peuple juif à la culture arabe comme de celui à la culture européenne dont les Juifs ont fait et continuent de faire partie.»

Voilà une conscience aigüe de la **collaboration des cultures** ou, pourrait-on dire encore, de l'inter-culturalité, et une conception plus solidement fondée que le slogan un peu court du métissage culturel. S.Pines révèle l'impureté de toute culture et la fécondité de la collaboration des différentes cultures dans la dynamique culturelle mais il ne prône nullement un brassage ou un mixage anarchique des formes culturelles. On voit bien que la *World music*, pour prendre cet exemple de culture métisse trop inconsistante, ne correspond pas à ce qui se définit dans l'interrogation critique, quant à l'impureté constitutive d'une culture vivante; en effet, la continuité, et donc l'identité de chaque culture, demeure, y compris dans la dispersion.

La dispersion ne devient-elle pas un phénomène normal dans un système planétaire? Aussi ne pas confondre l'identité et la pureté paraît la condition nécessaire pour éviter l'antithétique réductrice qui oppose le fantasme de la pureté culturelle normalisatrice à l'incantation superficielle du «métissage» culturel. Sans doute n'est-ce pas un hasard si S.Pines interprète en philosophe l'histoire et la culture juives, car il s'affranchit du joug de la tradition religieuse, laquelle ne peut que prêcher la continuité la plus pure de la Bible à la pensée juive contemporaine en passant par les études talmudiques. C'est alors que l'intellectuel juif doit lutter pour ne pas coller à sa judéité et conquérir sa liberté de penser. Mais que la liberté soit conçue, non comme une donnée mais comme l'aspiration à la

libération, c'est précisément selon Pinès une idée de la liberté apportée à l'humanité par le peuple juif. Pinès a consacré de longs travaux à Maïmonide, le *Guide des Indécis* est l'un des sommets de la littérature médiévale. Si l'on veut comprendre ce livre, l'un des livres essentiels de la pensée juive, on doit, selon S.Pinès, savoir que le champ conceptuel est autant redevable à Al-Farabi, à Avicenne, à Averroes et aux penseurs du Kalam, qu'à la Bible! La leçon est claire: la culture juive est pluri-culturelle et multi-linguistique, elle exige l'étude approfondie de nombreuses autres cultures et langues. Tout simplement les intellectuels juifs, en tant que créateurs de théories et de formes, ont toujours désobéi à la loi et pris la liberté d'aller chercher où bon leur semblait leur nourriture terrestre. Jusqu'à quand dira-t-on que Woody Allen est un juif new-yorkais?

3. La barbarie c'est toujours la négation de la personne

1. *Personne, personnalité, et Droits de l'Homme*

L'étymologie latine de personne, *persona* = masque, indique le rôle, d'où le caractère d'un personnage, puis la notion s'est chargée de valeur juridique et morale. Je n'entrerai pas dans les arcanes de la problématique chrétienne avec toute ses controverses sur la Trinité, la personne c'est le sujet singulier (*hypostasis*). Les deux sources paraissent se contredire, puisque le rôle peut changer, au contraire le principe spirituel garantit la permanence de la personne. Mais si l'on admet la distinction kantienne entre chose et personne, alors il appert que le caractère essentiel d'une personne c'est sa liberté; qu'est-ce à dire, sinon, la possibilité qu'elle a de se faire autre qu'elle n'est, de se transformer. Pour pouvoir participer à la société intellectuelle et morale des esprits, il faut une conscience de soi critique, mais comment peut-elle se manifester sans distance à soi, sans se «voir» jouer un rôle, sans pouvoir s'attribuer un autre rôle? Voyez l'inversion des rôles comme l'un des ressorts des comédies, le riche devient le pauvre et vice-versa.

La Déclaration universelle des Droits de l'homme, en reconnaissant comme premier droit la liberté des individus et leur droit égal à être reconnus comme tels, peut donc fonder une éthique concrète. La dignité des personnes passe par le droit à vivre une vie humaine, c'est-à-dire baignée d'une culture vivante, ample, pluriculturelle. Le droit des personnes est de se libérer du joug des cultures purifiées jusqu'à l'aseptie étouffante.

2. *Ethique et étiquettes*

Arrêtons de classer les individus à partir de leur origine, cessons de leur coller une étiquette; qu'ils cessent eux-mêmes de se caricaturer avec le «look» ceci ou cela! C'est bon pour le sit-com, c'est une catastrophe pour la vie en commun!

Je conclurai, d'abord en citant un écrivain, Marc Petit, invité avec trente autres, par le journal *Le Monde* à écrire quelque chose «face à la haine» pour exorciser ce lieu des mauvaises passions sociales, «*Où la folie rôde*»:

«D'abord cesser d'apporter de l'eau au moulin du tribalisme, de la réaction identitaire, lorsque nous nous prêtons au jeu médiatique qui attribue à chacun une étiquette en fonction de son origine ethnique, de son genre, de sa classe d'âge..Pourquoi s'intéresser au roman caraïbe, à l'art juif?..

Le statut de la personne qui les a produits ne nous importe guère..

L'arbre vivant se moque de ses racines. Il fait des fruits. La mise en avant systématique de la valeur d'identité, l'idolâtrie de l'origine, sont la négation même de l'idée de culture, du projet humaniste.».

in supplément au *Monde*, 28 Mars 98

Enfin je citerai Primo Lévi, qui écrit dans *Si c'est un homme*:

«Beaucoup d'entre nous, individus ou peuples sont à la merci de cette idée, consciente ou inconsciente, que «l'étranger c'est l'ennemi». Le plus souvent cette conviction sommeille dans les esprits, comme une infection latente; elle ne se manifeste que par des actes isolés, sans liens entre eux, elle ne fonde pas un système. Mais lorsque cela se produit, lorsque le dogme informulé est promu au rang de prémisse majeure d'un syllogisme, alors au bout de la chaîne logique, il y a le lager.».

A DIFERENÇA COMO PRIMEIRA REFERÊNCIA DO HUMANO

Isabel Baptista
Universidade Portucalense

Interrogada à luz dos pressupostos antropológicos que sustentam a filosofia de Emmanuel Levinas, a ideia de identidade humana deverá ser encarada como enigma e como problema. Este texto procura, precisamente, evidenciar essa posição. Contrariando Heidegger, o filósofo defende que a *diferença ontológica* não é a diferença fundamental. A diferença fundamental radica no segredo da subjectividade que nos é testemunhado pela pluralidade imensa de indivíduos absolutamente separados, infinitamente estranhos e infinitamente transcendentos. Ela deve, por isso, ser pensada para lá da distinção entre *ser* e *entre ser e não ser*.

No rosto de cada ser humano brilha o segredo de uma interioridade irreduzível ao tempo comum. *E é aí, nesse enigma originário, que radica a ideia de uma identidade humana.*

A interioridade do sujeito, o seu modo de resistência ao todo, afirma-se num **movimento de identificação** que, sem determinação prévia, começa como liberdade em relação ao mundo para elevar-se depois ao nível de uma consciência ética marcada pela hospitalidade. É na fruição do mundo, à primeira vista outro, que o sujeito encontra o seu lugar e a sua casa. Vivendo de todas as coisas que enchem a sua vida e a alegam ou a entristecem. Vivendo de sono, de sol, de boa comida, de bons espectáculos, de ideias, de acontecimentos e de trabalho. E neste **viver de** reside o seu modo de identificar-se. Até que o rosto de outrem impõe a sua presença, interrompendo a alegre posse do mundo. Ou seja, apresentando-se **pessoalmente**, outrem confronta o Eu com uma alteridade que resiste a ser conteúdo ou alimento.

O poder do EU não percorrerá a distância indicada pela alteridade do Outro. É verdade que a minha intimidade mais profunda se me apresenta como estranha e hostil; os objectos usuais, os alimentos, o próprio mundo que habitamos, são outros em relação a nós (Levinas, 1988). Mas, como evidencia o filósofo em toda a sua obra, a alteridade do eu e do mundo habitado pode sempre ser anulada no processo de identificação do sujeito enquanto movimento de apropriação da exterioridade.

Quando considerado na esfera do interesse, na esfera do viver de, outrem surge também

como mera parte do mundo e, não como um fim em si mesmo, como pretendia Kant. Só quando é abordado como rosto é que outrem é reconhecido na sua transcendência. E, a partir daí, passa a ser valorizado como verdadeiramente Outro, independentemente das máscaras situacionais que possa assumir ou das coisas que marcam o seu modo de viver, como o carro, a casa, o vestuário ou a própria profissão.

O poder sobre as coisas do mundo revela-se precário perante a interpelação do olhar que nos olha. Um olhar terrivelmente inquietante mas, ao mesmo tempo, sedutor. Precisamente porque a diferença de outrem, o seu segredo, não resulta de uma qualquer marca física ou cultural. Não está no formato dos olhos mas no brilho do olhar, enquanto brilho de uma nudez diferente daquela que o pudor encobre. O rosto simboliza a nudez radical, a nudez de um ser capaz de se apresentar pessoalmente.

O encontro com o outro ser humano, quando abordado como rosto, constitui pois um momento fundamental no processo de identificação. Num movimento inverso ao da intencionalidade, a consciência abre-se para receber, para **deixar entrar** o desconhecido, o estranho, arriscando assim o desconforto de uma intimidade perturbada. No lugar da afirmação de uma soberania, temos a exposição de uma fragilidade e de uma sensibilidade. A experiência de hospitalidade implica sempre cedência de espaço, interrupção de rotinas, desassossego e incomodidade.

Sujeita pois aos riscos que são inerentes a uma ruptura da mesmidade, a relação marcada pela hospitalidade é sempre uma relação vulnerável. Mas é nesta experiência de vulnerabilidade que o movimento de identificação se eleva da necessidade ao desejo, essa insaciável fome de infinito, de que fala Levinas. É na disponibilidade para acolher o que não é susceptível de ser transmutado em mesmo, que o sujeito encontra a verdadeira dimensão da sua subjectividade. Desprendendo-se das formas sedentárias da vida e pondo-se em questão. Julgamos que só um ser assim vulnerável, capaz de se por permanentemente em questão, pode servir de referência a um devir.

A diferença radical que separa as diferentes identidades não é anulada nesta experiência de acolhimento. Muito pelo contrário. A hospitalidade constitui um modo privilegiado de relação humana precisamente no sentido em que permite respeitar o direito à identidade, enquanto direito à intimidade.

Acolher o outro em nossa casa, significa que nos dispomos a recebe-lo como hóspede. A nossa casa continua a ser isso mesmo, a nossa casa (de contrário não teríamos um hóspede mas um residente). Por outro lado, é porque testemunha uma distância que a presença do outro funciona, simultaneamente, como fonte de sedução e de inquietação. O outro não deixa de ser o senhor de outro lugar, pronto a partir a qualquer momento. A sua distância é a sua liberdade. E é, precisamente, o desafio dessa liberdade que acorda em nós o desejo metafísico que impele a ir para além do mundo habitado e conhecido.

Para além da fome que se satisfaz, da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam, a metafísica deseja o Outro para além das satisfações, sem que da parte do corpo seja possível qualquer gesto para diminuir a aspiração, sem que seja possível esboçar qualquer carícia conhecida, nem inventar qualquer nova carícia (Levinas, 1988).

A presença do outro confronta-nos com a alteridade absoluta, motivando a emergência do infinito como ideia de infinito em nós. O homem afirma a sua humanidade, a sua identidade com os outros seres humanos, nesta possibilidade de relação com o infinito enquanto ideia que excede sempre o pensamento que o pensa. As coisas, que podemos tornar comuns, nunca se apresentam pessoalmente, nunca nos interpelam. Não dão testemunho de uma interioridade e de um segredo. Recorrendo a palavras do poeta Fernando Pessoa, *o único sentido íntimo das coisas é elas não terem sentido íntimo nenhum*. Brillham com uma luz emprestada oferecem-se, nessa medida, à nossa fruição.

O outro que é outra identidade, não pode ser reduzido a objecto de fruição. O seu segredo mantém a sua irredutibilidade mesmo na relação amorosa, esse espaço ambíguo situado no limite entre a fruição e o desejo, entre a transcendência e a imanência. Como dissemos, parafraseando o filósofo, não existe carícia conhecida ou inventada que possa transpor a distância que nos separa do outro. *A carícia exprime o amor ao mesmo tempo que sofre da incapacidade de o dizer* (Levinas, 1988). O desejo erótico vive afinal dessa impossibilidade, alimentando-se da sedução pelo mistério que a própria nudez do corpo encobre.

A identificação, enquanto movimento de aproximação ao outro, cumpre-se fundamentalmente como responsabilidade e dádiva. Libertando a liberdade da sua finitude, a hospitalidade permite evidenciar a dimensão ética desta experiência de dádiva que, enquanto entrega ao outro, não significa abdicação de si mas ruptura com o egoísmo da vida. A prioridade reconhecida ao outro tem na hospitalidade um sentido muito especial. Ao recebermos o outro em nossa casa, fazemo-lo naturalmente com a cortesia e a deferência devida a um hóspede. Colocando à sua disposição o melhor de nós mesmos, abdicando sim, mas das coisas que nos satisfazem e alimentam.

Do nosso ponto de vista, a entrega ao outro que a experiência de hospitalidade simboliza, deverá ser radical, à medida do sofrimento, da fome e da violência que marcam o mundo em que vivemos, privando tantos seres humanos do seu direito ao rosto. Sublinharemos, por isso, a urgência desta responsabilidade mais adiante. Interessa-nos por agora evidenciar a ideia de hospitalidade ao nível de uma cortesia essencial que deverá caracterizar a relação interpessoal a todos os níveis, e que pode traduzir-se em gestos simples como o de ceder a passagem, o dar o lugar, ou fazer uma saudação. Trata-se de viver a hospitalidade ao nível daquilo que, em linguagem comum, designamos *como boas maneiras*. Parafraseando de novo Levinas, quando, por exemplo, vos digo bom dia estou a saudar-vos, estou a querer dizer que os vossos dias me interessam (1988).

Pelas razões já apontadas, pensamos que a relação de hospitalidade é uma relação de en-

sino por excelência devendo, como tal, ser valorizada. Enquanto lugar de abertura, de interrogação, de inquietude e de emergência de um responsabilidade ética. Afinal, em termos de identidade, estamos sempre a nascer, estamos sempre a começar. A educação corresponde, precisamente, ao lugar humano onde essa possibilidade de ruptura e de recomeço deve ser potenciada.

Com Derrida, dizemos que *cada vez que a identidade se anuncia, cada vez que uma dependência nos limita e nos circunscreve, qualquer coisa em nós grita: atenção foste apanhado na ratoeira. Desprende-te depressa porque o verdadeiro compromisso está mais além* (1991).

A identidade, enquanto traço de união entre a pluralidade de seres humanos, não pode ser fundada em vínculos apenas circunstanciais. É no encontro rosto a rosto que o sujeito descobre o seu vínculo primordial. Um vínculo anterior a todos os outros vínculos possíveis. Sejam esses os da hereditariedade ou os que se referem à ligação a uma terra eventualmente comum. Não é pelo facto de poder partilhar a mesma religião, a mesma língua ou as mesmas tradições, que o homem se liga a outros homens. A identidade humana radica nesse facto espantoso de estar no mundo e, ao mesmo tempo, poder ser sempre mais do que uma mera parte do mundo.

Do nosso ponto de vista, o compromisso de que fala Derrida prende-se com a resposta a todas as formas de violência que atingem o rosto. E a hospitalidade, tal como foi definida, constitui o primeiro movimento em direcção a esse compromisso. O empenhamento em favor do outro, radica na hospitalidade enquanto atitude de não indiferença à diferença que nos separa, ao mesmo tempo convida à aproximação.

É o desejo de viver em sociedade com o outro, respeitando o seu modo pessoal de ser, que torna possível a justiça e o pluralismo. A subjectividade, mantendo-se irredutível ao tempo comum, constitui um desafio à identidade enquanto presença que se aborda de frente, rosto a rosto.

O movimento de identificação aparece-nos pois indissociável de uma exigência ética, ainda que de um modo diferente daquele que foi advogado por Kant. Para o autor da *Crítica da Razão Pura*, o indivíduo só adquire o estatuto de membro da humanidade universal quando aprende a pensar, a agir e a julgar por si próprio, tornando-se senhor de si mesmo em ruptura com o mundo natural imediato e com tudo aquilo que a tradição lhe apresenta como natural. A autonomia racional surge-nos assim como condição de personalidade e de identidade. Uma autonomia legitimada na obediência a uma lei moral, necessariamente imperativa e categórica.

No nosso caso, e na linha do pensamento de Emmanuel Levinas, preferimos falar na obediência à lei que um rosto ordena. A capacidade de distanciamento em relação ao mundo imediato, a emergência da crítica, tem o seu lugar privilegiado no encontro com outras formas de ser humano no mundo. Um mundo que, sem dúvida, continua a reclamar a referência a uma ideia de humanidade que possa funcionar como ideia prática, à maneira kantiana. Mas a existência desta ideia só por si não chega. Manifestamos a este respeito alguma reserva em relação ao poder de uma moral laica inspirada nos Direitos Humanos. O consenso em torno

de valores que possam inspirar a acção humana no mundo é necessário mas não suficiente. A história dos direitos humanos confunde-se, afinal, com a história da violação desses mesmos direitos. Enquanto que, por outro lado, podemos constatar, como recorda Alain Badiou (1995), que a temática da *morte do homem* é compatível com um empenhamento activo na resolução de problemas humanos concretos, conforme testemunham as histórias de vida de homens como Foucault, Althusser e Lacan. Trata-se no fundo de não perder a referência a esse vínculo primordial ligado ao sinal de humanidade que brilha em cada rosto, conforme temos vindo a afirmar. Doutro modo teremos um compromisso apenas formal.

Valorizada também na sua dimensão colectiva, a hospitalidade permite-nos falar num novo conceito de cosmopolitismo enquanto relação que permite respeitar os povos na sua diferença, ou seja, na sua identidade. Por outro lado, enquanto forma privilegiada de contacto interpessoal, a hospitalidade permite, como refere Anne Gotman (1997), reequacionar as problemáticas da solidariedade social, rompendo com a dicotomia entre interior e exterior (dentro e fora), evidenciada pelo termo **exclusão**. A identidade assente na relação anónima com o semelhante e com o comum, tende deixar o outro fora dos limites que definem a sua solidariedade. Enquanto que uma identidade fundada na noção de diferença, abre espaço à relação na própria zona de fronteira, pondo em questão os valores que sustentam essa mesma identidade. Um espaço que não é o espaço ambíguo da tolerância, mas a exigência de relação e de diálogo.

O outro desta relação já não é apenas o parente ou o vizinho, mas também o estrangeiro, aquele que chega de uma terra estranha reclamando hospitalidade. A identidade cultural afirma-se num processo de descontinuidade fecunda entre conhecido e desconhecido, entre espaço privado e espaço público, entre tradição e juventude, entre universalidade e enraizamento.

A linguagem desempenha neste sentido um papel fundamental, enquanto lugar de universalidade por excelência, onde a separação dá lugar ao pensado e ao comunicável. Porque a separação radical não inviabiliza, antes exige, a criação de lugares comuns. Importa no entanto sublinhar, também aqui, a importância da hospitalidade no discurso, enquanto receptividade à palavra do outro, traduzida na atenção, na capacidade de escuta e no diálogo. Para que a passagem ao racional não funcione como processo de desindividuação, é preciso que a razão tenha em conta a existência de interlocutores, de seres únicos e insubstituíveis. O diálogo permite tornar o mundo comum, transformando as coisas em temas que, sendo os conteúdos da comunicação, não são todavia a sua *significação primeira*. Valorizado enquanto hospitalidade, o diálogo constitui acima de tudo uma experiência de contacto e de generosidade.

Perdida a ilusão de uma identidade espiritual ou natural predeterminada e consciente da fragilidade de uma referência a modelos possíveis, o homem partilha com o outro homem a perplexidade perante o enigma da sua própria humanidade. Confrontado com a necessidade de inventar-se continuamente, vive a liberdade como responsabilidade e não como condenação, à maneira de Sartre, ou como angústia perante a ideia de fim que a morte representa, como em Heidegger.

Investida pela alteridade, a liberdade encontra a sua razão de ser fora de si e do seu bom uso, na resposta à interpelação do rosto. Quando a temporalidade é pensada por referência ao outro, a finitude deixa de ser considerada como a essência do tempo. A separação exige que cada um tenha o seu tempo, o tempo para fazer da vida uma contínua experiência de ressurreição e morte. O movimento de identificação, enquanto relação com o fluxo de alteridade a que chamamos tempo, supõe a possibilidade de recomeço, explicada na filosofia de Levinas pela noção de fecundidade. Identificar-se é descobrir-se diferente de si, em permanente relação com o que permanece exterior.

No jogo do homem com a temporalidade não se trata de aprender a morrer, mas de aprender a rejuvenescer. Sem que esta exaltação da juventude possa ser confundida com aquela que é feita nos nossos dias, no sentido em que alerta Luc Ferry (1997). No mundo que exalta o imediato da fruição, a velhice já não é olhada como sabedoria mas como degradação. No nosso caso, a ideia de juventude surge ligada a uma nova concepção de temporalidade, radicada no respeito pela anterioridade do outro cuja presença é, antes de mais, testemunho de uma vida que não é a nossa vida. Chegamos sempre atrasados ao encontro com o outro. As rugas que marcam o seu rosto não são mais do que o sinal desse atraso.

A perfectibilidade pode ser traída pelo envelhecimento do corpo e pela doença. Mas para um ser pensado por referência ao infinito e não por referência ao mundo, esta limitação não vem negar a sua possibilidade de ser. A interpelação incómoda vinda do olhar que nos olha, lembra-nos que o mundo existe também em função de outras necessidades e de outros desejos. A consciência ética, valorizada aqui como lugar fundamental no processo de identificação, é consciência de que a alteridade de outrem nos diz respeito. A sua dor e a sua fome, são também o nosso problema.

Procurámos pois mostrar que a experiência de hospitalidade, enquanto forma de dar, recebendo, é uma experiência absolutamente necessária ao movimento de identificação enquanto processo de realização de humanidade. Um processo sempre em aberto já que a ideia de humanidade nos surge, inevitavelmente, como enigma e como problema que, permanecendo problema, nos convoca para a incessante procura de sentido.

Referências bibliográficas

- Badiou, A 1995. *L'éthique*. Hatier. Paris.
Derrida, J. 1997. *Adieu à Emmanuel Levinas*. Ed. Galilée. Paris.
Ferry, L, 1997. *O HOMEM-DEUS ou O sentido da vida*. ASA. Porto.
Gotman, A (dir.) 1997. *L'hospitalité*. Seuil.
Levinas, E. 1988. *Totalidade e Infinito*. Ed. 70. Lisboa.
Magazine Littéraire n°286. 1991. Jacques Derrida, *La déconstruction de la philosophie*.

DO FEMININO EM FREUD, OU DA MULHER COMO SER “ENCURTADO”

Laura Ferreira dos Santos
Universidade do Minho

De acordo com Freud, “masculino ou feminino é a primeira diferenciação que fazemos quando nos encontramos com outro ser humano, estando habituados a fazer esta diferenciação com uma segurança sem hesitações”¹. No entanto, esta segurança é para Freud bastante ilusória, pois por trás desta aparente facilidade há toda a dificuldade de se tentar pensar as mulheres e os homens na sua mútua diversidade e identidade. Pois como pensar o seu inter-relacionamento se o “feminino” – *das Weibliche* – sempre foi o grande enigma (termo utilizado por vezes pelo próprio Freud a este respeito²) que conseguiu opor resistência à teoria psicanalítica?

O “feminino” assedia a psicanálise desde o começo, poderíamos mesmo dizer que a põe em movimento ao fazer com que Freud se defronte com o fenómeno histórico, geralmente colocado do lado das mulheres, mas, ao mesmo tempo, também desde o começo, resiste ao seu esforço de compreensão teórica. Numa carta de 5 de Novembro de 1899 ao seu amigo Wilhelm Fließ, a mesma que dá conta da publicação da *Traumdeutung* no dia anterior, Freud confessa que teria gostado de lhe falar um pouco acerca da teoria sexual, sobre a qual começa a ter algumas ideias plausíveis. Não o faz, porém, pois há algo com que ainda não sabe lidar e que o torna inseguro: o aspecto feminino da questão. E para assinalar e como que exorcizar as suas dúvidas, antes do termo “feminino”, Freud, judeu e ateu, desenha três cruces cristãs: “[...] allein mit dem Weiblichen weiß ich noch gar nichts anzufangen [...]” (Freud, 1986: 420). Curiosamente, é também traçando três cruces antes do termo Alemanha que Freud, em 20 de Novembro de 1938, numa carta a Jeanne Lampl-de Groot, se refere às más notícias que provêm desse país (cf. Freud, 1992: 251), cruces tanto mais significativas quanto, nesse mesmo mês, a *Kristallnacht* já se encarregara de fazer muitas vítimas entre os judeus. Na obra *Chronique la plus brève*, que apresenta e comenta os cadernos de apontamentos pessoais que Freud foi escrevendo entre 1929 e 1939, estas cruces são objecto de uma nota explicativa: trata-se, dizem-nos, de um costume dos camponeses que implicava traçar “três cruces a giz sobre as portas para se protegerem dos poderes maléficos”, remetendo assim este sinal para uma “realidade indescritível” (*ib.*).

Talvez se julgue exagerada e de mau gosto esta aproximação entre as reacções negativas

que a mulher e a Alemanha nazi provocaram em Freud e, obviamente, elas não podem situar-se ao mesmo nível de intensidade. No entanto, e não obstante as diferenças, dir-se-ia haver nas duas algo temível que devia ser exorcizado.

O feminino resiste-lhe, mas Freud tentará quebrar a sua resistência, à procura da chave que lhe possibilitará abrir a via para as Mães de que fala Goethe no *Fausto*. Joseph Breuer, diante de uma Anna O. em convulsão que lhe dizia estar em vias de dar à luz uma criança dos dois, teve diante de si essa chave, escreve Freud a Stefan Zweig em 2 de Junho de 1932 (cf. S. Freud, 1991: 447-8). Simplesmente, Breuer empreendeu então a fuga e deixou a chave cair – é que ele não tinha nada de faustiano, afirma, não obstante as suas grandes qualidades intelectuais. Freud-Fausto tentará a sua sorte. De uma forma mais clara, visível e conceptual, tratará do “masculino”. Mas como se poderá esquecer que este é um “masculino” rodeado por um “dark continent” feminino de difícil apreensão, contendo a mulher uma fase pré-edipiana assimilada por Freud a uma civilização minóico-micénica por trás da civilização grega (cf. SA, V: 276)? Que significa, afinal, dizer-se que o pré-edipiano feminino é minóico-micénico e o Édipo masculino, subentende-se, é grego?...

No espaço breve de uma comunicação, não terei oportunidade de aprofundar as questões que acabo de sugerir. Tentarei, no entanto, estabelecer o que me parecem ser algumas pistas significativas que desenvolverei num trabalho futuro.

De acordo com o próprio Freud, há uma denominada “pré-história da mulher” (*die Vorgeschichte des Weibes*, SA, I: 561), correspondente a um período de intensa ligação à mãe. Porém, nesta sua pré-história, a mulher não foi do sexo feminino, mas masculino. Para utilizar as palavras do próprio Freud, diria que esta pré-história da mulher corresponde afinal a uma pré-história masculina (*männliche Vorzeit*, cf. SA, I: 561). Por outras palavras ainda, “a vida sexual da mulher divide-se regularmente em duas fases, tendo a primeira um carácter masculino; apenas a segunda é a especificamente feminina”³. Claro que, nas *Novas Lições*, ao afirmar-se que “a pequena menina é um pequeno homem” (“das kleine Mädchen sei ein kleiner Mann”, SA, I: 549), essa identificação é colocada na fase fálica, acrescentando-se, aliás, que com a entrada nesta etapa, as semelhanças entre os dois sexos superam de longe as possíveis dissemelhanças. No entanto, logo no começo do parágrafo que contém estas afirmações, escreve-se que os dois sexos parecem viver do mesmo modo as fases precoces de desenvolvimento da libido. Portanto, parece ser legítimo dizer-se que já antes da fase fálica a menina não se distingue grandemente de um menino. A pergunta que então se pode colocar é a de saber como, de acordo com o pensamento de Freud, se pode explicar esta similitude, ou em que é que Freud se baseia para defender nestas fases uma tão grande aproximação de comportamentos.

Para obtermos uma resposta, não temos outro remédio senão avançar pelo modo como a menina, na fase pré-edipiana, estabelece uma tão grande ligação à mãe. Voltemo-nos então para a 3ª parte da obra *Sobre a sexualidade feminina* (1931), iniciada precisamente por

uma pergunta que vem de encontro aos nossos interesses: o que é que afinal a menina reclama ou pretende da mãe? De um modo imediato e rápido, Freud afirma que os fins sexuais da menina em relação à mãe tanto são de carácter activo como passivo. Mas logo a seguir, tendo a clara percepção de que tocou num assunto altamente significativo, o das relações a estabelecer entre passividade e actividade, assunto que assedia igualmente a psicanálise desde os seus inícios, Freud larga de momento o que se passa com a menina e, mesmo sem fazer qualquer parágrafo, começa a falar de algo que lhe parece ser uma característica das crianças em geral, e não apenas no campo sexual, mas em toda a vida psíquica: uma denominada “revolta contra a passividade e uma preferência pelo papel activo” (“Eine Auflehnung gegen die Passivität und eine Bevorzugung der aktiven Rolle [...]”, SA, V: 285), algo que derivaria da necessidade de dominar o mundo exterior a que estão submetidas. Claro que nem todas as crianças conseguiriam efectuar com a mesma intensidade esta passagem da passividade para a actividade, podendo mesmo haver casos em que ela não seria possível. De qualquer modo, Freud expressa-se como se estes casos fossem uma espécie de excepção que confirma a regra.

Portanto, a revolta contra a passividade de que fala Freud implica que a criança queira fazer por si o que lhe fazem a ela, devolver em comportamento activo aquilo que recebe em comportamento passivo. Isto mesmo explicará os jogos das crianças, referindo Freud explicitamente o “brincar aos médicos” e o “brincar com bonecas”. No primeiro caso, o que acontece é a criança querer fazer a uma outra o que o médico lhe fez a ela, inspecionar a garganta, por exemplo. Quanto ao segundo caso, “brincar às bonecas”, deixemo-lo para já em suspenso. Permitam-me no entanto chamar a atenção para o facto de que, neste contexto de jogos infantis, é ainda à revolta contra a passividade que Freud atribui as repetições de impressões desagradáveis que a criança, em princípio, teria todo o interesse em evitar. Inevitavelmente, esta observação não pode deixar de nos recordar a experiência que, eventualmente, também estaria na mente de Freud ao escrever estas linhas: a do menino de um ano e meio de *Para além do princípio de prazer*, “abandonado” pela mãe durante algumas horas por dia e que se entretinha a mandar para longe uma bobina de madeira presa por um cordel, recolhendo-a em seguida. Experimentando com passividade a safda da mãe para o trabalho, o seu jogo seria afinal uma maneira de dominar a situação, como que devolvendo-a em comportamento activo: era ele que lançava a mãe fora, recolhendo-a em seguida⁴. Regressemos agora ao texto *Sobre a sexualidade feminina*.

Depois das suas considerações gerais sobre a revolta habitual da criança contra os comportamentos passivos, Freud afirma-nos que a própria relação precoce com a mãe, implicando uma grande passividade, pois dela recebe o alimento e todos os cuidados de que necessita para sobreviver, tenderá a ser de algum modo, e tanto quanto possível, transmutada numa relação activa, transformando por exemplo o acto de ser amamentada num outro em que é ela que mama activamente. Esta actividade, esta busca de autonomia (*Selbständigkeit*, SA, V: 286), para utilizarmos uma expressão do próprio Freud, manifesta-se igualmente no facto de

converter a mãe num objecto, colocando-se perante ela como sujeito activo. Ora este por menor, directamente relacionado com o que Freud designa de actividade propriamente dita, pareceu-lhe durante muito tempo, e como ele próprio escreve, inacreditável (*unglaublich*). Detenhamo-nos nesta afirmação.

Trata-se, a meu ver, de uma descrença pouco convincente, se com ela se quer englobar o comportamento de todas as crianças, qualquer que seja o seu sexo. Pois já não sabia Freud há muito – leia-se, por exemplo, o início do capítulo VII de *Psicologia de massas e análise do eu* (1921; SA, IX: 98), para não se remontar mais atrás – que desde muito cedo o menino efectua um claro investimento de objecto na mãe? Se a identificação do menino ao pai, considerada como a forma mais precoce de ligação afectiva a uma pessoa, é já algo de activo, como retirar essa actividade da sua ligação à mãe – nos termos em que Freud a coloca –, efectuada nessa mesma altura, ou mesmo que um pouco antes? Portanto, o que me parece que, durante muito tempo, surgiu como inacreditável a Freud foi o facto de *também* a menina actuar diante da mãe como um sujeito activo. Por isso mesmo, depois de referir a sua incredulidade, como se ela abrangesse as crianças em geral, Freud passa imediatamente a seguir a falar apenas do comportamento activo das meninas perante a mãe, como se de facto fosse isso que tivesse de demonstrar para acabar com as incredulidades. Assim, afirma que os seus jogos com bonecas expressam a princípio algo de activo e não passivo. Em *Sobre a sexualidade feminina*, embora concorde com a ideia de que o facto de as meninas brincarem mais com as bonecas do que os rapazes deve ser encarado como um “sinal de um despertar precoce da sua feminilidade” (“Zeichen der früh erwachten Weiblichkeit”, SA, V: 286), pede-se que não nos esqueçamos de que, desse modo, o que se manifesta é a faceta *activa* dessa feminilidade. Neste caso, a menina faz de conta que é a mãe, sendo a boneca ela própria, alimentando-a, lavando-a e cuidando dela como a própria mãe fazia em relação a si. A este propósito, as *Novas Lições* dão-nos mais esclarecimentos.

Na fase fálica do seu desenvolvimento – fase fálica não perturbada, especifica Freud – a menina desejara ter uma criança. No entanto, esse não era ainda um desejo que expressasse propriamente a sua feminilidade. Porquê? Porque o que a menina visava com esse comportamento era uma identificação à mãe, substituindo mais uma vez a passividade pela actividade, como é hábito entre as crianças. Daí que, no texto anteriormente referido, Freud, embora aceitando tratar-se aqui de uma actividade feminina, via-se na obrigação de chamar a atenção para o seu aspecto activo. Agora, nega mesmo que se trate de uma manifestação propriamente feminina. Porquê? Só posso vislumbrar duas razões: porque se trata de um comportamento demasiado activo, e porque não deriva de uma inclinação para o homem.

De acordo com Freud, o brincar com bonecas ou bonecos só será verdadeiramente um jogo feminino quando a boneca ou o boneco representar uma criança obtida do pai. Mas isso significará então que a menina terá entrado na fase da inveja do pénis, tendo aceite substituir o órgão desejado por uma criança, especialmente se for do sexo masculino. Neste caso, sim, o jogo seria verdadeiramente feminino (cf. SA, I: 558-9).

Regressemos de novo ao texto *Sobre a sexualidade feminina*. Um parágrafo depois de ter falado da sua incredulidade, Freud continua com um vocabulário relacionado com o espanto. Desta vez, é a actividade sexual da menina em relação à mãe, através de todas as fases de evolução da sua sexualidade, que é designada de extremamente surpreendente (“die so überraschende sexuelle Aktivität”, SA, V: 286). Um pouco mais adiante, deparamo-nos com um vocabulário semelhante. Quando a menina passa a ter um irmão ou irmã, crê ter sido ela a fazê-lo à mãe? É verdade, diz Freud, reage tal e qual como o menino. Parece muito absurdo, escreve – “das klingt ja genug absurd” (*ib.*: 288) –, mas talvez apenas porque nos soa a algo muito inabitual.

Lembremo-nos de que a própria descoberta da fase de vinculação precoce à mãe por parte da menina, o facto de a ir conhecendo, fora também por Freud considerado uma surpresa (*Überraschung*), comparável à descoberta da cultura minóico-micénica por trás da grega. Nesta comparação – e é de assinalar que as escavações arqueológicas de Heinrich Schliemann e de Arthur Evans, que se tinham voltado para a descoberta desta cultura, tinham sido realizadas na época do próprio Freud, havendo (pelo menos) uma referência a Evans em *O homem Moisés e a religião monoteísta* (cf. SA, IX: 495, nota 1) –, nessa comparação, dizia, o que é referido é apenas o elemento surpresa. Mas como não pensar noutras possíveis comparações ou associações? Pela minha parte, sugiro duas. Por um lado, tanto a a fase pré-edípica da menina como a cultura minóico-micénica acabam arruinadas ou destruídas. No caso da menina, claro que isso não é uma inevitabilidade. É, no entanto, a única hipótese que ela tem para aceder a uma posição dita “feminina”. Em segundo lugar, e na sequência do anterior, permito-me chamar a atenção para o facto de, a partir de certa altura, por alguma razão de que os historiadores não estão seguros, o povo micénico ter abandonado a escrita. Por isso, sem escrita, os cinco séculos que se seguiram ao colapso da sua civilização redundam em enigma, identificado por alguns como a idade grega das trevas. Neste caso, e por comparação, não posso deixar de pensar que, depois de um florescimento deslumbrante de actividade em que se afirma como sujeito, a menina se vê condenada a passar para o lado da passividade e do objecto, sem hipótese de escrever a sua própria vida ou história, passando do pai para o filho e depois para o analista, na procura ilusória de um órgão sexual masculino que, evidentemente, nunca irá obter. Idade das trevas da mulher? A sua actividade, era essa a sua escrita. Creio que poderemos mesmo dizer que Freud nunca falou tanto da mulher como ser activo como na descrição que neste texto faz do período pré-edípico da menina, não havendo nada de comparável na produção freudiana. Só que esta mulher de que fala, não é propriamente uma mulher – é apenas uma menina, melhor, uma menina transmutada em menino.

Depois desta fase minóico-micénica, depois deste florescimento, surgem as dificuldades. Freud já nos fora avisando algumas vezes: com as meninas, é tudo muito mais difícil e complicado que nos rapazes – têm não só de mudar de sexo, pois a princípio, como sabemos, são pequenos rapazinhos, como têm também de mudar de objecto sexual, passar da mãe ao pai, ou ao masculino. Mas porque é que Freud insiste em dizer que a menina é um pequeno

rapazinho? Fundamentalmente, creio, porque é activa. Usa o clítoris para obter prazer como o menino usa o seu pequeno pénis, deseja também fazer uma criança à mãe, devolve a passividade em actividade. E por mais que Freud nos vá aconselhando, aqui e acolá, a não fazermos coincidir o activo com o masculino e o passivo com o feminino, por se tratar de algo excessivamente convencional e pouco científico, na hora da verdade dir-se-ia que ele próprio não respeita os conselhos que foi distribuindo pela sua obra, e se torna ele próprio convencional. Deste modo, quando Freud, no texto *Análise terminável e interminável* (1937), coloca a hipótese de que o que ele chama de “rejeição da feminilidade” (“*Ablehnung der Weiblichkeit*”, SA: 392) possa afinal ser um facto biológico, “uma parte desse grande enigma da sexualidade”, estará com isto a invocar mais uma vez a inveja do pénis por parte das mulheres, e a dificuldade que os homens experimentam em ter uma atitude passiva em relação a outro homem. Aliás, e curiosamente, o termo que ele utiliza para expressar essa revolta, repúdio ou rejeição – *Ablehnung* –, foi o mesmo que alguns anos antes utilizara para falar da revolta ou repúdio das crianças pela passividade. Mais uma vez, o repúdio da passividade equivale a repúdio da feminilidade. Algo de semelhante acontece quando Freud fala da libido. Embora tendo a preocupação de dizer que não lhe devemos atribuir um sexo, pois que ela é única, com fins activos e passivos, não resiste a avisar-nos de que, de qualquer modo, nunca deveríamos falar de uma libido feminina. É que, explica, a libido parece ter sido objecto de uma maior coerção no que diz respeito às mulheres (cf. SA, I: 561-2).

Fundamentalmente, o grande choque que a menina vai receber depois do seu período minóico-micénico é o de reconhecer-se sexualmente “encurtada”, expressão utilizada pelo próprio Freud, mas que as traduções foram resistindo a transmitir na sua literalidade. Diante do órgão sexual de um menino, a menina, diz Freud, “num instante, faz o seu juízo e toma a sua decisão. Viu-o, sabe que não o tem, e quer tê-lo”⁵. Ao contrário do menino, a menina tem as suas evidências indiscutíveis. De minóico-micénica que era, a menina agora acorda grega e entra no período edípico dito normal. A não ser, é claro, que se revolte de um modo excessivo contra a sua situação, e acabe eventualmente neurótica.

Não se pode dizer, no entanto, que o órgão sexual masculino esteja completamente ausente nela. Do que se trata verdadeiramente, di-lo Freud nalguns textos, não é da sua falta ou falta (*Fehlen*), mas da sua diminuição (*Verkleinerung*, cf. SA, V: 224). Ou, como escreve também, do seu “encurtamento”. A mulher pertence àquele sexo que, afirma, num ponto decisivo é um sexo encurtado – “das in einem entscheidenden Punkt verkürzte geschlecht” (SA, V: 262). Não deixa aliás de ser interessante observar o modo como algumas conhecidas traduções das obras completas de Freud lidaram com esta frase. Assim, a famosa *Standard Edition*, oferece-nos a seguinte versão inglesa: “a sex which is the lesser in so important a respect” (SE, XIX: 253). Mas um sexo que é o inferior, ou o que vale menos, “the lesser”, não é propriamente o mais curto. Quero supor que James Strachey teve os seus problemas em enfrentar-se com uma tradução literal. Talvez afinal seja menos ofensivo dizer-se que um sexo não tem e inveja o órgão sexual do outro, do que dizer que é um sexo encurtado.

Também numa outra frase de Freud, em que mais uma vez temos uma expressão com o termo “kurz”, escrevendo-se que a menina pensa que ela «“zu kurz gekommen” ist» (SA, V: 249), a *Standard Edition* evita de novo uma tradução com o termo “curto” ou “encurtado”, e apresenta a seguinte versão: «she perceives that she has “come off badly”» (SE, XIX: 178). No entanto, agora decidiu-se colocar a respeito desta frase uma nota explicativa, o mais breve ou encurtada possível, dizendo apenas: «Literally, “come off too short”». Portanto, a menina percebe que saiu demasiado pequena ou curta. Aliás, o contexto em que a frase se insere não deixa lugar para dúvidas: a menina, a princípio, lida com o seu clítoris como se fosse um menino. Depois, comparando as potencialidades dos dois órgãos, chega à conclusão de que «es “zu kurz gekommen” ist», «she has “come off too short”». Para além deste contexto, note-se que Freud, algumas vezes, fala do clítoris como sendo algo “klein”, pequeno (cf. por ex. SA, V: 260). Do pequeno ao curto ou encurtado não me parece que haja um longo caminho a percorrer.

Há, no entanto, uma tradução que não teve medo de se enfrentar com a literalidade: a edição francesa das obras completas de Freud, levado a cabo sob a direcção científica de Jean Laplanche. De facto, a primeira frase aparece-nos como “ce sexe raccourci en un point décisif” (OC/P, XVII: 197), e a segunda como «elle a été “réduite à la portion congrue”» (*ib.*: 32), acompanhada de uma nota de roda-pé em que se afirma ser a expressão “zu kurz kommen” algo corrente em alemão, com o sentido de “être réduit à la portion congrue, être mal loti, ne pas avoir sa part...; le mot à mot serait «venir trop court”». Proponho uma hipótese explicativa para esta ausência de receio em assumir uma literalidade que me parece devida: o facto de ser uma tradução mais recente, iniciada em 1989, numa época em que o facto de se dizer que a mulher é um ser “encurtado” já não é muito susceptível de ser entendido de um modo ofensivo, sendo mais facilmente objecto de uma serena busca de razões que possibilitem compreender a utilização de uma tal frase, ou seja, a necessidade em que Freud se viu de recorrer a ela. Por outras palavras, uma certa segurança em si mesmas que as mulheres entretanto alcançaram, assim como o reconhecimento pelos próprios homens de que elas são de facto suas iguais em direitos e dignidade, teria feito com que os “encurtamentos” freudianos pudessem surgir sem problemas à luz do dia⁶.

Pessoalmente, o principal motivo que, num contexto freudiano, me leva a falar da mulher como “sexo encurtado”, é o de que esta expressão me parece poder resumir com propriedade e de um modo condensado – ou encurtado – o modo como Freud a encara, não só no campo sexual, mas também noutros contextos, como por exemplo o cultural e o religioso. Freud tem consciência que sobre as mulheres pesa um destino mais duro que sobre os homens. Por isso mesmo, Freud dirá nas *Novas Lições* que a impressão que lhe causa um homem com aproximadamente trinta anos é muito distinta da impressão que lhe causa uma mulher da mesma idade. No homem, vê ainda muitas possibilidades em aberto, um jovem inacabado pronto a aproveitar ao máximo as hipóteses que a análise lhe proporcione; na mulher da mesma idade, pelo contrário, o que assusta frequentemente, escreve Freud, é a inflexibilidade

(*Starrheit*) e a imutabilidade (*Unveränderlichkeit*, SA, I: 564) psíquicas de que dá mostras. Como se, acrescenta, “a difícil evolução para a feminilidade tivesse esgotado as possibilidades da pessoa” (“[...] als hätte die schwierige Entwicklung zur Weiblichkeit die Möglichkeiten der Person erschöpft”, *ib.*). Dir-se-ia, portanto, que as mulheres sofrem de um qualquer “encurtamento”. Neste aspecto, Deleuze, não obstante todo o seu anti-edipianismo, dar-lhe-ia razão: é claro que há, afirma, uma dissimetria entre os sexos, mas isso resulta apenas de a menina ser a primeira a quem roubam os seus “*n* sexos”, as múltiplas conexões que poderia estabelecer noutras circunstâncias (cf. Deleuze *et al.*, 1982). Quando, de acordo com Deleuze, se fala de homem e mulher, já só nos estamos a referir a seres aos quais foram roubados esses “*n* sexos”. E nem a teoria da bissexualidade, sempre invocada por Freud mas nunca desenvolvida, poderia satisfazer Deleuze.

Ainda acerca de restrições impostas ao desenvolvimento infantil, recorde-se como Freud, em *A questão da análise por não-médicos*, afirmava que as crianças de quatro a cinco anos são de um modo geral intelectualmente muito vivas, enquanto fica com a impressão de que a sua entrada no período de latência redundava na sua inibição intelectual, tornando-as mesmo estúpidas. Encurtadas, diríamos nós. Mesmo ao nível físico, acrescenta Freud, muitas crianças perdem então o seu encanto (cf. SA, 305). Ora se isto acontece às crianças em geral, quanto não acontecerá às meninas em particular? Aliás, já na obra *Moral sexual cultural e nervosismo moderno*, de 1908, Freud explicava a indubitável inferioridade intelectual de tantas mulheres dizendo que, para vencer, a repressão sexual que sobre elas se abatia tinha primeiro, e forçosamente, que as inibir intelectualmente, que as “encurtar”, diríamos (cf. SA, IX: 28; ver igualmente *ib.*, pp. 180-1).

Como afirmei já, este encurtamento da mulher em Freud está presente em vários domínios. Para finalizar, vou apenas tentar demonstrar como esse encurtamento abrangeu igualmente uma deusa grega referida algumas vezes na sua obra: Pallas Athena. Há aliás um motivo suplementar para enveredar por aqui: de toda a sua vasta coleção de estatuetas, a de Pallas Athena era aquela que Freud mais venerava, a sua favorita, como confessou à poetisa Hilda Doolittle (cf. Doolittle, 1956: 103-4). Através de uma nota de *Moisés e o monoteísmo* (cf. SA, IX: 495, nota 1), voltemos então ao período minóico. Mais concretamente, a Creta. Freud parte de uma suposição do arqueólogo Arthur Evans: o palácio de Minos, em Knossos, teria sido finalmente destruído por um tremor de terra. Ora, nessa altura – não sei se Freud ainda se apoia ou não em Evans para fazer estas afirmações –, era aí venerada, assim como provavelmente no resto do mundo egeu, a grande deusa mãe que, ao mostrar-se incapaz de defender as pessoas dos abalos de terra, teria provavelmente aberto o caminho para a sua substituição por um deus masculino como Zeus, a quem se atribui precisamente o poder de abalar a terra. Freud está convencido de que foi durante estas épocas obscuras que as deusas maternas foram substituídas por deuses masculinos que, originariamente, teriam sido talvez os seus próprios filhos. E é aqui que entra Pallas Athena e o seu “destino impressionante”. Freud diz não ter dúvidas de que ela era uma deusa materna, a forma local da mãe-deusa. Mas

o que é que lhe acontece no meio desta revolução masculina? Através dela, e citeamos, “foi reduzida a ser uma filha, foi roubada da sua própria mãe e, tendo-lhe sido imposta a virgindade, foi excluída para sempre da maternidade”⁷. De facto, se nos recordarmos de uma das versões deste mito, veremos que Athena, já toda armada, foi dada à luz pela cabeça do seu pai Zeus, instância divina que entretanto tinha engolido a deusa Métis, grávida de Athena. Mais uma vez, depois de um período minóico, dá-se o roubo – Deleuze não está longe – e a consequente diminuição das capacidades da mulher.

Depois desta referência ao destino impressionante de Pallas Athena, Freud nada mais acrescenta. Pela minha parte, permito-me dizer que, embora impressionante, o destino que se abateu sobre Athena é extremamente lógico para quem, como Freud, irá dizer no mesmo *Moisés* que a civilização deu um grande passo em frente quando decidiu afirmar que a paternidade é mais importante que a maternidade, que isso foi um grande avanço em direcção à *geistigkeit*, ou seja, à intelectualidade e espiritualidade (cf. *ib.*: 557). Conclusão: um “encurtamento” da mulher redundou num progresso civilizacional. *Freud dixit*.

Ainda a propósito deste encurtamento e de Pallas Athena, apenas mais um pormenor. Quando Freud mostrou a sua estatueta preferida a Hilda Doolittle, fê-lo como um grande apreciador de arte, dizendo-lhe que se tratava de algo perfeito – “she is perfect”. Mas logo acrescentou, também em inglês: “only she has lost her spear” (Doolittle, 1956: 104), o problema é que perdeu a lança. De facto, a lança, juntamente com o elmo dourado e o escudo com a cabeça de Medusa, são alguns dos atributos de Athena de acordo com a mitologia. A estatueta de Freud não parecia possuir escudo⁸. Se o tivesse, o símbolo da castração estaria bem visível, pois já sabemos que foi essa a interpretação que Freud fez da cabeça de Medusa. Em compensação, falta-lhe a espada. Como é óbvio, é muito difícil pensar que a observação de Freud perante Hilda Doolittle não tivesse sido extremamente significativa ou insinuante, chamando a atenção para o “encurtamento” do “feminino”. Mas, cabe perguntar, o mais originário numa menina é o seu desejo de actividade ou o seu desejo de um órgão sexual masculino? Ou possuir este órgão é simplesmente uma carta de alforria em relação à passividade que não se deseja?

Perante as mulheres, Freud teve algumas vezes uma atitude de notável compreensão dos seus problemas ou do seu sofrimento. Por exemplo, não pode deixar de ser interessante ressaltar que, perante as condições em que os casamentos geralmente funcionavam, tenha dito que as mulheres precisavam de ter muita resistência psíquica para os suportar, e que a incapacidade de os médicos as ajudarem fazia remeter as supostas soluções para a natureza ou a passagem do tempo: a cura viria, primeiro, da menstruação, depois do casamento, e a seguir da menopausa. No fim, escreve com ironia Freud, só a morte ajudava verdadeiramente a resolver o assunto (cf. SA, EB: 323). No entanto, mesmo tentando libertar-se do pensamento convencional, Freud enfermou a meu ver de várias limitações quando tentou pensar a mulher. Provavelmente, ele próprio tinha consciência delas quando confessou à sua amiga princesa Maria Bonaparte que, depois de trinta anos de estudo da alma feminina, havia ainda uma per-

gunta a que não sabia responder: o que quer a mulher? (cf. Jones, 1955, II: 445). Afinal, poderíamos perguntar, tal como Breuer, tão-pouco Freud fora suficientemente faustiano para obter a chave que o conduziria às grandes mães? O que é que o impediu, a ele que, por ser judeu, se achava mais livre dos pensamentos que faziam parte da "maioria compacta"? Faço uma sugestão: peguemos numa das cartas que, em 1883, Freud escreveu à sua futura mulher, Martha Bernays, e talvez encontremos aí uma grande parte da resposta.

Nessa carta, de 15 de Novembro, discute algumas das ideias de Stuart Mill sobre a emancipação das mulheres, pois Martha andava a ler alguns dos seus textos e era preciso não haver equívocos. O lugar da mulher era em casa, tratando das crianças, escreve Freud. Mesmo que o seu trabalho fosse simplificado, isso absorvia suficientemente um ser humano para poder ter hipótese de ganhar dinheiro no exterior. Além do mais, seria impensável querer lançar as mulheres no mundo do trabalho como os homens. Deveria ele, Freud, passar a encarar a sua querida namorada como um seu concorrente? Impossível. Podia ser, concedia, que um outro tipo de educação conseguisse abafar as qualidades delicadas da mulher e a sua necessidade de protecção, tornando-a capaz de ganhar a vida como um homem. Mas, nessa altura, perder--se-ia "a coisa mais preciosa que a vida nos pode oferecer: o nosso ideal de feminilidade" (Freud, 1991:87). Freud não o perdeu, evidentemente. Mas, ao nível do seu trabalho científico ou especulativo, ter-lhe-á valido a pena conservá-lo? Não teríamos nós beneficiado muito mais com a sua perda ou, já agora, com o seu "encurtamento"?...

Notas

1- S. Freud, SA, I: 545: "Männlich oder weiblich, ist die erste Unterscheidung, die Sie machen, wenn Sie mit einem anderen menschlichen Wesen zusammentreffen, und Sie sind gewöhnt, diese Unterscheidung mit unbedenklicher Sicherheit zu machen". A sigla SA significa *Sudienausgabe*, remetendo para uma edição das obras de Freud com 10 volumes numerados e um suplementar, *Ergänzungsband*, que será referido pela sigla EB e não por um número (que não possui).

2- Cf., por ex., SA, I: 545 e 547.

3- SA, V: 278: "Das Geschlechtsleben des Weibes zerfällt regelmäßig in zwei Phasen, von denen die erste männlichen Charakter hat; erst die zweite ist die spezifisch weibliche".

4- Ver toda a descrição deste jogo, assim como explicações alternativas, em SA, III: 224-227.

5- SA, V: 261: "Sie ist im Nu fertig mit ihrem Urteil und ihrem Entschluß. Sie hat es gesehen, weiß, daß sie es nicht hat, und will es haben".

6- Vejamos agora o que acontece na tradução espanhola das obras completas de Freud, publicadas pela Biblioteca Nueva. A primeira frase que assinalai, aquela em que se trata do sexo feminino como sexo encurtado num ponto decisivo, aparece-nos como "sexo que es defectuoso en un punto tan decisivo" (BN, III: 2899). Quanto à segunda frase, ela é simplesmente reduzida a "[la niña] encuentra pequeño el suyo [pene]" (BN, III: 2751).

7- SA, IX: 495, nota 1: "[...] zur Tochter herabgesetzt, ihrer eigenen Mutter beraubt und durch die ihr auferlegte Jungfräulichkeit dauernd von der Mutterschaft ausgeschlossen wurde".

8- Ver reprodução da mesma em S. Freud, 1992: xvii.

Referências bibliográficas

Doolittle, Hilda (1956), *Tribute to Freud. With unpublished letters by Freud to the author*, New York: Pantheon Books Inc..

Freud, Sigmund (1940-68), *Gesammelte Werke* [GW]. Chronologisch geordnet, 18 vols., Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Freud, Sigmund (1953-74), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* [SE], 24 vols., trad. sob a direção de James Strachey, London: Hogarth Press.

Freud, Sigmund (1973), *Obras Completas*, 3 vols., 3ª ed., , revista e aumentada, trad. de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres, Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, Sigmund (1989), *Studienausgabe* [SA], 10 vols. numerados mais um suplementar, *Ergänzungsband* [EB], 1969-1975 [ed. ut.: Frankfurt am Main: Fischer Verlag].

Freud, Sigmund (1989-), *Oeuvres complètes de Freud/Psychanalyse* [OC/P]. Directores da publicação: André Bourguignon e Pierre Cotet; director científico: Jean Laplanche; 21 vols., Paris: PUF.

Freud, Sigmund (1986), *Briefe an Wilhelm Fließ. 1887-1904*, Ungekürzte Ausgabe, org. de Jeffrey Moussaieff Masson. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag [edição/tradução americana em 1985].

Freud, Sigmund (1991), *Correspondance. 1873-1939*, Nouvelle édition augmentée, trad. de Anne Berman, com colab. de Jean-Pierre Grossein, Paris: Gallimard.

Freud, Sigmund (1992), *Chronique la plus brève. Carnets intimes 1929-1939*, trad. do alemão e do inglês, ed. anotada e apresentada por Michael Molnar, Paris: Albin Michel.

Jones, Ernest (1955), *Sigmund Freud: Life and Work*, vol. II: *Years of Maturity. 1901-1919*. London: Hogarth Press [ed. ut.: *La vie et l'oeuvre de Sigmund Freud*, vol. II: *Les années de maturité. 1901-1919*, trad. de Anne Berman. 4ª edição, Paris: PUF, 1988].

EDUCAÇÃO, PÓS-MODERNIDADE E DEMOCRACIA

*Luís de Araújo
Universidade do Porto*

Hoje é um lugar comum afirmar o fracasso da educação. São variados os motivos deste fracasso. Talvez seja devido, em grande parte, à ausência ou escassez de uma reflexão filosófica, ética e global acerca desse fenómeno. Estamos numa hora de simples receitas técnicas, dissociadas de um pensar aprofundado que, porém, se não confunda com sonhos de um outro mundo, nem com qualquer espécie de sermão pessimista e demasiado moralista.

Em termos decisivos importa considerar que a reflexão sobre a acção educativa não evite as incontornáveis opções acerca do tipo de ser humano a formar e, por consequência, o modelo de sociedade a promover. Nesta ordem de ideias, quero submeter á vossa apreciação uma proposta de legitimação da salvaguarda de uma exigente dimensão ética na educação, que além de contribuir para a formação integral da pessoa, visa propiciar a convivência numa sociedade plural, mantendo e aprofundando a Democracia, porque não será possível uma autêntica Democracia sem uma cidadania bem assumida e esta não brota espontaneamente, pois somente resultará da maturidade moral, impossível sem uma educação plenamente humanista.

Um pensar ético da educação requer, antes de tudo, uma vigilância perante as instâncias ideológicas, por vezes, intencionalmente perpretadas em apresentar a mentira e a injustiça subtil e sedutoramente como um discurso verdadeiro e justo. Sim a uma educação aureolada pela Tolerância; não, se fundada na complacência. Sim a uma exigência de radicalidade nos juízos; não a essa espécie de corrupção do interior das personalidades que deriva de uma acção educativa acomodada a um permanente pacto com a neutralidade que sempre conduzirá a um desolador laxismo que, sem margem para dúvida, provoca arbitrariedades, caprichismos, sinais de irracionalidade e acriticismo, bem presentes na realidade quotidianamente vivida. Em consequência disto, uma das principais tarefas da Filosofia da Educação consiste em debruçar-se sobre os fins e os valores da educação, sem qualquer espécie de subordinação às ciências da educação, porém sem as subalternizar, mas abrindo-se a um questionamento de índole filosófico prioritariamente voltado para as questões que afectam a vida humana como vida em sociedade. E porque nem todas as opiniões são igualmente

respeitáveis não acompanhamos o pensamento débil da chamada pós-modernidade na sua intenção de nos libertar de deveres e também da busca de um fundamento racional para exigências normativas indispensáveis para a construção de sociedades onde o pluralismo não provoque a indiferença moral visto que se compatibiliza com mínimos morais susceptíveis de legitimar acordos intersubjectivos em torno do que é moralmente correcto, mormente no campo da educação. Aqui, penso chegada a hora de combater, *decisivamente, em prol de uma cultura de índole personalista e, por consequência, transmissora da importância de participação responsável e solidária contra uma educação que acolhe e consente uma cultura de individualismo que se reclama do “direito à diferença” gerador, em última instância, de alguma apatia social.*

Com efeito, educar não só não pode assumir-se como uma relativista e até insípida transmissão de conhecimentos, como também não deverá encorajar a contemplar a vida através de convicções assépticas do ponto de vista axiológico. Está em causa a formação de pessoas, por isso aqui radica o imperioso dever, irrenunciável para quem defenda os ideais democráticos de evitar que aquelas convicções conduzam a dogmatismos e a intolerâncias ou, no mínimo, a um indiferentismo moral que acentuará a autodestruição da sociedade pluralista. Nesta perspectiva, pensamos que o fim da intervenção educativa reside na formação de seres humanos críticos, por consequência, cultos, lúcidos e livres, não apenas profissionalmente competentes, mas igualmente vocacionados a inculcar dimensão ética no seu trabalho, logo marcados por uma ideia responsável de Humanismo. Todavia, o cumprimento desta vocação radical só poderá efectuar-se se no ensino da sua área de saber, por especializada e operativa que seja, cada educador assumir plenamente aquele sentido prometeico e faústico matriz europeia por excelência que poderá estimular o rumo para uma autêntica civilização da Dignidade.

Evoquemos a este propósito, um pensamento de um genial universitário e grande europeu como foi Ortega y Gasset. Para ele, a cultura “é o sistema de ideias vivas que cada tempo possui. Melhor: o sistema de ideias a partir das quais um tempo vive”.¹ Por essa razão, “é ela o plano da vida, a guía dos caminhos ao longo da selva da existência”.² Com efeito, a cultura é uma necessidade iniludível e constitutiva da vida humana; identificada com a cultura, não caberá à Escola, universitária ou qualquer outra, traçar os rumos para a plena construção de uma sociedade moral? Decerto que sim, mormente naquela perspectiva em que transmitir cultura mais não é do que ensinar valores íntegros para o tempo presente, mediante o exercício de uma força tranquila, que é a força da Razão. Na entrega a esta causa reside o que poderíamos chamar ‘ética educativa’, manifestamente norteada por uma ideia de Humanismo onde a criação dinâmica do saber quer dirigir-se à sociedade que a rodeia, não apenas na ordem da transmissão de saberes, mas também no sentido de levar a sociedade a novas situações, isto é, visando transformar a sociedade.

Seguramente o que determina a singularidade da vocação e importância da acção educativa, para que não se reduza a uma simples peça na engrenagem de uma economia de mer-

cado, é, sem tergiversações, a afirmação permanente da dimensão cultural e ética do Desenvolvimento, mediante o mais elevado grau de saber e de preparação profissional, susceptível de um diálogo prospectivo com a realidade e consciente de que só a Cultura salva a vida humana de ser mero fracasso, de permanecer um contínuo caos, à deriva.

A educação é inexoravelmente normativa. A educação não pode ser neutral relativamente aos valores. Aliás, há que pensar que se tal acontecer, constitui também uma formação: uma formação negativa, na desorientação, na dúvida, na confusão e na perplexidade. A educação é sempre uma tomada de consciência de opções e por este motivo, o processo educativo é responsável pelo futuro da comunidade humana; daqui a responsabilidade pública do educador, ainda que o resultado da sua acção não dependa sempre inteiramente dele, restando-lhe, como Kant dizia, a satisfação de ter actuado como devia.

Mas agora devo perguntar-me: quem educa o educador? Donde vem a sua legitimidade? Valerá a pena educar a um constante ritmo de valores éticos?

Tema vasto, mas, considerando os limites definidos para esta comunicação e sem cair em receitas nem fórmulas penso essencialmente que não há respostas fáceis para aquelas questões, no âmbito de uma sociedade pluralista, visto que aqui são várias as instâncias que com alguma legitimidade emitem opiniões acerca do que podemos designar por verdade moral. Com efeito, igrejas, políticos e intelectuais surgem, por vezes em profunda discrepância, a intervirem quase sempre com honestidade e honradez, nesse processo cultural de moralização. Intervenções que, em princípio, não visam a uniformidade, já que, sendo de índole democrática, não pretendem abolir as diferenças, embora possam aparecer incompatíveis entre si. Neste contexto, entendemos que nada poderá substituir a busca de argumentos racionais num debate aberto e, por consequência, pluralista; esta será a via para uma certa convergência entre as diferenças legítimas. Por outro lado, a elaboração das perspectivas que os educadores apresentam terá de fazer-se sob o signo do saber das Humanidades e do conhecimento histórico da aventura humana, com o objectivo de perpetuar uma cultura humanista, a única capaz de instaurar justiça social. Claro que tudo isto exige fortes convicções racionais na recusa de um permanente discurso da crise, marcado pelo amoralismo, incerteza de tudo e negatividade absoluta de que nos falou Maurice Blanchot a propósito da hora actual. Daí pensarmos que aquilo que importa não é reflectir melancolicamente na “desintegração das grandes narrativas da Modernidade” de acordo com a tese catastrofista de Jean-François Lyotard, mas sim assumir, numa atitude de plena abertura ao futuro que, à partida, define toda a acção ética, a ideia de que a legitimação do que é justo e bom, não pode resultar dos caprichos do inconformismo, antidogmático e heterodoxo, mas sim de uma racionalidade que parta de um sempre insatisfeito e insaciável dever de comunicação intersubjectiva que, perante o pluralismo moral contemporâneo, não hesita em propor, como nos lembrou José Luís Aranguren, uma “ética cívica” que no âmbito político corresponderá a uma democracia plena e na área da educação se traduz no esforço de socialização ao ritmo de uma visão da vida não-

violenta e, portanto, num compromisso permanente em prol da autonomia, da justiça e da solidariedade, isto é, ensinar a viver bem.

A ética na educação é tarefa essencial, tarefa dotada de perenidade dada a intenção paideutica ou formativa do ser humano que a define fundamentalmente. A mutabilidade dos ideais pedagógicos em nada altera a finalidade da educação que permanece voltada para a estruturação da personalidade; daí que a instrução deva estar subordinada à educação, isto é, obediente a uma preocupação que exige o respeito pelo ser humano em formação; ora isto equivale a afirmar, sem ambiguidade, a missão humanizante da instrução – manifesta consciência da responsabilidade, propósito orientador de uma acção de valorização do humano, a um tempo, formação do carácter e comunicação de saber, com vista a uma cidadania moral, alicerce firme de uma civilização *outra*, um mundo onde não hajam “nem vítimas, nem carrascos” como quis Albert Camus, em memória de quem dedico esta comunicação.

É neste sentido que entendemos a responsabilidade moral da Filosofia da Educação, a sua vocação para um combate pelo aperfeiçoamento da realidade humana, estimulando o aprofundamento das razões da Democracia, visto ser o modelo ético-político que possibilita e favorece o máximo desenvolvimento de todos os seres humanos. Não é outro o convite que, de Platão a John Dewey, a reflexão filosófica sobre a educação nos quer transmitir para a construção de um mundo onde os seres humanos se assumam como pessoas críticas e responsáveis e, em consequência, o sentido da história da Humanidade decisivamente se traduza num movimento contínuo em prol da emancipação humana.

Tais são algumas das questões que a crise de valores e da educação colocam à reflexão ética enquanto área significativa da Filosofia da Educação.

Notas

1- GASSET, José Ortega, “Misión de la Universidad, em *Obras Completas*, Tomo IV, Madrid, Edit. Revista de Occidente, 1962, p. 341.

2- *Ibidem*, p. 343.

LA PLURALITÉ DU SYMBOLIQUE OU LA CONSTITUTION DE L'ARCHITECTURE COMPLEXE DE L'ESPACE ANTHROPOLOGIQUE

Olivier Feron
Universidade de Évora

A l'aube de l'époque contemporaine, Schiller poursuit, dans ses "Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme", la tentative de synthèse conciliatrice que Kant avait entrepris dans sa troisième et ultime Critique. Synthèse entre la nature et la culture, entre tradition et modernité, entre ancien régime et gouvernement éclairé, entre nécessité et libération. Cet acheminement vers la liberté s'inscrit dans une thématique commune à l'*Aufklärung* allemand, qui est celle de l'éducation (*Bildung*) de l'ensemble du genre humain. En ce sens, le projet éducatif schillérien est remarquable puisqu'il assume au plus haut degré cette sécularisation du rôle que la Providence jouait jusqu'alors : désormais, l'éducation se trouve à la tête d'une téléologie définitivement anthropologique¹.

Mais ce processus ne se développe qu'à l'intérieur d'une structure d'opposition, une tension - somme toute classique - "lutte incessante contre l'élément matériel et l'élément limité, en vue d'une forme et d'un absolu, [lutte] comme travail permanent par lequel l'esprit tend à élaborer et consommer toute la matière finie grâce à la forme infinie"².

Pourtant, la grande originalité de Schiller tient au fait qu'ici, forme et matière ne constituent pas des principes abstraits, eux-mêmes unilatéralement "formels", mais des forces, des puissances (*Triebe*) qui déterminent la nature humaine. L'homme se définit donc comme l'espace d'une tension, un champ de forces, elles-mêmes constitutives. Cependant, il ne parviendra à accomplir, à remplir l'idéal de l'humanité qu'en apprenant à harmoniser ces deux forces en lui : "La raison, sur des fondements transcendants pose l'exigence: entre la tendance formelle (*Formtrieb*) et la tendance matérielle (*Stofftrieb*), il doit y avoir une communion (*Gemeinschaft*), c'est-à-dire une tendance au jeu (*Spieltrieb*) car seule l'unité de la réalité et de la forme, de la contingence et de la nécessité, de la passivité et de la liberté peut accomplir le concept d'humanité"³.

Cet accomplissement lui-même ne peut s'obtenir qu'au travers d'une troisième force, la

force du jeu entendue comme puissance d'harmonisation à exercer et espace dynamique à étendre. Mais l'exercice de cette troisième force conciliatrice n'est pas acquis dès le départ, comme les deux premières; il nous faut apprendre l'exercice de l'harmonie qui ne se situe pas au début - dans l'éden d'un hypothétique état de nature pacifié - mais à l'horizon, en tant qu'idéal régulateur.

Néanmoins, un des postulats les plus conflictuels que l'on rencontre dans la pensée de Schiller est de situer le domaine du jeu au plan de l'esthétique, au lieu de l'étendre à une pluralité de domaine⁴. De plus, pour dialectique qu'elle apparaisse, la pensée du jeu de Schiller reste déterminée par un dualisme archétypal qui limite très certainement la portée que la pensée du jeu pourrait avoir dans le cadre d'une authentique philosophie de la culture.

Une telle philosophie pourrait-elle encore utiliser le schème dualiste pour penser l'altérité ? Le couple binaire du Soi et de son Autre - que cet autre soit pensé comme objet, matière, Etre, Tu, corps par opposition au sujet, à la forme, au phénomène, au Je ou à l'âme - cette structure binaire peut-elle servir encore, sans être soumise à un examen critique, à fonder l'identité de cette fin de vingtième siècle ?

Un important élément de réponse se dégage lorsque l'on remarque le statut exemplaire de la dyade, de la structure duelle. La fécondité de ce schème parmi les multiples systèmes de dédoublement - rationnels ou symboliques - tend à conférer à la dyade un statut de structure *a priori* de la pensée. La prégnance de la figure duelle, par exemple dans le mythe, est significative, d'autant que nous pouvons la rencontrer dans les créations les plus abstraites (il n'est besoin que d'évoquer la structure du langage des ordinateurs). Mais en-deçà de ce dualisme omniprésent, de ce schème *a priori*, se situe une autre figure, qui la supporte et la permet. En effet, comme le fait remarquer J.J. Wunenburger, "une paire de formes ne peut être établie ni pensée en premier lieu, sinon comme étant le résultat d'un dédoublement d'une unité primordiale. Le duel apparaît à l'intérieur d'une entité unique qui se dédouble, se sépare, pour donner lieu à deux être fragmentés indépendants"⁵.

Il apparaît donc que le schème qui devrait permettre par excellence de penser à la fois l'identité et l'altérité, voire la pluralité, se trouve surdéterminé - à la racine - par un motif unificateur qui risque de passer inaperçu, impensé, non critique. Ceci d'autant plus qu'il se thématise sous la forme de la nostalgie : nostalgie d'une unité perdue, d'un état de grâce, d'harmonie non-fracturée, auquel doit tendre l'âme orpheline. Dans cette quête nostalgique, nous pouvons retrouver des motifs essentiels qui ont marqués l'histoire de la métaphysique.

De fait, une pensée de l'Etre, de l'essence, du fondement répond structurellement à cette tension en vue d'apaisement et de réconciliation. La philosophie a pris naissance à l'horizon de l'identité de l'être parménidien; l'ontologisation du principe de non-contradiction risque toujours de l'entraîner à n'être qu'une "gigantesque oeuvre tautologique" (Vattimo). Une pensée de l'Etre, à la fois comme présence et comme fondement et garante de l'unité du monde

de l'expérience (de la conscience-sujet, de la croyance, de la science ou du politique) permet aux objets de l'expérience de se présenter à la fois dans leur disponibilité et dans leur évidence.

Sans doute, la principale tentative philosophique pour dépasser une pensée de l'Être comme fondement et, partant, de l'étant comme disponibilité, fut la critique heideggerienne de la métaphysique. Contrastant avec cette conception traditionnelle de la vérité comme conformité et disponibilité, nous nous trouvons désormais face à une expérience de la vérité conçue en terme d'ouverture et d'événement. Mais il est surprenant de voir comment cette fracture parcourt le domaine de la culture. En effet, pour Vattimo, parler de la question du rapport entre vérité comme ouverture et vérité comme conformité "revient au même, [que de parler] entre vérité philosophique (et des sciences de l'esprit) et vérité scientifico-positive"⁶. Une telle dichotomie semble indiquer que, pour l'herméneutique post-heideggerienne, le modèle de pensée des sciences positives reste encore soumis à un rapport de conformité du jugement à la chose. Néanmoins, on peut s'interroger sur la pertinence d'une telle dichotomie; ou plutôt sur la pertinence du geste qui trace la frontière entre une pensée de l'oubli de l'Être et une autre, plus critique, en la faisant passer entre les sciences "dures" et les sciences de l'esprit.

La volonté d'élaborer une pensée du complexe préside à l'entreprise d'Ernst Cassirer. Mais ici le complexe ne se réduit pas à l'articulation d'un couple d'opposé. Au contraire, partant lui aussi de la critique de la métaphysique de l'Être pensé comme substance, comme *Grund*, Cassirer ne se limite pas à élaborer un seul modèle d'objectivité - l'étant qui naîtrait d'une visée empirico-scientifique - mais tend à multiplier les différents ordres d'objectivités, auxquels correspondent autant de types de visées, de visions différents.

Ici, l'Être n'est plus l'instance qui garantit, par principe, l'unité de l'expérience, mais est déterminé comme "position relative visant l'ordre et la liaison, la légalité des éléments à partir desquels s'édifie la connaissance de l'expérience, et non quelque chose de particulier existant en soi". En bref, l'Être n'est plus que la "forme universelle de la position". Ici réapparaît le concept de forme, tel que nous l'avons rencontré auparavant chez Schiller. Et, de fait, Cassirer concorde avec le poète pour faire de la capacité formelle non pas une source de schémas rigides et réifiants, mais une puissance dynamique, une fonction de plasmation, de constitution des différents objets de l'expérience. Ici, Cassirer étend le concept de jeu schillérien au-delà du seul domaine esthétique pour l'étendre à l'ensemble du domaine de l'expérience, pour l'appliquer à la question de la vérité.

Ici, Cassirer parle de *Wille zur Form*; la reprise inclinée de la notion nietzschéenne indique le rôle dynamique et non réificateur du pouvoir formel. Cette force, cette puissance d'information de l'expérience ne peut arriver à embrasser la multiplicité des objets et des structures objectives que si elle coordonne les différentes fonctions qui constituent le champ humain.

Tel est le rôle que Cassirer assigne à l'imagination symbolique, d'assurer l'articulation, le jeu entre les différentes facultés, les multiples types d'objets, la variété des plans de l'expérience. Un tel jeu ne peut s'appliquer à un monde de substances, mais se développe dans le champs du sens, du symbolique. A chaque modalité de donation du sens correspond une intentionnalité spécifique. Ce n'est que par la reconnaissance de la multiplicité de ces domaines symboliques que l'homme pourra embrasser le domaine qui est spécifiquement le sien, le champ de la culture.

Cette dernière se définit donc comme la totalité, ou mieux la condition transcendantale de toute production de sens. L'abandon de toute référence à une entité stable, *fundamentum in re*, au profit de l'inscription de la réflexion au sein de différents ordres symboliques conduit Cassirer à concevoir la réalité première et ultime comme étant le cosmos culturel. Il n'y a pas d'au-delà à cet horizon symbolique, dont on pourrait découvrir la source ou la cause : "Si nous étions capables de remonter jusqu'au niveau d'existence qui reste antérieur au grand processus de transformation qui se développe à l'intérieur de chacune des formes symboliques individuelles, alors le secret de ces formes nous serait finalement accessible. Nous ne serions dès lors plus pris à l'intérieur de celle-ci, mais nous serions au-dessus d'elles; au sein de leur activité, nous serions conscients de leurs limites. L'intellect ne se saisit pas lui-même pour autant qu'il persiste isolé en lui-même"⁸. Notre position est donc d'être toujours déjà plongé dans l'immanence symbolique, du sens, bref, de la culture. Et toute tentative de définition d'une identité ne peut être entreprise qu'à partir de ce plan d'immanence symbolique : "le point d'Archimède de la certitude que nous cherchons ne peut jamais être donné de l'extérieur, mais doit toujours être cherché à l'intérieur [du monde de l'esprit]"⁹.

Cette ouverture à la pluralité du symbolique et à la variété de ses manifestations dépasse l'opposition métaphysique sujet - objet en démultipliant aussi bien les positions subjectives que les créations culturelles. L'être n'est plus disponible dans l'évidence de sa présence. L'identification des contenus de l'expérience n'est pas univoque, limitée à un seul domaine de sens. Au contraire, la démultiplication des horizons de sens - les différentes formes symboliques - conduit plutôt à penser le monde de la culture selon le modèle aristotélicien de *relativité* de quelque chose à une intentionnalité, une relation de type *pros hen*. Il n'y a pas de centre stable sur lequel appuyer la réflexion, l'apprentissage, mais une multiplicité de visées constituantes qui s'entre-articulent, qui jouent autour d'une unité focale de signification qui ne peut jamais être remplie.

Face à cette immanence - plurielle - du symbolique, la tâche de toute pensée comme de tout projet éducatif qui y prépare se doit d'intégrer et de développer cette fonction, cette puissance de jeu qui multiplie, articule, coordonne le plus grand nombre de visées intentionnelles possibles. Une telle capacité de *jeu*, constamment "décentrée" ou "excentrée" doit constituer le principe de toute anthropologie culturelle qui ne se limite pas à collecter les

différents domaines - imperméables les uns aux autres - qui constituent la culture, mais qui cherche à fomentier le passage entre la diversité des plans d'immanence symbolique. La multiplication des domaines comme la conscience réflexive qui nous habite - et nous constitue - de leur multiplicité doit nous conduire à développer un modèle éducatif, des capacités d'apprentissage qui tendent à la formation d'une identité pleine parce que plurielle.

Notes

1- Dans sa belle étude sur la dimension esthétique de l'éducation, L. Ribeiro dos Santos indique que l' "on peut donc considérer ce thème comme la sécularisation et l'anthropologisation d'un vieux motif théologique. Mais ce qui est significatif est le fait que, tout en étant sécularisé, ce thème reste lié à une interprétation du sens global de l'histoire humaine, dans laquelle, en plus, les références à un plan divin ne sont absolument pas absentes, cachées cependant sous l'idée d'une Nature-Providence ou même d'une nature interprétée de manière téléologique". L. Ribeiro dos Santos, «Educação Estética, a Dimensão Esquecida», in L. Ribeiro dos Santos [coord.] *Educação Estética e Utopia Política*, Lisboa, 1996, p. 207.

2- *Ibidem*, p. 208.

3- F. Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, ed. bilingue, introduction, traduction et notes de R. Leroux, Paris, Aubier, 1992 (1943), p. 215 (trad. modifiée).

4- Se pose dès lors la question de la légitimité de ce statut privilégié de l'esthétique chez Schiller. Cet ordre d'interrogation sur le choix d'une dimension première de l'activité déterminante fut également dirigé vers Kant: l'existence d'un certain privilège conféré à la physique newtonienne menacerait l'entreprise critique de se replier exclusivement sur une interrogation de type épistémologique (cf. M. Heidegger, *Kant et le problème de la métaphysique*). L'introduction de la notion de jeu, et le pluralisme constitutif qu'elle entraîne, fait signe vers un possible dépassement de l'unilatéralité au sein de laquelle de déploie bon nombre d'interrogations philosophiques.

5- J.J. Wunenburger, *A Razão contraditória. Ciências e filosofias modernas : o pensamento do complexo*, trad. D. Carvalho, Lisboa, Instituto Piaget, 1995, p. 34.

6- G. Vattimo, *Au-delà de l'interprétation*, trad. M. Somville-Garant, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997, p. 81.

7- E. Cassirer, *Eloge de la métaphysique. Axel Hägerström*, trad. J. Carro et J. Gaubert, Paris, Cerf, 1996, p. 81-2.

8- E. Cassirer, *Zur Metaphysik der Symbolischen Formen*, Hrsg. Von J.M. Krois, Hamburg, Meiner, 1995, p. 45.

9- *Ibidem*, p. 47.

LA PRODUCTION SOLIDAIRE DE L'IDENTITÉ ET DE LA DIVERSITÉ DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF

Patrick Bouvard

Universidade de Haute-Bretagne - Rennes 2

Je partirai de deux paroles d'enfant entendues récemment lors d'une observation à la cantine dans une école maternelle. Un enfant disait «donne-moi ma place». L'autre disait «donne-moi de la place». Le résultat est le même, à savoir que les deux enfants ont trouvé une place à la table du déjeuner. Mais le sens en est très différent. Dans le premier cas, il y a affirmation identitaire du moi qui pose le conflit comme valeur fondatrice de l'identité à construire, selon la formule nietzschéenne «le moi se pose en s'opposant». Dans le second cas, on a affaire à un positionnement qui trouve son sens dans l'interculturel. Il y a de la place pour les différences, où l'individu élabore le groupe en y participant, construit la règle en l'acceptant en tant que règle, ce qui se pense en termes de réflexivité ou encore dans la perspective de la sérialité sartrienne.

Deuxième remarque : l'éducation pose souvent le couple Identité/Diversité de manière fautive en le confondant avec individualité/hétérogénéité. L'institution scolaire, en France, a développé récemment tout un discours sur l'hétérogénéité, entendue en termes de sociologie culturelle, et entraînant une attitude d'observation analytique à laquelle elle a posé comme réponse une attitude d'intervention en termes de pédagogie, qui s'est nommé individualisation (de la formation). A travers la pensée systémique et une focalisation sur la dimension communicationnelle, l'hétérogénéité devient non plus un handicap à réparer (la remédiation), mais un avantage, un surcroît de sens. C'est l'émergence de l'interculturel.

Dans cette perspective instrumentale, le questionnement entre Identité et Diversité se délite, d'où la nécessité de la poser autrement, entre politique et épistémologie.

1. L'identité comme conquête de l'autonomie dans le monde de l'école

L'institution est toujours déjà-là sous la forme de l'institué, affirme l'Analyse institutionnelle en s'appuyant sur la phénoménologie d'inspiration sartrienne. La poussée émergente de l'être au monde, identifiée ici à l'instituant, pose l'Identité comme revendication, donc de l'ordre de la politique, alors que la problématique classique de l'Identité est au contraire par-

tie prenante de la métaphysique, en tant que questionnement ontologique qui s'origine dans la dialectique parménidienne du même et de l'autre. L'Identité, dans le contexte institutionnel, est une construction contre (identité professionnelle, identité sociale, etc.).

L'approche institutionnaliste pose ainsi la question de l'identité à l'intérieur d'une épistémologie du conflit, largement issue des oeuvres philosophiques de Marx selon la lecture althussérienne, aujourd'hui passée de mode mais qu'il serait peut-être judicieux de ne pas jeter trop vite aux oubliettes par pur conformisme, en confondant structuralisme, systémique et totalitarisme. Dans l'histoire récente de la pensée française, par exemple chez des auteurs comme P.Bourdieu ou G.Mendel, le conflit est une valeur fondatrice de la réalité sociale, et on trouve la désoccultation de l'autorité comme «masque de la violence nue» (pour reprendre la formule de Mendel) à travers l'élaboration des identités multiples, par exemple dans les collectifs institutionnels. Les notions de champs et de nœuds élaborés par Bourdieu¹ veulent permettre de dépasser l'immédiateté et la singularité liées à l'identité, alors que dans des textes plus récents², cet auteur fait apparaître la dimension de l'interculturel comme carrefour entre identité et diversité.

L'institution éducative est par essence normative. Elle ne peut pas penser l'existence de conflits en son sein, et les réintroduit sous la forme de la dénégation, comme j'ai essayé de la montrer dans plusieurs de mes ouvrages, nonobstant mes évolutions paradigmatiques³. Dans le champ éducatif, l'identité comme revendication est alors la seule attitude possible du point de vue des élèves, en tant que la critique des normes est l'expression de la liberté, pour référer à Kant qui pose que l'autonomie est fondée dans la relation entre la liberté et les normes.

Les travaux de terrain des équipes de recherche de mon laboratoire, concernant les populations à la marge (et non marginales), comme les jeunes issus de l'immigration maghrébine ou les Tsiganes, font bien apparaître la notion d'une culture «anti-école» que les ethnographes interactionnistes britanniques autour de P.Woods ont analysée depuis plus de dix ans.

Ainsi la relation classique entre centre et périphérie s'inverse. C'est la périphérie qui propulse vers le centre ses propres valeurs, dans un contexte d'agressivité envers l'autre. Je rejoindrais ici la formule de «comédie de la reconnaissance» proposée hier par notre collègue Rui Magalhaes. Le contexte social d'agression (et non pas de conflit au sens où je le posais plus haut) illustre assez bien son argumentation selon laquelle (si j'ai bien compris ses paroles) la conquête est le mot-clé pour comprendre le moi, et l'Identité est le mot-clé pour comprendre la conquête.

Ainsi, dans le «moment de l'élève» au sens du philosophe français Henri Lefebvre⁴, la revendication d'Identité passe par un refus de la diversité. Elle fonctionne sur le mode de la quête d'identité, mais toujours en termes de crise. Elle produit de la violence, voire de la barbare tout comme le réel s'il n'est pas pensé. Cette identité-là ne s'alimente que des fantas-

mes identitaires, c'est à dire du racisme comme recherche de l'authentique au sens de la pureté et figure imaginaire du moi.

C'est dans cette perspective que l'interculturel peut être considéré comme un analyseur essentiel de l'institution scolaire. Se réclamant de la phénoménologie husserlienne, A.Schultz⁵ remarque en effet que le monde de la vie quotidienne est d'emblée intersubjectif, et s'appuie sur une validation de la pertinence par et pour les acteurs eux-mêmes. L'interculturel suppose donc une conception du contexte comme ne pouvant être défini une fois pour toutes, hors de la situation où les acteurs ont à le connaître et à l'évaluer.

2. De l'hétérogénéité aux légitimités multiples.

La reconnaissance de la fonction heuristique de la diversité

Dans le contexte de l'institution éducative, l'identité revendiquée contre l'institué apparaît donc comme un piège normatif, et l'éducateur doit penser et agir en termes de diversité. Mais c'est le statut de cette diversité qui pose problème du point de vue pédagogique. En effet le glissement est toujours latent entre diversité et tolérance. Et comme le disait l'abbé Grégoire, figure importante de la Révolution française, la tolérance est l'expression de la suprême injustice, en tant qu'elle exprime une morale du mépris, fondée sur la négation ontologique de l'autre. Cette morale du mépris est solidaire d'une politique utilitariste, recoupant le débat entre Benjamin Constant et Kant concernant le droit de mentir et le devoir de véracité⁶.

On retrouve la question de la diversité comme pratique éducative chez les pédagogues les plus remarquables, tels Korczak et Freinet, ainsi que dans ce que j'appelle les «pédagogies critiques», à savoir la mouvance qui va de la Pédagogie institutionnelle à l'Autogestion éducative.

Revenons sur la question du statut de la diversité.

Selon qu'elle est accordée ou qu'elle est prise en compte, je proposerais de distinguer entre le pédagogue (du côté des techniques) et l'éducateur (du côté de la philosophie)

Je prendrai trois exemples:

Chez Korczak, le «droit de l'enfant au respect» ne doit pas être entendu comme la simple écoute d'une représentation irrationnelle (devant éventuellement être comblée par les didactiques disciplinaires), mais bien en son sens radical, i.e. comme expression de la différence dans sa valorisation ontologique, et à travers ses imperfections, comme le montrent les hésitations voire les incohérences de son héros, le jeune «roi Mathias».

Dans la même perspective, des éléments qui chez Freinet sont souvent référées à une pure technicité ou renvoyés à de l'idéologie militante, doivent au contraire, comme j'ai essayé de le montrer dans un petit ouvrage à l'occasion du centenaire de sa naissance⁷, être articulés sur une ontologie qui ne s'appuie pas sur des références marxistes, mais référée plutôt au

vitalisme optimiste de Teilhard de Chardin. On a donc là des pratiques pédagogiques issues de la diversité en tant qu'elle est immédiatement prise en compte parce qu'appuyée sur un substrat philosophique.

Dernier exemple, plus proche de nous dans le temps puisqu'il s'agit d'une expérience actuelle. Le lycée autogéré de Saint-Nazaire fonctionne depuis 1982. Il a donc derrière lui seize ans d'expérience. J'ai accompagné ce cheminement depuis son début et, à l'occasion d'un récent ouvrage qui fait le point sur l'histoire, la théorie et les pratiques des pédagogies auto-gestionnaires (selon moi, la forme radicale des «pédagogies critiques»)⁸, on remarquait lors d'un entretien avec les responsables de la police locale que la relation entre délinquance et déviance était l'inverse dans cet établissement expérimental de ce que les policiers rencontrent dans les autres écoles de la ville. A savoir qu'il y a beaucoup moins de violences (internes et externes: pas de dégradations de bâtiments, pas d'agressions, peu de bagarres entre bandes comme on en voit souvent). Mais en revanche, la déviance y est beaucoup plus développée. En particulier dans trois directions: l'absentéisme (il faut remarquer que la présence n'est pas obligatoire dans cette école et que la comptabilité policière ne peut prendre en compte ce paramètre). Deuxièmement l'extravagance vestimentaire (cheveux de toutes les couleurs, habits souvent marginaux). Enfin l'usage important de la marijuana et autres «drogues douces». Si le pédagogue oscille toujours, et quoi qu'il puisse prétendre concernant son autonomie, entre le moraliste et l'ethnologue, on voit bien sur ces derniers exemples que l'analyse critique passe par la reconnaissance et la prise en compte d'une diversité qui, au plan épistémologique, est étayée sur le paradigme de la complexité, et au plan praxéologique, met au premier plan la dimension interculturelle du phénomène éducatif.

En effet c'est la prise en compte de l'interculturel (comme praxis de l'éducateur et non seulement comme constatation de différences dans les pratiques des jeunes) qui seule permet de clarifier le paradoxe signalé plus haut dans la proportion inverse entre déviance et délinquance, alors qu'habituellement ces deux modes de comportements sont liés, voire confondus, aussi bien dans le contexte psychiatrique que dans les approches sociologiques⁹. L'interculturel permet en effet d'envisager et de reconnaître des légitimités différentes, voire contradictoires. C'est à ce point que la fonction de l'éducateur revêt aussi, explicitement, une dimension d'intervention, au sens que lui donne l'Analyse institutionnelle.

3. Du conflit au complexe

Eloge des valeurs faibles

L'intervention se pose donc comme une nouvelle modalité de l'éducation, en tant précisément qu'elle est au croisement du couple identité/diversité, lequel fonctionne selon une vectorialité différente selon qu'on l'envisage du point de vue des élèves ou du point de vue des enseignants. Mais comment intervenir dans le monde complexe du phénomène éducatif aujourd'hui? Nous pouvons douter que la dimension éthique suffise à définir l'éducation,

parce qu'on se trouve aujourd'hui devant des logiques éclatées, des «trous dans les systèmes de vérité» pour reprendre la célèbre formule de Feyerabend¹⁰, où s'engouffrent des productions non pas de contre-cultures, mais de micro-cultures qui se présentent comme auto-suffisantes et sans lien commun avec la culture de l'école, ainsi que l'ont déjà montré depuis longtemps les interactionnistes anglais¹¹, et que les travaux actuels de notre courant confirment largement¹². On se trouve affrontés à l'incommensurabilité des paradigmes offrant une représentation du monde, longuement analysée par Kuhn.

Le recours à l'ethnométhodologie comme prise en compte des indexicalités (non pas au sens linguistique classique depuis Bar-Hillel mais en tant que d'accomplissement de stratégies sociales à toutes fins pratiques) est alors très intéressant pour l'éducateur qui, dans le contexte interculturel, reconnaît la légitimité des points de vue des enfants.

On se trouve en effet devant des systèmes logiques de description du monde, chez les enfants, qui se présentent et s'exhibent comme cohérents, globaux, et non discutables. Plutôt qu'en termes de pure logique qui s'appuierait sur la notion de postulat, c'est une perspective de sociologie impliquée qui amène ici à utiliser la notion paradoxale de vérité locale, opaque et imperméable, fonctionnant en tant qu'ethnométhode à toutes fins pratiques. On comprend alors le désarroi des enseignants devant ce qu'ils interprètent souvent comme la «mauvaise foi» des élèves, l'impossibilité de la discussion argumentée rationnellement ou la labilité des argumentations de la temporalité courte. C'est qu'on est ici dans le monde des commentaires incommensurables, où la focalisation traditionnelle sur le charisme du maître n'a plus de prise, et la valeur prétendue de la transmission du savoir encore moins, non plus que le supposé savoir qui fonde l'autorité de l'adulte dans une perspective lacanienne.

Je ne peux manquer à cet endroit de l'exposé, de rendre hommage au philosophe français J. F. Lyotard, qui vient de mourir il y a quelques jours. Si on doit constater que la post-modernité a eu un pesant effet de mode qui s'épuise un peu aujourd'hui, il n'en reste pas moins que ce courant de pensée a renouvelé la critique des idéologies hégémoniques¹³. Je distinguerai entre les temps post-modernes comme période concrète de l'histoire (contemporaine), la post-modernité comme nouveau type sociétal (dynamique de modernisation correspondant aux années cinquante selon Habermas), et le post-modernisme comme mouvement culturel qui travaille sur les oubliés de la modernité (les femmes, les homosexuels, les minorités ethniques... et les oubliés de l'école, pour ce qui concerne précisément notre propos). La pensée de l'exclusion retrouve ici la notion d'épuisement des avant-gardes, autrement dit l'épuisement du rationalisme occidental, avec ses thèmes récurrents de l'universel et du progrès. On retrouve également la thèse soutenue par le philosophe italien Gianni Vattimo¹⁴, avec la notion de pensée faible («il pensero debole»), comme alternative aux dogmes métaphysiques. Les valeurs faibles de Vattimo s'opposent alors aux valeurs fortes de la morale classique, lesquelles sont d'abord le soutien philosophique à l'imposition des normes, c'est à dire le totalitarisme, au sens développé par H. Arendt¹⁵.

On passe alors, en suivant les analyses de Lyotard¹⁶, du Grand Récit légitimateur des pensées et des pouvoirs (principalement le marxisme) aux petits récits des révoltés et des oubliés, auxquels nous avons affaire très précisément dans les situations interculturelles et dans cette culture anti-école qui envahit peu à peu le champ de l'institution éducative¹⁷. On retrouve cette idée, très adéquate à ce que nos travaux constatent dans les situations éducatives à travers ce que Lyotard appelle la pragmatique des récits, qu'il y a une multiplicité indéfinie des jeux de langage, au sens d'ailleurs où Wittgenstein a énormément travaillé sur ce thème. Selon Lyotard très proche en cela de cet auteur, chaque jeu exige d'être joué selon ses propres règles. Il s'agit pour le philosophe, et nous dirons ici pour l'éducateur, de maintenir le bon écart entre les jeux incommensurables du langage, en quoi on rejoint l'herméneutique et on pourrait référer à la notion d'identité narrative chez Ricoeur¹⁸. L'éducation se pense alors en termes d'interprétation, de commentaires multiples, de réinvestissement des constructions des identités sous l'angle d'une prise en compte des diversités.

Bien évidemment, dans la démarche que j'ai l'honneur de présenter devant cette assemblée, l'éducation ne se soutient alors que d'un recours aux épistémologies constructivistes, comme critiqués des théories déterministes mais aussi du paradigme structuro-fonctionnaliste représenté de manière la plus explicite par T. Parsons. Pour ce qui nous intéresse ici, le postulat épistémologique de référence est celui qui affirme que la connaissance organise le monde en s'organisant.

La connaissance est inséparable des interprétations diverses et des logiques de description. Elle est donc d'emblée plurielle, et pas seulement dans l'ordre de la diversité de ses productions. La pluralité tient au complexe déjà là et sur lequel il s'agit pour l'éducateur d'intervenir, articulant praxéologie et épistémologie. Les représentations, en tant que système de symboles, produisent alors dans leur jeu et dans leur interprétation permanente le sens toujours négocié de la situation, à partir de ces définitions contradictoires et pourtant en interactions permanentes dès le premier moment, nécessairement conflictuel comme l'avait déjà montré le premier auteur de l'École de Chicago à avoir consacré un ouvrage à l'école, W. Waller¹⁹.

Le sujet ne connaît pas les choses en soi, mais l'acte par lequel il produit les interactions, qui se présentent, et c'est particulièrement évident dans le champ éducatif, comme productions solidaires de l'identité et de la diversité. Nous posons la spécificité du champ éducatif par rapport à d'autres lieux de la réalité sociale parce que l'émergence récente (en France en tout cas) de nouvelles données sociologiques et culturelles ont rendu intenable à la fois le discours classique d'identité (de l'école envers ses acteurs), la revendication identitaire (de certains de ses acteurs envers l'école), mais aussi la réponse pédagogique de la diversité (qui stigmatise l'autre dans une simple relation de dépendance tolérante de la part d'un même qui n'a plus d'autre ressource que d'auto justifier sa reproduction).

A l'inverse, les travaux actuels du courant français d'ethnographie de l'école portent sur l'articulation entre norme et déviance dans le cadre de la société scolaire, selon une perspective constructiviste où s'articulent sans cesse identité et diversité. Nous partons des récits multiples (retrouvant le thème de Lyotard évoqué plus haut) qui sont des visions du monde solidaires indexicales (identité) et communicationnelles (diversité) et fondées sur des élaborations permanentes de symboles (c'est à dire de l'ordre du langage, entendu non pas tant comme structure linguistique mais comme production d'un ordre social reposant à la fois sur l'élaboration de règles et sur la flexibilité de ces règles).

Pour conclure, j'oserai une nouvelle référence à Lyotard en posant que la question de l'articulation entre l'identité et la diversité ne peut se réduire à la dimension politique (rébellion contre l'autorité sous forme d'affirmation de l'identité), ni même à un questionnement épistémologique (qu'en est-il du statut des sujets différents dans la production de la connaissance scientifique de la réalité sociale multiple ?). La thématique du présent colloque se situe en premier lieu dans la sphère de l'ontologie. Il s'agit de l'être avec la différence qui se dit toujours et produit la réalité en s'y inscrivant. L'ontologie ne parle plus seulement de l'être au monde des phénoménologues, mais elle désigne «l'être avec des phrases qui n'est pas un être-comme, ni un être-ensemble, ni non plus un être-sans»²⁰.

Notes

- 1- Bourdieu P., *Réponses*, Paris, Seuil, 1992.
- 2- Bourdieu P. (dir), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- 3- Cf. Boumard P., *Un conseil de classe très ordinaire*, Paris, Stock, 1978; *Tu seras ministre, mon fils*, Paris, B.Barrault, 1985; *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*, Paris, PUF, 1997.
- 4- Lefebvre H., *La somme et le reste*, Paris, Méridiens-Klienksieck, 1989.
- 5- Schultz A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klienksieck, 1987.
- 6- Kant, *Sur un prétendu droit de mentir par humanité*, 1797.
- 7- Boumard P., *Célestin Freinet*, Paris, PUF, 1996.
- 8- Boumard P. & Lamih A., *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrézien, Ed I.Davy, 1995.
- 9- Lapassade G., *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens-Klienksieck, 1991; Boumard P. (dir), *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris, PUF, à paraître 1998.
- 10- Feyerabend P., *Adieu la raison*, 1987, trad. fr. Paris, Seuil, 1989.
- 11- Woods P., *Sociology and the school*, Londres, RKP, 1983.
- 12- Boumard P et D'Armento V. (dir), *Strategie della cultura anti-scolastica*, Lecce (Italie), Pensa Ed., 1998.
- 13- Lyotard J.F., *La condition post-moderne*, Paris, Minuit, 1979.

- 14- Vattimo G., *Le avventure della differenza*, 1980.
- 15- Arendt H., *Le système totalitaire*, Paris, Seuil.
- 16- Lyotard J.F., *Au juste*, Paris, C.Bourgeois, 1979.
- 17- Cf. Lapassade G., *Guerre et paix dans la classe (la déviance scolaire)*, Paris, Armand Colin, 1993.
- 18- Ricoeur P., *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil, 1969.
- 19- Waller W., *The sociology of teaching*, 1932; réed. New York, J.Wiley, 1967.
- 20- Lyotard J.F., *Les fins de l'homme*, Paris, Galilée, 1981.

DA IN-COERÊNCIA: TRÊS REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE

Rui Magalhães
Universidade de Aveiro

«Em Varsóvia, uma enfermeira passava as portas do gueto com crianças escondidas de baixo da saia, até que uma noite – de uma suave penumbra a descer sobre aquelas ruas infectadas de tifo, infestadas de piolhos – a enfermeira foi apanhada: a criança, atiraram-na ao ar e alvejaram-na como uma lata de conserva; à enfermeira, deram-lhe a “pílula nazi”, uma bala na garganta»¹.

Cito Anne Michaels, do seu livro *Fugitive Pieces*, como poderia citar uma quase infinita multiplicidade de outros textos. Todos eles reportando-se àquilo que nos habituamos a chamar “Holocausto”. O holocausto é o grande escândalo da nossa cultura. O grande absurdo. O incompreensível por excelência. O que, no entanto, raramente se questiona é, precisamente, a incompreensibilidade de um facto tão visível, tão excessivamente visível.

O que poucas vezes se questiona é como podemos continuar a viver com essa incompreensibilidade, tanto mais que um facto como este, longe de ser único, continua, sob todas as formas, a ser nosso contemporâneo. Ele existe no próprio momento em que digo estas palavras, como no momento em que as escrevi. A sua compreensão não compete, pois, aos historiadores, porque não se trata de um facto histórico, mas de um “modo de ser”, de um “modo de realizar o ser”.

A primeira ideia que me parece imprescindível não deixar escapar é a de um necessário qualificativo para a expressão “escândalo”. Um tal qualificativo só pode ser “farsa”. Mas seria demasiado fácil admitir que a cultura ocidental se funda na farsa. Seria preciso, nesse caso, falar da grande farsa do ser, da grande farsa da ontologia, da grande farsa da moral, da imensa farsa da História. Não mais parariámos de multiplicar o reconhecimento das farsas, tornar-nos-íamos, à força de tanta insistência, actores disciplinados e retóricos, poetas da palavra inconcebível, administradores da nossa própria incredulidade e, naturalmente, estaríamos, uma vez mais, perante um incompreensível.

A cultura ocidental funda-se na verdade, no eu, na identidade. Estas palavras, sérias e seriamente analisadas através dos séculos, são, todavia, pílulas nazis que espetamos na nossa

própria garganta, da qual não jorra, naturalmente, sangue, mas filosofia. Ou que, preferencialmente, espetamos na garganta dos outros, a que chamamos “Outro”, para deles recolhermos o nosso próprio sangue, nessa espécie de transfusão infinita a que se chama “reconhecimento”.

“Verdade”, “eu”, “identidade” são nomes que alegremente enunciamos para fundar a razão de ser da conquista, sistematizada, depois, no direito, na moral, na estética. Ou seja, no sistema de regras que permitem articular a metafísica da identidade com a necessária delimitação do império, para que haja sempre algum suposto não escravo pronto a entrar na comédia do reconhecimento e para que, natural e pacificamente, a história continue.

“Conquista” é a palavra chave para compreender o eu. “Identidade” é a palavra chave para compreender a razão da imperiosa necessidade da conquista. Um pensamento estritamente autológico só na conquista pode achar um ponto de fuga à claustrofobia. Na realidade, tanto a metafísica como a mística ocidentais são essencialmente autológicas; os seus paradigmas de transcendência (o ser e Deus) são figuras da identidade por excelência. De modo que o lugar do outro só pode ser o espaço do uso. A diferença é sistematicamente excluída para ser reconstruída como identidade sob a forma benevolente da interpretação (equivalente a uso do outro) e para o esquecimento da compreensão (equivalente a ser o outro).

O que vos proponho é uma brevíssima meditação sobre três termos, tão familiares a todos nós, tão próximos, que a minha tarefa só pode ser absurdamente tautológica ou incomensuravelmente pretenciosa. Tal me parece ser, no entanto, o risco constantemente iminente da palavra.

O primeiro é “eu”, o segundo é “verdade”, o terceiro é “justiça”. Veremos se consigo ser justo com a verdade, verdadeiro em relação à justiça e, naturalmente, se me será dado permanecer fiel a mim mesmo através destes absolutamente inseguros caminhos da palavra. Serei, nesse caso, plenamente coerente. Isto é, terei respondido às exigências lógicas e epistemológicas próprias de um lugar como este. E é essa exigência que me leva a acrescentar, a título de conclusão, um quarto termo, precisamente o de “coerência”, noção síntese, aparentemente mais aplicada do que teórica, mas, talvez, autêntica determinação em acto de todas as categorias antes analisadas.

O “Eu”

Eu é o ponto de partida. O motor da busca. A ratio essendi de todas as viagens transcendententes como de todos os actos quotidianamente repetidos, até à exaustão, até ao esquecimento. “Filosofia”, “desejo” e “prazer” conjugam-se nesse espaço, sob formas sempre diferentes, mas sempre “idênticas”, na ultrapassagem desse esquecimento, no fornecimento de novas e salutarens energias que trazem essa partícula – base da responsabilidade e origem da contemplação de tudo o mais – renovadamente à superfície.

O eu liga-se ao outro através de conceitos morais: compromisso, responsabilidade, palavra dada, ou de ligações de algum modo institucionais. Essas ligações são a confirmação da autologia do eu, da sua intrínseca e essencial solidão. Foi sempre o reforço dessa autono-

mia que constituiu o objectivo da filosofia moral, de Sócrates a Santo Agostinho, passando pelos estóicos e mesmo Kant, tal como do pensamento ascético e místico. Neste quadro, por exemplo, se compreende a crítica das paixões bem como o cuidado de si sublinhado por Foucault na sua *História da Sexualidade*.

A ideia de virtude não é mais do que a consequência de uma adequada delimitação e configuração do eu. Por outro lado, observe-se como todo o nosso pensamento mais elevado, mais 'humano' se funda sempre no direito do indivíduo. Os Direitos do Homem são a formalização prática da delimitação monadológica. O direito assegura, antes de qualquer outra coisa, a legitimidade moral dos limites configuradores do eu. Tudo quanto ao outro possa dizer respeito, nasce e justifica-se no eu e na sua auto-consciência. Mesmo o amor é, por toda a parte, antes de mais, amor próprio. É no amor próprio que se funda a responsabilidade, coisa própria do homem, isto é, do eu livre e consciente. A própria ideia de liberdade é radicalmente individualista e só no eu o seu fundamento ontológico se revela.

A liberdade é sempre pensada como algo eminentemente individual, como posse. Disso é clara expressão a ideia corrente segundo a qual a minha liberdade termina na liberdade do outro. Ora, seria bem mais rigoroso dizer-se que a minha liberdade começa na liberdade do outro; mas esta ideia colocaria em questão a natureza individual da liberdade, o seu carácter de posse e a sua relação com o livre arbítrio.

É certo que neste quadro metafísico podem reconhecer-se formas de abertura (mas não serão elas, precisamente, a confirmação do espaço fechado do eu?). Tais formas de abertura ou de ligação determinam-se sempre como distância, normalmente, como distância absoluta, como o inultrapassável que o sujeito – sempre mais ou menos trágico – deve buscar, ou pelo menos, tocar a sua orla: os grandes princípios éticos, as grandes imagens fundadoras.

Seja no plano mais abstracto – onde o sujeito busca Deus ou o Ser – seja no mais concreto – onde se perfilam noções como 'desejo' ou 'prazer' – sempre se trata do impulso para um trânsito que leva o eu para fora de si, numa viagem de consequências dificilmente previsíveis, mas a cuja previsão – sob a forma da análise (ou da dedução) – sempre a filosofia dedicou o melhor das suas forças. As formas radicais de exterioridade são formas de distância, formas de negação da proximidade, fundadas mesmo ontologicamente nessa negação da proximidade. As formas aparentemente mais fortes de actividade de procura, as mais dinâmicas, existem como consequência do monadismo essencial. E ao apresentarem-se como modos de essencialização, de obtenção da verdade e da plenitude, mais não fazem do que esconder, sob esse aspecto tão romanticamente positivo, a falta essencial, a solidão mais absoluta.

Poder-se-ia, então, falar, a este propósito, de um egoísmo da imagem enquanto esta se liga directamente aos ideais, aos desejos e às crenças. A imagem é perseguida pelo sujeito que, nessa busca, anula a realidade próxima, buscando a «verdadeira realidade» sempre na

distância. Ora, o que pode a distância dar ao sujeito? Apenas uma imagem dele mesmo na sua mais radical fragilidade transfigurada na imagem da procura. Isso satisfaz o sujeito na medida em que o afasta de si mesmo, da confrontação consigo que exigiria o abandono do autológico, impedindo-o de se ver tal qual é. A imagem é sempre grande, bela, grandiloquente e, por conseguinte, desejável e lugar de suposto auto-reconhecimento.

O outro é, em qualquer caso e sob que natureza se apresente, sempre exterior, sempre algo a que o eu pode ou deve ligar-se; isto significa que a ligação com o outro não é, de modo nenhum, constitutiva do eu, mas apenas, eventualmente, enriquecedora. Neste sentido, parte-se à conquista do saber, do ser, de Deus, do mesmo modo que se tenta conquistar uma mulher ou o território do inimigo. Em alguma medida, o outro é sempre o inimigo, no sentido em que aquilo que ele possui adquire sentido essencialmente como matéria para o eu.

O(s) holocausto(s) podem, assim, ser um escândalo, isto é, a imagem (mais ou menos brutal) de algo que alguém faz a alguém e de que eu sou testemunha; que pode, por isso, afectar a minha sensibilidade, o meu eu social ou socializado, mas não o eu em si que permanece incólume, mesmo que seja, sob a forma de testemunha revoltada. O mesmo em relação à morte do outro. Por mais amado que seja. É sempre o meu choro pelo outro ou pela parte de mim que, egoisticamente, ama o outro. Não é nunca um choro por nós, por essa entidade que a nossa ontologia radicalmente desconhece.

“Verdade” e “Justiça”; interpretação e compreensão

“Verdade” é o nome metafísico do encontro efectivo e efectivamente conseguido com a exterioridade. “Interpretação” é o nome do processo teleologicamente orientado para esse encontro. “Compreensão”, o nome da assunção do encontro pelo eu.

O outro, a exterioridade, é o objecto da sensação ou do conhecimento. A dúvida ou a equivocidade (isto é, a não imediatidade do encontro) da exterioridade dá corpo à interpretação. Interpreta-se para chegar à verdade e, num mesmo gesto, para que o eu possa contemplar-se nessa verdade como um sujeito de direito pleno. Porque só na verdade – assim o diz o fundamento do nosso ser – o indivíduo pode adquirir ou assumir o seu nome. O seu nome é, pois, o resultado do conhecimento que foi possível alcançar, ou seja, daquilo que da exterioridade foi possível reduzir à interioridade. O que se chama compreensão é esse conhecimento que me implica, mas sempre apenas como testemunha. Da compreensão, no seu sentido tradicional, se poderá, portanto, dizer que é a simulação da plenitude e da abertura do sujeito, a justificação retroactiva da autologia.

Múltiplas vezes a tradição se interrogou acerca do que é compreender²; mas fê-lo sempre como interrogação acerca de um acto de apreensão em que o sujeito era pensado sob a forma de deslocamentos mais ou menos radicais em relação ao paradigma do espelho, nunca deixando, por isso, a compreensão de ser pensada como uma forma particular de conheci-

mento, ou seja, tendo sempre em vista o saber ontológico e gnoseológico relativo ao acto de conhecimento.

A compreensão é portanto uma sub-categoria do conhecer. Mas o conhecer é, por sua vez, uma forma de ligação e de dependência ontológica, pelo menos se não deixarmos de ter em consideração a ideia tradicional de que tudo o que acontece acontece numa determinada esfera de ser. E, correlativamente, que o sentido é prioritário em relação aos sentidos (na realidade, o sentido é prioritário em relação aos sentidos, mas não sob a forma da determinação e da constituição, mas na da indicação), ou seja, que é o modo pelo qual o ser se manifesta e no interior do qual são determináveis os múltiplos regimes de significação, precisamente de acordo com os «modos de ser», isto é, com as categorias.

A compreensão fica, neste quadro reflexivo, restringida a uma forma de reapropriação que não é muito mais do que o regresso a si do exprimido (na proposição ou no juízo – formas tutelares e absolutamente redutivas do discurso) ainda que nessa viagem possa dar origem a fenómenos de totalização, como acontece em Hegel que parecem consagrar a simultaneidade (pelo menos lógica) da abertura e fechamento do sujeito na compreensão.

Isto significa que, seja qual for a teorização que suporte uma particular concepção da compreensão (desde que não exista uma reinterpretação do sentido), estamos sempre perante a procura de um rigor ontologicamente determinável e de uma natureza em trânsito que aspira a uma coincidência consigo mesma. A dimensão superficial da interpretação é, por isso, o efeito de uma convocação – desde o início exigida pela própria expressão – que não pode, por conseguinte, escapar às armadilhas constantemente lançadas por um processo que só é entendível como reconstituição. Sujeito-intérprete e sujeito-instrumento são, deste modo, noções singularmente equivalentes.

Mas esta equivalência, se desfigura o que seria a possibilidade de uma aproximação plenamente livre e despreocupada do sentido, sublinha, simultaneamente, as condições formais e materiais que estiveram na origem de uma determinada produção de sentido; tendendo, desse modo, a elidir mais ou menos radicalmente o deslocamento específico que justificava – numa ordem não ontológica nem de poder – a emergência do discurso, não na forma da reduplicação, mas na do acontecimento. Ou seja, por outras palavras, que permitiria que a diferença sobrepujasse a identidade, arrancando o discurso e o seu universo de preocupações, de indecisões e de fragilidades (ou de forças) à alternativa entre a identidade e a diferença, e permitindo libertá-lo da condenação à redução ao proposicional.

Se o discurso é a proposição de um mundo e um convite (ou mesmo um pedido – mesmo quando não é dádiva) à habitação, a compreensão só pode ser a dádiva do sujeito, dádiva de si mesmo como matéria, como habitante voluntário e, conseqüentemente, como suspensão da crítica no sentido do uno, isto é, de exame a partir de um ponto de vista exterior ao mundo proposto. Paradoxalmente, isto supõe uma outra dimensão da crítica em que o sujeito é

incomparavelmente mais comprometido, mais empenhado na sua totalidade de indivíduo. É a coragem da abdicação da crítica. Não se trata, portanto, nem de congenialidade nem de sim-patia, mas de doação da alma. Para que o outro a use como matéria do seu mundo. A compreensão como recepção é o regresso a si da dádiva, mesmo quando o discurso não pode ser entendido como dádiva, após a longa travessia do deserto.

A compreensão situa-se, por conseguinte, não sobre a palavra, não antes da palavra, não depois dela, mas liga-se directamente ao ponto em que a palavra se liga a si mesma. Compreender é dar corpo à palavra. Deixar que ela use o sujeito que a atende, como lugar de refúgio, de júbilo e de auto-reflexão.

A compreensão é um lugar outro – distinto do lugar de constituição dos conceitos e distinto do espaço em que eles vivem da sua ressonância; – é o lugar de aceitação não meramente benévola da palavra, o ponto de (aparente) fragilidade onde a palavra, ao exercer o (seu) poder, se vê, simultaneamente confrontada com as suas fragilidades, ao deparar com esse acto de entrega, de disponibilidade integral³.

Por este processo, certamente pouco claro e ainda menos seguro, a palavra abre-se à possibilidade do sentido, tal como aquele que compreende se abre à graça do esquecimento da obsessão de si mesmo, abrindo-se, também ele, ao sentido. Esta nova topologia – marcada pelos acontecimentos – configura-se, portanto, na suspensão da ordem de conquista que parece ser própria da palavra e que o é, de facto, enquanto insiste em si mesma e quando o sujeito se coloca na atitude de intérprete, isto é, na atitude de apreensão.

Esta coincidência de movimentos anula as cristalizações identitárias (do conceito, dos sujeitos implicados, das imagens que estruturam, constantemente, os movimentos e as atitudes conceptuais e interpretativas). O que é dado (pela compreensão) é um domínio de impossibilidade e de improbabilidade: é algo a que a palavra aspirava, no secreto da sua natureza, mas que pensava sempre sob a forma do domínio. A dádiva é, nesse sentido, a desconstrução sistemática e aleatória, da vontade de domínio⁴.

Pode falar-se de uma ética da palavra na medida em que exista uma plena aceitação, em que o sujeito se confronte com os seus próprios limites por via de uma alteridade.

É pois, só na ligação entre a compreensão como dádiva e a palavra como quiasma da força e da fraqueza que faz sentido falar-se de ética no domínio do pensamento. A compreensão constitui o exemplum como forma de objectividade não aleatória nem meramente sugestiva. Na responsabilidade totalmente partilhada no espaço de uma verdade que não se esconde, que não é tímida, ou que, pelo menos, não se intimida perante a responsabilidade, mas que, pelo contrário, vai até ao fundo, até ao ponto em que essa responsabilidade só pode ser assumida na plenitude como risco de morte. Porque à verdade assim entendida não se pode fugir; não há nenhuma espécie de manobra que justifique a interrupção da viagem; não há objectivos maiores ou sequer outros que possam dar ao sujeito uma imagem de si

mais autêntica. A ligação compreensão/palavra não é nenhuma espécie de jogo (nem sequer de um jogo de morte): é a pura manifestação do em face de que fala Levinas.

É preciso, pois, ser-se justo. Tocam-se, assim, os limites da verdade. O ponto em que a verdade permite o acesso à imagem total da identidade pela integração do outro como objecto de visão, como espectáculo de que sou testemunha. Mas para além disto, há a justiça. Aquilo que é epistemologicamente excluído. Parece só poder haver justiça se houver verdade. É preciso ser-se verdadeiro. Mas só há verdade se houver justiça. Este ponto – o mais eminente da não imagem do sujeito – dá-se na dupla que enunciamos. Como saber de uma dádiva, imprevisibilidade do mais previsível infinitamente deslocado de si. Dá-se como amor da deslocação, como insuportabilidade da verdade que se tem a si mesma como horizonte.

Contra o mero em face é preciso falar-se de um outro lado da face, isto é, de um por dentro da pele. Lugar único onde eu adquiro um nome que não é a fonte do orgulho identitário, mas o saber do impossível como a única radical e, simultaneamente, tão ínfima possibilidade.

Da (in-) “Coerência”

Talvez nenhum momento filosófico esclareça de uma forma tão óbvia o conjunto de questões aqui contidas e as suas consequências dramáticas como a história hegeliana do senhor e do escravo. Aí encontramos quer a origem dos mecanismos do poder desencadeados pela busca do reconhecimento na fantasia da relação com o outro, quer a origem da imagem distante que emerge no espírito crítico em relação ao poder. Duas faces da mesma realidade, dois vírus causadores do estado permanente de doença que nos infecta a todos. Na realidade, se é isso, de alguma forma, o ódio de nós próprios, o desprezo pelas nossas fraquezas, o ódio por aqueles em quem reconhecemos a origem dessas fraquezas, tudo isto é a consequência directa do amor por nós mesmos num quadro de inultrapassável solidão. O tradicional desprezo pelo prazer, a separação platónica e agostiniana do corpo e do espírito, são formas claras desse amor/ódio. A mística ascética e o poder são duas atitudes que visam responder a uma única solicitação, a uma única e imperativa necessidade.

A identidade é formal e atemporal. Quando se faz tempo e coisa concreta origina a exigência de coerência. O princípio da coerência é a afirmação do eu independentemente das circunstâncias. É a arrogância da solidão que nesse valor de identidade exaustivamente praticada frui uma imagem de si, ultrapassa a solidão na companhia de um fantasma. É por isso que a história ocidental está cheia de duplos. O desejo patológico de agradar, forma particularmente subtil da conquista, é uma outra versão da dialéctica hegeliana. Incomparavelmente mais sedutora, incomensuravelmente mais objectiva porque não auto-contraditória, é sempre, apesar de tudo, o piscar o olho a um duplo, quer dizer, o auto-comprazimento com a doença identitária.

Ninguém está em condições de abdicar da coerência. Porque a coerência é a imagem objectiva da verdade do sujeito. Mas esta verdade é o exacto oposto da justiça. Verdade e justiça são termos naturalmente exclusivos, na sua determinação teórica; ainda que, na distância do mito, se encontrem realizando a plenitude do ser ou de Deus. Mas isso é outra história, uma história da qual o sujeito concreto está radicalmente ausente.

Da in-coerência se poderá dizer que é o assumir do próprio discurso como êxodo infinitamente renovado, isto é: como abandono, em cada instante, do conforto da verdade, da interpretação e da benevolência.

Compreende-se, assim, até que ponto a farsa do escândalo do holocausto é constitutiva do nosso íntimo modo de ser. Compreende-se também que a solidariedade, enquanto verdadeiro cúmulo do pensamento interpretativo, é incomparavelmente mais escandalosa do que o holocausto.

Comecei com uma citação de Anne Michaels; deixem que termine com uma outra:

«Algumas mulheres davam à luz quando morriam na câmara. As mães eram arrastadas de lá com a nova vida meio saída dos seus corpos. Perdoai-me vós que nascestes e morrestes sem que vos dessem um nome. Perdoai esta blasfémia de preferir a filosofia à brutalidade dos factos»⁵.

Notas

1- Anne Michaels, *Fugitive Pieces*; tradução portuguesa de Manuela Vaz, Peças em Fuga, Presença, Lisboa, 1997, p. 53.

2- Na realidade, até hoje pensou-se a compreensão na cena da recepção; é preciso começar a vê-la como dádiva. A compreensão como recepção (seja qual for o modo como a recepção é pensada), é o correlato da concepção do discurso como representação.

3- A palavra corre então o risco de uma espécie de enamoramento (ou melhor: de uma paixão) por esse sujeito que assim se oferece como matéria da glória do outro. Este acto, ao excitar a auto-determinação da palavra, coloca-a, paradoxalmente, diante de um domínio que não é já, apenas, de conquista, mas de administração, não tanto de um poder, mas antes de uma diversidade de caminhos, de acontecimentos que a tornam viva para lá da vida que resulta do seu nascimento e da sua insistência sobre si própria.

4- Mas não poderá existir aqui uma excessiva severidade da própria dádiva. Que a dádiva se não substancialize num acto ontológico, é o cerne da questão, precisamente o que nos permite falar de uma ética neste contexto. Porque de outro modo, tudo estaria perdido, definitivamente. É preciso que o sério absoluto da dádiva não seja uma subreptícia afirmação de um eu que se dá, de um eu que, nesse acto aparentemente livre, procura simplesmente um modo de ser, isto é, uma afirmação e uma confirmação do seu poder, do seu estilo, da sua boa-vontade.

5- Peças em Fuga, p. 163.

**Conhecimento, crítica e fundamentos
filosóficos da educação**

HOLISMO: APRENDER E EDUCAR

Clara Costa Oliveira
Universidade do Minho

I- O conceito “holismo” possui usualmente uma denotação referente a uma “visão global”. Esta significação parece derivar em grande parte das perspectivas sistémicas da cibernética e da engenharia da computação. Sem me deter nesta linhagem, gostaria de abordar a importância epistemológica de perspectivas holísticas para a compreensão do conhecimento humano, e mais especificamente para a compreensão dos fenómenos de aprendizagem e de educação.

O breve historial deste conceito será aqui particularmente referenciado ao âmbito da embriologia e da epistemologia filosófica, áreas que influenciaram a cibernética e a engenharia da computação, no que respeita a esta questão.

Assim, as concepções holísticas surgiram na epistemologia deste século defendendo uma perspectiva top-down, ou seja: de que a compreensão dos fenómenos deveria processar-se a partir da compreensão do funcionamento -como um todo- do sistema observado. Deste modo, a causalidade fenomenal descritiva teria sempre que remeter para a unidade sistémica. Tal foi a postura epistemológica do sociólogo Dumont e dos psicólogos defensores da *Gestalt*. No primeiro caso defendia-se a anterioridade ontológica do sistema social face aos indivíduos, e no segundo caso pretendia-se abordar os fenómenos psicológicos tendo em conta o padrão de significação global em que eles deveriam ser compreendidos. A psicologia da *Gestalt* deve também ser compreendida por oposição às teorias de índole comportamentalista e por influência dos fenomenólogos alemães, nomeadamente Brentano e Husserl.

Podemos facilmente constatar que as perspectivas holísticas se opõem à tradição científica da modernidade em que vigorava um actuar de tipo *bottom-up* por parte dos cientistas. O exemplo mais flagrante é o método experimental e na ciência moderna, com algumas exceções, o todo é igual à soma das partes, ou dito de outro modo, as explicações causais lineares dos fenómenos observados garantiam-nos a explicação do funcionamento do sistema.

Esta postura científica levantava vários problemas na investigação científica referente aos seres vivos e um dos domínios mais afectado era a embriologia (ou seja: a biologia). Tentando resolver os problemas que a posição científica da modernidade lhes trazia, alguns embriólogos adoptaram posições epistemológicas diferenciadas. Um deles foi Paul Weiss e as suas reflexões e estudos empíricos influenciaram alguns dos maiores epistemólogos contemporâneos, como Ilya Prigogine.

Com efeito, pelo menos a partir de Paul Weiss -entre finais dos anos 20 e os anos 40 deste século- o conceito “holismo” é alargado, passando a significar: “*bottom-up e top down a simultâneo*”. Dito de um modo mais académico, todos os sistemas são considerados hierarquizados, com níveis de organização encaixados, a influenciarem-se mutuamente. A unidade de um sistema é pensada pela circularidade causal entre níveis.

Nas teorias e modelos científicos holistas privilegia-se as explicações que recorrem à circularidade processual e/ou de componentes dos fenómenos observados (e construídos), bem como à interacção causal múltipla dos vários fenómenos entre si. Este tipo de abordagem explicativa causal demarca-se obviamente, como já dissemos, da causalidade linear tipicamente moderna, ou mais especificamente, tipicamente newtoniana. A importância da circularidade processual foi desenvolvida sobretudo pelos estudos na cibernética e na engenharia da computação; a dimensão simultânea e contínua entre os elementos de um sistema foi sobretudo realçada pela investigação no âmbito da biologia, nomeadamente na embriologia, em que se defende que a mútua determinação entre o todo e as suas partes é aquilo que garante a complexidade dos sistemas vivos (veja-se, por exemplo, o conceito “epigénese”, criado por Waddington).

Na filosofia norte-americana, a concepção holística de produção de conhecimento tem vindo a ser amplamente difundida pelo menos a partir de Von Orman Quine. Toda a postura filosófica do neo-pragmatista Richard Rorty, por exemplo, é própria de um holista e isto pode ser encontrado explicitamente afirmado em *A filosofia e o espelho da natureza*. Antes de avançar no meu raciocínio devo fazer notar que os autores holistas da tradição norte-americana se demarcam da epistemologia, dado que esta se ancora sempre numa ou noutra ontologia que, como sabemos, estes filósofos recusam. Assim, as minhas afirmações de índole epistemológica devem ser entendidas como referenciadas ao domínio da produção e da compreensão, do conhecimento humano, mas demarcando-me de uma postura que acredita em algo de tipo “a essência do ser humano”. Antes considero que os fundamentos do conhecimento humano são de índole não-ontológica, de índole biológica, histórica e social, ou seja: remetendo, nas palavras de Quine, para uma “epistemologia naturalizada”.

Assim, em epistemologia filosófica, o holismo refere-se também formalmente à mútua determinação de comunidades, ou dos indivíduos e das suas comunidades. Podemos então referir-nos a um holismo inter e intra sistémico que podemos observacionalmente sujeitar a uma focalização diferenciada.

Remetemo-nos para um holismo intra sistémico quando criamos explicações de tipo holista para compreendermos o funcionamento interno, organizacional, de uma comunidade, por exemplo. Mas podemos também actuar nesta perspectiva quando estudamos os fenómenos de criação contínua de conhecimentos num ser humano, interligando causal e simultaneamente as suas várias dimensões.

No holismo inter sistémico valorizam-se as explicações holistas na compreensão da interacção entre dois sistemas, como dois seres humanos, como um ser humano e a comunidade em que vive, ou ainda, como a interacção entre duas comunidades.

II- Pretendo agora compreender os fenómenos de aprendizagem-educação à luz das perspectivas holistas. Por uma questão metodológica de maior clareza, começarei por me focalizar separadamente nas dimensões intra e inter sistémicas deste tipo de fenómenos. Seguidamente, retomarei a circularidade entre estas duas dimensões, o que garante a este tipo de fenómenos um outro nível de processamento holístico.

Começemos pois por nos concentrar no carácter intra-sistémico dos fenómenos de aprendizagem. É de facto nos fenómenos de aprendizagem (e não tanto nos de educação) que nós nos podemos melhor dar conta da relação processual contínua entre as dimensões que observacionalmente designamos como: dimensão sensorial, dimensão emotivo-afectiva, dimensão psicológica, dimensão espiritual/mística, dimensão ética, dimensão comunitária e social, etc.... Com efeito, quando estamos a viver um processo de aprendizagem, todas estas dimensões são solicitadas. Por vezes, são-no solicitadas de um modo mais acentuadamente circular; outras vezes, de um modo peculiarmente múltiplo, aprendendo com todas estas dimensões a *simultaneo*. O que aqui estou a defender pode ser comprovado por todos nós quando auto-observamos retrospectivamente momentos de aprendizagem que ocorreram nas nossas vidas.

E, antes de avançar, talvez seja importante explicitar desde já que nos fenómenos de observação e auto-observação considero também que se encontram envolvidas todas as dimensões existenciais humanas e não apenas as de carácter cognitivo-abstracto. Os fenómenos de aprendizagem só podem de facto ser avaliados a *posteriori* porque, quando estão a ser vivenciados, todas as nossas variáveis estão a ser requisitadas. Torna-se pois impossível nesses momentos afastarmo-nos de nós próprios, da nossa linguagem e das nossas acções incorporadas em formas de vida enraizadas em redes de crenças amplas e recursivas. E obviamente que a possibilidade de apenas podermos avaliar fenómenos de aprendizagem retrospectivamente não se traduz em qualquer depreciação para o estatuto epistemológico dos investigadores que se debruçam sobre estes fenómenos, já que todos sabemos que a ciência contemporânea actua sempre deste modo, ainda que a níveis de formalidade diferentes, conforme as ciências a que nos estejamos a referir.

Mas o que aqui tenho estado a mencionar tem sido também verificado em estudos de neuro-psicólogos e de neuro-fisiólogos, como sabemos pelo menos a partir das obras de Goleman (*A Inteligência Emocional*) e de Damásio (*O Erro de Descartes*), só para citar alguns nomes mais sonantes. Hoje sabemos pois cientificamente o que muitos de nós já sabiam por auto-conhecimento: o que aprendemos na vida repercute-se em todas as áreas da nossa existência; se assim não tiver ocorrido não poderemos afirmar que tenha ocorrido aprendizagem. Esta última afirmação é já da minha inteira responsabilidade (tanto quanto eu saiba) e vou pois deter-me, ainda que rapidamente, sobre ela.

Aquilo que aprendemos no passado é aquilo que se encontra hoje incorporado na nossa existência; é aquilo que se encaixou na nossa rede de crenças, que as transformou, que as justificou, que a elas se juntou. E saliento que utilizo o conceito “crença” na conceptualização de Quine e Rorty: “hábitos de acção”. O que estou pois aqui a afirmar é que aquilo que

quisemos aprender, ou que quiseram que aprendessemos, é aferido se realmente o foi- quando temos que agir face a uma situação que implica uma possível acção a partir da aprendizagem que teria ocorrido em nós. E isto é especialmente bem aferido quando o tempo passou e nós deixamos de ter presente a importância de reagir a determinado estímulo com determinada resposta; é por isso que os melhores professores, os melhores alunos, os melhores conferencistas, os melhores trochas, os melhores agricultores, são aqueles que solucionam problemas no improviso, sem recorrer a livros, *experts* ou enciclopédias naquele momento. Estas são as pessoas que possuem uma aprendizagem incorporada das vivências que tiveram ao longo das suas vidas; é com esses conhecimentos, não somente abstractos, que elas sabem actuar face a uma situação desconhecida, recorrendo ao conhecimento que já possuem, transpondo-o e transformando-o em nova maneira de actuar, ou seja, em mais aprendizagem.

A dimensão holística dos fenómenos de aprendizagem como eu aqui os considero prende-se com a questão de que ainda que observacionalmente a informação passível de aprendizagem seja dirigida para a dimensão cognitiva, por exemplo, ela só se tornará realmente fonte de aprendizagem se for filtrada, metabolizada e encorporada na unidade complexa do indivíduo, isto é, se for alastrada como uma metástese por todas as áreas biopsico-socio-linguístico-ético-espirituais do ser humano em questão. Se a fonte de perturbação passível de maior aprendizagem for, no entanto, dirigida especialmente para a dimensão emotiva, o mesmo fenómeno de interacção múltipla deverá ocorrer para que possamos falar de aprendizagem. Por esta ordem de razões é que desaires amorosos nos impossibilitam de pensar clara e distintamente; pela mesma ordem de razões é que quando aprendemos algo sobre um desaire amoroso que tivemos no passado conseguimos tirar lições de vida ao nível cognitivo-abstracto a partir dessa mesma experiência.

A ocorrência de fenómenos educativos torna-se possível, nesta linha de raciocínio, de ser melhor compreendida se nos focalizarmos na dimensão inter-sistémica atrás mencionada. Assim sendo, nós referimo-nos usualmente à “educação” quando estamos a abordar a relação existente entre um indivíduo e uma comunidade. Se essa comunidade for a escola, nós estaremos a falar de uma educação escolar; se a comunidade for uma sinagoga, por exemplo, nós falaremos de uma educação religiosa e/ou espiritual; etc. o que eu quero no entanto salientar é que nós aferimos se todos estes tipos de educação tiveram ou não sucesso a partir dos actos diferenciados dos indivíduos em causa face aos desafios das respectivas comunidades. De notar que o padrão de sucesso é pois obtido pela padronização de comportamentos esperados pelos agentes da comunidade em que o indivíduo foi educado.

Antes de avançar para as breves conclusões desta comunicação, não é demais lembrar que uma educação inter-sistémica (e isto é uma redundância) contemporânea não deve descurar as dimensões não verbais comunicacionais entre o indivíduo e a comunidade de outros seres humanos em que ele se insere, mas também não nos devemos esquecer que essa comunidade tem que cada vez mais ser perspectivada como constituída por seres humanos de muitas raças, credos religiosos, géneros sexuais e crenças diferentes do indivíduo a edu-

car. Mas numa perspectiva mais holista, a educação inter-sistémica não pode esquecer a relação do ser humano a educar com os seres vivos não-humanos e, numa perspectiva holística completa, deverá também abordar a relação dos seres vivos com os não vivos, com seres inorgânicos, ou com os objectos fabricados por mãos humanas.

III- Gostaria então por fim de vos propor que passássemos a considerar os fenómenos de que acabei de falar como se tratando de processos de aprendizagem- educação. Assim, do ponto de vista intra-sistémico apenas ocorrem fenómenos de aprendizagem, enquanto tal, já que nenhuma informação exterior é assimilada de um modo puro por nenhum ser humano. Tudo o que ocorre são processos de perturbações exteriores que um organismo humano selecciona, interpreta, significa, rejeita, etc.. Isto é feito em função de duas variáveis, basicamente: a sua propensão genética e a sua história de vida encorporada em si de um modo único e intransmissível. Daí que, repito, do ponto de vista da vivência não auto-observacional, apenas ocorram fenómenos processuais de aprendizagem e não de educação, propriamente dita.

Quando, porém, observamos actuações decorrentes de aprendizagens individuais e quando as comparamos entre si, consideramos os indivíduos em questão mais ou menos educados. Os fenómenos educativos são, pois, próprios de organismos observadores; a educação de cada um, depende sempre do olhar padronizado do olhar do outro e especialmente dos olhares de quem detém poder numa comunidade/sociedade. Comparamos actuações individuais (e por vezes grupais) com outros comportamentos seus do passado face a um padrão de educabilidade comunitário (por vezes identificado com uma perfeita socialização); ou então comparamos comportamentos individuais face a comportamentos de educabilidade negociada no presente como norma social.

Mas o que dizer dos sistemas vivos que aprendem porque vivem auto-organizando-se face a perturbações exteriores, que educam tentando padronizar e avaliar condutas idiossincráticas de outros pela observação-intervenção e que simultaneamente são sistemas auto-observacionais? Estamos agora no domínio do completamente humano (tanto quanto sabemos) e muito rapidamente defino sistemas auto-observacionais como sendo aqueles que possuem a capacidade neurofisiológica de hipostasiar representações mentais por si criadas de um modo recursivo e contínuo, em que cada representação mental hipostasiada pode levar à hipostasição de uma outra representação entretanto criada pela hipostasição anterior. Assim, e de um modo mais conciso: a auto- observação decorre da habilidade que os seres humanos possuem, devido ao neo-cortex e à linguagem discursiva, de considerarem algumas das suas representações como sendo independentes do seu processo contínuo e circular de existência.

Nos seres humanos, que são pois seres vivos auto-observacionais, ocorrem processos holistas de aprendizagem-educação e alguns desses processos são processos de aprendizagem-(auto)educação. O que acontece então é que enquanto vivemos estamos continuamente a aprender a partir de perturbações que nos surgem nos nossos nichos, ou a partir de perturbações internas; estas aprendizagens resultam em condutas diferenciadas, modos de significar o

mundo pela acção que estão, por seu lado, a construir o mundo comunitário humano do qual fazemos parte e no qual nos educamos.

Existe pois uma interacção *a simultaneo* entre quem aprende e quem educa e, por isso mesmo, também em termos epistemológicos, Freire tem razão ao afirmar que todos somos educandos (aprendizes) e educadores.

Por vezes, contudo, podemos ser auto-perturbadores, colocando-nos operativa e neuro-fisiologicamente, como se tivéssemos a dimensão noética desencorporada. Nesses momentos podemos provocar deliberadamente o nosso organismo a ter que lidar com conteúdos ou processos novos, desconhecidos e, logo, perturbadores; nesses momentos estamos a tentar auto-educarmo-nos. Saberemos, contudo, se aprendemos de facto algo com essa tentativa de auto-educação quando, irreflectidamente, improvisadamente, nos damos conta pela primeira vez de que actuamos, agimos, pensamos, sentimos de um modo que tem implícito a incorporação metabolizada que se efectuou em nós dessa auto-educação.

Bibliografia

- AAVV (coord. Yves Winkin), *La nouvelle Communication*, Paris: Seuil, 1981.
- BATESON, Gregory, *Mind and Nature - a necessary unity*, New York: Bantam Books (Sa edição), 1980.
- COSTA OLIVEIRA, Clara e ANTUNES, Conceição, "A formação contínua e a educação permanente e comunitária", in *A Página da Educação*, Abril de 1995.
- COSTA OLIVEIRA, Clara, "Bateson e Bateson: da aprendizagem biológica à Educação ao Longo da Vida", in *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho, 1996.
- COSTA OLIVEIRA, Clara, *A educação como processo auto-organizativo- fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*, dissertação de doutoramento, Braga: Universidade do Minho, 1997.
- COSTA OLIVEIRA, Clara, "A estrutura epistemo-lógica dos sistemas autopoieticos", in *Aprendizagem/Desenvolvimento*, vol. VI, no 21/22, Lisboa: Instituto Piaget, 1977, pp. 163-171.
- DAVIDSON, Donald, *Inquiries into truth and interpretation*, Oxford: Oxford University Press, 1984.
- DUMAZEDIER, J. e LESELBAUM, N., "Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation", in *Revue française de Pédagogie*, No 102, Janeiro-Fevereiro-Março 1993.
- JORGE, Maria Manuel, *Da Epistemologia à Biologia*, Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- MATURANA, H. e VARELA, F., *Autopoiesis and Cognition - The realisation of the Living*, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1980.
- PRIGOGINE, I. e STENGERS, I., *Sistema*, Enciclopédia EINAUDI, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993, vol. 26.
- RORTY, R., *Philosophy and the mirror of nature*, Princeton: Univ. de Princeton Press, 1979.
- STENGERS, Isabelle, "Les généalogies de l'auto-organisation", in *Cahiers du CREA* (Centre de Recherche d'Epistémologie Appliquée), nº 8.

HETERONOMIA E SUBJECTIVIDADE REBELDE: PROJECTO DE UMA ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO CRÍTICA

Joaquim Francisco Saraiva de Sousa
Universidade do Porto

«Encontramo-nos esmagados pelo peso dos mass-media, pelas imagens do poder, por uma manipulação do imaginário ao serviço de uma ordem social opressiva, pelo fabrico, a qualquer preço, de um consenso majoritário, pelo culto da tranquilidade, por procedimentos que consistem em aterrorizar as pessoas a propósito de tudo e de nada, em infantilizá-las, de forma que já não coloquem questões».

Félix Guattari

A «educação» e as «ciências da educação» estão na ordem do dia.

Existem inúmeros manuais de ciências da educação. Conforme demonstrou Thomas S. Kuhn¹, os manuais escolares que expõem os paradigmas e as teorias das ciências paradigmáticas são manuais consensuais: neles, os alunos (ou leitores) encontram sempre as «certezas» da disciplina que estão a estudar; as suas dificuldades teóricas são sistematicamente omitidas. O aluno (ou o leitor) sente-se confiante e seguro: a ciência que estuda cresce sem dificuldades. Mas, se isto é relativamente verdade para as ciências objectivas da natureza, o mesmo já não pode ser dito das ciências que ainda se confrontam com diversos paradigmas científicos, sem saberem qual deles adoptar como modelo de toda a sua investigação normal. Os manuais destas ciências multi-paradigmáticas (ou pré-paradigmáticas) são necessariamente muito menos consensuais que os manuais escolares das ciências paradigmáticas.

Ora, as ciências da educação ainda não são ciências paradigmáticas. Até mesmo o seu «objecto» de estudo é alvo de múltiplas controvérsias científicas e filosóficas. Isto significa que os manuais escolares que se escrevem sobre as ciências da educação, embora se imitem uns aos outros quanto à sua estrutura, não partilham necessariamente da mesma problemática teórica da educação, sendo obrigados — cada um deles — a fazer as suas próprias opções teóricas em função dos interesses dos seus autores. Contudo, esta liberdade de escolha foi tolhida pelo próprio sistema que profissionaliza as ciências da educação: a planificação da cultura afunda-se em si mesma, ao mesmo tempo que anula a *formação cultural* como promessa de maioridade².

No contexto desta ofuscação teórica, uma teoria radical da educação surgiu nas últimas décadas. Amplamente definida como **teoria crítica da educação**, a **pedagogia crítica** apresenta uma variedade de contralógicas importantes à *análise positivista*, não-histórica e despolitizada, utilizada pela **pedagogia administrada** da escolarização — uma análise facilmente visível nos programas de profissionalização nos Departamentos de Educação das nossas Faculdades. A profissionalização do exercício de ensinar é realizada contra aquilo que devia ser o ensino: o espaço da construção da subjectividade do estudante e da conquista da autonomia. Se este é o objectivo do opressor, não o é daquele que resiste a ser tratado como uma mera coisa. Coisificação³ e planificação pedagógica⁴ são a mesma coisa — **necrofilia**.

A denúncia dos ideais de educação que guiam a escola administrada foi feita por Theodor W. Adorno de modo enfático: «Qualquer debate sobre ideais de educação é vão e indiferente em comparação com este: que Auschwitz não se repita. Aquilo foi a barbárie, à qual toda a educação se opõe. Fala-se de iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, uma vez que Auschwitz foi a recaída; a barbárie subsistirá enquanto perdurarem, no essencial, as condições que produziram aquela recaída. Esse é que é todo o horror»⁵.

Auschwitz, tomando como símbolo da crueldade mais cruel jamais cometida pelo homem na sua *história dos vencedores*⁶ — uma vez que se trata de um assassinio *racionalmente planeado e tecnicamente executado* pelos carrascos de Hitler —, não pode nem deve ser esquecido, a menos que se deseje não só perpetuar a miséria existente, como também neutralizar e inibir o esforço que procura impedir a sua repetição. A sua **recordação** — pelo contrário — pode ajudar-nos a resistir à barbarização da sociedade administrada e a lutar objectiva e subjectivamente contra ela, na tentativa desesperada de evitar a repetição de novas crueldades. Contra aqueles historiadores que, durante o processo de reunificação da Alemanha, quiseram esquecer o seu passado mais recente, Adorno já tinha dado — sem nunca ter podido participar da *Disputa dos Historiadores*, como é evidente — a sua resposta: «Os assassinados são defraudados até mesmo da única coisa que a nossa impotência pode garantir-lhes: a recordação»⁷. Estas palavras fazem eco de outras, não menos enfáticas, pronunciadas por Walter Benjamin: «O dom de atizar através do passado a chama da esperança pertence apenas ao historiógrafo perfeitamente convencido que diante do inimigo, e no caso deste vencer, *nem sequer os mortos* estarão em segurança. E este inimigo não tem cessado de vencer»⁸.

Horkheimer reforça esta necessidade de manter viva a memória dos que não tiveram uma morte digna, atribuindo à filosofia a tarefa de traduzir o seu sofrimento numa linguagem da resistência: «Os verdadeiros indivíduos do nosso tempo são os mártires que atravessaram os infernos do sofrimento e da degradação na sua resistência à conquista e à opressão, e não as personalidades bombásticas da cultura popular, os dignatários convencionais. Esses heróis não celebrados expuseram conscientemente a sua existência como indivíduos à aniquilação terrorista que outros arrostam inconscientemente através dos processos sociais. Os mártires anónimos dos campos de concentração são os símbolos da humanidade que luta para nascer.

A tarefa da filosofia é traduzir o que eles fizeram numa linguagem que será ouvida, mesmo que as suas vozes finitas tenham sido silenciadas pela tirania»⁹.

1. A teoria crítica da educação é herdeira do pensamento social dos pensadores da Escola de Frankfurt¹⁰. Vários teóricos educacionais críticos, em particular Henry Giroux e Peter McLaren, inspiram-se fundamentalmente no trabalho teórico da Escola de Frankfurt, que teve o seu início antes da Segunda Guerra Mundial, na época da República de Weimar¹¹, com a criação oficial do *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisa Social) em 1923, filiado na Universidade de Frankfurt. Os membros deste grupo, que se empenharam na crítica radical das sociedades industriais avançadas, incluíram pensadores tais como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Leo Löwenthal, Erich Fromm e Herbert Marcuse. Com a tomada do poder por Hitler, Max Horkheimer que dirigia o Instituto desde 1930 é demitido e com ele todos os seus membros fundadores judeus. Financiado desde o começo por homens de negócios da comunidade judaica, em particular por Felix J. Weil, que lhe garantem a independência, o Instituto sobrevive. Os seus fundos são transferidos para a Holanda. São criados anexos em Genebra, Londres e Paris, mas o único estabelecimento com o destino de se tornar num local estável para os investigadores exilados é a Universidade de Colúmbia, que lhes cede um dos seus edifícios. Aí trabalham Max Horkheimer, Leo Löwenthal e, a partir de 1938, Theodor Adorno. Depois da guerra, Horkheimer e Adorno, entre outros, regressam à Alemanha, onde reabrem novamente o Instituto em Frankfurt. Membros da segunda geração de teóricos críticos, tais como Jürgen Habermas e Albrecht Wellmer, saíram desde então do Instituto para continuar noutros lugares o trabalho iniciado pelos membros fundadores.

O contributo mais importante da teoria crítica, no âmbito do *projecto moderno de emancipação racional*, foi, sem dúvida, a **crítica da racionalidade instrumental**. Este projecto de crítica da razão possui um sentido clássico: o de que a razão deve efectuar a sua própria crítica, na medida em que procura definir os seus limites e evitar eventuais maus usos de si mesma. A outra face desta retomada do empreendimento kantiano da *autocrítica da razão* é claramente hegeliana: uma crítica da atrofia da razão reduzida ao «entendimento». O processo de *formalização da razão* desenvolve-se gradativamente ao longo dos séculos até culminar com a fixação do pensamento no dado. «De Hume aos positivistas lógicos da actualidade o princípio [de qualquer forma de positivismo] tem sido o prestígio definitivo do facto e o seu método fundamental de verificação, a observação do dado imediato. O positivismo assumiu, em meados do século XIX, e principalmente em resposta às tendências destrutivas do racionalismo, a forma de uma “filosofia positiva” que englobaria todo o saber e que iria substituir a metafísica tradicional. As figuras mais eminentes deste positivismo acentuaram com muito vigor a atitude conservadora e acrítica da sua filosofia: o pensamento era por ela induzido a contentar-se com os factos, a renunciar a transgredi-los e a submeter-se à situação vigente»¹². Com o positivismo a realidade existente adquire valor essencial e primazia em relação ao devir histórico, à transformação e à transcendência: o pensamento imobiliza-se perante a realidade tal como ela é.

Segundo Horkheimer, a **razão objectiva** designa «a existência da razão como um poder inserido não só na consciência individual, mas também no mundo: nas relações entre os seres humanos e entre as classes sociais, nas instituições sociais e na natureza e suas manifestações. Os grandes sistemas filosóficos, tais como o de Platão e de Aristóteles, a escolástica e o idealismo alemão, [...] [desenvolveram] um sistema abrangente, ou uma hierarquia, de todos os seres, incluindo o homem e os seus fins. A sua estrutura objectiva, e não apenas o homem e os seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das acções individuais»¹³. A razão objectiva encerra uma estrutura própria, funcionando como medida ou critério de verdade para os pensamentos e as acções individuais. Uma tal concepção de razão vinculava-se, na actividade do ser humano, mais com a determinação de fins do que com a mera escolha de meios. Uma diferença considerável separa esta tradição filosófica pré-moderna — segundo a qual a razão é um princípio inerente ou constituinte da própria realidade onde se insere e se desenrola a vida do homem —, das linhagens de pensamento que se inauguram a partir do século XVII, que tendem a compreender a razão como capacidade ou faculdade do espírito. Em consequência deste último ponto de vista, tematizado por Descartes, só o sujeito humano, o ser consciente, pode rigorosamente ser considerado portador de racionalidade. Assim, a **razão subjectiva** equipara-se a uma faculdade de operação lógica, de dedução, de sistematização e cálculo, não importando tanto, em si mesmos, os conteúdos postos em correspondência com ela. Ela compreende-se, passo a passo, através da modernidade, como capacidade de relacionar meios, de adequação de procedimentos a fins, fins mais ou menos aceites por si ou, cada vez mais, tomados como óbvios. «Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjectivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação — seja a do indivíduo isolado ou a da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo. A ideia de que um objectivo possa ser racional por si mesmo — fundamentada nas qualidades que se podem discernir dentro dele — sem referência a qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjectiva, mesmo quando se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre a ordem social como um todo»¹⁴. Neste sentido, a razão subjectiva passa a constituir uma relação directa, fundamental, com a **autoconservação**, um dos princípios supremos do pensamento liberal moderno.

A teoria crítica apresenta-se, na sua primeira fase, como herdeira e devedora de um conceito de razão como razão objectiva, da maneira como o compreendem os filósofos do idealismo alemão, mediado com o outro princípio fundamental do pensamento moderno: a **consciência-de-si**. A ideia de uma nova filosofia crítica por oposição à **teoria tradicional** encontra-se lançada no ensaio programático de Horkheimer — *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1937). A teoria tradicional, criada por Descartes, limitava-se a ordenar «a experiência a partir de uma problemática corolária da reprodução da vida no interior da sociedade no seu estado presente. Os sistemas das diferentes disciplinas continham os conhecimentos sob uma

forma que, nas circunstâncias dadas, os torna utilizáveis num *maximum* de casos. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais é utilizada, os objectivos aos quais é aplicada aparecem-lhe como situados fora de si mesma»¹⁵. Dedicava-se basicamente à descrição minuciosa do que é dado, encontrado, no plano natural ou social, para efeito da sua posterior explicação. Horkheimer procura um tipo de actividade teórica que, por um lado, respeita e reconhece a validade de tal postura, mas, por outro lado, aponta nela duas lacunas importantes. Em primeiro lugar, acusa-a de não reflectir sobre os seus pressupostos «extrateóricos», isto é, histórico-culturais e sociais, não indagando em que medida elementos éticos, políticos, ideológicos e sociais, podem tornar-se presentes interferindo na sua produção. Além disso, enquanto a actividade teórica racional limita-se à lógica interna da investigação, permanece incapacitada de reflectir sobre o papel e o sentido da actividade por ela realizada no «mundo da vida». «A teoria crítica da sociedade toma por objectos os homens enquanto produtores da totalidade das formas que a sua vida reveste na história. As condições da realidade, das quais procede a ciência, não lhe aparecem como dados que se procura unicamente constatar e prever segundo as leis das probabilidades. O que é dado em todas as circunstâncias não depende apenas da natureza, mas também dos poderes que o homem exerce sobre ela. Os objectos e o modo da sua percepção, a problemática e o sentido das respostas que lhe são dadas derivam de uma actividade humana e do grau da sua potência»¹⁶.

No projecto inicial da teoria crítica, Kant, Hegel, Marx e Lukács são influências decisivas. Destes autores deriva a preocupação de se transformar conscientemente o mundo, de se procurar realizar a razão na vida social. Tal realização inspira-se num traço inconfundível da ética kantiana: a reconciliação entre o individual e o universal operada pela razão prática. A sua realização no âmbito de uma filosofia política procura, entretanto, escapar de algumas das dificuldades em que caiu a filosofia kantiana no seu empreendimento para «salvar a liberdade», sendo as mais frequentemente mencionadas, o dualismo nítido da solução filosófica que recorre à distinção de “dois mundos” e a exterioridade da crítica moral à realidade empírica, o que se encontra na raiz das típicas oposições entre ser e dever-ser. O recurso a Hegel possibilita evitar os obstáculos que se ergueram no caminho da filosofia prática de Kant. Hegel enfrenta os mesmos problemas de um outro ponto de vista: a razão só pode ser realizada onde ela, de alguma forma ou de certo modo, já esteja presente: só o que é potencialmente racional torna-se efectivamente razão. Nos *Princípios da Filosofia do Direito*, Hegel formula lapidarmente o **princípio de identidade** em torno do qual gira toda a sua filosofia: «O que é racional é real e o que é real é racional»¹⁷.

Contudo, Horkheimer, Adorno e Marcuse procuram distanciar-se de determinados elementos da concepção hegeliana da história, capazes, na sua perspectiva, de se prestar a possíveis capitulações teóricas diante da ordem estabelecida. Embora Hegel represente o esforço mais bem-sucedido de mediar razão e realidade ou pensamento e ser, a teoria crítica afirma-se, desde logo, como uma crítica do idealismo tomado como pensamento identificador e concluído. A *XI Tese sobre Feuerbach* de Marx, segundo a qual «os filósofos se limitaram a

interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se, porém, de o *transformar*», denuncia a falsa identidade hegeliana como *mitologia conceptual*, apontando para uma praxis revolucionária susceptível de *reconciliar aquilo que se apresenta não reconciliado na presente ordem estabelecida*. O pensamento identificador torna-se inimigo da verdadeira *reconciliação*: «Da dialéctica materialista tal como está contida na teoria crítica, não se admite — ao contrário de Hegel [ou mesmo de Lukács] — a unidade do pensamento e da história. Na actualidade existem formas de vida reais e históricas, cuja irracionalidade se tem rendido já ao pensamento. A dialéctica não é algo concluída como processo. Entre o pensamento e o ser não reina nenhuma harmonia, mas a contradição apresenta-se ainda hoje em dia como uma *força impulsora*; e não só entre o homem e a natureza, mas especialmente entre os próprios homens com as suas necessidades e capacidades e a sociedade como seu produto. A superação realiza-se, por conseguinte, na luta real e histórica entre aqueles indivíduos que representam as necessidades e as capacidades, isto é, a universalidade, e os que representam as formas estereotipadas, isto é, os interesses particulares»¹⁸. A teoria crítica é assim reenviada à crítica marxiana da economia política, compreendida como uma *orientação acerca das condições necessárias para a realização da razão na sociedade moderna*.

Para Marx, a razão realizar-se-ia ou começaria a efectivar-se a partir do momento em que os homens se tornassem verdadeiramente associados e regulassem consciente e livremente o seu intercâmbio material com a natureza. A descrição da lógica da sociedade capitalista, realizada por Marx na sua obra *O Capital*, não possui o estatuto de um fim em si mesmo, mas assenta no pressuposto normativo da representação de uma sociedade humana na qual não haja mais miséria, exploração e opressão, e o trabalho obrigatório seja gradualmente abolido, e, portanto, a liberdade possa ser igualmente conquistada e desfrutada por todos. A crítica marxiana fornece um elemento de historicidade frutífero, na medida em que para os teóricos críticos fundadores o materialismo histórico foi sempre considerado uma teoria aberta e nunca um corpo de verdades prontas para a aplicação indiferenciada como sucede na metafísica marxista. Aliás, este aspecto já tinha sido explicitamente reconhecido por Georg Lukács: «Com efeito, embora não o admitamos, suponhamos que a investigação contemporânea demonstrou a inexactidão *de facto* de cada afirmação isolada de Marx. Um marxista ortodoxo sério poderia reconhecer incondicionalmente todos estes novos resultados, rejeitar todas as teses isoladas de Marx, sem por isso, por um só momento, se ver forçado a renunciar à sua ortodoxia marxista. O marxismo ortodoxo não significa, pois, uma adesão sem crítica aos resultados da pesquisa de Marx, não significa uma «fé» numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro «sagrado». A ortodoxia em matéria de marxismo refere-se, pelo contrário, e exclusivamente, ao *método*»¹⁹.

O impacto da barbárie fascista, a monstruosidade da Segunda Guerra Mundial, o totalitarismo estalinista e a integração social das classes trabalhadoras na sociedade estabelecida, conduziram Horkheimer e Adorno, bem como Marcuse, a empreender uma «revisão» das premissões e das aspirações iniciais da teoria crítica. Na década de 40, toma corpo, portanto, uma

verdadeira autocrítica da razão — a *radicalização da crítica*, a qual possui a forma de uma crítica radical da concepção moderna da racionalidade. O esforço filosófico vira-se contra a aceitação dogmática da dominação da natureza e passa à recusa rigorosa do pensamento da subjugação do meio natural²⁰. A crença ingénuo na razão cede o seu lugar a uma reflexão profunda sobre «a autodestruição do esclarecimento»²¹. O espírito da liberdade, da justiça, da verdade e dos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa gerou, contra as suas próprias intenções, a aberração do «mundo totalmente administrado», que ameaça conquistar todas as sociedades, a menos que o esclarecimento acolha dentro de si mesmo «a reflexão sobre esse elemento regressivo»²². A dialéctica em que a razão e o esclarecimento incidem é a da regressão. Com o fascismo e a cultura de massas, «o progresso converte-se em regressão»²³. A filosofia da história inerente à teoria crítica desde os seus começos ascende ao primeiro plano — a racionalidade aparece entrelaçada não só com a realidade social presente, mas também com a dominação da natureza.

A evolução da racionalidade na Idade Moderna é vista por Adorno e Horkheimer, no fundo, como um empobrecimento da razão, a qual se vê envolvida numa caminhada rumo à sua redução ao entendimento técnico e instrumental. A característica decisiva desta *instrumentalização da razão* — em que o pensamento é rebaixado a um simples meio ao serviço de iniciativas que podem ser boas ou más — é o seu uso segundo um método rigoroso, conduzindo a um crescente sistema — cada vez mais minucioso e aperfeiçoado — de conhecimento objectivante. A liquidação da razão, sobretudo no século XX, está, inclusive, em contradição com as aspirações e os ideais dos grandes pensadores da própria emancipação moderna nos séculos XVII e XVIII. Horkheimer caracteriza essa esterilização da racionalidade nas seguintes palavras:

«Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que, como já foi mencionado, nos séculos precedentes eram inerentes à razão ou por ela deviam ser sancionados perderam as suas raízes espirituais. Eles ainda são objectivos e fins, porém não há nenhuma instância racional que esteja habilitada a atribuir-lhes um valor e a uni-los a uma realidade objectiva. (...) Quem pode afirmar que qualquer um destes ideais está mais estreitamente relacionado com a verdade do que seu contrário? (...) A constatação de que a justiça e a liberdade em si mesmas são melhor do que a injustiça e a opressão é cientificamente não-verificável e inútil. Em si ela soa entrementes exactamente tão sem sentido quanto a constatação de que o vermelho é mais bonito que o azul ou de que um ovo é melhor que o leite»²⁴.

É precisamente essa **concepção instrumental da razão** que governa e regula as relações do homem com a natureza física. Neste sentido, a *Nova Atlantida* de Francis Bacon é a primeira grande utopia técnica dos Tempos Modernos, que antecipa e retracta o optimismo técnico-científico associado à representação de um *regnum hominis* neste mundo, espírito que já manifesta, aí, a face de subjugação da natureza que ainda estava por vir. Com o desaparecimento gradativo dos conceitos qualitativos de natureza ao longo do século XVII, o conhecimento sobre o mundo físico passa definitivamente para o plano do que é matematicamente construído, do que é exacto.

A ciência moderna nasce sob a égide do lema de Bacon: «saber é poder» — lema directamente voltado para um projecto de dominação da natureza, seja da natureza «fora de nós» ou ao nosso redor (natureza exterior), seja da natureza «em nós» (como contenção das paixões, dos sentimentos, dos desejos e como afastamento das «ilusões dos sentidos»). O próprio uso exacto da razão não é, portanto, um fim em si mesmo, e sim igualmente um meio de acesso ao que rege os fenómenos naturais, condição fundamental de possibilidade para a sua exploração e dominação. A tese de Adorno e Horkheimer desenvolvida minuciosamente na sua obra *Dialéctica do Esclarecimento* é neste ponto inequívoca: «O que os homens querem aprender da natureza é a utilizá-la, de modo a dominá-la plenamente, bem como a dominar os próprios homens. Além disso, nada mais importa»²⁵. Isto significa que, tanto do ponto de vista dos seus fundamentos científicos e metodológicos, quanto sob o prisma dos seus propósitos e finalidades, a *técnica moderna* manifesta um profundo estranhamento em relação à natureza. Cada intervenção técnica, dentro desse espírito, pressupõe uma postura básica de distanciamento e de oposição ao que é, tal como é.

Essa concepção da técnica herda o carácter instrumental, progressivamente imposto, da racionalidade moderna de modo geral, tal como tinha sido apreendida por Max Weber, tornando-se, tomada como meio ou instrumento, representação corriqueira da relação do homem com o ambiente na era em que, tanto ela como a ciência, são, desde a esfera da vida quotidiana, glorificadas como veículo automático de progresso. Assim compreendida, a técnica encontra-se às voltas com uma profunda vontade de apropriação, de assenhoreamento. Este *projecto de dominação da natureza* vincula-se intimamente a aspectos como a matematização do saber, o conceito de construção do objecto pelo sujeito investigador, o cálculo exacto que interpela a natureza segundo instruções precisas de expectativas acerca de um determinado rendimento, de imperativos de produtividade. Que o ser exacto ou certo não esgota, no entanto, o ser verdadeiro é uma objecção levantada não só por Adorno, Horkheimer e Marcuse, mas por outros pensadores na contemporaneidade, em particular por Martin Heidegger²⁶ e por Ernst Bloch²⁷. Como escreve Adorno:

«O conceito de progresso é filosófico na medida em que, enquanto articula o movimento social, ao mesmo tempo se lhe contrapõe. Surgido socialmente, ele reclama uma confrontação crítica com a sociedade real. O momento da redenção, por mais secularizado que seja, não pode ser apagado dele. O facto de que não se deixe reduzir nem à facticidade nem à ideia demonstra a sua contradição interna. Pois o momento do esclarecimento, na medida em que se consuma na reconciliação com a natureza ao acalmar os sustos desta, está irmanado ao momento de domínio da mesma. Modelo de progresso, ainda que seja transferido para a divindade, é o controle da natureza externa e interna do homem. A opressão exercida mediante esse controle, cuja suprema forma de reflexão espiritual está no princípio de identidade da razão, reproduz o antagonismo. Quanto maior identidade impõe o espírito dominador, tanto mais injustiça sofre o não-idêntico. A injustiça transmite-se por essa resistência. Ela reforça o princípio opressor, enquanto o oprimido também se arrasta peçonhento. Tudo progride no todo; só não o faz até hoje o todo mesmo»²⁸.

A natureza, considerada na óptica da racionalidade instrumental, é apenas a totalidade de meros objectos: quer dizer que a crítica substancial da racionalidade moderna tem de conceder particular importância à vinculação que há entre a face da dominação da natureza e o agir humano voltado para fins, teleologicamente dirigido, de forma geral. Neste quadro, a normatividade do princípio da autoconservação hipertrofiou-se, autonomizando-se até se tornar essa hipóstase inescrupulosa no interior do projeto universal da lógica da reprodução do capital. A obviedade absolutizada da autoconservação — paradoxalmente contemporânea, na sua emergência, dos filósofos da liberdade dos séculos XVII e XVIII — desembocou historicamente, na era das sociedades massificadas, em resignação, em submissão automática como significando liberdade. São, por conseguinte, dois momentos inseparáveis de um mesmo movimento: por um lado, a entronização da autoconservação pelos agentes humanos à custa do menosprezo ou do sacrifício de diversos outros fins possíveis e plausíveis para a acção humana; por outro lado, o desnudamento da natureza de todo e qualquer valor e sentido internos, próprios, no processo que a depura de toda relevância religiosa, estética e, até mesmo, ética.

O alto preço pago pela afirmação racional de si é manter-se refreada a natureza em si próprio, em cada subjectividade humana individual: «O homem compartilha, no processo de sua emancipação, o destino do resto do seu mundo. A dominação da natureza envolve a dominação do próprio homem. Cada sujeito tem de participar não só da subjugação da natureza exterior, seja ela humana ou inumana, como tem, para realizar isto, de reprimir a natureza em si mesmo»²⁹. Renunciar ao presente, ao usufruto do imediato, torna-se imprescindível para a persecução do fim estabelecido. A ascese exigida e envolvida no gigantesco empreendimento social de autoconservação nem sequer é igualmente distribuída por todos.

A crítica da dominação da natureza, levada a cabo por Horkheimer e Adorno, é uma dimensão central da sua filosofia da história. Na *Dialéctica do esclarecimento*, percebe-se nitidamente o carácter auto-destrutivo dessa dialéctica: a razão está condenada a gerar desrazão; este é o traço essencial da história do processo civilizacional. A contradição fundamental da intenção esclarecedora é de que a liberdade parece produzir-se apenas por meio da dominação — da natureza e do próprio homem. O destino do **esclarecimento** ao longo do tempo parece ser o de resolver problemas criando novos problemas na própria sequência da sua solução. Horkheimer vislumbra apenas uma «saída»: «[...] Somos herdeiros, para o melhor ou pior, do Iluminismo e do progresso tecnológico. Opor-se aos mesmos por um regresso a estágios mais primitivos [de desenvolvimento social] não alivia a crise permanente que deles resultou. Pelo contrário, tais expedientes conduzem-nos do que é historicamente racional às formas mais horrendamente bárbaras de dominação social. O único meio de auxiliar a natureza é libertar o seu pretensão opositor, o pensamento independente»³⁰.

Na *Dialéctica do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno concluíram que não havia outra cura para as feridas do Iluminismo senão o próprio Iluminismo radicalizado. A crítica da razão de Adorno e Horkheimer não se obscurece numa renúncia ao que a grande tradição filosófica e, em particular, o Iluminismo, pretendia, mesmo inutilmente, seguir: o conceito de

razão. Como Nietzsche, ambos radicalizaram a crítica da razão ao ponto da auto-referencialidade, ou seja, até que essa crítica comece a minar os seus próprios fundamentos. Mas, ao contrário dos seguidores de Nietzsche — Martin Heidegger e Michel Foucault, Adorno deseja manter-se na contradição preformativa de uma *dialéctica negativa*³¹, que dirige o meio inevitável do pensamento identificador e objectivador contra si mesmo. Pelo exercício da resistência, Adorno convenceu-se de ter permanecido fiel a uma razão perdida no instrumental. Esta razão esquecida, pertencente à pré-história, só encontra eco nos poderes de um mimetismo sem palavras. Embora possa ser circundado pela dialéctica negativa, o mimético não pode ser revelado. O mimético permite o não reconhecimento de uma estrutura que pudesse ser caracterizada como racional. Adorno não apela por uma estrutura heterogénea à razão instrumental, com a qual a força da racionalidade intencional totalizada pudesse colidir. Só a arte guarda a promessa de reconciliação³².

2. A pedagogia crítica, tal como tem sido elaborada nos Estados Unidos, nas suas diversas orientações e vertentes teóricas, mostra pouca familiaridade com a **história dogmática** da teoria crítica: os fundadores raramente são nomeados a partir dos seus próprios textos. Este lapso dos textos fundadores esvazia a teoria crítica da sua negatividade essencial.

As escolas reproduzem desigualdade e injustiça: este é o núcleo consensual da teoria crítica da educação. De resto, verifica-se que os teóricos críticos da educação diferem em muitos pontos da sua análise. Contudo, esta diversidade de perspectivas e de análises não quebrou a unidade da teoria crítica no que diz respeito às suas intenções: fortalecer aqueles indivíduos destituídos de poder e transformar/transcender as desigualdades e as injustiças sociais existentes. Neste sentido, os novos teóricos críticos permanecem fiéis às palavras de Horkheimer:

«A vida da maioria das pessoas é tão miserável, as privações e as humilhações são tão inúmeras, os esforços e os sucessos encontram-se, na sua maioria, numa discrepância tão flagrante que é por demais compreensível a esperança de que esta ordem terrena não seja a única verdadeira. [...] Se do desejo de felicidade, frustrado pela vida real até à morte, somente nasce no fim a esperança, a mudança das circunstâncias que condicionam o infortúnio poderia tornar-se uma meta do pensamento materialista»³³.

Desde a sua formulação inicial por Horkheimer até aos novos teóricos críticos, a **teoria crítica** interpreta-se a si própria como «o lado teórico dos esforços para erradicar a miséria existente»³⁴.

A teoria crítica, neste hora de ofuscamento total, é forçada a encarar-se a si mesma como uma praxis, não tanto política mas sobretudo pedagógica, e, como tal, procura infiltrar-se nos interstícios não colonizados da escola, na tentativa de fornecer orientação aos professores e aos alunos, levando-os a reconhecerem dentro de si mesmos a presença de um hóspede que não foi convidado: o opressor. Educar para a libertação: eis o lema da teoria crítica da educação.

O défice político da actual teoria crítica é — deste modo — compensado por uma prática pedagógica «empenhada»: o **pensamento independente** luta contra a sua própria integração e, só mediante o «sucesso» desta luta permanente, pode conservar a esperança de contribuir para a mudança social qualitativa. A sua revolução é a **revolução molecular**: a preparação da subjectividade rebelde para a tarefa da Grande Recusa. O empenhamento político congela o *pensamento que devia realizar: a teoria crítica recusa toda a praxis que a congele; ela é a sua própria praxis que se mantém viva enquanto salvaguarda a sua independência*. As pedagogias críticas que abraçam levemente uma tendência partidária correm o risco de serem absorvidas por aquilo contra o qual lutam: a inércia conservadora do sistema educacional reificado. *A guerrilha institucional é inimiga da liberdade: a violência, mesmo quando exercida em nome da pacificação da vida social, nunca é legítima*. O argumento da legitimidade da violência não tem qualquer legitimidade diante da violência consumada. A memória de Auschwitz ainda permanece viva naqueles que não desejam a sua repetição. A política totalitária é a *consumação da estratégia conceptual: a violência do conceito realiza-se na violência real*. A identidade é sempre falsa: viola o não-idêntico que resiste à integração.

3. A nossa perspectiva da teoria crítica da educação inspira-se basicamente em perspectivas radicais exemplificadas nos trabalhos de teóricos como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael W. Apple e S. Aronowitz. *A pedagogia do oprimido* de Paulo Freire continua, no entanto, a ser o modelo crítico que mais se aproxima das intenções de uma teoria crítica da educação. Mesmo quando abraça a linguagem existencialista, bem como o seu estilo de pensar, não deixa de ser uma pedagogia dialéctica, na medida em que medeia constantemente os opostos em função da sua possível reconciliação. De certo modo, «corporifica» o pensamento de Adorno, despindo-o do seu preconceito «elitista».

Confrontando-se com as diversas problemáticas administrativas da educação e com o sistema de ensino tal como este vigora nas sociedades modernas, a *teoria crítica da educação* trabalha a sua própria diferença, ao mesmo tempo que reclama a exclusividade. Partindo do pressuposto, empiricamente irrefutável, de que os homens são seres não livres que habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder, a teoria crítica da educação propõe *modelos dialécticos* que reconhecem o conceito de sociedade como relação mediada e mediadora entre indivíduos isolados. A sociedade não é um mero aglomerado de indivíduos, nem é algo absolutamente autónomo situado fora dos indivíduos, mas possui em si mesma simultaneamente os dois momentos. A sociedade realiza-se através dos indivíduos, mas, enquanto relação, não pode reduzir-se a eles. Os indivíduos realizam-se através da sociedade, mas, enquanto entidades isoladas, não podem constituir a sociedade. Esta compreende uma certa interacção entre os indivíduos e uma objectividade que os enfrenta de modo autónomo. A dialéctica da sociedade tenta reconstituir a experiência que nos é denegada tanto pelo sistema social como pelas formas de consciência reificada. A sociedade é experiência: algo que encontramos imediatamente em nós e diante de nós e algo que reconhecemos como a condição dos problemas que po-

dem ser criticados e subvertidos, de modo a que a *experiência viva* possa prevalecer sobre a *experiência coisificada* e endurecida. A totalidade social actual só une os indivíduos entre si mediante a sua «alienação». O indivíduo cria e é criado simultaneamente pelo universo social do qual faz parte. Os conceitos de indivíduo e de sociedade medeiam-se entre si e, por isso, não podem ser pensados independentemente um do outro. Como escreve Horkheimer:

«A individualidade é prejudicada quando cada homem decide cuidar de si mesmo. À medida que o homem comum se retira da participação nos assuntos políticos, a sociedade tende a regredir à lei da selva, que esmaga todos os vestígios da individualidade. O indivíduo absolutamente isolado foi sempre uma ilusão. As qualidades pessoais mais estimadas, tais como a independência, o desejo de liberdade, a simpatia e o senso de justiça, são virtudes tanto sociais como individuais. O indivíduo totalmente desenvolvido é a consumação de uma sociedade totalmente desenvolvida. A emancipação do indivíduo não é uma emancipação da sociedade, mas o resultado da libertação da sociedade da atomização. Uma atomização que pode atingir o cume nos períodos de colectivização e de cultura de massas»³⁵.

A **heteronomia** predominante na sociedade de consumo liquida completamente a interioridade da subjectividade, transformando-a numa espécie de **consciência feliz**³⁶, absolutamente massificada, apática e resignada diante do poder da sociedade administrada. Os indivíduos atomizados, no seu excesso de zelo para lograr a adaptação e a reacção imediata a situações pontuais, são impedidos de levar a cabo a conformação de um *eu fixo* — uma identidade subjectiva e objectivamente real, que não mude de situação em situação, em função dos papéis sociais desempenhados e socialmente atribuídos durante o longo processo de socialização primária e secundária. A escola transformou-se, ela mesma e com o empurrão da *racionalidade administrativa*, numa *indústria cultural* e, como esta, atrofia aquilo que devia ajudar a libertar: o poder da imaginação do indivíduo rebelde.

Diante deste cenário, a teoria crítica da educação não tem outra alternativa senão alertar os educadores, levando-os a ver a escola não simplesmente como um meio de sustentar, legitimar e reproduzir os interesses do sistema tecno-económico generalizado, dirigidos para a fabricação de indivíduos obedientes, dóceis e mal remunerados, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a auto-transformação — ou seja, a tarefa de reconquistar a individualidade perdida no seio de um aglomerado de consumidores passivos e alterdirigidos pelo poderoso **sistema das indústrias culturais**. Esta visão da escola como instituição contraditória é a mais adequada para se cumprir a tarefa pedagógica — exaustivamente preconizada por Marcuse em diversas das suas obras — de fazer com que «a interioridade e a subjectividade venham a tornar-se o espaço interior e exterior da subversão da experiência, da emergência de outro universo»³⁷.

A escola não escapa à mediação universal de todo o social através da sociedade: a crítica da escolarização é necessariamente a crítica da sociedade administrada e da sua economia política globalizada. A teoria crítica da educação confronta a realidade efectiva do ensino es-

colar (escolarização), no seu contexto histórico, com a sua promessa de realizar a formação cultural (educação), a fim de criticar a relação entre ambos e assim transcendê-los. A *escolarização* é fundamentalmente um modo de controle social, que procura produzir os indivíduos de que a sociedade precisa para se perpetuar no tempo, sem alterar a sua estruturação global. A *educação* tem o potencial de transformar/transcender a sociedade, mediante a transformação do estudante num sujeito activo e consciente comprometido com o crescimento do seu poder pessoal e social. A escolarização que não esteja ligada à luta por uma vida qualitativamente melhor e sem angústia para todos, através da construção de uma sociedade baseada em relações livres de coerção e na justiça social, não responde à exigência dos seus princípios conceptuais. A escola integrada ensina sem educar. Pode, numa determinada disciplina ideológica, ensinar a preencher um cheque, sem, no entanto, fornecer conhecimentos conceptuais e orientação histórica para aqueles que, no processo educativo, ainda ousam ter esperança — sobretudo, aqueles professores que ainda não perderam a esperança de voltar a educar e a formar alguns dos seus alunos, pelo menos, aqueles que resistem aos condicionalismos e constrangimentos do *currículo oculto* e da sua matriz: a *ideologia dominante*.

Neste sentido, Henry Giroux desenvolveu uma teoria do currículo, a qual articula uma *teoria do interesse* e uma *teoria da experiência*³⁸. A *teoria do interesse* explicita o modo como o currículo reflecte os interesses da ordem estabelecida: as visões particulares do mundo que representam e as relações sociais que glorificam ou descartam. A *teoria da experiência* mostra que o currículo é uma narrativa historicamente construída que produz e organiza as experiências do estudante no contexto de formas sociais fetichizadas, tal como o uso da linguagem, a organização do conhecimento em categorias de alto e baixo *status* e a afirmação de tipos particulares de estratégias de ensino. O currículo configura os interesses e as experiências particulares, em função dos imperativos do crescimento económico contínuo. O currículo oculto que se insinua na prática diária pedagógica é *consciência reificada*. A linguagem pedagógica administrativa é sedimento do **pensamento único**. A consciência colonizada é consciência coisificada que, incapaz de *problematizar*, se deixa pensar pelo opressor. Pura heteronomia! O consenso obtido na e pela linguagem ordinária é a vitória do opressor. A linguagem vulgar silencia a voz do oprimido: nela o oprimido vê-se a si mesmo com os olhos do opressor. «A terapia linguística — isto é, o esforço rumo a palavras (e assim conceitos) livres de tudo, sem distorção do seu significado pelo *establishment* — postula a transferência de *standards* morais (e da sua validade) do *establishment* para a revolta contra ele»³⁹. A linguagem do opressor deve ser radicalmente remodelada e extirpada da sua falsa neutralidade: uma tal linguagem, metódica e provocatoriamente «moralizada» em termos de recusa poderia e pode efectivamente não só confirmar as vozes dos professores e dos estudantes, mas também associar o propósito da escolarização a uma *visão transformadora do futuro*. Dar a palavra ao oprimido é renovar e recriar uma nova linguagem: a que nomeia as coisas pelo seu verdadeiro nome.

O professor que abandone a investigação fundamental depois de ter obtido o diploma de licenciatura ou qualquer outro grau académico mais avançado, na maior parte das vezes obtido

de modo precipitado e demasiado fácil, deixa, por isso, de ser um professor empenhado e responsável e, mais cedo ou mais tarde, ingressa na categoria dos frustrados que consultam o psiquiatra para adormecer o seu vazio existencial. Não está à altura da sua missão educativa. Pedagogia e investigação contínua foram sempre inseparáveis até que se criou a *burocratização* da arte de ensinar; a partir desse momento, os professores, bem como os alunos, foram aprisionados, condenados a não ter direito à palavra. A pedagogia administrativa monopoliza a palavra e, ao negá-la aos outros participantes do processo educativo, mais não pretende que silenciar o seu protesto — o protesto contra a invasão da consciência por parte dos inimigos do pensamento e da imaginação criadores. Comprometida irrevogavelmente com os humilhados e ofendidos, a pedagogia crítica é radicalmente revolucionária: sendo a História fundamentalmente um processo aberto, a libertação é um objectivo autêntico e um mundo radicalmente diferente pode tornar-se real, desde que as pessoas não tenham medo de se servir do seu entendimento para determinar racionalmente, em diálogo umas com as outras, os fins da sua acção.

4. A pedagogia crítica elaborou uma **teoria radical da escolarização**, desenvolvendo para o efeito novas categorias de investigação e novas metodologias. H. Giroux⁴⁰ considera a *escolarização* como um empreendimento decididamente político e cultural. As escolas são vistas não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais colidem frequentemente numa luta incessante pelo poder. Do primeiro ponto de vista, a escolarização desempenha — tal como demonstraram Louis Althusser⁴¹ e, de modo mais empírico, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron⁴² — um papel fundamental no processo de reprodução social e cultural da sociedade estabelecida. Como escrevem Adorno e Horkheimer: «Poder e conhecimento são sinónimos»⁴³. A descoberta dessa relação íntima entre conhecimento e poder ajuda o professor emancipado a usar esse conhecimento no desenvolvimento de cidadãos críticos e activos. A visão administrativa da instrução da sala de aula e aprendizagem como um processo neutro, anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto, não pode mais ser dignamente defendida. De facto, a suposta abertura da escola ao meio esquece que a escola está *sempre-já* afundada na sociedade, da qual mais não é que um instrumento obediente de integração social e cultural. Como uma forma de *política cultural*⁴⁴, a escolarização representa sempre uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social. Está sempre implicada em relações de poder, práticas sociais e formas de conhecimento que suportam uma visão específica do mundo: a do opressor. A *indústria do conhecimento* é de tal modo racionalizada que reproduz a falsa identidade e fragmenta as relações sociais democráticas através de uma ênfase na competitividade, na produtividade e na eficácia.

Tal como clarificaram as análises genealógicas do poder de Michel Foucault⁴⁵, o poder político é uma abstracção castradora e convém ter isso presente quando se fala de poder, pelo menos no âmbito das pedagogias críticas. O Estado não corporifica todo o poder — o poder dá-se nas relações que estabelecemos com os outros, sobretudo com os mais próximos. São

estes e não tanto os que estão mais distantes — ocupando funções administrativas, que ameaçam directamente a nossa existência nas suas possibilidades mais autênticas. O pedagogo crítico sabe muito bem que os seus inimigos não são tanto os quadros administrativos do Estado, mas sobretudo e fundamentalmente o grupo anónimo dos seus colegas. Esta *turba de mediocridade* é um inimigo com atributos quase divinos — onnipotente, omnipresente e omnisciente, excepto omnigenerosa. A sua vigilância permanente faz sentir os seus efeitos de modo tanto mais forte quanto mais ousada for a atitude do professor crítico. O pensamento amedronta-a e, sobretudo, desmistifica a terrível ilusão em que vive mergulhada: não é fácil assumir-se como um usurpador do lugar que não lhe pertence quer por direito quer efectivamente. O professor colonizado, sobretudo quando tem consciência tética da sua mediocridade, só é movido por um interesse: impedir que os seus alunos conheçam outro professor digno desse nome e que façam a comparação e tirem as devidas conclusões! O **professor colonizado** é mais que um Velho do Restelo — é um *vampiro* que só vive à custa do sacrifício do outro. A sua resistência é a mais cruel com que se defronta a pedagogia crítica. Superá-la exige libertar os alunos da «**pedagogia do atrasado mental**» e convidá-los a ter uma nova experiência — a experiência antecipada da liberdade. A resistência dos alunos é menos organizada: uma metodologia centrada em problemas geradores⁴⁶ — associada evidentemente à competência científica do professor — é suficiente para render o opressor que há neles. Apesar do pensamento crítico ser um salto no abismo, vale a pena correr esse risco: quem arrisca sofre, mas só este sofrimento lhe permitirá experimentar a alegria — a alegria de estar vivo num mundo em que todos queriam que estivesse morto. Este é o único tipo de vingança que a subjectividade rebelde se permite. Ir mais longe que isso seria deixar-se aprisionar novamente no cárcere do opressor. Ser igual ao opressor é o que mais teme o indivíduo emancipado; a partir do momento em que se descobre como indivíduo autónomo, o seu maior medo é a loucura. A morte é preferível, na medida em que põe termo a uma existência sem lhe roubar a sua dignidade — de ter sido uma consciência que resistiu à heteronomia. A sua lembrança será guardada tanto por aqueles que ajudou a libertarem-se como por aqueles que a odiaram, porque estes últimos, depois da sua denúncia silenciosa, nunca mais poderão manter a sua anterior auto-imagem. Os mártires que morrem sozinhos são sempre lembrados como a boa consciência daqueles que a perderam. Ninguém que se descubra como medíocre, depois de se ter julgado *expert*, volta a acreditar em si mesmo: resta-lhe o silêncio ressentido que se alimenta de mil e uma vinganças — mas nenhuma delas, mesmo que bem sucedida, lhe permite reencontrar novamente o estado de ilusão anterior. A sua existência é culpa permanente. Se não se der por satisfeito, consultará o psiquiatra que, mediante um bom tratamento com anti-depressivos, depressa o anula como projecto de ser. O vencedor pode ser vencido, sobretudo quando se interna num hospital psiquiátrico, donde nunca devia ter saído.

5. Na sua discussão sobre **pensamento crítico**, a pedagogia administrada neutralizou o termo *crítico*, através do seu uso repetido e impreciso, removendo as suas dimensões políti-

cas e culturais e eliminando o seu poder negativo para significar «habilidades de pensamento». O ensino é reduzido à sua função de ajudar os estudantes a adquirir níveis mais elevados de habilidades cognitivas, prestando-se pouca atenção ao propósito para o qual essas habilidades devem ser dirigidas. Os estudantes são encorajados a serem bem sucedidos no mundo árduo e competitivo do limitado mercado de trabalho.

Ao definir o sucesso académico em termos da criação de indivíduos submissos, produtivos e patriotas, as teorias administrativas da educação esquivam-se de qualquer preocupação pelos cidadãos educados. críticos e autónomos. Os estudantes são vistos unicamente como a vanguarda do crescimento económico contínuo. Os **burocratas do ensino** rejeitam a perspectiva de que as escolas deveriam ser locais para a transformação social e para a emancipação, lugares onde os estudantes são educados não somente para serem pensadores críticos, mas também para verem o mundo como um lugar onde as suas acções — em particular, as suas *acções inter-comunicacionais* — podem contribuir para a mudança social qualitativa.

A escola colonizada persegue sistematicamente o **conhecimento emancipador**: nela ensina-se uma prática cega, em vez de se fomentar uma *iluminação dialéctica* susceptível de orientar uma *praxis da emancipação*. O conhecimento emancipador é preterido em favor da obtenção de um diploma técnico, o qual está basicamente relacionado com a lógica do mercado. Contra este imperativo burocrático, a teoria crítica da educação empreendeu uma reconstrução socialmente crítica do que significa «ser escolarizado»⁴⁷, salientando que qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com os oprimidos. A sua missão pedagógica é consciencializar as **consciências imersas** na coisificação e faze-las **emergir** para a tarefa da eliminação das condições que geram o sofrimento humano⁴⁸. Os oprimidos que aceitam levar a cabo a sua libertação não são somente aqueles que vivem na privação material (os pobres), mas todos os indivíduos que ainda não emergiram da sociedade opressora. Quem diz que não pode saber mais porque a situação não o permite, não merece a atenção que se lhe dedica: as dificuldades materiais não respondem pela falta de conhecimento e, muito menos, pela **inércia mental**.

6. A afirmação dos burocratas do sistema de ensino de que as escolas funcionam como um mecanismo para o desenvolvimento e aprofundamento da democracia e da igualdade social é claramente desmentida pela realidade escolar efectiva. As escolas não oferecem oportunidades na vasta tradição ocidental para a capacitação pessoal e social e, na realidade, trabalham frequentemente contra essas oportunidades. As vítimas desse processo são, desde logo, os próprios professores. A adopção crescente de pedagogias administrativas e de esquemas de contabilidade para satisfazer a lógica das exigências do mercado promove activamente a **incapacidade dos professores**. A proliferação de currículos adoptados pelo Estado, que — como se diz correntemente — são «à prova de professores», revela claramente que estes não participam, de um modo responsável e digno, na elaboração das propostas de programas e, muito menos, na sua escolha. H. Giroux⁴⁹ verifica que o papel do professor é efectivamente

equiparado ao de um secretário não capacitado e mal-remunerado. Nas escolas administradas, o aperfeiçoamento da democracia é mantido zelosamente num estado de hibernação: o opressor governa a escola em todas as suas esferas como se fosse um representante legítimo daqueles que democraticamente silencia, obrigando-os a cumprir e a executar as suas ordens.

A necessidade escolar de planificação reprime a liberdade e a formação intelectuais. Defender o *pensamento independente* é resistir à inércia administrativa dos Programas e das Planificações impostos de cima — exterior e heteronomamente; é dignificar o professor, o aluno e a escola, na sua capacidade autónoma de decidir o que é mais adequado para si mesmos e para os outros, em função da natureza das situações sociais com que se deparam diariamente e da análise racional que fazem das mesmas. A autonomia conquista-se vencendo o «medo à liberdade»⁵⁰ e assumindo, nesse acto, a tarefa de recuperar a subjectividade rebelde esquecida no fundo da sua consciência: a única que os pode proteger da estupidificação em curso. A invasão do ensino por parte do sistema burocrático demite os professores da sua missão de educar e estes, não satisfeitos com a sua demissão, auto-demitem-se quando se refugiam nas visitas de estudo⁵¹ e nos projectos da área escola, de resto previstos pelos planos administrativos, sob a alegação de que a educação passa também pela distração. Ao pretender invadir o espaço exterior a si mesma, como se se tratasse de uma esfera com vida e legalidade próprias, a escola, sem disso tomar consciência, deixa-se invadir passivamente pela sociedade administrada: a visita de estudo revela-se como instalação definitiva e castradora da sociedade que supostamente pretende invadir. A escola não tem um exterior a si mesma, na medida em que ela própria é esse exterior. O seu isolamento não se afirma frente à sociedade, mas frente à crítica. Por detrás de cada uma das suas decisões supostamente autónomas, sobretudo no caso das visitas de estudo, insinua-se claramente a presença potente da *planificação centralizada*. As motivações que secretamente as movem reduzem-se, afinal, à planificação de um potencial encontro sexual. A planificação do sexo desenrola-se no âmbito da *planificação escolar centralizada*. Aqui, a planificação mostra o seu verdadeiro rosto: o processo de **debilitação do eu** leva-o a procurar fora de si mesmo aquilo que só a ele lhe pertence e que só nele próprio pode encontrar. A promiscuidade sexual⁵² é afinal a única distração disponível, já que «a falta de fantasia, implantada e insistentemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas no seu tempo livre»⁵³. Nela, o eu débil afunda-se «livremente» nos outros, sem se aperceber o quanto não é livre aí onde mais livre se sente — no comércio anónimo do sexo ocasional —, «porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída»⁵⁴ dele. A liberdade organizada é falsa liberdade. Até mesmo como fuga às rotinas escolares as visitas de estudo e as actividades extra-curriculares não deixam de ser prolongamentos de actividades accionadas e organizadas pelo sistema administrativo escolar. A afinidade entre a escola e a diversão mostra-se assim no seu próprio sentido: a apologia da sociedade que a isola cada vez mais da *crítica redentora*, na medida em que, como demonstraram Adorno e Horkheimer, «divertir-se significa estar de acordo» e estar de acordo significa, por sua vez, «não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É, na verdade, uma

fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade perversa, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A libertação prometida pela diversão é a libertação do pensamento como negação⁵⁵ da sociedade opressora. O chamado «professor fixe», bem como a sua «**pedagogia do gajo porreiro**», é cúmplice passivo desta estratégia de manter todos os indivíduos na *dependência pueril* do sistema administrativo. A *puerilidade*⁵⁶ é, pois, um estado contínuo de dependência, no qual se substitui a dependência materna pela dependência social administrada, quando não se consegue, por alguma razão fatídica, conservar as duas dependências em simultâneo. Os que negam a conquistar a sua autonomia nunca terão acesso à experiência genuína do tempo livre produtivo. Sob o domínio da heteronomia, tornam-se heterónomos também para si próprios.

Até mesmo a suposição de que as escolas funcionam como os principais promotores da mobilidade social e económica é falsa, tal como demonstrou Michael Apple⁵⁷. A escolarização não oferece oportunidades a um grande número de estudantes para se tornarem capazes como cidadãos críticos e activos. O facto dos filhos dos trabalhadores poderem tirar um curso superior e ascenderem a um camada social (supostamente) superior não implica mobilidade social e cultural e, muito menos, mobilidade vertical. Diante da sociedade, todos são consumidores, não só de bens de consumo, mas também de ideias esvaziadas do seu conteúdo cognitivo e, por isso, tornadas equivalentes. Todos são iguais na sua incapacidade de pensar para além da realidade opressora, na medida em que partilham a mesma cultura: a *cultura comercializada*. A neutralização da oposição ameaça desvirtuar irreversivelmente a essência da democracia. O sistema cinzento é o único que efectivamente governa, deixando o elemento feminino predominante «à beira de um ataque de nervos». A pedagogia transforma-se fatalmente em intriga e em «guerras de poder», cujos objectivos escapam a qualquer tentativa de compreensão racional⁵⁸, a não ser a uma interpretação psiquiátrica.

Se, como afirmou Adorno, «a chave de uma mudança profunda reside na sociedade e na sua relação com a escola»⁵⁹, então somos confrontados com uma dupla tarefa: a escola que devia contribuir para a mudança social qualitativa precisa, ela mesma, ser transformada e preparada antes de poder assumir a sua verdadeira missão. A escola oscila, nas actuais circunstâncias, entre a perpetuação da barbárie, enquanto mecanismo de reprodução da sociedade repressiva, e o combate contra a barbárie, enquanto instituição empenhada na formação cultural. Consciente dessa ambiguidade essencial da escola, Adorno não deixa de fazer um apelo, no sentido de convencer os professores a libertarem-se dos tabus que os impedem de educar:

«A barbárie é um estado no qual todas essas formações às quais serve a escola se mostram fracassadas. Por certo que, enquanto a sociedade engendre de si mesma a barbárie, a escola não será capaz de se opor a esta mais que em grau mínimo. Mas se a barbárie, a terrível sombra que se abate sobre a nossa existência, é precisamente o contrário da formação, também é algo de essencial que os indivíduos sejam desbarbarizados. A desbarbarização da humanidade é a pré-condição imediata da sua sobrevivência. A esta deve servir a escola, por limitados que sejam o

seu âmbito de influência e as suas possibilidades e, para isso, necessita libertar-se dos tabus, sob cuja pressão a barbárie se reproduz. O pathos da escola — hoje a sua seriedade moral —, nas presentes circunstâncias, reside em que, somente ela, se é consciente da situação, é capaz de trabalhar imediatamente pela desbarbarização da humanidade. Por barbárie, não entendo os Beatles, embora o seu culto faça parte dela, mas sim o extremo: o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura; aqui não há lugar para dívidas. Opor-se a isso, tal como se nos oferece o mundo de hoje, onde pelo menos não é possível vislumbrar nenhuma outra possibilidade de mais amplo alcance, compete antes de mais nada à escola. Daí que, a despeito de todos os argumentos teórico-sociais contrários, seja tão importante desde o ponto de vista social que a escola cumpra a sua missão. E, para isso, ajuda a tomada de consciência da fatídica herança de representações que pesa sobre ela»⁶⁰.

7. Ao denunciar a definição oficial das escolas como instituições democráticas, a teoria crítica da educação revela as maneiras pelas quais o currículo escolar, o conhecimento e os métodos dependem da expansão destrutiva da economia de mercado generalizada. O objectivo é desmistificar a desigualdade de interesses sociais e pessoais competitivos dentro da ordem social que prosibe a igualdade de oportunidades. Nenhuma decisão pode ser tomada desinteressadamente e nenhuma prática educacional — seja ela centrada na questão da excelência, avaliação, ou contabilidade — é independente dos contextos social, económico, cultural, histórico e institucional nos quais a escolarização acontece. A escolarização só pode ser analisada como um processo cultural e histórico, no qual os indivíduos são posicionados dentro de relações assimétricas de poder em função de agrupamentos sociais específicos. Os professores emancipados recusam a tarefa a eles prescrita pelo capitalismo, como intelectuais, professores e teóricos sociais, de servir passivamente as disposições ideológicas e institucionais existentes nas escolas. As escolas servem sempre os interesses do opressor, enquanto desconfirmam simultaneamente os valores e habilidades dos oprimidos. Independentemente da sua coloração partidária, a **escolarização administrativa** apoia sempre uma tendência inerentemente injusta, resultando na transmissão e na reprodução da cultura comercializada do *status quo*.

A tentativa de transformar a educação requer, por conseguinte, a rejeição da ênfase no prognóstico e dimensão científicos, que têm sido taticamente instalados nos modelos de planificação do currículo e noutros métodos teóricos recomendados para a prática educacional. A teoria crítica da educação desafia o relacionamento frequentemente incontestável entre escola e sociedade, desmascarando o apelo da **pedagogia administrada** de que a escola possibilita igualdade de oportunidades e oferece acesso à democracia igualitária e ao pensamento crítico. A escolarização não constitui um processo apolítico e neutro. Na verdade, afirmar que escolas são instituições meritocráticas é uma tautologia conceptual: os alunos bem sucedidos são aqueles a quem as escolas recompensam, não por causa do seu mérito individual, mas por causa da vantagem do dinheiro e do *status* social. A pedagogia crítica tenta oferecer aos professores e pesquisadores um meio de melhor entender o papel que as escolas, de facto, representam dentro de uma sociedade dilacerada por contradições sociais, e, neste esforço, produz

conceitos para questionar as experiências dos estudantes, os textos, as ideologias dos professores e aspectos do método escolar, que as análises administrativas omitem sistematicamente. De facto, a pedagogia crítica tem definido com precisão as dimensões políticas da escolarização, mostrando que as escolas operam principalmente para reproduzir os valores e privilégios do opressor. A pedagogia crítica compromete-se com formas de aprendizagem e acção empreendidas em solidariedade com os indivíduos que desejam libertar-se do opressor. *Problematizar* os conceitos estabelecidos sobre a escolarização é dedicar-se ao imperativo emancipatório de conferir poder ao indivíduo e de transformação social.

8. A teoria crítica da educação procura incorporar-se na prática educacional. Desafiando os burocratas do ensino, que desejam que as escolas ensinem simplesmente os estudantes sobre a grande herança cultural, almeja fornecer aos professores conceitos críticos, que lhes possibilitarão analisar as escolas como lugares que produzem e transmitem práticas sociais que reflectem os imperativos ideológicos e materiais da cultura dominante. Pensar é aquilo que não se faz numa sala de aula, cujo professor seja um profissional do ensino tecnológico zeloso do seu título. Pensar é esquecer-se de si mesmo e entregar-se ao fascínio das ideias e dos conceitos. Quem, quando pensa, reivindica nesse acto o *privilégio do seu umbigo*, não pensa: a sua preocupação imediata é a auto-preservação. O pensamento verdadeiro transcende o seu contexto de produção, bem como os interesses imediatos daquele que o exteriorizou pela primeira vez. O pensamento só é verdadeiro quando escapa à relatividade do seu contexto de produção: o pensamento que permanece prisioneiro do contexto é *ideologia* — pura apatia diante da crueldade existente.

Quem tem pretensões intelectuais tem que as justificar perante os outros: a cultura não admite a irresponsabilidade. Todos os professores têm responsabilidades, não somente pela maneira como agem individualmente em sociedade, mas também pelo sistema no qual participam. Os teóricos críticos tentam «relativizar» as escolas como agências que legitimam essencialmente relações e práticas sociais existentes, tornando-as normais e naturais, desmembrando e reorganizando as regras e os códigos artificiais que compõem a realidade na sala de aula. Atacam as perspectivas familiares, perturbadoramente comuns e tentam ir além da questão convencional sobre o *que* significa a escolarização, levantando, em vez disso, a questão mais importante sobre *como* a escolarização chegou a ter esse significado. O resultado é que as escolas — frequentemente vistas como agências socializadoras que ajudam a sociedade a produzir cidadãos inteligentes, responsáveis, comprometidos e preparados — tornam-se instituições estranhas e perturbadoras, que não somente *ensinam* sujeitos, mas também *produzem* seres humanos incapazes de reflexão e que, nas suas actividades diárias, representam as ideologias da cultura dominante. A escola como agência de socialização integrada coisifica os alunos, em vez de os transformar em sujeitos conscientes e autónomos capazes de se libertarem da reificação.

A teoria crítica da educação permanece fiel à crítica do sistema capitalista: o seu padrão

de exploração e de expansão produziu uma racionalidade económica — a **racionalidade instrumental** — que influencia o pensamento actual sobre temas sociais e educacionais e continua a contribuir para a geração de gravíssimos problemas sociais. Para assegurar que todos os indivíduos tenham uma voz no valor excedente que o seu trabalho produz, a teoria crítica insiste que os responsáveis pelo tipo actual de capitalismo devem ser considerados moralmente responsáveis. É necessária uma *nova ética económica* que ajude a guiar e, eventualmente, a reformular o sistema económico no interesse *de todos*, uma ética com a visão e o poder de contrariar os efeitos desumanos do capitalismo global e generalizado.

Sob o efeito todo-poderoso do *princípio de troca*, a escola silencia o não-idêntico, reproduzindo continuamente, qual fábrica de produção industrial, a falsa identidade da sociedade repressiva a que se devia opor como defensora da diferença. Matando as almas, a escola reproduz corpos idênticos uns aos outros e — o que é ainda pior — felizes por puderem ser abastecidos em qualquer grande área comercial. O corpo converte-se em carne digerível por qualquer outro instrumento. A cultura integrada converteu-se numa imensa cadeia alimentar: as **mentes anestesiadas** entregam-se facilmente — a si mesmas enquanto corpos colonizados — ao consumo em massa. A cultura como alimento digerível democraticamente é **cultura tóxica**: o corpo engorda enquanto a mente se atrofia. A obesidade é uma figura do pensamento colonizado: as toxinas do invasor invadem o corpo do hospedeiro, de modo a colocá-lo ao serviço da reprodução social. **Pensamento gordo** = pensamento domesticado⁶¹ = pensamento colonizado = pensamento do opressor = pensamento único = pensamento passivo. O empirismo foi sempre a filosofia do opressor.

9. A emergência filogenética da *auto-consciência* — da consciência de si mesmo como indivíduo — trouxe ao mundo, pela primeira vez, o sofrimento: o sofrimento resultante de uma existência vivida na **solidão substancial**⁶². O indivíduo desde que nasce até que morre sabe, em cada momento crucial da sua vida, que está absolutamente sozinho num mundo que nunca é verdadeiramente o seu mundo, mas o mundo dos outros generalizados que, pelo facto de estarem-aí, negam a sua própria existência e todas as suas possibilidades. O outro generalizado é uma crueldade, porque nos nega como existência autêntica. Estamos sozinhos e condenados a sermos esquecidos por um *universo sem memória*. As garantias que temos, sobretudo o amor maternal, são efémeras: a morte rouba-as quando mais precisamos delas e a natureza, na sua evolução, não nos deu outras adaptações filogenéticas que nos protegessem desta situação quase-transcendental que é viver na solidão, sabendo que a estrela que nos acompanhou no nascimento abandona-nos na morte.

A natureza lançou-nos um desafio tremendo: sermos indivíduos auto-conscientes que precisamos dos outros para nos realizarmos até mesmo como indivíduos autónomos. A sociedade que, ao mesmo tempo, nos individualiza, socializa-nos. Mas a socialização, mesmo quando bem sucedida, não amortece o sofrimento da solidão. Este reaparece em toda a sua

força nas *situações-limite*, quando temos de contar somente connosco mesmos. A subjectividade rebelde é uma **subjectividade infeliz** que persegue tenazmente a felicidade, embora reconheça a sua impotência para a alcançar sozinha. O pensamento crítico é uma actividade extremamente solitária. Mediante o seu exercício, a consciência mergulha em si mesma, sabendo que todo o seu esforço autêntico pode ser gratuito, tanto para si mesma como para os outros que resistem ao sofrimento resultante de estarem sozinhos num mundo absolutamente solitário. Nesta resistência ao diálogo encontra o pensamento crítico a sua impotência: a sua palavra — a palavra de uma consciência que procura alcançar o outro num esforço derradeiro de transcender a sua solidão — não é escutada pelo outro.

Diante deste sofrimento quase metafísico qualquer tentativa de querer distinguir entre opressores e oprimidos torna-se demasiado supérflua: todos somos ao mesmo tempo opressores e oprimidos enquanto indivíduos que somos e, perante a sociedade, todos somos oprimidos. A sociedade estabelecida é um cárcere que consente alguma liberdade de movimento: como vimos, a individualidade só pode surgir no seio de uma *sociedade*, de preferência urbana, por mais opressora que ela possa ser. A *comunidade* não deixa manifestar no seu bojo a individualidade e muito menos a individualidade rebelde, na medida em que a sua criação é um acto psico-pedagógico e social de exorcizar o exorcismo e, consequentemente, de libertar as forças rebeldes e, por isso mesmo, avessas à integração social, contra a tirania civilizacional e comunitária que, sob a designação de Super-Ego, as mantém aprisionadas naquela estrutura que Freud denominou de Id.

A **pedagogia da resistência** terá que começar por vencer a resistência de todos aqueles, tanto professores como alunos, que temem mergulhar na interioridade da sua subjectividade. A *consciência feliz* predominante prefere a ilusão da sua falsa felicidade à verdade da sua infelicidade essencial. Sair da caverna e olhar de frente a noite causa horror a qualquer indivíduo que se satisfaz com o comércio inautêntico com os outros. Descobrir a solidão instalada no interior da sua subjectividade encarnada é descobrir a vida no seu sofrimento mais profundo. E, no entanto, é nesta descoberta autêntica que reside o impulso para a libertação.

10. A escola como **instituição colonizada** afunda-se naquilo que devia denunciar e ajudar a transcender: a sociedade massificada. Ao criticar os fundamentos das diversas filosofias da educação, no fundo variações da pedagogia administrada, a teoria crítica da educação nada mais faz do que lançar os fundamentos de um novo **projecto educativo**.

Giroux tem toda a razão quando afirma que não basta denunciar a escola como uma agência da socialização integrada: a denúncia que se satisfaz consigo mesma é **resignação**. «As escolas são locais contraditórios»⁶³: há portanto espaço para levar a cabo a tarefa de libertar o futuro, de modo a que Auschwitz nunca mais se repita. Como vimos, uma compreensão crítica da escolarização permite-nos ver as escolas como locais de dominação e libertação.

Deste modo, a teoria crítica da educação opõe-se ao cerne da teoria educacional administrativa, que concebe as escolas principalmente como provedoras de habilidades e atitudes necessárias para os estudantes se tornarem cidadãos patriotas, industriais e responsáveis. A escola deve converter-se numa **instituição crítica**, se quiser resistir às forças da integração social e cultural em curso na sociedade administrada. O modelo de escola predominante é um modelo burocratizado imposto de cima pelo Estado e pelos seus funcionários subservientes, sem que os principais agentes educativos tenham participado como sujeitos particulares e livres de coerção na sua elaboração ou mesmo na sua crítica racional e livre. Ivan Illich chamou-lhe *instituição manipuladora*⁶⁴ e Louis Althusser, analisando-o, no contexto da reprodução social das relações sociais de produção capitalistas, chamou-lhe *Aparelho Ideológico de Estado*⁶⁵, cuja função é preparar — mediante um trabalho de **inculcação ideológica** — os alunos para o desempenho dos papéis que lhes são socialmente atribuídos no processo de produção. A escola como instituição crítica opõe-se frontalmente à escola como instituição manipuladora. Em vez de preparar indivíduos dóceis, apáticos e resignados, a escola como instituição crítica quer romper com a atomização da sociedade administrada, de modo a abrir caminho à emergência de subjectividades rebeldes, capazes de se libertarem a si mesmas do processo de sujeição a que as submete-sujeita a *ideologia dominante*. A escola como instituição crítica deve fornecer os conceitos necessários ao aluno que se queira libertar da sujeição-submissão ideológica: a **imuno-cognição crítica** é a arma que os professores e os seus alunos devem erguer para se defenderem da *comunicação distorcida* imposta pela burocracia educacional e política dominante. Como instituição crítica, a escola deve reconquistar o **espaço de libertação** que coexiste no seio da **escola burocratizada** com o **espaço da dominação**. A teoria crítica da educação encara, tanto a escola no seu conjunto como as aulas que ocorrem no seu seio, como um **fórum crítico e racional**, onde professores e alunos se juntam para debater, entre eles na sala de aula e entre a escola e as restantes instituições sociais, os mais diversos assuntos, procurando sempre que possível um **consenso racional**. Professor e aluno devem reconstruir, em constante diálogo «horizontal» e liberto da coerção, a sua subjectividade, libertando-a do seu elemento estranho — a adesão ao opressor. O meio para essa confrontação é — conforme acentua Habermas⁶⁶ — o uso público da razão, articulado por indivíduos privados engajados numa discussão que é, em princípio, aberta e sem coerção. Só deste modo pode a escola constituir-se como o berço da **subjectividade rebelde**, imunizada e preparada para resistir às estupidificações da sociedade de consumo. A subjectividade rebelde é uma subjectividade que se recusa, mediante uma revolta permanente consigo mesma e com o mundo, a ser novamente colonizada pela ideologia do opressor. A **mimesis cativante** é o elemento da teoria crítica da educação.

A missão crítica da educação deve ser a *autonomização* dos indivíduos através de um *processo educativo* (relação e acção educativas) capaz de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e para a emergência de uma *sensibilidade não-mutilada*. A reconciliação visada pela teoria crítica é, na actual conjuntura social, uma tarefa prática, da qual de-

vem participar todos os intervenientes do processo educativo, sobretudo os professores quando encarados — segundo a expressão de Giroux — como *intelectuais políticos*⁶⁷. A sua mais nobre tarefa deverá ser ajudar os alunos a serem capazes de reflectir sobre a sua própria história, quer como indivíduos, quer como membros de sociedades mais vastas e de usar essa reflexão justamente para alterar o curso barbarizante da história. Esta missão do educador crítico está ausente em todas as formas de teorias sociais e de teorias da educação — usualmente referidas como *positivismo* que tentam moldar as ciências sociais segundo os modelos das ciências naturais, tal como fazem, de resto, os programas impostos pelo Estado e suas agências de controlo social aos professores ou mesmo aos alunos. Ao reconhecer a *auto-reflexão* ou *reflexividade* dos agentes humanos, a teoria crítica da educação tem de reconhecer que uma **sociedade emancipada** seria aquela em que os seres humanos controlassem activamente os seus próprios destinos, através da crescente compreensão das circunstâncias em que vivem.

As indústrias culturais incutem nos estudantes uma paixão horrenda pela **ignorância**. Segundo Jacques Lacan⁶⁸, a ignorância não é um estado passivo, mas um estado activo ou de exclusão da consciência. A paixão pela ignorância que infecta a *cultura da imagem magificada* deve-se a uma recusa em reconhecer que as nossas subjectividades foram construídas a partir das práticas sociais e das formas de consciência sociais coisificadas correspondentes que nos dominam. A ignorância incorporada na própria estrutura do conhecimento desafia a *imaginação pedagógica* de qualquer professor empenhado na emancipação dos seus alunos. Estes, incapazes de encontrar conhecimento significativo no mundo fetichista das mercadorias, recorrem à violência gratuita ou a uma neblina intelectual onde qualquer coisa mais desafiadora e provocante do que o noticiário nocturno é encarada com desprezo. Esta epidemia de **anastesia conceptual** só beneficia a cultura dominante.

É, por isso, que a escolarização deve ser um processo de compreensão de como as subjectividades são produzidas por processos sociais objectivos. A compreensão dos processos sociais pelos quais temos sido construídos é, desde logo, auto-transformadora. Se fomos feitos, então podemos ser desfeitos e refeitos. Os professores emancipados precisam encorajar os estudantes a serem autoreflexivos sobre a sua situação no mundo e a dotá-los, mediante metodologias adequadas aos diversos contextos, com estruturas conceptuais para que eles comecem a emergir da realidade opressora. Ensinar e aprender dever ser simultaneamente um processo de *investigação* e de *crítica* permanente e um processo de *construção* de uma imaginação social que trabalha dentro de uma *linguagem da esperança*. Se o ensino for visto como uma *linguagem da possibilidade*, a aprendizagem pode tornar-se facilmente relevante, crítica e transformadora. Segundo Giroux⁶⁹, o conhecimento é:

relevante somente quando começa com as experiências que os estudantes trazem consigo da cultura e do mundo da vida em que estão inseridos;

crítico somente quando essas experiências são mostradas como sendo, algumas vezes, problemáticas;

e *transformador* somente quando os estudantes começam a usar o conhecimento adquirido para ajudar a conferir poder aos outros, incluindo os indivíduos da sua comunidade.

O conhecimento crítico visa a *reforma social*⁷⁰. Mediante a reestruturação da linguagem do *self* procura-se ajudar o aluno a negociar melhor com o mundo que deve ser transformado, tendo em vista aquilo que Adorno chamou de «vida sem angústia».

Os professores que resistem à integração social devem criar *agendas de possibilidade* nas suas salas de aula. A pedagogia crítica não garante que a **resistência**, tanto dos alunos como dos professores, não aconteça, mas fornece aos professores as bases para a compreender e para que qualquer pedagogia desenvolvida seja sensível às condições socioculturais que constróem a resistência, diminuindo a possibilidade de que os estudantes sejam responsabilizados como a sua única fonte criadora. A **pedagogia emancipatória** não pode ser construída a partir de teorias do comportamento que vêem os estudantes como preguiçosos, desobedientes, sem ambição ou geneticamente inferiores. Os professores que tratam os seus alunos como «atrasados mentais» esquecem-se de que eles próprios são tratados do mesmo modo pelo aparelho administrativo escolar. A **pedagogia do atrasado mental** aplica-se, pois, tanto aos professores como aos seus alunos: ambos são vasilhas enchidas pelos conteúdos da ideologia opressora. Não se pode planificar aquilo que se desconhece: a cultura na sua possibilidade transcendental. Quando se refugiam por detrás da sua «profissionalização», os professores denunciam-se como aquilo que são: eus colonizados pelo opressor, incapazes de pensar conjuntamente com os seus alunos sobre a realidade que os oprime interna e externamente, de modo a transcendê-la. A pedagogia crítica que só pode ser assumida por aqueles professores que odeiam visceralmente a opressão e a injustiça visa descolonizar o eu dos alunos, de modo a prepará-los para a libertação. A acção pedagógica do teórico crítico da educação regula-se apenas pelo interesse da emancipação: autonomizar os alunos dos efeitos castradores e mutiladores da *pedagogia bancária*⁷¹. A compreensão das estruturas de mediação que formam a resistência estudantil no mundo sociocultural remove o conceito de resistência estudantil das mãos do comportamentalista ou da profundidade do psicólogo, para o inserir no terreno da teoria da sociedade. A resistência à cultura pode converter-se na **cultura da resistência**. A pedagogia crítica transforma-se então numa *pedagogia da resistência*, a qual resiste aos obstáculos que lhe colocam as consciências colonizadas, ao mesmo tempo que procura imunizar outras consciências contra esta ameaça.

Como escreve Horkheimer:

«O indivíduo resistente opor-se-á a qualquer tentativa pragmática de conciliar as exigências da verdade e as irracionalidades da existência. Em vez de sacrificar a verdade pela conformidade com os padrões dominantes, ele insistirá em expressar na sua vida tanta verdade quanto possa, tanto na teoria quanto na prática. Terá uma vida conflituosa; deverá estar pronto para correr o risco de uma extrema solidão. A hostilidade irracional que o inclinaria a projectar as suas dificuldades interiores sobre o mundo é superada pela paixão de realizar aquilo que o pai representava para ele na sua imaginação infantil, a saber, a verdade. Esse tipo de jovem — se é que se trata

de um tipo — leva a sério aquilo que lhe foi ensinado. Não desiste de confrontar persistentemente a realidade com a verdade, de revelar o antagonismo entre os ideais e as realidades. A sua própria crítica, teórica e prática, é uma reafirmação negativa da fé positiva que teve enquanto criança»².

Notas

1- Cf. KUHN, Thomas S. — *A Estrutura das Revoluções Científicas*, 3ª ed.. São Paulo: Editora Prespectiva, 1992.

2- «O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo». Cf. KANT, Immanuel — *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1992, p.11.

3- O conceito de reificação foi elaborado exhaustivamente por Georg Lukács: «Já muitas vezes se realizou a essência da estrutura mercantil, que assenta no facto de uma ligação, uma relação entre pessoas, tomar o carácter de uma coisa, e ser, por isso, de uma «objectividade ilusória» que, pelo seu sistema de leis próprio, aparentemente rigoroso, inteiramente fechado e racional, dissimula todo e qualquer traço da sua essência fundamental: a relação entre homens». Cf. LUKÁCS, Georg — *História e Consciência de Classe: Estudos de dialéctica marxista*. Porto: Publicações Escorpão, 1974, p.97.

4- «O problema da imanente n-ao verdade da pedagogia reside decerto em que o objecto explorado é feito sob medida para os destinatários do processo, não é um trabalho puramente objectivo, pela coisa em si. Esta é antes *pedagogizada*. Já, por essa única razão, as crianças deveriam sentir-se inconscientemente enganadas. Não só os professores transmitem receptivamente algo já estabelecido, senão que a sua função mediadora como tal, como todas as actividades de circulação, é algo suspeito de antemão desde o ponto de vista social, atraindo certa aversão geral. Max Scheler disse uma vez que ele só produziu efeitos pedagógicos pelo facto de nunca Ter tratado os seus alunos de forma pedagógica. Se me é permitida a referência pessoal, a minha experiência corrobora por inteiro esse ponto de vista. O êxito como professor universitário dá-se evidentemente graças à ausência de todo o cálculo sobre a aquisição de influência, à renúncia a qualquer tentativa de persuasão». Cf. ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.90.

5- ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.104.

6- «A natureza desta tristeza torna-se mais evidente quando nos perguntamos com quem é que o investigador historicista entra em intropatia. A resposta é inelutável: com o vencedor. Ora todo aquele que domina é sempre herdeiro de todos os vencedores. A intropatia com o vencedor beneficia sempre, por consequência, aqueles que dominam. Para quem professa o materialismo histórico, isto é suficiente. [...] A sua tarefa é como ele acredita escovar a História a contrapelo». Cf. BENJAMIN, Walter — *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992, p.161.

7- Citado por WOLIN, Richard — *Labirintos: Em torno a Benjamin, Habermas, Schmitt, Arendt, Derrida, Marx, Heidegger e outros*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p.142.

8- BENJAMIN, Walter — *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água, p.160.

9- HORKHEIMER, Max — *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976, p.172.

10- Cf. JAY, Martín — *La Imagen Dialéctica: Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus, 1989.

- 11- Cf. GAY, Peter — *A Cultura de Weimer*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- 12- MARCUSE, Herbert — *Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social*, 4ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.38.
- 13- HORKHEIMER, Max — *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976, pp.12-13.
- 14- HORKHEIMER, Max — *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976, pp.11-12
- 15- HORKHEIMER, Max — *Théorie Traditionnelle et Théorie Critique*. Paris: Gallimard, 1974, p.82.
- 16- HORKHEIMER, Max — *Théorie Traditionnelle et Théorie Critique*. Paris: Gallimard, 1974, pp.82-83.
- 17- HEGEL, G. W. F. — *Princípios de Filosofia do Direito*. Lisboa: Guimarães Editores, 1976, p.13.
- 18- HORKHEIMER, Max — *Teoría Crítica*. Barcelona: Barral Editores, 1973, p.73.
- 19- LUKÁCS, Georg — *História e Consciência de Classe: Estudos de dialéctica marxista*. Porto: Publicações Escorpião, 1974, p.15.
- 20- Cf. WELLMER, Albrecht — *Teoría Crítica de la Sociedad y Positivismo*. Barcelona: Editorial Ariel, 1979.
- 21- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max — *Dialéctica do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.13.
- 22- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max — *Dialéctica do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.13.
- 23- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max — *Dialéctica do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.15.
- 24- HORKHEIMER, Max — *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976, pp.31-32.
- 25- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max — *Dialéctica do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.20.
- 26- Cf. HEIDEGGER, Martin — *Essais et conférences*. Paris: Gallimard, 1958, pp.9-48.
- 27- Cf. BLOCH, Ernst — *Le Principe Espérance*, 1º vol.. Paris: Gallimard, 1976.
- 28- ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.44-45.
- 29- HORKHEIMER, Max — *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976, pp.104-105.
- 30- HORKHEIMER, Max — *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976, pp.138.
- 31- Cf. ADORNO, Theodor W. — *Dialéctica Negativa*. Madrid: Taurus, 1975.
- 32- Cf. ADORNO, Theodor W. — *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- 33- HORKHEIMER, Max — *Teoria Crítica I*. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1990, p.41.
- 34- HORKHEIMER, Max — *Teoria Crítica I*. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1990, p.74.
- 35- HORKHEIMER, Max — *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976, p.146.

36- «A dessublimação institucionalizada parece, assim, ser um aspecto da “conquista da transcendência” conseguida pela sociedade unidimensional. Assim como essa sociedade tende a reduzir e até a absorver a oposição (a diferença qualitativa!) no âmbito da política e da cultura superior, também tende a fazê-lo na esfera instintiva. O resultado é a atrofia dos órgãos mentais, impedindo-os de perceber as contradições e as alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica, prevalece a *Consciência Feliz*». Cf. MARCUSE, Herbert — *A Ideologia da Sociedade Industrial: O homem unidimensional*, 5ª Ed.. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p.88.

37- MARCUSE, Herbert — *A Dimensão Estética*. Lisboa: Edições 70, 1981, p.48.

38- GIROUX, Henry A. — *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

39- MARCUSE, Herbert — *Um Ensaio para a Libertação*. Amadora: Livraria Bertrand, 1977, p.20.

40- GIROUX, Henry A. — *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

41- ALTHUSSER, Louis — *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

42- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude — *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega, s.d..

43- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max — *Dialéctica do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.20.

44- GIROUX, Henry A. — *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

45- Cf. FOUCAULT, Michel — *Microfísica do Poder*, 12ª ed.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

46- Cf. FREIRE, Paulo — *Pedagogia do Oprimido*, 24ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

47- Cf. ILLICH, Ivan — *A Convivialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976, pp.82-83.

48- Cf. FREIRE, Paulo — *Pedagogia do Oprimido*, 24ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp.101-102.

49- GIROUX, Henry A. — *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

50- Cf. FROMM, Erich — *O Medo à Liberdade*, 12ª Ed.. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

51- «Não me acanho em confessar-me reaccionário, na medida em que sustento que é mais importante que as crianças aprendam bem o latim na escola, inclusive estilística latina, antes que realizem tolas excursões escolares a Roma que, provavelmente, acabem numa indigestão geral, sem que aprendam qualquer coisa de essencial de Roma». Cf. ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.101.

52- Cf. SOUSA, Joaquim F. Saraiva de — *Razão e Sofrimento: Contra os relativismos contemporâneos. Humanística e Teologia 17 (1996) 47-102*.

53- ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.77.

54- ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.74.

55- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max — *Dialéctica do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.135.

56- Cf. DEVEREUX, Georges — *Ensayos de Etnopsiquiatria General*. Barcelona: Barral Editores, 1973, pp.156-158.

- 57- APPLE, Michael W. — *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 58- Cf. RODRIGUES, Custódio — *Manual de Psicologia 2: Motivação*. Porto: Contraponto Edições, 1998, pp.244-47.
- 59- ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.103.
- 60- ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.103.
- 61- «Designa-se tradicionalmente por «domesticada» uma raça de animais quando ela se distingue do tronco, que vive no estado selvagem, por certas manifestações típicas e hereditárias que se desenvolveram à medida que foram sendo domesticadas. Em quase todos os animais domésticos se encontram pintas, encurtamento das extremidades e da base do crânio, relaxamento dos tecidos conjuntivos (o que leva à formação de barbelas), as orelhas caídas, baixa do tônus muscular, etc., e, além disso, tendência para engordar, mas principalmente o alargamento absolutamente geral e hereditário do campo de variações de todas as características da espécie». Cf. LORENZ, Konrad — *Três Ensaios sobre o Comportamento Animal e Humano*. Lisboa: Editora Arcádia, 1975, p.247.
- 62- Cf. NETO, Félix — *Solidão, Embarço e Amor*. Porto: Centro de Psicologia Social, 1992.
- 63- GIROUX, Henry A. — *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.28.
- 64- ILLICH, Ivan — *Sociedade sem Escolas*, 5ª Ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.
- 65- ALTHUSSER, Louis — *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- 66- HABERMAS, Jürgen — *Mudança Estrutural da Esfera Pública: Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1984.
- 67- GIROUX, Henry A. — *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 68- LACAN, Jacques — *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre XX: Encore*. Paris: Éditions du Seuil, 1975, p.100.
- 69- GIROUX, Henry A. — *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 70- Cf. POPKEWITZ, Thomas S. — *Reforma Educacional: Uma política sociológica, Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 71- Cf. FREIRE, Paulo — *Pedagogia do Oprimido*, 24ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp.57-61.
- 72- HORKHEIMER, Max — *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976, pp.123-24.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. — *Dialéctica Negativa*. Madrid: Taurus, 1975.
- ADORNO, Theodor W. — *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ALTHUSSER, Louis — *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- APEL, Karl-Otto — *La Transformación de la Filosofía*, 2 vols. Madrid: Taurus, 1995.
- APPLE, Michael W. — *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- APPLE, Michael W. — *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- ARENDDT, Hannah — *A Condição Humana*, 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BENJAMIN, Walter — *Discursos Interrupidos I*. Madrid: Taurus Ediciones, 1989.
- BERNSTEIN, Basil — *La Estructura del Discurso Pedagógico IV: Clases, códigos y control*, 2ª ed.. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- BERTRAND, Yves — *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul — *Paradigmas Educacionais: Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- BLOCH, Ernst — *Le Principe Espérance*, 1º vol.. Paris: Gallimard, 1976.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto — *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento, 1992.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto — *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- DOLL Jr., William E. — *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, Paulo — *Pedagogia do Oprimido*, 24ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg — *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 2ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- GUATTARI, Félix — *Les Trois Ordres Écologiques*. Paris: Galilée, 1989.
- GIROUX, Henry A. — *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HABERMAS, Jürgen — *Connaissance et Intérêt*. Paris: Gallimard, 1979.
- HABERMAS, Jürgen — *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen — *Mudança Estrutural da Esfera Pública: Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, Jürgen — *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HABERMAS, Jürgen — *Théorie de l'Agir Communicationnel*. 2 vols.. Paris: Fayard, 1987.
- HORKHEIMER, Max — *Théorie Traditionnelle et Théorie Critique*. Paris: Gallimard, 1996.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. — *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta, 1994.
- ILLICH, Ivan — *A Convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.
- ILLICH, Ivan — *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- KINCHELOE, Joe L. — *A Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARCUSE, Herbert — *El Hombre Unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Seix Barral, 1972.
- MARCUSE, Herbert — *Eros y Civilización*. Barcelona: Ariel, 1981.
- McLAREN, Peter — *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. — *Reforma Educacional: Uma política sociológica, Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOCTRINA TOMISTA DO MESTRE EXTERIOR E SEU FUNDAMENTO INTELECTIVO

José Carlos Casulo
Universidade do Minho

1. Introdução

Há quem pense que uma das características gerais do pensamento medieval foi ter dado pouca importância à reflexão pedagógica, que, nessa época, “Abundaron los maestros, pero faltaron los pedagogos.”¹ Passível de crítica, esta afirmação serve, contudo, para dar uma primeira impressão da figura de S. Tomás de Aquino. Foi um grande mestre, sem dúvida.

Nome sonante da História da Filosofia e se bem que o tomismo esteja pejado de temas cujas implicações pedagógicas merecem estudo atento, o Doutor Angélico, todavia, não abordou directa e exaustivamente as questões pedagógicas, pelo menos do modo marcante e inquestionavelmente evidente que o fizeram outros vulgos maiores do pensamento filosófico, quais sejam Platão, Rousseau ou Dewey.

Mas, como toda a regra confirma a excepção, assim também sucedeu com o Aquinense.

Com efeito, na sua vasta e profunda obra encontram-se páginas de cogitação directa sobre educação, não sendo incomum destacar, entre todas, as que constituem a décima primeira questão disputada do *De Veritate*, intitulada *De Magistro*.

Nesta comunicação, irei precisamente tratar a doutrina do mestre exterior e o modo como ela se fundamenta num aspecto da gnosiologia tomista, concretamente o do processo do conhecimento intelectual. Delimita-se, portanto, o âmbito das linhas que se seguem: só o estudo da doutrina do mestre exterior e só um aspecto dos respectivos fundamentos gnosiológicos. É que, a doutrina tomista sobre a mestria ultrapassa a reflexão particular sobre o mestre exterior e a sua fundamentação expande-se para além da gnosiologia, para a ontologia e a moral, por exemplo.

2. A doutrina tomista do mestre exterior nas *Quaestiones Disputatae De Veritate* (XI, art. 1, corpus)

De Veritate é uma das primeiras obras de S. Tomás de Aquino. A sua décima primeira questão -*De Magistro*- é aquela que agora nos interessa. Divide-se em quatro artigos, nos quais se discute o tema/questão identificador de cada um deles, a saber: “Utrum homo docere alium possit et dici magister”² - art. I; “Utrum aliquis possit sui ipsius magister dici”³ - art. II; “Utrum homo ab angelo doceri possit”⁴ - art. III; “Utrum docere sit actus

vitae activae, vel contemplativae⁴⁵ - art. IV. Os assuntos tratados nestes quatro artigos voltam a ser abordados na *Summa Theologica*, mais sinteticamente, claro, como não poderia deixar de ser numa obra que se pretende de s mula⁶.

Vê-se, pois, que   no art. I do *De Magistro* que especificamente se trata da questão de saber se um homem pode ensinar outro (aquilo que tenho vindo a denominar e que usualmente se denomina de doutrina do mestre exterior), sendo que nela surge a alternativa de saber se são a Deus isso   possível. Podemos distinguir três momentos neste artigo: um primeiro, em que S. Tomás elenca dezoito objec es   sua resposta/tese geral (corpus), que seguidamente expõe e que constitui o segundo momento,   qual se seguem -   o terceiro momento - as respostas particulares, uma por uma, deduzidas da tese geral, às iniciais dezoito objec es. A economia própria de uma comunica o como esta, obriga a que me detenha apenas sobre a resposta geral que  , aliás, o momento mais importante deste artigo.

O Anjo da Escola começa por apresentar duas possíveis posi es extremadas e antag nicas entre si no concernente àquilo que ele denomina de "...acquisitione scientiarum..."⁷. A primeira   a que sustenta que tudo o que conhecemos nos vem única e simplesmente do exterior:

*"Quidam enim dixerunt, formas sensibilis omnes esse ab extrinseco, quod est a substantia vel a forma separata, quam appellant datorem formarum vel intelligentiam agentem(...). Similiter etiam ponunt, quod scientia non efficitur in nobis nisi ab agente separato..."*⁸.

A segunda posi o   a que defende o contrário, isto  , que o ensino s  depende do sujeito que aprende:

*"Quidam vero e contrario opinati sunt; scilicet quod omnia ista rebus essent indita, nec ab exteriori causam haberent, sed solummodo quod per exteriorem actionem manifestantur: posuerunt enim quidam, quod omnes formae naturales essent actu in materia latentes, et quod agens naturale nihil aliud facit quam extrahere eas de occulto in manifestum (...). Similiter etiam aliqui dixerunt quod animae est omnium scientia concreata; et quod per (...) scientiae exteriora adminicula nihil fit aliud nisi quod anima deducitur in recordationem vel considerationem eorum quae prius scivit; unde dicunt, quod addiscere nihil aliud est quam reminisci..."*⁹

S. Tomás n o concorda com nenhuma destas posi es:

*"Utraque autem istarum opinionum est absque ratione(...). Et ideo, secundum doctrinam Aristotelis (I Physic., comm. 78), media via inter has duas tenenda est in omnibus praedictis..."*¹⁰.

Para o Aquinense, no disc pulo existem j  em pot ncia os primeiros princ pios que lhe permitir o adquirir ci ncia, primeiros princ pios esses, que passam a acto mediante um processo pedagógico que tanto pode ser protagonizado apenas pelo discípulo (a inven o), como pelo discípulo e pelo mestre (a disciplina, isto   a instru o ou ensino),   semelhança do que acontece com alguém que se encontra doente e que recupera a saúde pela ac o natural (não induzida) do seu organismo ou por esta mesma ac o coordenada exteriormente pelo médico. São de S. Tomás as seguintes palavras:

“Sicut ergo aliquis dupliciter sanatur, uno modo per operationem naturae tantum, alio modo a natura cum adminiculo medicinae; ita etiam est duplex modus acquirendi scientiam: unus, quando naturalis ratio per seipsam devenit in cognitionem ignotorum; et hic modus dicitur inventio: alius, quando rationi naturali aliquis exterius adminiculatur, et hic modus dicitur disciplina.”¹¹.

Constata-se, pois, que se o Doutor da Igreja não excluiu a possibilidade de alguém, por si mesmo, adquirir conhecimento através da investigação pessoal (a invenção), estipulou que quando se fala em ensino, ou seja, quando se adquire ciência mediante disciplina, é necessário contar com o mestre exterior. Mas não só: há que ter em conta, também, a capacidade intelectual do discípulo. Ouçámo-lo, empregando, de novo, a analogia do médico:

“Sicut ergo medicus dicitur causare sanitatem in infirmo natura operante, ita etiam homo dicitur causare scientiam in alio operatione rationis naturalis illius; et hoc est docere; unde unus homo alium docere dicitur, et ejus esse magister.”¹².

Padre dominicano, filósofo católico e escolástico que era, Tomás de Aquino não podia, contudo, deixar de assinalar que, em última instância só Deus era mestre. Não o fez, porém, à maneira de Santo Agostinho de Hipona, pois isso seria contradizer-se. Fê-lo como consequência natural da tese teológica segundo a qual Deus tudo criou -até a razão- para bem da humanidade e, assim, prontamente esclareceu que a aceção em que tomava o ensino na sua doutrina do mestre exterior não podia ser confundida com a ideia de só Deus, ultimamente, ser mestre. Note-se, no seguinte excerto, que o Filósofo da Escola frisa que Deus ensina no íntimo; logo, não afasta o aspecto externo do ensino configurado pelo mestre e, portanto, não nega aquilo que primeiramente tinha afirmado:

“Hujusmodi autem rationes lumen (...) est nobis a Deo inditum (...). Unde, cum omnis doctrina humana efficaciam habere non possit nisi ex virtute illius luminis; constat quod solus Deus est qui interius et principaliter docet, sicut natura interius etiam principaliter sanat; nihilominus tamen et sanare et docere proprie dicitur modo praedicto.”¹³.

3. Fundamentação gnosiológica: a intelecção

No próprio texto que tenho vindo a analisar, S. Tomás de Aquino esboçou a fundamentação gnosiológica da sua doutrina do mestre exterior:

“... unde et secundum hoc unus alium docere dicitur, quod istum discursum rationis, quem in se facit ratione naturali, alteri exponit per signa; et sic ratio naturalis discipuli, per hujusmodi sibi proposita, sicut per quaedam instrumenta pervenit in cognitionem ignotorum.”¹⁴.

Tal como o médico não transfunde a saúde no doente mas apenas o ajuda a adquiri-la, assim também o mestre não transfunde a ciência no discípulo, mas tão só o ajuda a formá-la dentro de si pela actualização das potencialidades intelectuais. São ainda do nosso filósofo as seguintes linhas:

“... dicendum est de scientiae acquisitione; quod praeexistunt in nobis quaedam scientiarum semina, scilicet primae conceptiones intellectus, quae statim lumine intellectus agentis cognoscuntur per species a sensibilibus abstractas (...). Quando ergo ex istis universalibus cognitionibus mens educitur ut actu cognoscat particularia, quae prius in potentia (...), tunc aliquis dicitur scientiam acquirere.”¹⁵.

O mestre, portanto, é responsável pelo início do processo intelectual. Este, porém, ultrapassa a acção do mestre. Fundamenta esta afirmação o modo como, no tomismo, é entendido o conhecimento intelectual e que passo a apresentar.

Numa primeira fase o intelecto encontra-se num estado potencial, pois depende da excitação causada pelos dados vindos do exterior - “Intelligere nostrum est pati(...). Intellectus est potentia passiva...”¹⁶. Após recepção, por via dos sentidos, da informação vinda do exterior (espécie sensível), entra em acção o intelecto agente, que a despoja de todos os caracteres individuais, assim formando a espécie inteligível. Por ser capaz de efectuar esta operação, o intelecto agente é considerado por S. Tomás como “... lumen derivatum a Deo...”¹⁷.

O intelecto agente transmite a espécie inteligível ao intelecto passivo, o qual, uma vez por esta fecundado, gera o conceito universal.

4. Apontamento conclusivo

No pensamento de S. Tomás de Aquino, o processo intelectual que leva à aquisição do conhecimento justifica a doutrina do mestre exterior. Não sendo o seu único fundamento, é um dos seus fundamentos, aquele que aqui foi chamado à colação. No tomismo, a doutrina do mestre exterior é aquela que foi apresentada porque a teoria gnosiológica sobre a inteligência é aquela que, muito sucintamente, foi exposta. O mestre exterior actua sobre o discípulo através das suas palavras (os sinais), transmite ao intelecto os dados que ele trabalhará até formar por si mesmo conceitos universais, associações destes conceitos universais, os juízos e associações de juízos, os raciocínios, ou seja, numa palavra, a ciência.

Na doutrina do mestre exterior, a alusão a Deus como Aquele que ultimamente ensina, sendo que ensino, neste caso, como se viu, não deve ser entendido no sentido em que é entendido o ensino entre mestre e discípulo humanos, compreende-se por S. Tomás entender que o intelecto agente é uma luz derivada de Deus.

Quem ensina, ou melhor, quem inicia o processo de ensino, é o mestre exterior que, com as suas palavras, actua sobre o discípulo fornecendo matéria ao intelecto agente, despoletando, assim, o processo de transformação intelectual dos dados recebidos que culmina na elaboração de conceitos universais, nos juízos, nos raciocínios, enfim, na *acquisitione scientiarum*.

Notas

1- Cfr. Moreno G., J. M., *Historia de la Educación*, Paraninfo, Madrid, 1971, p. 174.

2- Cfr. Tomás de Aquino, S., *De Veritate*, XI, art. 1. Tradução: “Sobre se um homem pode ensinar outro e dizer-se [seu] mestre, ou apenas Deus o pode [fazer]”. Ao longo do presente trabalho citarei sempre o original latino, remetendo para nota de rodapé a tradução portuguesa. Nesta, as palavras entre parêntesis rectos são introduzidas a fim de permitir uma melhor compreensão dos excertos traduzidos.

3- Cfr. *ibidem*. Tradução: “Sobre se alguém pode dizer-se mestre de si próprio”.

4- Cfr. *ibidem*. Tradução: “Sobre se o Homem pode ser ensinado pelos anjos”.

5- Cfr. *ibidem*. Tradução: “Sobre se ensinar é um acto de vida activa ou [de vida] contemplativa”.

6- Mais concretamente, os dois primeiros artigos do *De Magistro* em *S. Th., I, q. 117, art. 1*, o terceiro em *S. Th., I, q. 117, art. 2* e o quarto em *S. Th., II-II, q. 181, art. 3*.

7- Cfr. Tomás de Aquino, S., *De Veritate*, XI, art. 1. Tradução: “... aquisição das ciências...”.

8- Cfr. *ibidem*. Tradução: “Com efeito, alguns disseram que todas as formas sensíveis existem a partir do exterior, que é a substância ou forma separada, à qual chamam dador das formas ou inteligência agente. De modo semelhante defendem também que a ciência não é causada em nós a não ser pelo agente separado...”.

9- *Ibidem*. Tradução: “Mas alguns opinaram em contrário, dizendo que todas estas coisas são vindas do interior e não tem causa exterior, mas são apenas manifestadas pela acção exterior. Com efeito, alguns defendem que todas as formas naturais existem em acto latentes na matéria e que o agente natural nada mais faz do que trazê-las do oculto para o manifesto (...). De modo semelhante alguns disseram que as almas são criadas com todas as ciências e que (...) pela ajuda da ciência exterior nada mais se faz do que conduzir a alma para a recordação ou consideração do que antes já sabia; pelo que dizem que aprender nada mais é que recordar.”.

10- *Ib.*. Tradução: “Ambas as opiniões são desprovidas de razão (...). E, portanto, segundo Aristóteles (*I*, Física, com. 78), em tudo o que foi dito se deve tomar um caminho intermédio entre estas duas opiniões.”.

11- *Ib.*. Tradução: “Tal como alguém é curado de duas maneiras -uma delas somente pela acção da natureza, outra pela acção da natureza com a ajuda dos tratamentos [do médico], assim também é duplo o modo de adquirir ciência: [de] um [primeiro] modo quando a razão natural atinge por si própria o conhecimento das coisas que antes desconhecia e [a] este modo chama-se invenção [isto é, investigação pessoal]; de outro modo quando a razão natural é ajudada por alguém do exterior e [a] este modo chama-se disciplina [isto é, instrução/ensino].”.

12- *Ib.*. Tradução: “Assim como se diz do médico que causa a saúde do doente através do operar da natureza, assim também se diz que um homem causa a ciência noutra através do operar da razão natural [deste último]. E isto é ensinar. Pelo que se diz que um homem ensina outro e é seu mestre.”.

13- *Ib.*. Tradução: “Esta luz da razão (...) é-nos dada por Deus (...). Pelo que, como toda a doutrina humana não pode ter eficácia a não ser em virtude dessa luz, é de defender que só Deus é quem no íntimo e principalmente ensina, tal como também é a natureza que no íntimo principalmente cura; contudo, não é este o sentido próprio das palavras curar e ensinar.”.

14- *Ib.*. Tradução: “... diz-se de um homem que ensina outro quando [o primeiro] expõe ao outro por sinais este discurso da razão, que em si faz pela razão natural; e assim a razão natural do discípulo, por estas coisas [os sinais] que lhe são propostas [pelo mestre], como por certos instrumentos, chega ao conhecimento das coisas desconhecidas...”.

15- *Ib.*. Tradução: “... deve dizer-se quanto à aquisição da ciência, que preexistem em nós umas certas se-

mentes das ciências a saber, as primeiras concepções do intelecto, que instantaneamente, pela luz do intelecto agente, são conhecidas através das espécies abstraídas das coisas sensíveis (...). Quando, portanto, a partir destes conhecimentos universais a mente é conduzida a conhecer em acto os particulares que antes estavam em potência (...), então diz-se que alguém adquire ciência...”

16- Cfr. *S. Th.*, I, q. 72, art. 2. . Tradução: “A nossa inteligência é passiva (...). O intelecto é uma potência passiva.”

17- Cfr. *De Veritate*, q. II, art. 3 . Tradução: “...luz derivada de Deus...”

Bibliografia

Abbagnano, N./ Visalberghi, A., *História da Pedagogia*, vol. I, trad. de G. Quartin, Livros Horizonte, Lisboa, 1981, capt. VII.

Bouché Peris, J. H., *Santo Tomás de Aquino*, em AA. VV., *Filosofia de la educación hoy: conceptos, autores, temas*, Ed. Dykinson, Madrid, 1989, pp. 247 -260.

Dias, J. R., *A Noção Metafísica de Bem nas Quaestiones Disputatae de Veritate de São Tomás de Aquino. Pars dissertationis*, Ed. Franciscana, Lisboa, 1970.

Maritain, Jacques, *Pour une philosophie de l'éducation*, II ed., Fayard, Paris, 1969. chap. V.

Martins, Diamantino, *O conhecimento da mente humana segundo S. Tomás*, em *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, vol. 30, 1974, pp. 29-38.

Moreno G., J. M., *Historia de la educación*, Paraninfo, Madrid, 1971.

Rahner, Karl, *A verdade em S. Tomás de Aquino*, em *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, vol. 7, 1951, pp. 353-370.

Rassam, J., *Tomás de Aquino*, trad. de Isabel Braga, Edições 70, Lisboa, 1980.

Ruppel, Ernesto, *A captação da realidade segundo S. Tomás de Aquino*, Livraria Cruz, Braga, 1974.

Sertillanges, A.-D., *As grandes teses da filosofia tomista*, trad. de L. G. Ferreira da Silva, Livraria Cruz, Braga, 1951.

Steenberghen, F. van, *Le Thomisme*, P.U.F., Paris, 1983.

Tomás de Aquino, S., *De Veritate*.

Tomás de Aquino, S., *Summa Theologica*

RACIONALIDADES E PAPEL DO EDUCADOR PERSPECTIVA SIMPLES E ABORDAGEM COMPLEXA

Manuel Barbosa
Universidade do Minho

“Nas profissões do humano, toda a negação da complexidade reforça uma ficção que impede pensar as práticas e, conseqüentemente, preparar para elas na formação”.

Ph. Perrenoud

Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.

Paris, 1996, E.S.F., p. 85

O estudo epistemológico do ofício de educador tem vindo a mostrar que a prática profissional educativa pode ser governada por diferentes figuras da racionalidade pedagógica e que estas figuras, tornando-se hegemónicas, induzem definições concretas do papel do educador. A nossa intenção, partindo destes dados, consiste em apreciar como se define o papel do educador à luz de certas figuras da racionalidade pedagógica e como se pode caminhar, a partir daí, para uma abordagem complexa desse papel. O registo em que nos situamos é de natureza epistemológica e pretende contribuir, em dois alinhamentos discursivos, para a discussão do conceito de prática profissional educativa que deve presidir à elaboração de novos cenários de formação.

1. *Racionalidades e Papel do Educador*

Do ponto de vista epistemológico, a prática profissional do educador não é nada simples. Por um lado, essa prática evidencia esquemas de pensamento, paradigmas de entendimento das situações educativas, teorias formais e não formais, saberes declarativos e processuais, sistemas de crenças e repertórios de competências (Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993; Carr, 1996; Rey, 1996; Barbier, 1996). Por outro, essa prática pode ser orientada, trabalhada e atravessada por diferentes figuras da racionalidade pedagógica (Mèlich, 1994; Carr, 1996; Contreras, 1997; Barbosa, 1998). Só por este aspecto singular, a epistemologia do ofício de educador já se constitui em desafio.

Uma epistemologia do ofício de educador que procure responder a esse desafio não deve esquecer que se pode identificar e tratar um leque alargado de várias figuras da racionalidade

pedagógica. De qualquer modo, esse leque pode ser circunscrito quando se procura enunciar aquelas figuras da racionalidade pedagógica que mais influem na definição do papel do educador. Desde este ponto de vista podemos apontar, sem reducionismos de maior, para três dessas figuras: a *racionalidade técnica*, que define uma perspectiva racional segundo a qual o trabalho pedagógico verdadeiramente eficaz consiste no tratamento de problemas instrumentais, normalmente levantados no processo de realização de fins previamente definidos, mediante seleção e aplicação de repertórios técnicos derivados do conhecimento produzido pela investigação educativa de signo positivista; a *racionalidade prática*, que se configura como procedimento racional humano preferentemente utilizado na busca reflexiva, consciente e prudente daquilo que importa fazer de moralmente adequado em situações educativas caracterizadas por surpresa, incerteza, indefinições, indeterminações, ambiguidades, perplexidades, dilemas, problemas e conflito de valores; por fim, devemos mencionar a *racionalidade crítica*, a qual pode ser definida como processo fundamentalmente orientado para a elaboração de compreensões críticas dos factores culturais, sociais, políticos, que afectam os protagonistas da educação e suas práticas, tendo em vista submetê-los a questionamento, discussão e possível transformação quando impedem concretizar um projecto educativo de libertação, autonomia e emancipação dos indivíduos, instituições e sistemas sociais.

O estudo mais aturado destas figuras da racionalidade pedagógica levou-nos a admitir, em texto recente, que o papel do educador não é o mesmo quando se define em termos de racionalidade técnica, de racionalidade prática e de racionalidade crítica. Cada figura da racionalidade pedagógica, dizíamos então, induz uma definição concreta do papel do educador (Barbosa, 1998). A manifesta intenção de explorar essa hipótese de trabalho constitui o nosso objectivo imediato. O que pretendemos, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, é tão somente apreciar como se configura o papel do educador a partir do momento em que os profissionais da educação se deixam colonizar, ou submeter-avassalar, por uma das três racionalidades em jogo.

Ao partir para esta tarefa admitimos de bom grado que uma análise focalizada no exercício profissional do educador é sempre capaz de revelar a presença e influência de várias racionalidades. O combate contra o reducionismo torna incontornável essa análise. Ainda assim, o confronto com a realidade obriga a reconhecer, mais cedo ou mais tarde, que a prática profissional do educador pode ser tutelada por determinada figura da racionalidade pedagógica¹. Quando se dá esta situação, nomeadamente em referência às três racionalidades apresentadas, o papel do educador especifica-se deste modo: como *perito técnico*, sempre que predomina a influência da racionalidade técnica; como *artista reflexivo*, nas circunstâncias em que o papel do educador se deixa configurar e pilotar pela racionalidade prática; como *intelectual crítico*, sempre que esse papel se coloca sob os auspícios da racionalidade crítica.

Antes mesmo de perguntar, e tentar responder, se há maneira menos simplificadora de

sores não querem e nem podem limitar o seu trabalho ao que lhes dizem. Os especialistas de várias matérias desenvolveram esforços nesse sentido.... Porém, os professores não são operários numa linha de montagem e não se comportam enquanto tal.... Os professores praticam uma arte. Os momentos em que é preciso decidir o que fazer, como fazê-lo, com quem e a que ritmo, surgem centenas de vezes ao longo de um dia escolar, e surgem de forma diferente em cada dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instrução pode ser formulada para controlar este procedimento e comportamento artístico, dadas as frequentes decisões instantâneas que é preciso tomar para enfrentar uma situação que está continuamente a variar.... Portanto, os professores têm que se implicar no debate, deliberação e decisão sobre aquilo que é preciso ensinar e como ensiná-lo” (Schwab, 1983, p. 245).

O sentido deste apelo encontra plena justificação quando se concebe a educação como fenómeno complexo, eivado de situações imprevistas, ambíguas, variáveis e quando se vê o educador como protagonista da realização de valores em tais circunstâncias. A partir daqui, o sentido moral da educação só pode ser conseguido se o educador tiver autonomia para decidir o que deve fazer em cada momento. Ora, isto implica estudo reflexivo das situações e habilidade para actuar de modo apropriado a cada caso. Assim, o educador precisa de “reflexão na acção” (Schön, 1992, p. 40) e atitude artística para levar a bom porto a sua missão. Quer dizer, tem que se definir e exprimir como artista reflexivo.

O educador que se define e exprime nestes termos procura responder ao desafio de encontrar formas de acção que sejam expressão de aspirações verdadeiramente educativas. A sua atenção está concentrada na realização efectiva de certos valores educativos nas transacções com os educandos. Para o artista reflexivo, a sua identidade como profissional resume-se aos esforços dispendidos na concretização dessa tarefa.

Quando o papel do educador é especificado nos termos de intelectual crítico, o entendimento da prática profissional reveste-se com outros significados. Agora, a função do educador não é propriamente de promover e desenvolver uma acção com sentido moral. É sobretudo de levar a cabo uma acção com significado social e político.

Por um lado, esta missão do educador implica fazer a crítica dos elementos que condicionam a prática educativa desde o contexto social, tais como interesses de classe, ideologias e relações de poder. Por outro, implica dirigir essa prática para a modificação ou transformação de tudo aquilo que coloca barreiras à emancipação dos educandos, instituições, estruturas, organizações e sistemas sociais. Pelo primeiro aspecto, a tarefa do educador consiste em apreciar criticamente os condicionalismos sócio-políticos do trabalho educativo. Aqui, o educador enquanto intelectual crítico procura saber como se constrói socialmente o significado da educação, como se legitima e como se determina a partir de interesses estabelecidos (Kemmis, 1985, p. 146). Pelo segundo aspecto, a tarefa do educador consiste em imaginar e explorar possibilidades transformadoras da realidade, das situações impeditivas de maior humanização, capacitando os educandos para pensar e actuar criticamente. Em

termos escolares, Giroux definiu assim este aspecto da função do educador: “O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumirem riscos e para lutarem no interior das contínuas relações de poder, para poderem ser capazes de alterar ou modificar as bases sobre as quais se vive a vida. Actuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirirem conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições se possam abrir a uma eventual transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social” (Giroux, 1991, p. 90).

À luz destas perspectivas, o educador como intelectual crítico realiza um trabalho de reconhecimento e questionamento da natureza socialmente construída da educação - detectando ideologias implícitas, interesses de dominação e “relações de poder que se exprimem nas estruturas simbólicas da linguagem e da acção” (Wulf, 1995, p. 132) - e analisa aquilo que pode ser transformado na educação para potenciar a humanidade, isto é, o crescimento do indivíduo e da sociedade em autonomia, em liberdade, em democracia, em igualdade, em justiça, em relação fraterna e solidária.

O problema prático de ajudar o educador a comprometer-se com a melhoria desse trabalho, seja utilizando os esclarecimentos de uma “teoria crítica” produzida para o efeito (Carr, Kemmis, 1983), seja manejando esquemas de colaboração com os profissionais da educação por forma a capacitá-los na prática da reflexão crítica (Smyth, 1991), não é decisivo e não entra nas preocupações do nosso estudo. O que entra, isso sim, é a referência explícita a mais uma especificação do papel do educador. Ora, quanto a este assunto, o que devemos assinalar em última instância é que relativamente às anteriores, esta especificação do educador como intelectual crítico alarga os horizontes da prática profissional, investe-a de significação política e coloca-lhe o desafio de contribuir para a mudança das situações injustas e opressivas². Além disso, esta especificação também resulta, como as outras duas, do privilégio concedido a determinada figura da racionalidade pedagógica. Quer dizer, do protagonismo atribuído à racionalidade crítica na demarcação do âmbito de abrangência do papel ou função do educador.

O acento tónico colocado nas diversas figuras da racionalidade pedagógica conduz portanto a diferentes definições do papel do educador. O que vimos até ao momento foi a simples definição desse papel em termos de racionalidade técnica (configurando a ideia de perito técnico), de racionalidade prática (dando origem ao conceito de artista reflexivo) e de racionalidade crítica (determinando neste caso a imagem de intelectual crítico). O que perguntamos, a partir de agora, é se haverá modo diferente de especificar o papel do educador. Não propriamente em função de qualquer outra racionalidade, pois isso significaria cair novamente nos trilhos do reducionismo, mas a partir do jogo complexo das racionalidades que mais se destacam na epistemologia do ofício de educador, isto é, por outras palavras, desde a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

conceber o papel do educador, convém apreciar como se caracteriza esse papel quando se especifica nos termos da racionalidade técnica (perito técnico), da racionalidade prática (artista reflexivo), e na própria linguagem da racionalidade crítica (intelectual crítico). O que interessa, a partir de agora, é considerar, abordar e estimar como se torna diferente o papel do educador logo que é definido, especificado e delimitado como perito técnico, artista reflexivo e intelectual crítico.

A medida dessa diferença de papéis começa logo a constituir-se na definição de perito técnico. Um educador, considerado perito técnico, não tem que desenvolver a sua prática em sentido moral ou crítico. Deve conduzi-la como se fosse uma engenharia. Quer dizer, como se fosse um processo de solução instrumental de problemas mediante aplicação de conhecimento teórico e técnico, previamente fixado e disponibilizado pela investigação pedagógica. “É instrumental, como refere Contreras, porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela sua capacidade de atingir os efeitos ou resultados desejados” (Contreras, 1997, p. 64). Nesta perspectiva, o educador será bom profissional se aplica eficientemente, e de modo eficaz, as decisões técnicas estabelecidas para abordar problemas da prática, resolvê-los, e assim alcançar os propósitos definidos para o seu labor quotidiano.

Ao actuar como perito técnico, o educador segue uma linha de conduta que se pode conceber deste modo: em primeiro lugar, toma conhecimento dos fins definidos para o processo educativo; em segundo lugar, considera as teorias pedagógicas que fornecem metodologias para resolver problemas instrumentais da prática; em terceiro lugar, aplica mecanicamente essas metodologias aos problemas que surgem na prática; por fim, procura avaliar se a aplicação dos meios deduzidos das teorias pedagógicas se faz de forma correcta.

A partir do momento em que segue esta linha de conduta, o educador só se ocupa e preocupa com questões metodológicas. Torna-se um técnico instrumental para quem a única teoria relevante concerne a metodologia (Halliday, 1990, p. 18). O que lhe interessa, no agir profissional, é dispor dos meios mais certos para chegar aos resultados previamente definidos. Assim, não faz considerações sobre os propósitos da educação e seus valores. Basta-lhe apenas aplicar, com rigor, os meios que se consideram mais eficazes para atingir os propósitos pedagógicos. A sua competência profissional consiste então, segundo palavras de Schön, “na aplicação de teorias e técnicas derivadas da investigação sistemática, preferentemente científica, à solução dos problemas instrumentais da prática” (Schön, 1992, p. 42). O domínio técnico demonstrado na solução desses problemas fornece a medida de êxito do educador. Quanto mais rigor demonstrar nessa tarefa, e quanto mais esforços lhe dedicar, mais se aprecia o seu desempenho profissional.

Esta concepção do educador enquanto perito técnico, determina, em primeiro lugar, que se reserve para o educador a questão dos meios educativos. Não propriamente para os desenhar ou elaborar - pois isso é tarefa dos especialistas positivistas da educação - mas para os aplicar ou

implementar na prática quotidiana da educação. As únicas destrezas que se reconhecem ao educador, enquanto perito técnico, dizem apenas respeito à mera aplicação das regras estabelecidas para diagnosticar situações, resolver problemas e atingir resultados. Em segundo lugar, essa concepção também determina que o valor da eficácia se torne hegemónico, monopolista, no processo de actuação. O educador, sob o império deste valor, não tem que perguntar se é bom ou mau escolher certos meios. Deve apenas aplicar os que contribuem de modo eficaz para visar os fins pretendidos. A implementação de princípios e valores morais apropriados ao acto educativo (como é o caso do respeito, atenção, compreensão, igualdade, justiça, liberdade, autonomia, entre tantos outros) e o estudo ou investigação das condições de realização desses valores - normalmente afectadas por situações de incerteza, indeterminação e complexidade - são assim literalmente afastados das preocupações do educador que se define em termos técnicos.

Quando o papel do educador se concretiza na modalidade de artista reflexivo, essas preocupações assumem foros de máxima importância. Agora, o que interessa é desenvolver uma prática com sentido moral (Elliott, 1993, p. 138), isto é, com sentido dos ideais e valores morais que devem reger o processo educativo nas circunstâncias mais singulares e particulares. Desde este ponto de vista, a prática educativa define-se noutros termos: "Trata-se de uma actividade essencialmente ética, regida por valores educativos básicos e não por preocupações instrumentais ou utilitárias" (Carr, 1996, p. 73). Se é verdade que a prática educativa supõe sempre objectivos e intenções morais, isso não quer dizer que esses objectivos e intenções morais devam ser considerados fins relativamente aos quais a prática seria o meio técnico. São antes compromissos educativos que só se podem realizar na e através da prática.

Assim, "a prática não se contempla como processo instrumental orientado para fins educativos préfixados, mas como actividade fluída na qual a escolha dos meios e dos fins se rege por valores e critérios imanentes ao próprio processo educativo: critérios que servem para distinguir o que é e não é prática educativa, ou o que é boa e má prática educativa" (Carr, 1996, p. 73). Devido a este entendimento da prática, o papel do educador deixa de estar baseado na estrita aplicação de regras técnicas ou cálculos técnicos. Baseia-se antes no estudo ou investigação, reflexão e deliberação sobre aquilo que deve ser feito em cada caso, em cada circunstância, de modo a realizar as aspirações éticas do ofício.

Uma vez estabelecida esta orientação, compreende-se que nenhuma instância alheia ao educador pode decidir por ele. Só quem está implicado na acção educativa pode ser sensível às características de cada caso e actuar de acordo com o que é apropriado para cada caso. Ora, isto requer processos reflexivos e deliberativos, os quais não podem manejar elementos que não estejam assimilados pelos seus protagonistas. Em caso algum é possível esperar que o educador se converta em mero aplicador de decisões que não elaborou. Um defensor desta perspectiva reconheceu isso mesmo quando considerou os educadores escolares: "Os profes-

2. O Papel do Educador: Um jogo complexo de várias racionalidades?

A negação da complexidade nas profissões do humano tem dois efeitos indesejáveis. Por um lado, reforça uma ficção que impede pensar as práticas na multiplicidade das suas dimensões. Por outro, coloca dificuldades à preparação dos profissionais quando estão em formação. Se considerarmos, com Perrenoud, que as dificuldades sentidas na preparação dos profissionais dependem em larga medida de uma visão reducionista das práticas (Perrenoud, 1996, p. 85), o desafio que se coloca é repensar as práticas para além da simplificação.

A persistente “crise de confiança na preparação dos profissionais” da área da educação (Schön, 1992, p. 22), a partir do momento em que é interpretada à luz desse argumento, também coloca a exigência de se pensar seriamente a re-conceptualização da prática profissional do educador à margem de reducionismos, distorções e simplificações. O desafio, no imediato, não é avançar precipitadamente com novos cenários de formação para sair da crise. Antes mesmo de tomar essa iniciativa, é preciso passar do simples para o complexo na conceptualização da prática do educador, isto é, na especificação do seu papel.

O que vimos até agora permite afirmar que a resposta a esse desafio não se encontra na especificação do papel do educador em termos alternativos e exclusivos de racionalidade técnica, de racionalidade prática e de racionalidade crítica. A manifesta unilateralidade de semelhante especificação - traduzida nas concepções de perito técnico, artista reflexivo e intelectual crítico - levanta sérias dificuldades ao entendimento da prática profissional do educador em termos respeitadores da sua complexidade.

Por outro lado, também reconhecemos que não se ultrapassam esses obstáculos, especificando o papel do educador em função de nova figura da racionalidade pedagógica. Não pela figura em si, mas pelo risco de cair novamente no reducionismo - esquecendo ou ignorando as racionalidades que mais sobressaem na epistemologia do ofício de educador.

Assim, o caminho a seguir para encontrar a definição complexa de prática profissional do educador tem que ser outro. Se considerarmos, dentro dum espírito de respeito pela complexidade, que é preciso convocar as principais figuras da racionalidade pedagógica para compreender essa prática, o caminho que procuramos pode ser encontrado na definição do papel do educador como jogo complexo de várias racionalidades.

A posterior utilização desta definição, nomeadamente no *design* de programas institucionais de formação de educadores, solicita diversos esclarecimentos.

Em primeiro lugar, importa referir que essa definição não aponta para um *cocktail* de racionalidades onde tudo se dissolve na indiferenciação. Aponta, isso sim, para uma visão estritamente complementar das principais figuras da racionalidade pedagógica através da sua reunião, associação e acoplamento no seio de uma unidade dinâmica.

Devido a esta característica, a nossa definição de prática profissional do educador rela-

tiviza as mais destacadas figuras da racionalidade pedagógica, concede-lhes a importância que é devida, e relaciona-as num todo dinâmico.

Por um lado, isto significa que se modera as pretensões hegemônicas, monopolistas, das racionalidades convocadas para definir o papel do educador. Assim, no que concerne a racionalidade técnica, apenas se reconhece a sua pertinência nas situações estáveis, repetitivas (Schön, 1996, p. 201) e nos momentos em que basta um simples cálculo técnico para determinar os meios a utilizar (Elliott, 1986, p. 244)³. Quanto à racionalidade prática, atribui-se-lhe um papel mais alargado, uma vez que é requerida para afrontar as situações complexas da educação - nomeadamente quando encerram conflitos de valores, incerteza, indeterminação, mudanças imprevistas, inesperadas - e porque se torna fundamental para desenvolver o sentido ético do ofício de educador, quer dizer, a sua "eticidade" (Freire, 1996, p. 16). A racionalidade crítica, por sua vez, é reconhecida pelo contributo que fornece à compreensão dos factores condicionantes da prática educativa, tais como interesses de classe, relações de poder, ideologias dominantes, crenças estabelecidas e pelo benefício que daí pode ser tirado para transformar tudo aquilo que obstaculiza a emancipação dos educandos, do educador, das instituições, da sociedade e bem assim a própria realização dos valores apropriados ao acto educativo.

Por outro lado, os termos em que se compreende essa definição de prática profissional do educador procuram remeter para o relacionamento e entrecruzamento dinâmico de racionalidades que se necessitam mutuamente. Assim, se é verdade que a racionalidade técnica precisa da racionalidade prática para colmatar as suas insuficiências e, eventualmente, os seus desvarios quando se torna hegemónica⁴, também é certo que a racionalidade prática precisa dos valores da racionalidade técnica (rigor, eficácia e eficiência) para cumprir o seu desiderato, isto é, para realizar no contexto da prática os ideais e valores morais que se consideram apropriados para ela. Realizar os valores apropriados ao acto educativo, tais como a promoção da compreensão, da autonomia, do espírito crítico, da liberdade, da justiça, da igualdade de oportunidades, do pensamento divergente, do direito à palavra, ao diálogo, está no horizonte de uma figura da racionalidade pedagógica que deve ser rigorosa, intransigente, eficaz e eficiente no próprio processo de realização desses valores. Assim, não se concebe uma racionalidade prática totalmente desligada da racionalidade técnica. Do mesmo modo, não se imagina a total ausência de vínculos dessas duas racionalidades com a racionalidade crítica, uma vez que esta é necessária para denunciar os limites da racionalidade técnica, as suas lacunas, o seu poder de instrumentalização, a sua utilização política, ideológica e bem assim os factores sociais e políticos que podem inviabilizar, ou comprometer seriamente, os propósitos da racionalidade prática.

Em segundo lugar, devemos referir que a nossa definição de prática profissional do educador, quer salvaguardar, no seio da relação complementar de várias racionalidades, a presença do conflito, da concorrência e do antagonismo. Na trama dessa relação, as racionalidades

dades não estabelecem apenas vínculos amigáveis. Também lutam entre si pela defesa da identidade, da diferença, da singularidade e da importância. Assim, torna-se reducionista e simplificador concebê-las numa simples fusão. Em vez de fusão e confusão, devemos pensá-las em associação complexa, isto é, em relação complementar, concorrente e antagonista (Barbosa, 1997, p. 269). Deste modo, a unidade formada pela associação de racionalidades específica melhor o papel do educador e pode contribuir, através do reconhecimento da sua complexidade, para novos planos de formação.

Notas

1- Se fosse necessário recorrer a exemplos para dar crédito a esta suposição de unilateralidade racional na prática profissional do educador, remeteríamos para Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, p. 68-75.

2- A resposta a este desafio concerne também a própria situação do educador no seio das estruturas institucionais em que trabalha. Cf. Kemmis, S. (1987). "Critical reflection". In Wideen, M. Andrews, I. (eds). *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. Filadélfia: Falmer Press, p. 73-90.

3- A raridade das situações estáveis, repetitivas e dos momentos em que basta um simples cálculo técnico para determinar os meios a utilizar, mostram que a racionalidade técnica tem um campo de aplicabilidade muito restrito em educação. Cf. Schön, D. (1996). "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". In Barbier, J. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: P.U.F., p. 201-205.

4- Tornando-se hegemónica na prática profissional do educador, a racionalidade técnica transforma-se em acção instrumental sobre seres humanos e só atende aos valores do rigor, da eficácia e eficiência. Impede, portanto, uma prática com sentido moral. Cf. Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, p. 146-148.

Bibliografia

- Barbier, J. (ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Barbosa, M. (1997). *Antropologia complexa do processo educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, M. (1998). "Figuras da Racionalidade Pedagógica. Para uma epistemologia do ofício de educador". (no prelo).
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: knowing through action research*. Australia, Victoria: Deakin University Press.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1986). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". In Galton, M., Moon, B. (eds). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca, p. 237-259.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (eds) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Editions Logiques.
- Giroux, H. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Halliday, J. (1990). *Markets, managers and theory in education*. Hampshire: Falmer Press.
- Kemmis, S. (1985). "Action research and the politics of reflection". In Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (eds). *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan Page, p. 139-163.
- Kemmis, S. (1987). "Critical reflection". In Wideen, M., Andrews, I. (eds). *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. Filadelfia: Falmer Press, p. 73-90.
- Mèlich, J.C. (1994). "Los límites de la razón instrumental en la acción educativa". In *Ponències do III Simposi Internacional de Filosofia de l'Educació*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 75-98.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1996). "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". In Barbier, J. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 201-222.
- Schwab, D. (1983). "The practical 4: something for curriculum professors to do". In *Curriculum Inquiry*, 3, p. 239-265.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University.
- Wulf, C. (1995). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Armand Colin.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: UM CAMPO ACADÊMICO?

Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Universidade do Estado de Pará

A disciplina Filosofia da Educação nas universidades brasileiras encontra-se, atualmente, passando por uma crise. Que significa dizer isto? Fundamentalmente, que os campos disciplinares se modificam continuamente, expressando estados epistemológicos que se alternam entre a glória, a crise ou mesmo o declínio.

Diferentemente do que se poderia pensar há algum tempo, as disciplinas não são entidades estanques, ao contrário, elas se transformam e vão assumindo diferenciadas formas, observáveis nas variações dos conteúdos, dos métodos e técnicas de ensino. Disciplinas, portanto, nascem, desenvolvem-se e as vezes entram em crise para soerguerem-se gloriosas ou, então, extinguem-se de uma vez por todas. A Filosofia da Educação encontra-se nesse estado de crise.

Mas em que consiste esse estado crítico em que se encontra a disciplina Filosofia da Educação? Para responder a essa pergunta, considere algumas conclusões extraídas de minha dissertação de mestrado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulada: “**Filosofia da Educação: Uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade**”, defendida e aprovada em Outubro de 1996.

O objetivo da dissertação consistiu em analisar os textos de lei e a literatura educacional brasileira no que tange à disciplina Filosofia da Educação, seu objecto e campo de investigação; verificar os conteúdos propostos pelos programas desta disciplina; analisar a formação acadêmica do/a professor/a que trabalha com esses programas, os investimentos intelectuais que têm feito nesta área, bem como identificar que bibliografia orienta e dá base ao seu ensino. Para tanto, foram analisados trinta programas de Filosofia da Educação de dez universidades públicas, localizadas em diferentes estados brasileiros.

Estou chamando de *programas*, o conjunto de conteúdos selecionados como dignos de serem ensinados e que se encontram formalmente organizados pelo/a professor/a da disciplina sendo, portanto, legitimados pelas unidades universitárias nas quais esses/as profissionais estão lotados. Para melhor compreensão do que quero expressar, proponho chamar esses programas conforme a denominação dada pela Sociologia do Currículo, isto é, de “currículo formal” (ou oficial) para caracterizar “o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso” (SANTOS e PARAÍSO, 1996). Pretendo também com essa

denominação lembrar a diferença existente entre o currículo formal (com o qual pretendo trabalhar) e o “currículo em acção”, isto é, o que efetivamente se desenvolve em sala de aula.

Antes da emergência da Nova Sociologia da Educação (NSE), as discussões no campo do currículo percebiam-no como um dado de realidade, como apenas um conjunto de conhecimentos a espera de ser transmitidos pela escola. Com o surgimento da NSE, o currículo deixou de ser visto como apenas uma questão relativa a uma listagem neutra de conteúdos e passou a ser entendido como um conjunto de conhecimentos que é histórica e socialmente construído, além do que, implicado em relações de poder.

Por ser historicamente construído, o currículo está o tempo todo em processo de transformação, sendo, portanto, mutável e contingente, posto que a própria cultura que transmite é essencialmente mutável. Enquanto construção social dos homens, o currículo, como afirmou PEDRA (1993), “é então um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte ou eliminação, faz-se dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura”. Daí o postulado de que a constituição de um programa de ensino é sempre o resultado de um processo de seleção cultural e, como tal, reflete a intenção ou intenções que o professor (ou mesmo um departamento ou setor) possui acerca de um campo e, neste caso específico, do “campo” da Filosofia da Educação.

Portanto, ao analisar o currículo formal (ou os programas) da disciplina Filosofia da Educação, estou partindo da idéia de que tal currículo sofre, de um lado, as influências sociais e econômicas do seu contexto e de outro, é a expressão de como esta disciplina é estruturada pelos/as professores/as pois, como afirmou PEDRA (1993) “a decisão por este ou aquele conhecimento a integrar o currículo é, já, a adesão a um modo de entender o que é conhecimento válido”. Tais considerações sobre o currículo, levaram-me à seguinte indagação: O que se prioriza como conteúdo de ensino nos programas de Filosofia da Educação? Como são selecionados tais conteúdos? É possível falar em um *campo* da Filosofia da Educação?

Inicialmente procurei mostrar **como esta disciplina é entendida pelos teóricos envolvidos com essa problemática**. Parece que a Filosofia da Educação enquanto disciplina acadêmica, não tem sido objecto privilegiado de investigação pela literatura educacional nos últimos anos. O que se viu é que são poucos os trabalhos voltados para a discussão das relações entre filosofia e educação.

Além disso, há o fato de que alguns textos que se propõem a analisar a contribuição da filosofia para a educação terminam por dissertar muitos mais sobre a filosofia em si, seu significado, seu método, sua relação com outros saberes, não chegando a explicitar, suficientemente, em que sentido ela se aplica ao fenômeno educativo. Muitos desses textos reservam à discussão sobre a possível relação entre filosofia e educação a última página ou mesmo o último parágrafo. Esta pouca produção acadêmica acaba sendo um fator que contribui para dificultar o entendimento do que consiste realmente a correlação implicada nesta disciplina.

Para tal procedimento encontrado nesses textos, realizei algumas entrevistas com intelectuais cuja atuação na área (através de livros, artigos, conferências, presença em eventos científicos), lhes vale destaque no terreno da Filosofia da Educação no Brasil¹. Uma das respostas obtidas refere-se ao fato de que a dita disciplina é ainda recente, carecendo ainda de uma maior precisão quanto ao seu objeto. Daí alguns textos centrarem sua atenção em determinados temas da filosofia que já possuem uma certa tradição de pesquisa, limitando-se a reflexão filosófica sobre a educação, ao primeiro termo da locução, isto é, à filosofia, aumentando, assim, as dificuldades de definir sua identidade acadêmica.

Um ponto observado a partir dos depoimentos dos entrevistados é a tendência de alguns intelectuais da área da Filosofia e da Filosofia da Educação, a se interessarem muito mais pelas questões consideradas “teóricas” do que pelas questões “práticas” ou não privilegiadamente teóricas. Assim, sendo os problemas educacionais mais de natureza prática, eles não constituem objeto privilegiado da reflexão filosófica.

COSTA (1992), em sua pesquisa sobre o ensino de Filosofia no 2º grau em Porto Alegre, afirma que dentro da própria disciplina Filosofia, existe um menosprezo pelas questões relativas ao seu *ensino* - que podem ser consideradas de natureza mais prática - as quais são vistas pelos filósofos como devendo ser de ocupação dos pedagogos e das Faculdades de Educação. Sobre isso, a autora se expressa da seguinte forma:

“Considero que há equívocos nesta conduta que trazem algumas consequências para o ensino da Filosofia. Em primeiro lugar, há que se destacar a postura elitista em que ainda se colocam muitos filósofos e professores de Filosofia, influência, talvez da origem aristocrática deste saber, da qual decorrem posições político-acadêmicas que tendem a discriminar as áreas mais práticas, como a de seu ensino”. (1992:55, grifo meu)

Numa direção bastante semelhante à que foi explicitada pela autora acima, caminham as palavras de LUCKESI (1995) a respeito do lugar ocupado pela disciplina Filosofia da Educação no curso de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)²:

“Se você vai nos Departamentos de Filosofia, a Filosofia da Educação é considerada uma filosofia menor. O Departamento de Filosofia onde eu trabalho tem mais ou menos cinquenta anos e só tem a disciplina Filosofia da Educação de uns oito anos para cá. Isso porque eu lutei muito para colocá-la lá. Para o Departamento essa disciplina não cabia lá. Ela é coisa de educadores. Então, a Filosofia da Educação é considerada uma coisa secundária”. (Entrevista)

O depoimento do professor LUCKESI parece deixar claro que a disciplina Filosofia da Educação é concebida como “coisa de educadores”, ou seja, é relativa às Faculdades de Educação e não às Faculdades de Filosofia as quais, por sua vez, estariam mais preocupadas com aqueles saberes que têm mais tradição no campo acadêmico ou com os saberes de natureza mais teórica e, portanto, menos aplicada como parece ser o caso da educação.

A análise dos programas de Filosofia da Educação também evidenciou uma certa ênfase na filosofia em relação aos aspectos mais pedagógicos. Alguns desses programas, de maneira sutil, arrolam como conteúdo temas de filosofia da educação, mas muitas vezes terminam enfatizando *primeiro* a filosofia para *depois* chegarem à educação, se é que de fato chegam até ela.

Outro fato que também se constatou nos programas de Filosofia da Educação foi uma *dispersão* nos conteúdos de ensino que incluem tantos temas da Sociologia, da Lógica ou da Psicologia. Tais dispersões parecem estar relacionados à formação acadêmica dos professores e professoras desta disciplina que foi verificada através do exame do *curriculum vitae* dos/as que se encontravam ministrando a Filosofia da Educação nas Universidades selecionadas.

A **formação acadêmica** é um fator que tem determinado a seleção dos conteúdos dos programas de Filosofia da Educação, ao menos, dos que foram analisados. Certos conteúdos são estruturados muito em função desta formação, seja a nível de graduação, ou pós-graduação e, principalmente, em função dos investimentos intelectuais (pesquisas, publicação de textos, monografias orientadas...) que esses/as profissionais têm feito no campo acadêmico.

Se não pós-graduados, por exemplo, em Sociologia da Educação, há uma tendência a transformarem o seu programa de Filosofia da Educação numa reflexão sobre aspectos da Sociologia da Educação.

Além desse fato, muitos títulos de mestre ou doutor adquiridos por estes/as profissionais situam-se na área da Filosofia da Educação, porém, não constituem resultados de pesquisas realizadas neste âmbito do saber. Os dezoito *curricula vitae* analisados, demonstraram que tais investimentos se encontram relativamente distantes da disciplina em que atuam profissionalmente.

A dispersividade encontrada nos programas, sugere que o colegiado das universidades selecionadas não têm sido espaços de construções de um currículo que contemple o significado da Filosofia da Educação na formação do educador. Cada professor acaba tendo uma liberdade individual excessiva na construção do seu programa de ensino, o que lhe dá margens para ensinar aquilo que lhe é mais familiar e, portanto, que é mais cômodo. Isso tudo parece ser sinalizador da ausência de um projeto pedagógico do departamento dessas universidades que vise a uma formação do/a educador/a devedora tanto da formulação de alguns objectivos comuns, quanto oportunizadora do desenvolvimento da idiosincrasia intelectual de cada docente.

No interior dos programas de Filosofia da Educação, a **bibliografia** também foi vista como um elemento fundamental posto que, enquanto reveladora do que deve ou não ser priorizado como leitura nesta disciplina, ela deveria ser cuidadosamente seleccionada.

Certamente que referências bibliográficas são importantes, mas há programas que arrolam na sua bibliografia uma quantidade enorme de livros quando, na realidade, no exíguo tempo destinado a uma disciplina, muitos deles terminam não sendo consultados pelo/a professor/a, nem pelo/a aluno/a.

Um fato constatado é que alguns programas têm seus **conteúdos** estruturados a partir de temas filosófico-educacionais. Todavia, a análise da **bibliografia** dos mesmos, demonstrou que são poucos os livros que aparentam fazer uma reflexão sobre a educação. Há, inclusive, programas de Filosofia da Educação onde *não se encontram citados na bibliografia nenhum livro situado no campo da educação* reforçando, assim, a tendência a um certo descanso para com as questões educacionais.

Em que pese as lacunas existentes na literatura voltada para a explicitação da relação filosofia-educação, alguns intelectuais têm se dedicado à investigação neste âmbito do saber, na tentativa de contribuir com uma definição da mesma em termos do seu objeto e campo de investigação.³ A Filosofia da Educação tem sido pensada como uma reflexão fundamentalmente antropológica a partir de três dimensões: ontológica, axiológica e epistemológica; como uma reflexão radical e crítica dos problemas da educação contemporânea e como uma reflexão mais voltada para o âmbito da prática pedagógica e da sala de aula. De todo modo ressalta-se, na visão dos autores analisados, a importância de se ter a *educação* como objecto central da reflexão filosófica, no âmbito desta disciplina.

Um ponto a destacar nos textos dos autores consultados, é a importância que tem o **estudo dos clássicos da filosofia**, no sentido de que podem contribuir para iluminar o debate em torno das questões atuais da Filosofia da Educação. Contudo, estes autores são unânimes na crítica à confusão que se faz entre refletir filosoficamente um problema ou simplesmente limitar-se à mera transmissão de suas conseqüências.

Apesar da tentativa de definição do que consiste o objeto da Filosofia da Educação, os professores e professoras que nela atuam parecem não ter incorporado em seus programas de ensino o que essa literatura, mesmo incipiente, tem enfatizado a esse respeito. Esse aspecto associado à dispersividade dos conteúdos, os problemas ligados à formação dos professores e professoras (a qual muitas vezes não contempla uma formação filosófico-educacional), são apenas alguns dos fatores que permitem afirmar a impossibilidade de se falar, com precisão, a respeito de um *campo* da Filosofia da Educação.

O conceito de *campo* é aqui empregado segundo a concepção de BOURDIEU acerca do campo científico para quem:

*“Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos [...]). Para que um campo funcione, é preciso que haja objectos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de **habitus** que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.” (1983, p. 89).*

Sem dúvida alguma se, como afirmou BOURDIEU (1983), um “campo se define pela definição dos interesses e objectos de disputas”, debruçar-se sobre a definição do que é

Filosofia da Educação, de qual o lugar que esta disciplina ocupa nos cursos de formação do/a educador/a, qual o seu aporte específico, qual o seu diálogo com outras disciplinas, é tarefa urgente e necessária na configuração de uma possível identidade deste saber no interior do campo acadêmico.

Por outro lado, não basta apenas a definição dos seus objetos e interesses próprios.

Necessária se faz a existência de pessoas dispostas, no dizer de BOURDIEU (1983), a disputarem o jogo que toda inserção num determinado campo pressupõe. Daí a importância que assume a existência de investimentos intelectuais no próprio âmbito da Filosofia da Educação, de um público consumidor desses bens e de instâncias de consagração destinadas a produzir e fazer circular esses bens.

A esse respeito, o que se constatou com a referida pesquisa foi uma limitada produção de bens simbólicos preocupados com as questões pertinentes à Filosofia da Educação o que por sua vez só aguça a dúvida sobre o que consistem, efetivamente, essas questões. Afinal, se pertencer a um determinado campo cognitivo significa fazer certas perguntas e não outras, quais as perguntas a serem feitas a partir da correlação Filosofia e Educação?

Tudo que foi brevemente exposto até aqui, é o que tornou possível a pergunta: Filosofia da Educação: Um campo acadêmico? A meu ver, ainda que se possa invocar a liberdade de expressão e a autonomia do professor como essenciais à própria natureza da Universidade e ainda que se possa vislumbrar na dispersividade um caminho para uma possível “intradisciplinaridade”, o que parece ficar claro é a inexistência de um *ethos* filosófico educacional por parte das pessoas envolvidas nesta disciplina, bem como a carência de uma categoria de profissionais interessada nos investimentos específicos desta correlação, o que, por sua vez, pode ser visto como sinal de *desenvolvimento precário* deste campo face a uma maturidade desejada. Trata-se, na realidade, muito mais de um “campo movediço” que atravessa uma grave crise de identidade.

Uma crise, entretanto, não é necessariamente algo negativo. Basta pensarmos no Movimento conhecido como: “A Didática em Questão”, ocorrido com esta disciplina no início da década de 1980. Naquela ocasião, professores e professoras envolvidos com esse campo se reuniram num grande Seminário para discutirem a denominada “Crise da Didática”. O resultado disso foi um aguçamento do debate, um aumento da literatura de interesse da área, maior envolvimento dos/as profissionais nas questões que estavam sendo postas, o que culminou com a maior estabilidade (sempre temporária) desse campo⁴.

Finalmente, a construção de uma identidade para a Filosofia da Educação, a meu ver, caminha contrariamente à forma dispersiva como o seu currículo tem sido construído. Por outro lado, não se trata de impor-lhe um currículo único ao qual todas as universidades deveriam enquadrar-se. Também não se trata de fazer desta disciplina um espaço onde “tudo cabe” e onde os professores e professoras ensinam o que é mais fácil ou o que é mais cômodo. Daí

a necessidade de discussões em torno de um universo temático que possa servir de norte (e não de regras rígidas) para a elaboração de seu currículo.

Nesse sentido, além da produção de bibliografia sobre o assunto, dois espaços podem ser privilegiados. O primeiro, é no âmbito departamental onde a disciplina se situa. O Departamento como espaço coletivo de organização dos conteúdos de ensino pode recuperar sua função acadêmica. O segundo espaço, se remete á criação, em 1994, do Grupo de Trabalho (GT) em Filosofia da Educação no interior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, visando a discussão das questões da área. Tal iniciativa não deixa de ser sinalizadora de que algumas mudanças estão ocorrendo que podem impactar a disciplina Filosofia da Educação abrindo espaço para maior firmeza no campo acadêmico.

Trabalhar em função da construção da identidade acadêmica da Filosofia da Educação é uma tarefa que se impõe a todos os educadores e educadoras envolvidos com esta disciplina.

Este trabalho, dentro dos seus objetivos e limites, quis ser um instrumento a mais na busca desta construção.

Notas

1- Foram entrevistados os professores: António Joaquim Severino, Cipriano Carlos Luckesi, Neidson Rodrigues, Miriam Warde e Demerval Saviani.

2- Depoimento obtido através de entrevista.

3- Para analisar a literatura educacional que discute a relação entre filosofia e educação, consultei os textos de António J. Severino, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Cipriano C. Luckesi, Régis de Moraes e outros.

4- A esse respeito ver o trabalho da GARCIA (1993).

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

COSTA, Marisa V.. O ensino de filosofia: revisando a história e as práticas curriculares, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 49-58, Jan. Jun. 1992.

GARCIA, Maria Manuela. *Tempos pioneiros: A constituição da didáctica no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG, 1994, 217 p. (Dissertação de mestrado em Educação).

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. *Em Aberto*, Brasília, n. 58, p. 30-37, 1993.

SANTOS, Lucíola L. de C.P. e PARAISO, Marlucy A.. O currículo como campo de luta, *Presença Pedagógica*, v.2, n.7, Jan/Mar, p. 34-39, 1996.

RESEARCH, EVIDENCE AND THE BEGINNING TEACHER

*Richard Davies
Universidade de Oxford*

Introduction

One of the central parts of the Initial Teacher Education course at Oxford is the dissertation. Students are expected to investigate an aspect of school life in order to help them to gain insights into the use of research in developing education. This approach is part of a wider concern that teaching ought to be a research-based profession (see Hargreaves, 1996). There are, however, a number of problems in this approach which may benefit from some philosophical analysis. This paper is concerned with two questions resulting from the empirical fact that there are different types of educational research - academic, teacher led, sociological etc.. The first is whether there is a means of establishing the importance of these different approaches for the work of teachers in schools. The second refers to the relationship, if any, between this different approaches.

I shall begin by drawing on the theme of 'diversity and identity'. It can easily be established that there are different approaches to educational research. If these approaches are simply different then we could in principle characterise the various approaches and look at some external relationships between them. I would suggest that this is commonly done by researchers (for example Cochran-Smith and Lytle, 1993). There is an alternative conception, that of educational research as not only different, but diverse. Consider the example of an interviewer who stops several people in the street and asks their opinion of a local politician. They might talk of getting a diverse set of answers, the answers are indeed different, but they are different answers to the same question. If there is diversity, then there is also an element of identity. So far I have not indicated whether diversity is good or bad. Consider my interviewer, and assume that they are interviewing in a place where all people are absolutely truthful. Their question about the local politician will be met with answers which emphasises that politicians personality, or policies, or family relations etc. In this way the diverse answers will enable a rounded picture of the individual to be developed. This might be important, but assuming that I want to know about the politician's policies, this other information is at best unhelpful, and perhaps confuses the issue. In this second case the diversity of answers is problematic.

The diverse set of approaches to educational research have an identity in that they are all concerned with education. It has yet to be shown that this diversity is helpful, and in particular helpful to beginning teachers (i.e. those on teacher training courses). There are, of course, many examples of poor research in all approaches, but that is not my concern here, rather it is to develop a greater understanding of this diversity and identity inherent in educational research.

At the outset it is worth making a remark on method. I am not concerned with establishing the relationship between different 'words'. This paper is not a matter of linguistic analysis, rather it is an attempt to provide a coherent analysis of the ideal activity of educational research. In doing so I shall be drawing on the sociological theory of Alasdair MacIntyre. MacIntyre (1985) is perhaps better known for his reconstruction of virtue ethics, but much of *After Virtue* is given over to developing a systematic framework which makes social activity intelligible.

The structure of the paper has three sections. Briefly I shall use Hargreaves' statement that teaching ought to be a research-based profession to look at the possible meanings of this phrase. In doing so I hope to identify the various different approaches to educational research which might be considered legitimate. The second, and major part of the paper will deal with MacIntyre's framework, and an analysis of some key aspects of the social activity of research. Finally I shall conclude with a few comments on the relationship between different approaches to educational research, and in particular the training of teachers.

A research-based profession?

Let us assume that a research-based profession is just that - a profession that is based upon research. Further let us assume that this means at least in part that teachers ought to intentionally base their practice on research evidence. In this I assume that the notion of a profession implies the intentionality of members of that profession in relation to the implementation of that profession's key characteristics.

A clear distinction between two different approaches to the notion of research-based professions is whether the members of that profession are to be consumers of research (what I shall refer to as an evidence-based profession) or are to be producers and consumers (a research-based profession proper). An evidence-based profession might involve being able to use evidence presented to the teacher - for example if it is found that offering sweets to pupils improves their concentration then the teacher ought to offer sweets to the pupils. The teacher is required to act on what he or she is told is the best research evidence. At the other end of the continuum is a view of the teacher as a more equal consumer where the teacher has access to a variety of research evidence and has an obligation to consider and judge that evidence which they see as being potentially useful to improve their teaching.

In seeing the teacher as a producer of research three distinct categories seem to develop.

The first is similar to that of medical practice where a limited number of teachers are also involved in research activities (perhaps supported and informed by non-practitioner research colleagues). The presumed advantage is that practitioners are more capable of performing the research requirements of the profession than non-practitioners. The second category is that teachers ought to be conducting research projects in their schools. In doing so they use research gathered from other projects, and perform some sort of systematic enquiry which brings solutions to some perceived problem in that school. This category seems in many ways similar to action research type projects. Finally, one could claim that teaching is essentially a research activity. Teacher Training Agency circular 10/97 requires:

'...those to be awarded Qualified Teacher Status must demonstrate that they:... assess and record each pupil's progress systematically, including through focused observation, questioning, testing, and marking.' (Annex A:C:c).

This bears more than a passing similarity with Stenhouse's (1980) definition that research is 'systematic and sustained activity made public'. The made public is not clearly mentioned in the guidelines, but teachers readily talk to each other about pupil performance, in addition this systematic research into pupils' performance are made public through pupil reports on a regular basis. This is similar to the second category, but is perhaps most clearly distinguished by the intention of the teacher as they involve themselves in these different activities.

Having established these differences then one might be tempted to say that teaching ought to draw upon all of these activities. It seems historically true that these various ways of considering education as a research-based profession have produced fruit in the form of developing the educational experiences of pupils. Further they are not mutually exclusive, social scientists, former and presently practising teachers all contribute to the development of the profession, both through the generation of public knowledge, and through the development of their own personal practice.

In moving forward then it seems necessary to establish some way in which these various means by which teaching might be considered 'research-based' might be collected together into a comprehensive account. For this we need to move into considering the relationship between the activity of academic departments, and practitioners. In *After Virtue* (1985) Alasdair MacIntyre develops not only a moral theory, but also a set of analytic tools for dissecting and interpreting social interaction. In what follows I assume the truth of MacIntyre's analysis.

MacIntyre's approach

Teaching is a practical activity. Teachers are charged with enabling young people to develop. Develop what is a mute point. The traditional liberal curriculum has emphasised personal aspects such as autonomy (see White, 1990), or an understanding of knowledge (on the lines of Paul Hirst's 'Forms of Knowledge' thesis). More recently there has been a rene-

wal in the purpose of education to fit students for the economic necessities of the nation. The reality as always is a mixture of all of these, and other, concerns. Schools are institutions in which teaching occurs, in which basic social engineering occurs, in which preventative and reactive welfare occurs, and teachers are the adult agents within such a domain. At best teaching is about a coherent set of activities, but it is a mis-representation to see it as unitary. Further like all social activities teaching is unpredictable (see MacIntyre, Chpt. 8). Given such a characterisation it ought not to surprise us that educational research develops a fragmented and particularised account of educational practice, and fails to establish laws that allow for a scientific approach to teaching.

In *After Virtue* MacIntyre attacks an expansionist view of the 'bureaucratic manager'. The bureaucratic manager is deluded into believing that there are generalisable law-like truths in the social sciences that direct the manager's decision making. MacIntyre presents a critique which establishes the essential and logical unpredictability of human behaviour - humans simply don't and can't follow social laws. He is not claiming that such relationships as correlations, and explanatory stories can not reasonably inform decisions, but that predictive laws are inappropriate to this domain. MacIntyre sees this image of the bureaucratic manager as invading education to its detriment. Understanding the relationship between practice and theory in this way is to misunderstand the objects of study - that is people and their interaction. MacIntyre's thesis is one of reinstating a reasonable view of human persons and their interaction. Rejecting the ideal that there is some social reality to which human beings ought to conform (and non-conformity is problematic) he proffers the suggestion that we collectively create our social reality by making our activities intelligible. The organising principle of our social interactions is not a theoretical structure, but intelligibility. This is not a private world, but a corporate activity. The 'we' that makes the world intelligible is more than the 'I' and hence we do in fact have a social reality in which we can share. I understand your reasons for acting in this way rather than that because I understand how people like you and I act in such circumstances, though of course we might choose to act differently. In saying that another's activity is intelligible is not to claim that we would in the same circumstances act in the same way, but that the action is one that fits with how we in our community could act.

This last claim might be in need of clarification, we can appear to act unintelligibly, but we have categories for such action - humour or insanity are two. Consider the television cult series 'Monty Python's Flying Circus' classic humour for some, and for others 'completely stupid'. Much of the show was in real terms unintelligible unless one saw it as 'off-beat humour'.

The use of intelligibility as an organising principle for human activity is grounded in two beliefs about the human mind. Firstly, that the mind does attempt to make social activities intelligible; and secondly, that such an activity is informed by the norms of the community in which we live. The first seems consistent with design theories of the mind, whether these be religious invoking a deity, or from modern work on evolutionary psychology. Millikan (1993)

argues that the brain like other organs within the body has a proper function in terms of the development of beliefs and desires. Belief forming structures are selected for in as much as they advantage some individuals over other individuals. In a social community the ability to make the actions of other members of the group intelligible would potentially bring both survival benefits (is this person going to kill me or not), as well as directly reproductive benefits. The second belief follows at least in part from the nature of language, and the fact that much human interpersonal activity is socially established. The task for MacIntyre is to consolidate such a principle of intelligibility in some systematic way, establishing what are the sufficient descriptors of intelligibility formation, and the language to express such descriptors.

MacIntyre offers three analytic tools with which to make social activity intelligible: social practices; tradition; and the unity of the human life. Social activities are collected together into intelligible groups - social practices. Intelligible in two senses. Firstly, individual social activities are given a purpose in relation to the purpose of the social practice as a whole, kicking a football, or tackling another player only has meaning in relation to both each other, and other activities essential to football such as the scoring of goals. Secondly, the purposes of the activities are intelligible within the historical framework of this social practice. For example the game of football has a history, if one changes the 'off side rule' then one does so in the light of that history, and the type of practice that is football. If we were to include handling the ball by anyone in the 6 yard box then this would have a purpose and make sense to us, but it is no longer intelligible as football. The limitations on change are contained with the concept of 'a tradition' which MacIntyre defines as:

'A living tradition then is a historically extended, socially embodied argument, and an argument precisely in part about the goods which constitute that tradition' (pg. 222).

Finally MacIntyre shows that to make an activity intelligible also requires knowledge of the individual engages who in that activity. This activity is part of my life, and I may engage in that activity for exercise, for glory, or to spend time with mates.

In addition to these three primary tools Martindale (1992) identifies MacIntyre's use of the concept tradition as in need of clarification, arguing that MacIntyre's later use of the word (MacIntyre, 1988) offers a different analytic tool. The tradition used in *After Virtue* is distinct from the view of tradition used in relation to traditions such as the western enlightenment, or Aristotelian. These larger traditions are what I will refer to as Macro-traditions. Such Macro-traditions limit the number of social practices and the views of the flourishing life available for the individual to appropriate for themselves. They are, in effect, definitive of the cultural and intellectual resources available for the community, and the individual, in making their social life's intelligible.

In conclusion, we are of necessity born and inducted into a macro-tradition which both provides the resources for us to make our social world intelligible and constrains the possi-

ble meanings that can be ascribed to that world. We have as a resource a series of socially established practices each with their traditions which show how these practices have evolved over time, and give direction to their future evolution as living traditions. These traditions are arguments, and the social practices arenas of human activity and as such require agent-interlocutors for their maintenance. The agent-interlocutors are necessarily both actors within the social practice and those who engage in the argument about the goods of that practice. In the same way as it is impossible to make a social practice intelligible apart from its tradition, you can not divide the interlocutor from the agent without degenerating the tradition of which they are part. I will argue, for example, that teachers as agent-interlocutors need to engage in ongoing argument which is the teaching tradition as a necessary part of their engagement in that social practice.

In the light of MacIntyre's work I wish to develop three points. The first is the implications of rejecting the imperialism of the bureaucratic manager; the second is to consider the distinctions between the academic and teaching tradition, and the third is to place a concept of research within this language game. I shall deal with these in reverse order. I shall then briefly discuss the interrelationship between this analysis of educational research, and the alternative possible forms of teaching a research-based profession. In conclusion I will consider the implications for ITE curricula.

What is research?

There seems to be two possible ways of answering this question. The first is to consider the type of 'language game' in which the word research makes sense, along with closely related words and concepts. Thus we might wish to define research as being 'systematic and sustained enquiry made public' (Stenhouse, 1980). Secondly, we might seek out what common sense sees as research-like activities and describe these types of activities. The first is perhaps more at home in linguistic theory, and the second is a matter of empirical enquiry. The approach, which I see as traditional to analytic philosophy, is to answer through a mixture of both pursuits. The approach is this, to use examples of research as a social activity to throw light on the meaning of the words and their relationship. In doing so I am concerned with clarifying the social activity, research, and am using language as a means to think about, and articulate this clearer understanding.

This approach assumes: (i) that there is a social reality independent of language; (ii) that careful, and reflective consideration of the way we talk about the social practice will give insights as to the nature of the practice itself. The first assumption is inherent in MacIntyre's sociology. We are in fact making sense of a social reality, though a reality which we are collectively constructing. Our creativity in psychological construction is not unbounded, but is expressed in the ways that we are able to use the intellectual and cultural resources of our tradition to make innovative interpretations of social action. The second is explicit in the work

of Millikan and other evolutionary psychologists. The development of language is one which is primarily concerned with the understanding and expression of the internal world (of thought), and co-ordinating the external world of physical and social actions. This does not undermine the possibility that once language has been developed it can not be used for other activities such as crossword puzzles, but that this use of language has in a normally functioning brain at least these operational characteristics.

In this section I wish to argue that MacIntyre's concept of tradition is identical to the notion of research. When we talk about engaging in research we are talking about developing and enhancing the social practice of which that research is a part. Let us assume that there are some limitations on what is to count as research such as the necessary criteria of systematic and sustained enquiry mentioned above, and elements of self-criticism and reflection. This makes a distinction between research and say simply looking or thinking. Research is however a social activity, and as such, has a purpose - we perform research for a reason, or a collection of reasons. Some of these reasons will be purely personal reasons. I am an education researcher at least in part because after graduation I started to work with young people, and because I like to think about things etc. I might be researcher because I can make money this way (perhaps because I find it easy, or because it is preferable to manual labour). There is a personal purpose to research which is part of the unity of the researcher's own life. There is of course another aspect to understanding the social practice of research, and that is the history of that research itself - a history which is independent of the particular individuals who are presently engaged in that social practice. This is the case whether I am engaged in designing faster cars, the responses to a new advertising campaign or increasing the knowledge of animal hibernation. This history is one which provides the intellectual resources of the social practice - its dominant theories, and their means of refutation; key questions; experimental tools and approaches etc.. What is the role of the researcher in such circumstances? It seems clear that the researcher is to take on the challenge of developing theoretical insights, of refutation, of developing and refining key questions, and of designing better experimental tools. This is what MacIntyre means by a tradition. The researcher is engaging in argument with others, and with the tradition itself. This argument is in part about what the purpose of the social practice actually is, but includes an argument about how it is to realise its purposes.

In each research activity there will be virtues derived from the type of social practice that it is, but there will be virtues inherent in all research activity such as courage, persistence, desire for truth etc. which reflect the sentiments of Stenhouse above. This view of research has a number of implications, but for the moment I shall draw out one. There are some social practices which are defined in terms of the research activity itself - say sociology, or materials technology, and there are others - say teaching, of which research is a part. I shall refer to the first type as 'academic traditions/social practices' that is ones who esteem knowledge for its own sake, and whose primary purpose is the development of knowledge. The second group is

more difficult to name generically, and since I am concerned only with teaching I shall refer to it as the 'teaching tradition/social practice'.

It is to the further analysis of these traditions that I turn.

Teaching and academic traditions

What seems like a simple distinction to make, that between teaching and academic traditions, does on further analysis become intolerably complicated. In a recent paper (Davies, 1997) I tried to bring some clarity to this area. Here I shall skim over some of those points, and leave only a minimum of argument. There are two principle difficulties. The first is that neither the teaching or academic traditions are simple traditions in the MacIntyrean sense. Secondly, the analytical tools of social practice and tradition are more versatile than the manner in which I sketched them out above.

The teaching tradition

I have referred to a school as a 'geo-social space' by which I mean it provides a place in which the same individuals in the same geographical location engage in a variety of social practices. In the case of the football club the social practice of football is definitive of the activity going on, the same it not true of a school. Rather the school provides an opportunity for young people to be inducted into a variety of social practices which the society considers in some way valuable. These are the social practices of academic disciplines, citizenship, employment etc.. The school is the institution in which the basic abilities necessary for engagement in these practices is reproduced in the next generation. In this I am denying that there is a social practice of education, education is a description of the process, rather than the product. The educated person does not engage in a social practice of education, but shows their ability to develop a life of balanced engagement in a wide range of valuable social practices. In teaching different social practices the teacher engages in the same type of activity, but it is given slightly different meanings within the different social practices - teaching health, and Newtonian mechanics often require similar educative skills etc., but have different meanings. Health education is intended to encourage students to take care of their physical and mental abilities, and prevent unnecessary illnesses, on the other hand Newtonian mechanics is about the means by which scientists mathematically model the real world.

In arguing for this rejection of education and teaching as social practices I am aware of a terminological problem. I have referred to a 'teaching tradition' which teachers are to uphold and maintain as a living tradition. It is terminology which I shall continue to use for the sake of brevity, but I wish to clarify what I mean. Teaching is an activity within all social practices, but some practices are established as parts of the school curricula and teachers are expected to be involved in their transmission to pupils. The teacher is involved in all of these chosen social practices and traditions. In particular they have a special responsibility for en-

gaging in those arguments which pertain to the induction of new people into these social practices. By maintaining the teaching tradition I am charging teachers with an involvement in the various traditions and social practices which are an essential part of their practice as teachers, and in particular the induction elements of such traditions.

The academic traditions

The complexity outlined above results from the rejection of teaching/education as a social practice. In terms of the social practice of academic research the complexity arises from the 'Russian doll' like nature of social practices. It is possible to visualise social practices in the form of a Venn diagram. If I kick an opposing player in a game of football then it is, within the social practice of football, a foul, but within the social practice of the law, it is Grievous Bodily Harm. The same action is part of two different sets of activities - that is two social practices. In Venn diagram form this displays itself as two overlapping circles, the action of kicking being within the overlap. In regard to an academic social practice I want to hold that such a practice makes sense, but that contained within it are a whole plethora of different social practices relating to individual academic disciplines. Further within each discipline there may be a number of smaller social practices. Thus one can consider Science as a social practice, within that Physics, and within that two distinct social practices of traditional (Newtonian based) and new (quantum, relativity based) physics. Similarly one might talk of the social sciences and within that psychology, and within that both cognitive and social psychology as two distinct social practices. In Venn diagram form we see circles within circles.

We have therefore a notion of academic social practices, and the traditions that inform those practices and plot their evolution over time (turning our 2 dimensional Venn diagram circles into 3 dimensional tubes).

Given this complexity it seems necessary to look at the widest social practice - that is of the academic social practice as a whole to consider what intellectual resources can be used to intelligibly consider the place of academic educational research. If one considers the types of academic research there is it seems one clear distinction between disciplines such as psychology, physics etc. and others such as engineering. The disciplines such as physics are defined by the basic theories of the physical universe, these may be described as 'theory tracking' areas of academic research. Engineering on the other hand is not of this sort. Engineering begins with particular practically circumscribed problems which define the area of research, and then both conducts appropriate experiments and draws on a wider variety of theoretical perspectives to develop an approach to the problem. Research on gas flow in high temperature pipes for instance will require insights from metallurgy, thermodynamics, fluid flow, wave theory and others. Nevertheless such research is academic, it is concerned with the development of knowledge and understanding, not with the transformation of engineering practice - though the insights gained may occasionally have this effect.

Research such as this is not 'applied research' in the sense that a theory from physics might be applied to a particular issues - this is more like 'technology', rather it is an approach to the development of practical knowledge about the arena in which human action depends upon and interacts with natural phenomena (the design of the pipe is only necessary because we - i.e. human beings - want a pipe of this sort).

This distinction between 'theory tracking' and 'practice tracking' types of academic research is evident in the different approaches to educational research actually performed. In most departments of educational studies you will find some empirical researchers who are concerned with the application of a particular theoretical perspective to an educational context - this paper would be such an example. It is also easy to find researchers who are concerned with specific aspects of practice, say the classroom activity of biology teachers, and use case study or ethnographic methodologies to gain an understanding of such activity.

There is much that could be said about these various relationships between teacher research and different types of academic research, but in this paper I am concerned primarily to sketch out the nature of their diversity, and the elements of identity. Before drawing these ideas to a conclusion, I wish to briefly point out the implications of rejecting the bureaucratic manager approach to education.

Rejecting the bureaucratic manager.

I shall assume that in the normal course of events we expect teachers to act reasonably. By this I mean that we expect them to act on reasons which they can justify, and that these reasons justify the action that they have taken. There are of course limits on this, no professional can ever justify every action they take, but there are classes of action - such as seating arrangements, or reading books chosen, which are in greater need of justification than a choice to write on chalk or white board. This of course pre-supposes that there are good reasons to act one way rather than another. In his attack on emotivism MacIntyre offers three options for those who reject the possibility of good reasons for acting and yet are still required to make decisions. One can act on personal preference (*what I like I choose to do*); what the system says ought to happen; or by interpersonal agreement. In each case the means of making the decision is valid if that is the best way of deciding. For example if I am choosing between buying a chocolate bar or some jelly sweets this is a matter of personal preference, if we are choosing to go on holiday together it is a matter of interpersonal agreement, but if we are teachers or policy makers developing a compulsory education system then these approaches to decision making can not be sanctioned.

The bureaucratic manager does what the system says ought to happen, and this is the more difficult of the options to dismiss. If there are no good reasons to act in one way rather than another, then let us perpetuate the system by becoming more effective in how we do things. Much of the recent work in 'school effectiveness' research in the UK is this type of work.

The basic claim of research as I have described it, that is as the development of the living traditions (academic and teaching) is at odds with the view. The living tradition is not a perpetuation of the status quo, but an argument about what are the goods of the tradition. If there are no good reasons to act one way rather than another, then this paper is dead in the water - it can not subscribe to the hard line relativism implicit in 'emotivism' and survive.

Conclusions

In this paper I set out to consider the nature of a research-based teaching profession. The language itself implies a limited set of meanings that could be attached to the term, but this takes us only so far in establishing guidance for ITE courses. The difficulty being that although we can see the value of each of these different aspects of an 'evidence-based' and 'research-based' profession it tells us nothing about their relationship.

Teachers are to be part of a wide variety of traditions which reflect the society of which they and their pupils are part. As members of those traditions they play a role in both inducting younger members into them, and engaging in the ongoing debate about what it is that those social practices are about. The teacher as citizen is engaged in the work and life of the local community, as well as political debate, and it is into this 'argument' that pupils are to be introduced. Teachers as members of academic communities are inducting pupils into the historical ongoing debates of those communities etc.. As a member of those traditions the teacher is to continue to be engaged in the ongoing argument of that practice - as a physics teacher perhaps by reading and talking about articles in 'New Scientist' or Scientific American' or 'Physics Review'. However, in particular, teachers are those practices 'experts' in inducting new, young members into the practice, and this too is an aspect of being part of these traditions. In all cases the criteria for 'success' is a greater engagement in the traditions by both teacher and pupil, and a greater understanding of the goods that each traditions offers.

Research in the academic tradition is concerned with the development of public knowledge, and with the methodological understanding of the tradition. It can manifest itself as applied research (taking insights from the academic disciplines and applying them to educational situations) or, like engineering, by taking legitimate practical situations as the starting point for systematic analysis, academic research.

How then can teacher research, and academic research be brought together? I would like to suggest three ways forward. Firstly, that we recognise that academic research ought not to be directly relevant to the practice of teaching. Such a simplification blurs the contributions that can be made. In particular the complexity of academic research related to teaching, and the complexity of teaching itself forces us to have a multifaceted understanding of the relationship between different types of academic research and the different traditions which form the heart of teaching. Secondly, that research in both academic and 'teaching' traditions involves the personal transformation of the practitioner. This results from the personal interaction

of the practitioner with other member of the practice (both living and dead). Academic research can transform the teacher through their interaction with articles and discussions - and through the transformation of the teacher such research impinges on the development of teaching practice. Finally, that teachers are encouraged to see their role in the advancement of teaching practice, in co-operation with, rather than in competition to, academic research.

Finally then the implications for ITE. Beginning teachers are being educated, and inducted into the teaching profession. Although some will become academic researchers the primary goal must be to develop the skills and abilities necessary to teach and to engage in the ongoing traditions that inform teaching practice. As it stands there seems to be little research on researching within the teaching tradition, although often work on 'pupil assessment' or 'professional development' will contain, unnoticed, work with a research basis - this lack of empirical work limits what can be said at this time. Further beginning teachers will need to learn to engage intelligently with academic research, looking for the clues which give indications of the validity and reliability of the research - learning what it is that they can trust and what is 'dross'. Finally, beginning teachers will need to practice research in the context of teaching, looking not only to 'formal' data gathering procedures but informal conversations with colleagues, tutors, and pupils. In doing so they must look to the development of not only their practice, but the development of the teaching tradition per se.

Bibliography

- Cochran-Smith and Lytle (1993), *Inside Outside - Teacher Research and Knowledge* [Teachers College Press, New York].
- Davies (1997), *Research and Education: Who educates whom?* unpublished paper (presented at the Institute of Education, London).
- Hargreaves (1996), Lecture to the Teaching Training Agency.
- MacIntyre, A. (1985), *After Virtue* (2nd Ed.) [Duckworth; London].
- MacIntyre, A (1988), *Whose Justice? Which Rationality?* [Duckworth, London].
- Martindale (1992), *Tradition and Modernity* in *Journal of the History of the human sciences* Vol. 5(3) pp. 105-19 [Sage; London].
- Millikan (1993) *White Queen Psychology and other essays for Alice* [MIT press; Cambridge, Mass].
- Stenhouse (1980), What counts as research? (unpublished) quoted in Bridges (1997) *Philosophy and Education* in the *Cambridge Journal of Education* Vol. 27(2).

**Educação, diversidade e identidade: contributos da
filosofia e da cultura de língua portuguesa**

AGOSTINHO DA SILVA - UM PEDAGOGO CONTEMPORÂNEO PORTUGUÊS EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

Artur Manuel Sarmento Manso
Universidade do Minho

1. Aspectos da sua vida e da sua obra

Agostinho da Silva morreu em Lisboa no dia 3 de Abril de 1994. Já tinham decorrido 88 anos desde que o seu nascimento se deu na cidade do Porto em 13 de Fevereiro de 1906.

Com poucos meses de vida foi com os pais, Francisco José Agostinho da Silva e Georgina do Carmo Baptista da Silva para a aldeia rural e raiana de Barca de Alva onde passa a infância que será positivamente determinante na formação da sua sensibilidade, tendo aí iniciado a formação escolar com a sua mãe.

Em 1915 regressou ao Porto para fazer o exame de admissão ao Liceu, tendo falhado uma primeira inscrição na Escola Industrial Mouzinho da Silveira onde tencionava seguir um curso técnico-profissional. Matriculou-se, então, no Liceu Rodrigues de Freitas, onde teve como professores, entre outros, Francisco Torrinha e Augusto César Pires de Lima.

Concluído o Liceu, em 1924 ingressou na Faculdade de Letras do Porto, primeiro em Filologia Românica, depois, por desentendimentos com Hernâni Cidade, em Filologia Clássica. Em 1928 aí concluiu uma licenciatura em "Liberdade" com uma tese sobre o poeta latino Catulo, e no ano seguinte voltou à mesma faculdade para se doutorar em "Raiva" com a tese intitulada *Sentido histórico das civilizações clássicas*.

Em 1927 colaborou na revista da Renascença Portuguesa *A Águia* e em 1928 iniciou uma longa colaboração - 10 anos - na revista *Seara Nova*. Destes dois movimentos culturais aproveitou um conjunto de ensinamentos e experiências que tentará conciliar no seu pensamento de maturidade.

Em 1930 frequentou em Lisboa a Escola Normal Superior para adquirir a habilitação exigida à leccionação no ensino oficial e, em consequência é colocado no Liceu Alexandre Herculano.

Entre 1931 e 1933 foi bolseiro da Junta Nacional de Educação na Sorbonne e no Collège de France. Em Paris travou conhecimento e amizade com alguns exilados políticos de então, nos quais se contam António Sérgio e Jaime Cortesão.

Leccionou ainda no Liceu de Aveiro onde já tinha colaborado com a revista pedagógica *Labor*, e aí se encontrava aquando da sua demissão da função pública por se ter recusado a assinar a Lei Cabral no ano de 1935.

Em 1936 repetiu a experiência de bolseiro, desta vez em Madrid, onde a convite de Joaquim de Carvalho, frequentou o *Centro de Estudos Históricos*, e sob a orientação de Américo de Castro investigou o misticismo. Por desentendimentos com Américo de Castro regressou a Portugal e leccionou em Lisboa, no colégio particular *Infante de Sagres*. Para subsistir deu explicações, e nos seus explicandos contam-se, entre outros, Mário Soares.

2. Fundador da institutos e universidades

O seu empenho na fundação de movimentos, escolas e institutos com objectivos pedagógicos começou muito cedo. Em 1932 enquanto a *Seara Nova* publicava os seus artigos de crítica mordaz ao meio académico português na figura das universidades e seus professores, a Junta Nacional de Educação convidou-o a organizar a abertura do *Centro de Estudos Filológicos da Universidade Clássica de Lisboa*.

Em 1937 empenhou-se na fundação do *Núcleo Pedagógico Antero de Quental* com a "...convicção de que o trabalho educativo é basilar e de que grande parte dos esforços do escol de cada país se deve canalizar neste sentido...". Estabeleceu como objectivos deste núcleo os seguinte:

- “1. Realizar missões de cultura pelas vilas e aldeias, com palestras, leituras comentadas, projecções cinematográficas, concertos, representações, exposições de arte e de ciência;
2. Organizar conferências pedagógicas em que se tratem de todos os problemas relativos à educação de crianças e adultos;
3. Promover a publicação de um Boletim de divulgação pedagógica;
4. Promover a publicação de colecções de iniciação cultural para crianças e adultos;
5. Fundar escolas experimentais em que se estude a adaptação ao nosso País de métodos modernos;
6. Organizar uma Biblioteca pedagógica com serviços de empréstimos domiciliários;
7. Criar nos pequenos centros de população bibliotecas escolhidas que despertem e cultivem o gosto pela leitura;
8. Organizar sessões de cultura por T.S.F”².

O ideário político-social do movimento seareiro cruza-se nestes objectivos, com o ideário de cariz mais espiritualista do movimento da Renascença. Sobre os feitos e os defeitos de cada movimento Agostinho referiu que embora a *Seara* tenha procedido a uma "...campanha educativa que felizmente não ficou no que respeita a um sector especializado, o da pedagogia, mas se estendeu a todo o domínio da vida humana", contudo "...não deu suficiente

atenção, em política interna, a sectores verdadeiramente populares, julgando que o era a juventude das escolas, que da classe média vinha e à classe média iria, nem em política externa, ao Ultramar: ao Brasil, que praticamente se ignorou, e às nações de Espanha [...] tendo sido mais atenta neste ponto, a *Renascença Portuguesa* que por sua *Águia* sempre se reclamou a política certa da dignificação do indivíduo, de autonomia do pensamento, de independência quanto aos Governos, ainda que as circunstâncias tivessem levado a que por vezes se admitisse, perigosamente, a possível vantagem de um regime autocrático”³.

A publicação iniciada em 1937 das *Biografias* e dos *Cadernos*, verdadeira Universidade Popular por correspondência, dão quanto a nós a forma definitiva aos objectivos propostos pelo *Núcleo*.

Em 1944 rumou ao Brasil e dali partiu para o Uruguai e Argentina, onde leccionou nos Colégios e Universidades Livres. A convite da Escola de Estudos Superiores de Buenos Aires, organizou cursos de *Pedagogia Moderna*.

Regressado ao Brasil no ano de 1953, entre outras actividades, ensinou na actual Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro, *Filosofia da Educação*, na altura denominada *Faculdade Fluminense de Filosofia do Rio de Janeiro*⁴, fortemente motivado “...pela natureza indeterminada do seu conteúdo...”⁵, para a qual teve de “...inventar um programa de raiz”⁶. Agostinho, que se saiba, parece ter sido o primeiro português a leccionar a cadeira de Filosofia da Educação. Este dado e tudo que dele decorrer reveste-se da maior importância se tivermos em conta que, nessa altura, nomes como os Peters, Hirst, Fullat, Reboul e outros que ajudaram a consagrar academicamente a Filosofia da Educação, ainda estavam longe de qualquer produção teórica significativa em tal campo de investigação.

Em 1954 ajudou a fundar a Universidade Federal de Paraíba. Em 1955 foi director dos Serviços Pedagógicos da Exposição Histórica do IV Centenário da Cidade de S. Paulo e ajudou a fundar a Universidade de Santa Catarina.

Na Universidade da Baía fundou em 1959 o *Centro de Estudos Africanos e Orientais*, e a partir desta Universidade fundou na Universidade de Sófia o *Centro de Estudos Luso-Brasileiros*.

Em 1961 colaborou na *Direcção Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação*, ajudou a criar um *Centro de Estudos Goianos* na Universidade de Goiás, integrou uma comissão de *Estudos Ibéricos* na Universidade de Mato Grosso, e outra de *Estudos Europeus* na Universidade do Paraná. Ainda neste ano, participou na fundação da Universidade de Brasília onde fundou o *Centro Brasileiro de Estudos Portugueses* e promoveu o *Centro de Estudos Clássicos*.

Em 1964 fundou no Japão um *Centro de Estudos Luso-Brasileiros*.

3. Interesse pela escola nova e pedagogias libertárias

Com a preocupação de revelar o ideário das *Escolas Novas* redigiu, entre outros trabalhos, em 1938 uma biografia de Pestalozzi, seguidor de Rosseau, em 1939 escreveu *O método*

Montessori, em 1940 *As escolas Winnetka*, em 1941 *Sanderson & a escola de Oundle*, em 1942 *O plano Dalton*.

Em 1972, após ter regressado do Brasil foi responsável pela “Página de Educação” na Revista *Vida Mundial*, onde escreveu sobre *Ivan Illich*, *Escola Nova*, *Coménio*, *Educação Africana*,

Na escola de liberdade que tinha sido a Faculdade de Letras do Porto, aprendeu o respeito pela liberdade absoluta do homem que pensou poder materializar-se no movimento das *escolas novas*. Para tanto diz-nos Agostinho “As escolas realmente novas, as de um Tolstoi, as de um Sanderson, as de um Washburne, as de um Ligthard, as de um Faria de Vasconcelos, as de uma Armada Alberto são apenas relâmpagos de esperança, logo abafadas pelas realidades, dos sistemas económicos [...] dos sistemas políticos [...] das religiões instituídas e convencionais [...]. Escolas de visionários, de anarquistas e de loucos: escolas em que a iniciativa é da criança, a que o adulto assiste e em que aprende, ou reaprende a ter imaginação, a criticar, a se integrar no jogo como num trabalho ou no trabalho como num jogo, a sonhar considerando o sonho como actividade necessária e legítima, numa palavra a ter todas as qualidades que perturbariam a calculada e, o que supõem, segura vida dos desembargos do paço ou dos presídios supremos”⁷⁷.

A escola tradicional era bem conhecida de Agostinho. Nela tinha sido aluno e mestre. Inovou no que pôde e viu quase sempre a sua acção limitada pelo controle do poder político. Quando ajudou a fundar Universidades e Institutos, fê-lo persuadido de que qualquer espécie de escola teria de ser transitória, uma vez que na sociedade hierarquicamente constituída apenas ia constatando que “Todas as reformas de ensino vão sempre, naturalmente, no sentido de tornar a escola mais eficiente, não no sentido de a eliminar; no sentido de mostrar às crianças toda a majestade de saber do adulto, em lugar de lhes descobrir o quanto eles ignoram; no sentido de lhes inculcar no ânimo que é sempre o adulto que têm de imitar, nunca no sentido de solicitar que ensinem elas ao adulto como pode ele restabelecer a aliança quebrada...”⁷⁸. A questão está assim posta em nos inserirmos na ordem natural das coisas e aceitar a educação como um facto social de que seremos apenas agentes e receptáculos, ou querer a mudança social e educacional e por isso tentar pôr em prática, ainda que com sacrifícios pessoais de vária ordem, o ideário que vai animando as nossas crenças e estimulando as nossas acções. O querer que o poder quer, não pode impedir o *crer* que o indivíduo deseja.

4. Para uma nova educação de Portugal e do mundo

Nas escolas de hoje, diz-nos Agostinho: “...o que fazemos é criar cabeças cúbicas. E nós como perdemos essa memória do cúbico, o que dizemos é que a maior parte das vezes, a pessoa sai da escola sendo uma besta quadrada”⁷⁹.

A escola transmite muitos conhecimentos, pede aos seus alunos para decorar coisas que passado o exame depressa hão-de esquecer. Instrui em vez de educar. Instruir, lembrou-nos

Agostinho, significa "...o empurrar de meninos..."¹⁰. Obrigamos os outros a um esforço que por vezes não é consentido. A sociedade obriga e os meninos bem educados têm de lhe obedecer. Assim, "...empurramo-los para o ler, o escrever e o contar, mesmo que o não queiram, já que é a escola obrigatória, até mais obrigatória que a vida, pois até com fome, frio e mau trato se tem de lhe ir à frequência; mais tarde o empurramos para o liceu, se é de boa classe, para os cursos técnicos, se destinado a servir, portanto ao fim de um está na universidade, ao fim dos outros a oficina, que se nem pensem em juntar, alternando os períodos, por ser ideia, ao que parece, subversiva"¹¹. A ordem da instrução está desde o início perfeitamente definida com leis, decretos, portarias, etc. Dizem-nos que se dirige aos indivíduos concretos, mas assenta em princípios totalmente abstractos. E porque assim é "Empurra-se o menino, empurra--se o adolescente, empurra-se o adulto: somos todos uns excelentes pedagogos: empurramos"¹². De empurrão em empurrão cremos estar a cumprir de forma excelente a nossa função de educadores.

O mundo tornou-se mais complexo e menos solidário. A família viu alterada a sua estrutura e deixa que os seus filhos cresçam sozinhos. O exemplo que recebem em casa é o da ausência constante. O primado do económico em detrimento do afectivo. A partir do berço, já estão a ser educados para a solidão e o egoísmo. Agostinho de forma lúcida, falou-nos deste abandono: "Eles não tiveram e não têm aquilo que é importante para a criança ter que é a experiência dos mais velhos e a companhia, nos momentos difíceis da sua vida, como é, por exemplo, a ida para a escola. A quase toda a criança custa muito passar a ir à escola e quando mudam de escola, exactamente a mesma coisa: E ao passo que dantes, por condições de vida, eles tinham sempre algum apoio em casa, hoje, na maior parte das vezes; eles estão como que sozinhos na vida, só raramente vendo os pais"¹³.

Cada vez há mais homens revoltados contra o mundo. À medida que vão vivendo, sentem que a sociedade lhes vai negando a possibilidade de realizarem as suas aspirações mais simples. Ora nestas condições é muito difícil ser Homem. Por isso aparecem as drogas que vão permitindo que os indivíduos se aniquilem e esqueçam os fracassos relativos em que foram caindo. Rendido às evidências da desagregação do mundo contemporâneo, o homem torna as forças vitais em fracassos permanentes. Agostinho esclarece que "...o mundo está numa fase extremamente difícil e as pessoas em vez de se lançarem ao problema de ver como é que isso vai, quais seriam os caminhos, preferem com um pouco de cocaína ou vinho, alhear-se do problema, anestesiá-lo e deixar que tudo o resto vá por conta de outros"¹⁴. Para o nosso autor, o caminho certo não é só o que leva directamente ao sucesso, mas também deve ser o difícil caminho de nos tornarmos cada vez mais dignos de ser homens. Por isso nos lembra: "...ninguém ousa tomar a vida nas suas próprias mãos, ninguém ousa, na maior parte das vezes, cometer o acto de dizer para si: pois vou fazer como se estivesse sozinho no mundo, evitando o mais possível perturbar o direito que os outros têm de estar sozinhos no mundo, mas vou comportar-me assim, tomar os meus problemas nas minhas mãos, não entregá-los aos outros e ir pela vida fora livre, alegre e confiante"¹⁵.

Nos tempos que correm estamos longe de poder dizer que “a educação fortalece o homem não para a solidão mas para a unicidade. Entre os seres inteligentes a admiração mútua reforça a unicidade e a independência”¹⁶. Hoje parece que educamos os nossos jovens para “dialogarem” com a televisão e os computadores, onde como é óbvio a “admiração” e a (in)dependência é unilateral - do homem pela máquina.

Contudo, Agostinho depositava uma cerrada fé na técnica, que, a seu ver, permitiria no futuro a realização da liberdade plena por parte do homem: “...o mundo, na fase actual, está, continuamente a semear desejos em nós, sendo esse um dos pontos mais importantes do mundo - como é que nós podemos chegar a uma economia que não semeie em nós o desejo, mas sim a quietação em vez da inquietação, prestando nós no entanto, toda a homenagem e todo o agradecimento aos tempos históricos passados e em que foi pelo desejo das pessoas que se conseguiu, na realidade, um parque industrial, um parque técnico como aquele que temos hoje à disposição e que - eu continuo a acreditar - bem utilizado podia contribuir para uma libertação do homem”¹⁷.

A luta que se impunha a Agostinho era pela concretização de uma escola nova onde “... a vida inteira tem de ser escola para todos e que o caminho para esse ideal é o das escolas cada vez mais abertas, cada vez com menos predomínio dos professores, cada vez mais centradas nas possibilidades criadoras da criança. Homens que finalmente olhem todos que pensam como seus irmãos, não como adversários que se trata de destruir ou de captar por manhoso artifício ou suborno ou pressão económica”.

Contra o rumo da história onde a pedagogia aparece associada a um acto de violência efectiva, que passava até pelas frequentes agressões físicas aos alunos, ajudando a formar neles uma atitude de raiva e desprezo pelo processo pedagógico, pretendeu o nosso autor que de futuro se substituísse a palavra pedagogia “...por outra a de anagogia, ou acto de levar para cima ou fazer subir...”¹⁹, uma vez que até hoje, fomos “...instruídos para não crermos em nós, [mas] para nos submetemos, para obedecer, não para criar, que foi ao que viemos; venha pois a anagogia, o caminho para cima, o mais depressa possível”²⁰. Só um povo educado e esclarecido será um povo mais humano, fraterno e acolhedor, única garantia da sociedade desejada que por ser feita à imagem e semelhança dos seus obreiros, terá de ser Sociedade Universal e Final.

Passaremos agora para a acção concreta dos portugueses e suas capacidades de realizar as sínteses de que a organização mundial vem padecendo.

Por amor à vida e algum desprezo pela ciência, o português anónimo partiu acreditando que o imenso mar tinha de desaguar num porto seguro. Afinal o mundo também era imenso, e o mar desaguava em vários e diversos portos: “Então, a chegada das tripulações portuguesas, que jogavam todos esses dados na Europa, abalaram o Aristóteles, deram cabo dele e geraram uma crise tremenda no pensamento europeu”²¹. O mundo afinal não era aquilo que Aristóteles pensara e que o Império Romano e o Cristianismo foram ensinando ao longo dos

séculos. Os descobrimentos vieram provar que “A física de Aristóteles estava errada! Quando os portugueses, analfabetozinhos, voltavam lá da expedição marítima, eles podiam dizer que o que Aristóteles dizia não era assim, que havia homens na zona tórrida, por exemplo, que havia plantas e bichos que se pensava não existir, que havia estrelas que estavam ocultas”²².

Ousadia sem paralelo que lhes permitiu reescrever a história do mundo e corrigir a física milenar aristotélica, ao mesmo tempo que abriam caminho para que Galileu, Newton e outros vultos da ciência moderna pudessem aparecer e construir o conhecimento que a humanidade hoje tanto preza.

O nosso autor, ao contrário do que se faz querer, diz-nos que as mudanças essenciais que permitiram mudar o mundo não tiveram a sua origem nos princípios da Revolução Francesa, mas sim na ousadia dos analfabetos marinheiros portugueses.

Agostinho vê o Português, não como aquele que espera realizar a síntese, mas como aquele para quem “...todas as sínteses são imperfeitas e, portanto, está sempre nadando, pairando acima de tudo aquilo que já é sintético”²³ e se resume na “...capacidade de ver o geral em lugar de se discutir apenas o particular...”²⁴. Ser homem é afinal estar a caminho, é ir fazendo à medida que se faz.

O português na sua singularidade, tem de se realizar num tempo futuro, que não deve ser “...o tempo do ortodoxo ou do heterodoxo, mas o tempo do paradoxo...”²⁵ e, o *supremo* paradoxo “...é o paradoxo da existência divina”²⁶, uma vez que a sua “...fatalidade consiste em ser livre...”²⁷. Fácil é concluir que se o homem é à *imagem e semelhança* de Deus, terá por obrigação “...ascender ao paradoxo”²⁸. A face dupla que o português tão bem encarna, levou o nosso autor a apresentar como “...objectivo último da cultura portuguesa não o ortodoxo ou o heterodoxo, que é ortodoxia do outro lado, mas o, a nossos olhos, paradoxo, por ser exactamente a *negação de toda a negativa, a um tempo afirmação perfeita*”²⁹.

São suas estas palavras: “Importante é instalarmo-nos no paradoxo. Medo tenho eu do ortodoxo e do heterodoxo, que me coibiriam de fazer algo que muito me agrada: poder conversar com pessoas de vários pensamentos, várias atitudes, com a capacidade de as entender em si mesmas, sobretudo quando alguma me aparece com sinal inteiramente contrário ao meu”³⁰. O gosto pelo paradoxo que parece permear a existência dos portugueses, levou Agostinho a afirmar que o português é “Mais Zen do que cristão”³¹. Ou pelo menos completa o cristianismo, que se revela na capacidade de adaptação e transformação de novos espaços e de tempos diferentes, com uma avaliação subjectiva e relativa da existência, que se manifesta talvez de forma superior na poesia.

É ao Portugal medieval que Agostinho foi buscar os princípios políticos que permitam o ressurgimento de um Estado Federado, que primeiramente o deve ser dos Estados Peninsulares. Diz-nos ele sobre a organização política levada a cabo por D. Dinis: “Portugal era então uma Federação de concelhos republicanos. Cada concelho tem a sua constituição, são autónomos, e há no País um coordenador que é o rei e a que os concelhos dão o seu

assentimento ou não. É para isso que servem as Cortes. O rei anda pelo País, de concelho em concelho. É uma altura em que Portugal se pode definir por ser uma nação sem capital”³².

Pena foi na visão do nosso autor, que a Espanha nunca tivesse adoptado este tipo de organização interna. O seu desejo era de que no futuro, Portugal e Espanha, cooperassem numa organização política e social comum formando “...um conjunto de repúblicas, cada uma com a sua cultura e a sua independência ou interdependência, porque agora não há ninguém independente...”³³. O fim último será transformar “...toda a Península [...] [n]um conjunto de territórios interdependentes, autónomos”³⁴.

Embora caiba a Portugal comandar esta tarefa, não se quer com isso dizer que seja Portugal a impor unilateralmente os princípios básicos da organização política e social. Ou como o próprio Agostinho esclarece: “Não vamos agora querer que a Galiza pertença a Portugal, ou que Portugal pertença à Galiza; vamos entender que há uma cultura galega como há uma cultura do Minho, como há uma cultura do Algarve...”³⁵, e todas colaboram de igual modo para a união e fortalecimento das “...culturas peninsulares”³⁶. Depois de garantida a unidade da diversidade cultural dos Estados oficiais, Português e Espanhol, é necessário recuar muitos anos no tempo dos interesses políticos e fazer retornar “...toda a Península, ao que ela era antes de Carlos V”³⁷, e nessa altura era “...uma bela pluralidade de culturas”³⁸.

O futuro deve ser ordenado pelo Quinto Império, que não será um Império de domínio, mas um Império de fusão, de complementaridade, onde segundo o pensamento do P.º António Vieira, que Agostinho adopta, “...mística e razão se fundem no Logos do Evangelho joanino”³⁹.

O Império do futuro, que será o último, não pode repetir nenhum dos erros dos Impérios que anteriormente caducaram, e que o nosso autor enumerou: “...mesopotâmico, egípcio ou persa [teriam desaparecido por] não ter ele descobrido o Abstracto, como o fizeram os Gregos, embora também a estes lhes marcássemos ruína por à Razão terem dado a primazia ou por não terem ido além da reduzida fórmula política de suas cidades-estado. No de Roma censuraríamos o prestígio excessivo que se deu à formação militar e o aplauso à retórica [...] e sobretudo, a anquilosante rigidez de seu Direito [...]. À Cristandade veríamos [...] o pecado do pacto com o Imperador Constantino...”⁴⁰.

O tempo futuro que a Portugal compete preparar, coincide com a visão profética da vinda do Espírito Santo. Ora o culto popular do Espírito Santo encontra-se nas origens da Nação Portuguesa, e caracteriza-se por ser *imprevisível*. Diz-nos Agostinho: “...entende-se muito bem que o português tivesse uma paixão, não pelo previsível Pai ou pelo previsível Filho, mas por aquela coisa, aquela pomba errante que vai para onde quer, como ele, português...”⁴¹.

O mundo que se anuncia terá de ser suportado “...numa pedagogia em que fosse a criança o modelo do mestre, não o contrário...”⁴². A pedagogia que regularmente adoptamos é uma forma de matar a inteligência e a criatividade da criança, substituindo-as pela aritmética, pela ortografia, e outros tantos saberes que impedem a criança de ser e viver no mundo que lhe interessa, modelando-a ao mundo que interessa exclusivamente aos adultos⁴³. Ora tal como se

lia na cerimónia do culto do Espírito Santo, "...a vida devia ser gratuita [...] ninguém tinha [...] que pagar para viver e [...] trabalhar para viver. Que tendo a vida sido dada de graça, era inteiramente absurdo, inteiramente tolo, passar o resto da vida a ganhá-la"⁴⁴.

Os objectivos e as finalidades de uma educação que permita preparar a *Parusia*, que o Quinto Império há-de garantir são assim estabelecidos por Agostinho: "...educação para ser o pleno entendimento de nossas culturas peculiares, vendo a todas as outras como suas irmãs [...]. Acima de tudo ecuménica, mas, na verdade, para além de ecuménica [...] no fim de tudo a desejamos cósmica"⁴⁵. Para que se complemente a educação quer que nos fixemos "...naquele para além de tudo ou nada que já anda no Buda e se apura nos mestres Zen..."⁴⁶. A este respeito diz-nos ainda: "Se me perguntar o que há de mais notável no Oriente, dir-lhe-ei que é o *Budismo-Zen*, e se a pergunta for feita em relação ao Ocidente, responderei que é o pensamento cristão. Na minha óptica, o *Zen* representa o mais puro e completo dos pensamentos abstractos, enquanto o cristianismo ocidental parece ser o mais puro e completo comportamento do concreto. O fundamental do Zen é que uma coisa pode ser ela mesma e o seu contrário..."⁴⁷.

Na sua *Educação para Portugal*, após ter constatado que "...não tem havido bastante demora quanto ao que se havia de fazer, já não com a mira de melhorar o que existe, suprimindo-lhe os defeitos, mas com o propósito de criar um sistema de educação que verdadeiramente corresponda ao que é Portugal [...] e não à mesquinhez que tantas vezes tem sido..."⁴⁸, apontou como *fins* de tal educação, que "...dê corpo aos sonhos dos maiores que viu nascer e seja não parente pobre do mundo, mas seu guia, pois sempre se atrasa quem não tem por escopo abrir caminho"⁴⁹.

Ora, se até aqui de uma forma ou de outra, a educação nos seus níveis mais elevados se destinava a formar elites, tem a partir de agora de se preocupar em formar o Homem Todo porque. "...educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação..."⁵⁰. Os *propósitos* da educação que Agostinho desejava tornam-se bem evidentes nas seguintes palavras: "Creio, primeiro, que o mundo em nada nos melhora, que nascemos estrelas de ímpar brilho, o que quer dizer, por um lado, que nada na vida vale o homem que somos, por outro lado, que homem algum pode substituir a outro homem [...] e penso, quanto à segunda parte, que todo o homem é diferente de mim, e único no universo; que não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o de ser o que sou..."⁵¹.

5. Princípios para uma sociedade renovada

Para Agostinho a *Europa usurpou o que era da Península* e agora quando distribui algum dinheiro que sobeja aos estados ricos que a constituem, pensa estar a fazer um grande

favor a Portugal e à Espanha⁵². Ora, esta Europa de tecnocratas, considerou-a “...uma porcaria!”⁵³, dizendo-nos ainda que “...a Europa não presta para nada, a Europa não se entende, porque se está a querer fazer uma coisa nova com uma trapalhada velha [...]. São aqueles estados centralistas de Luís XI, e aquela coisa toda...”⁵⁴.

Esta Europa dos interesses económicos e dos jogos políticos, tem de ser substituída pela Europa das pessoas e das culturas. Como refere o nosso autor, na Europa futura, não se deve tratar “...de esta região ou aquela ser desta ou daquela maneira: trata-se de ser à sua maneira cada pessoa! Temos de levar o mundo a um tal tipo de organização que permita a identidade cultural de cada homem, sem sofrer nenhuma espécie de atropelo”⁵⁵. E porque assim o entendia, dir-nos-á que “A liberdade cultural do Minho, ou da Catalunha, ou da Andaluzia, ou de qualquer coisa dessas, é apenas um degrau para passarmos ao último degrau da casa, que é cada homem ter a sua plena liberdade cultural!”⁵⁶. Aconselhou mesmo a Europa para olhar mais longe, para se colocar aos ombros da Península, para que os governantes que regem os destinos europeus entendessem que “...a Europa [é] que tinha de se integrar na Península, não o contrário; e da Península, ou pela Península, deveria receber, de orientais, africanos e sul-americanos, lições de ordenamento humano e de olhar o saber, de novo, como louvor e meditação do criado, jamais como fonte e instrumento do poder”⁵⁷.

Para além da liberdade plena, a *Nova Sociedade* que Agostinho vem anunciando, terá de se estabelecer, restabelecendo a recta conduta e a acção exemplar que marcaram duas importantes Instituições medievais; A *Ordem do Templo* e a *Ordem dos Rosacruz*. Que se torne não já Portugal, mas sim a *Comunidade dos Povos da Língua Portuguesa*, o agente místico que faça reviver os tempos áureos do mundo cavaleiresco.

O modelo proposto pelo nosso autor no sentido de politicamente organizar a nova ordem mundial, prevê que “...Portugal, pode ter para com o Brasil o papel que o Japão pode igualmente vir a ter com a China, que é a de ser a porta da Europa - porta de saída que pode agora tornar-se em porta de entrada”⁵⁸. O mundo anunciado terá de ter o seu centro no mundo renovado que a África livre deve representar, uma vez que “...os africanos, depois de terem em cima deles, ao longo de mais de 600 anos, gente não africana, os europeus, os muçulmanos, que chegaram primeiro que estes à costa, sentem-se agora finalmente livres. Conseguiram ressuscitar, têm ali gente extraordinária, com qualidades incríveis, muitas das quais se transmitiram ao Brasil”⁵⁹.

Para que a África cumpra o papel que lhe está destinado terá de se livrar da má organização política e social que com o advento da independência decidiu copiar dos países colonizadores. Em favor de um pretensu desenvolvimento, viu os novos Estados livres, submeterem-se a um *modelo europeu de Estado*, contra o qual se tinham batido; adoptaram a *pedagogia euro-americana* tão nociva à espontaneidade da criança; estabeleceram um *modelo capitalista de Estado*; fomentaram o aparecimento de uma *religião centralista*; pretenderam criar as condições de *desenvolvimento de uma tecnologia avançada*; elegeram como *valor*

*supremo o dinheiro*⁶⁰. Retornando às origens poder-se-á realizar a síntese que compete à África sintetizando todas as influências que são dominantes no mundo. E quando assim for, “...haverá África, haverá Brasil e haverá China, e eu chamo a isso a política do ABC”⁶¹. A coordenação efectiva deste projecto terá de caber a uma Angola “...dos Humbundos e uma Angola dos Kibundos, e talvez, com sorte, uma federação”⁶².

Agostinho lembrou-nos que a sociedade do futuro não contempla países independentes, mas sim países autónomos. Constatando que “...já não há mais país algum que não seja dependente de todos os outros, e o próprio Portugal [...] ficou por fim autónomo do que ainda veio a chamar-se reino unido, colónia ou, já, província ultramarina”⁶³.

Resolvida a organização externa do mundo que se quer ver instituído, resta apenas “...aprender duas coisas: aprender o extraordinário que é o mundo e aprender a ser bastante largo por dentro, para o mundo todo poder entrar”⁶⁴. Agindo desta forma, garantiremos o aparecimento do futuro desejado, de que Agostinho é, de facto, precursor: “...para mim, preparar o futuro é ir ver que buracos há na estrada e começar a encher os buracos para que amanhã o vosso avião possa levantar voo sem nenhuma espécie de embarço”⁶⁵. O primeiro buraco a tapar é a desigualdade social que marca o povo português. Não se pode progredir sem garantir para todos os indivíduos as condições mínimas da existência: alimentação, agasalho, habitação⁶⁶. A seguir, é preciso reformar a escola actual, no sentido de a tornar “‘...uma casa sempre aberta’ [...] onde eu possa entrar e perguntar aquilo que não sei”⁶⁷. Afinal, o nosso autor, que tantos consideram sábio, sabe também “...que por mais que a gente saiba [...] morre-se sempre alfabeto nalguma coisa”⁶⁸. Um terceiro buraco encontrou-o no sistema de saúde, dizendo-nos que “...pouca gente tem em Portugal saúde firme na qual se apoie”⁶⁹.

Desta forma poder-se-á iniciar a *nova expansão* que permita a Portugal a “...reinserção na Europa”⁷⁰, uma vez que “...a Europa é o único continente aonde falta chegar a modernidade de que o português tem sido mediador histórico. Os primeiros impulsos de modernização chegaram, historicamente, à Ásia, às Américas, à África, por via portuguesa”⁷¹. Se todo o mundo entrou na modernidade por influência dos Portugueses é agora “...necessário que Portugal empreenda, com a Espanha, um movimento de expansão dirigido à Europa”⁷². Finalmente, “...depois de todas as revoluções...”⁷³, tudo será diferente e “...virá a revolução que vale e em que será guia o voluntário Pobre de Assis, santo só então para os homens de todas as religiões e para os que tenham a de as não terem: a revolução do despojamento, da disponibilidade e do ascender à poesia...”⁷⁴. Apenas “...como Poeta, isto é, Criador, na Arte, na Ciência, na Técnica, na Acção e na Contemplação, será o homem verdadeiramente à imagem e semelhança do Divino: Centelha em nós do Pensamento eterno”⁷⁵. O Deus imanente revelar-se-á com todo o seu esplendor nas criações humanas, ao mesmo tempo que com elas o homem há-de realizar a sua dimensão transcendente.

Como Deus foi o Poeta à solta por excelência, e como nós somos à imagem e semelhança Dele, cabe-nos por isso imitá-Lo, garantindo a todos os homens “...o tal direito de ser poeta

inteiramente à solta”⁷⁶. Para assumir plenamente este direito essencial, cada um de nós apenas terá de se preocupar “...em seguir aquilo que é o seu ideal”⁷⁷. Ora, como Agostinho entendeu sempre a vida como uma tarefa humana inacabada, um constante fazer, ser ‘poeta à solta’ e ser ‘criador’, não quer dizer que todos os homens se tornem artistas ou intelectuais. Afinal já diziam os estóicos que *a vida é uma arte, e o homem o seu artesão*. José Flório lembra-nos que para Agostinho “Criar é, fundamentalmente, deixar que o mistério do Universo se revele através do mistério da nossa individualidade. O que significa que só somos verdadeiramente criadores quando somos cada vez mais nós próprios, quando a nossa individualidade se expressa mais profundamente...”⁷⁸.

A vida plena deve ser em todos os seus aspectos e condicionamentos *gratuita*⁷⁹, *solidária* e *fraterna*⁸⁰.

Da “nova” Europa que começava a surgir, esperava Agostinho que viesse a “...ser um novo Brasil. Não a falar só português. Vai falar várias línguas e depois se vê quais são as línguas que vão ficar mais usadas por toda aquela gente”⁸¹. A Europa espalhou-se pelo mundo, agora será o resto do mundo que tem de cuidar da Europa. Concluindo este pensamento de uma Europa ideal futura, diz-nos ainda que o “...o mundo, um dia; vai ser todo ele aquilo que este pequeno povo sonhou para o Brasil”⁸². Pois, como era convicção de S. Bento, que abandonando as honrarias que Roma teimava em lhe oferecer, decidiu deixar tudo e “...foi com uns amigos e todos entretiveram-se a copiar os livros. O resto do tempo passavam-no cantando, recitando, rezando e dizendo uns para os outros: - Aguenta-te, olha que o mundo não acaba, porque não se percebe na metafísica que acabe”⁸³.

Transposto este ideário para a vivência portuguesa, é preciso que solidifique à luz de um conjunto de princípios coordenadores da acção livre dos homens. Com este propósito, Agostinho projectou uma *Fundação*, cujo objectivo era “...fazer perguntas, dizer às pessoas como eu resolveria, o que é que penso sobre várias coisas”⁸⁴. Uns perguntam, e das suas interrogações vai brotando o abstracto que há-de realizar os seus desejos. A *Fundação* “Vai ser Portugal mexendo-se [...]. E tem que ser cada sujeito independente, porque senão lá temos um Conselho, uma Assembleia Geral, umas reuniões [...]. Eu não estou para isso...”⁸⁵.

Com a *Fundação* em exercício, lançou o nosso autor em 1992, um texto que designou de “Projecto Áreas”, onde fala dos “cinco pontos” que uma vez cumpridos hão-de levar à desnecessidade de qualquer governo central ou centralista. As “áreas” que propõe são “...Atlântico Norte, Atlântico Sul, Indico, Pacífico Norte e Pacífico Sul”⁸⁶. Os “lugares” são, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Macau e Timor.

O futuro depois de preparado, terá de se ajustar à realidade, “...é preciso imaginar e cumprir os que têm de construir o futuro...”⁸⁷. Ora para que se comece a investigar o real nas suas diversas componentes, é necessário que se formem grupos com objectivos bem definidos daquilo que se encontra como valendo a pena; são os “...Irmãos Servidores”⁸⁸. Servir o conhecimento por amor ao homem e servir o homem como agente da redenção do

mundo: “Como base, servidores, principalmente servidores daquilo que são fundamentalmente e atentos à vocação íntima dos outros”⁸⁹.

Prosseguindo a nossa purificação e uma vez que “Ninguém é, por dentro mau: mas a experiência do mundo, às vezes complica a vida de muitos...”⁹⁰, Agostinho apelou para nos livrarmos “...do supérfluo, não nos deixemos capturar por sentimento de posse, nem de bens, nem de pessoas, nem de nós próprios [...]. Esperai o que a vida vos pareça ordenar-vos: o menos possível de planos para a vida, porque às vezes vamos atrapalhar os planos que a vida teria para nós”⁹¹. Assim, a parte económica do novo espaço de Língua Portuguesa, ficaria a cargo de “...um Banco Cooperativo [que] forneceria os meios necessários para a exploração e todo o espaço dos ‘ajuntamentos’ seria considerado propriedade pública, posto que autónomo dentro das leis gerais”⁹². Os princípios da educação ou instrução dos membros da comunidade, caberiam aos “...Estudos Gerais [...] de tudo para todos, a qualquer abertos e para ninguém obrigatórios...”⁹³, tendo de se preocupar com a Teologia Ecuménica. Teria ainda “...as Misericórdias a dirigir tudo o que se refere à saúde...”⁹⁴.

Com a humildade e serenidade que só os raros possuem, Agostinho julgou-se apenas um *Irmão Servidor*, mensageiro do “...imaginário Convento Sonho duns Irmãos Servidores...”⁹⁵, que tal como o seu *Superior* lhe vai ordenando, fica “...por completo, a vosso dispor [...]. Com os votos de toda a possível acção vossa e de toda a vossa capacidade de sonho”⁹⁶.

Notas

- 1- Agostinho da Silva, *O método Montessori*, Lisboa, Editorial Inquérito, 1939, p. 80.
- 2- *Ibidem*.
- 3- Agostinho da Silva, “Apontamento: nova scara da ‘Seara’”, In *Vida Mundial*, 4-8-1972, p. 37.
- 4- Agostinho da Silva, *Dispersos*, 2ª ed., Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1989, p. 60.
- 5- *Ibidem*.
- 6- *Ibidem*.
- 7- *Ibidem*, p. 236.
- 8- *Ibidem*, pp. 235-236.
- 9- Agostinho da Silva, *Namorando o amanhã*, Alhos Vedros, Cooperativa de Animação Cultural de Alhos Vedros, 1996, p. 44.
- 10- *Dispersos*, p. 559.
- 11- *Ibidem*.
- 12- *Ibidem*.
- 13- *Namorando o amanhã*, pp. 52-53.
- 14- Agostinho da Silva, *Vida conversável*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1994, p. 69.
- 15- *Ibidem*.

- 16- Veiga, Manuel Alte da, *Filosofia da educação e aporias da religião*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988, p. 132.
- 17- *Vida conversável*, pp. 63-64.
- 18- *Dispersos*, p. 543.
- 19- *Ibidem*, p. 559.
- 20- *Ibidem*.
- 21- *Ibidem*, p. 138.
- 22- *Ibidem*.
- 23- *Vida conversável*, p. 17.
- 24- *Ibidem*.
- 25- *Ibidem*, p. 61.
- 26- *Ibidem*.
- 27- *Ibidem*.
- 28- *Ibidem*.
- 29- *Dispersos*, p. 752.
- 30- *Ibidem*, p. 80.
- 31- *Ibidem*, p. 114.
- 32- *Ibidem*, p. 38.
- 33- Agostinho da Silva, *A última conversa - entrevista de Luís Machado*, Lisboa, Editorial Notícias, 1996, p. 49.
- 34- *Ibidem*.
- 35- Agostinho da Silva, *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1994, p. 40.
- 36- *Ibidem*.
- 37- *Ibidem*.
- 38- *Ibidem*, p. 41.
- 39- *Dispersos*, p. 780.
- 40- *Ibidem*.
- 41- *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, p. 39.
- 42- *Dispersos*, p. 774.
- 43- Cf. *Namorando o amanhã*, p. 43.
- 44- *Ibidem*.
- 45- *Dispersos*, p. 745.
- 46- *Ibidem*.
- 47- *Ibidem*, p. 114
- 48- Agostinho da Silva, *A educação de Portugal*, 2ª ed., Lisboa, Ulmeiro, 1990, p. 7.
- 49- *Ibidem*.
- 50- *Ibidem*, p. 39.
- 51- *Ibidem*, p. 8.
- 52- Cf. *A última conversa - entrevista de Luís Machado*, p. 50.

- 53- *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, p. 43.
- 54- *Ibidem*, p. 44.
- 55- *Ibidem*.
- 56- *Ibidem*.
- 57- *Dispersos*, p. 728.
- 58- *Ibidem*, p. 100.
- 59- *A última conversa - entrevista de Luís Machado*, p. 67.
- 60- Cf. *Dispersos*, p. 29.
- 61- *Ibidem*.
- 62- *Ibidem*, p. 77.
- 63- *Ibidem*, p. 829.
- 64- *A última conversa - entrevista de Luís Machado*, p. 96.
- 65- *Namorando o amanhã*, p. 33.
- 66- Cf. *Ibidem*, pp. 33-34.
- 67- *Ibidem*, p. 34.
- 68- *Ibidem*.
- 69- *Ibidem*, p. 35.
- 70- *Dispersos*, p. 66.
- 71- *Ibidem*, p. 67.
- 72- *Ibidem*.
- 73- *Ibidem*, p. 723.
- 74- *Ibidem*.
- 75- *Ibidem*.
- 76- *Vida conversável*, p. 182.
- 77- *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, p. 23.
- 78- Flórido, José, *Um Agostinho da Silva - correspondência com o autor*, Lisboa, Ulmeiro, 1995, p. 16.
- 79- Cf. *Dispersos*, p. 792.
- 80- Cf. *Ibidem*, p. 799.
- 81- *Ibidem*.
- 82- *Namorando o amanhã*, p. 51.
- 83- *Dispersos*, p. 44.
- 84- *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, p. 12.
- 85- *Ibidem*, p. 13.
- 86- Agostinho da Silva, *Cadernos do Ermitão Associado*, ed. policopiada, 1992, p. 1.
- 87- *Ibidem*.
- 88- *Ibidem*.
- 89- *Ibidem*, pp. 1-2.
- 90- *Ibidem*, p. 2.
- 91- *Ibidem*.
- 92- *Dispersos*, p. 849.

93- *Ibidem*, p. 883.

94- *Ibidem*, p. 849.

95- Agostinho da Silva, *Folhinhas do convento*, Lua Cheia 8-1-93 - ed. policopiada.

96- *Ibidem*.

Bibliografia

I. DE AGOSTINHO DA SILVA

O método Montessori, Lisboa, Editorial Inquérito, 1939.

"Apontamento: nova seara da 'Seara'", In *Vida Mundial*, 4-8-1972, p. 37.

Dispersos, 2ª ed., Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1989.

A educação de Portugal, 2ª ed., Lisboa, Ulmeiro, 1990.

Cadernos do Ermitão Associado, ed. policopiada, 1992.

Folhinhas do convento, Lua Cheia 8-1-93 - ed. policopiada.

Ir à Índia sem abandonar Portugal, Lisboa, Assírio & Alvim, 1994.

Vida conversável, Lisboa, Assírio & Alvim, 1994.

A última conversa - entrevista de Luís Machado, Lisboa, Editorial Notícias, 1996.

Namorando o amanhã, Alhos Vedros, Cooperativa de Animação Cultural de Alhos Vedros, 1996.

II. COMPLEMENTAR

Borges, Paulo Alexandre Esteves. "Silva, Agostinho da", In *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, vol. 4, Lisboa/S. Paulo, Verbo, 1992, pp. 1120-1125.

Flórido, José, *Um Agostinho da Silva - correspondência com o autor*, Lisboa, Ulmeiro, 1995.

Patrício, Manuel Ferreira, "Prefácio", In Mota, Helena Maria Briosa, Carvalho, Margarida Larcher Santos, *Uma introdução ao pensamento pedagógico do professor Agostinho da Silva*, Lisboa, Hugin, 1996.

Quadros, António. "Agostinho da Silva - Profeta do Terceiro Milénio", In *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Lisboa, 22-9-1986, p. 8.

Sousa, Ilídio de. "Bibliografia e antologia de textos", In *Contraste*, Associação de Estudantes da Faculdade de Economia do Porto, n.º 1, ano 0, Novembro 1995, p. 16; n.º 2, ano 0, Janeiro 1996, p. 22; n.º 3, ano 0, Março 1996, p. 22; n.º 4, ano 0, Maio 1996, p. 22.

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CRÍTICA. O LEGADO DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE

J. Neves Vicente
Universidade de Coimbra

Introdução

Entre a crise e a procura de sentido, condenados eternamente como Sísifo a rolar a pedra da educação até ao alto da montanha, donde ela está constantemente a esbarrar-nos encosta abaixo, é minha intenção trazer aqui à reflexão a palavra grávida de experiência do pedagogo de língua portuguesa de maior renome mundial, cuja voz inconformada se calou há um ano e poucos dias, após uma longa “andarihagem” pelo mundo, numa “briga” incessante frente aos poderosos, a favor dos excluídos, dos *sem voz* e dos *sem terra*.

Só muito parcialmente editada entre nós a sua obra, o seu pensamento foi alvo de interpretações desviantes nos anos 70 e os seus textos nem sempre foram lidos com espírito sereno e crítico. Atribuíram-se-lhe ideias e intenções de que não partilhava, nem poderia partilhar, considerados os seus textos e intervenções. Ao aproveitamento político de que foi alvo nesses anos 70 e às controversas “campanhas de alfabetização” então levadas a cabo, entre nós, em seu nome, mas sem o seu espírito, se deve com certeza muito do silêncio a que tem sido votado em Portugal.

“Re-inventar” Paulo Freire, fazer-lhe justiça, sondar a pertinência, actualidade e riqueza das suas propostas, reabilitar o que dele foi recalçado, fazer vir ao de cima o que considero serem as suas intuições mais originais e as suas convicções mais profundas e frutíferas, eis o motivo maior desta intervenção.

É naturalmente difícil, para não dizer impossível, fazer uma interpretação do pensamento de Paulo Freire que reúna um consenso generalizado. Corremos o risco de dele reter apenas o que os nossos marcos de referência nos permitem captar. É possível a recuperação do seu discurso a partir de diferentes quadrantes ideológicos e filosóficos. São conhecidas as múltiplas e controversas interpretações do seu pensamento. Tido como um revolucionário por uns, é considerado como um reaccionário por outros; para alguns dos seus intérpretes, ele é um cristão convicto, enquanto, para outros, ele é um comunista militante (P. Furter, 1985, p.333; F. Franco, 1973, p.24). Foi pertinente a observação de P. Furter, segundo a qual Paulo Freire se transformou não só num homem controverso mas, inclusive, num mito, tornando-se difícil

fazer a distinção entre as suas verdadeiras intenções e realizações, por um lado, e as representações que dele fazem os seus contemporâneos, por outro (P. Furter, 1985, pp. 333-334).

Ausculto o seu pensamento como ele me ensinou a ler os seus textos: não para neles encontrar quaisquer soluções acabadas, mas antes para neles encontrar um desafio a repensar criticamente as minhas práticas.

1. As teses de Paulo Freire

Consideremos, pois, num primeiro momento, algumas das teses mais relevantes de Paulo Freire em matéria de educação e de escola e que configuram, na minha interpretação, a sua filosofia da educação e da escola.

1ª Tese - Prioridade à educação para a transformação social. Justamente num tempo em que por toda a Europa um sentimento de pessimismo varria as expectativas depositadas na escola e a sociologia francesa da educação cobria de suspeita a instituição escolar como agência de “reprodução social” (Bourdieu e Passeron) e “aparelho ideológico de estado” (Althusser), Paulo Freire, entrevê na educação o instrumento privilegiado para a libertação e para a necessária transformação radical e estrutural da realidade opressora.

A uma linguagem de derrotismo e pessimismo, que caracterizava os críticos de esquerda, opõe uma linguagem de esperança. Propõe-se passar “para além das teorias da reprodução” que subestimaram a possibilidade que os actores escolares têm de interpretar de modo activo a sua própria situação e de resistir aos grupos e às forças que tentam fazer prevalecer as suas orientações dominadoras.

2ª Tese - Prioridade a uma pedagogia da consciência e da transformação subjectiva. Precisamente num continente (América Latina) em que nos anos sessenta e setenta se institucionalizara a luta política, as guerrilhas e as revoluções, convicto de que de pouco ou nada valeria a transformação estrutural e objectiva da realidade opressora por uma qualquer revolução política feita mesmo que para o povo, mas sem o povo, se não fosse precedida ou acompanhada da transformação subjectiva e intersubjectiva das consciências, que só a educação poderia trazer, formula, então, o objectivo de trazer uma resposta de ordem pedagógica para os problemas de uma sociedade em que a consciência oprimida se apresentava como “hospedeira” da consciência opressora e os seus comportamentos e desejos prescritos pelas pautas do opressor (*Pedagogia do Oprimido -PO -, p.46*), cujos objectivos seriam:

a) a “extrojecção” da consciência dominadora que habita a consciência oprimida (a autoridade “internalizada”), com a superação da “aderência ao opressor” e da atracção pelo poder (do) opressor, e com a expulsão da sombra do opressor (*PO, p.68*) e a identificação com ele;

b) a superação do analfabetismo, da ignorância e da superstição, com a passagem nos oprimidos de uma consciência ingénua para uma consciência crítica;

c) a formação de personalidades democráticas que encaminhasse o povo para a decisão e para a responsabilidade social e política na construção da vida colectiva.

3ª Tese - Prioridade a uma educação crítica e problematizadora. Numa posição diametralmente oposta à florescente pedagogia por objectivos e às grandes expectativas depositadas no ensino programado que pouco a pouco invadiam o discurso dos tecnocratas da educação e dos pedagogos cientificistas, Paulo Freire desferiu as mais veementes críticas às pedagogias da transmissão ou inculcação de conhecimentos que têm, na prática da transferência de informações, a sua metodologia, e pressupõem, na sua prática bancária, uma concepção de educandos enquanto vasilhas vazias a encher de uma realidade que se apresenta simultaneamente parada, estática, compartimentada e, acima de tudo, alheia à experiência dos educandos.

4ª Tese - Prioridade a uma “pedagogia dos oprimidos”, para e sobretudo com os excluídos. Paulo Freire é um pensador com os olhos sempre postos nas vítimas, estejam elas onde estiverem. Na sua última obra (*Pedagogia da Autonomia*, pp. 113-114) declara enfaticamente: “*Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da «justa ira» dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas*”.

Convicto de que a transformação das consciências oprimidas tem de ser obra dos próprios oprimidos, superando a descrença no povo e na sua capacidade de discutir, tomando como ponto de partida os níveis de aspiração, de sonho e de compreensão da realidade existentes nos grupos populares desfavorecidos, dinamiza o encontro entre os que sofrem a opressão, constituindo-os como sujeitos e agentes da sociedade e do futuro, com a superação do sentimento de auto-desvalia (*PO*, p.69).

5ª Tese - Prioridade a uma pedagogia da comunicação e do diálogo. Às pedagogias directivas, verticais, domesticadoras, em que as relações educadores-educandos são relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras, trocando a comunicação pelos comunicados e o diálogo pelos “slogans”, anulando assim ou minimizando o poder criador dos educandos, “estimulando a sua ingenuidade e não a sua criatividade” (*PO*, p.85), opõe Paulo Freire uma educação dialógica, que tenha na intercomunicação a sua essência e instrumento. Para isso cria os “círculos de cultura” que se transformam em círculos de partilha e diálogo de experiências, conhecimentos e anseios, na certeza de que a palavra aí dita e pronunciada há-de envolver a todos e a todos há-de conscientizar, por um lado, da sua situação de opressão e, por outro, do “que-fazer” libertador.

6ª Tese - Primado ontológico e ético da relação e da alteridade. Paulo Freire insiste, reiteradamente, no valor absoluto que o outro deve representar para o educador e no profundo respeito que lhe deve merecer (*Este tópico será retomado adiante*.).

7ª Tese - Estrutura dialógica do acto cognoscitivo. Porque a intersubjectividade e a intercomunicação é a característica primordial do mundo cultural e histórico, toda a busca de

conhecimento que se reduz a pura relação sujeito cognoscente - objecto cognoscível, rompendo a estrutura dialógica do conhecimento, está equivocada. “Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um *eu penso*, mas um *nós pensamos*. (...) Na situação gnosiológica, o objecto de conhecimento não é o termo do conhecimento de sujeitos cognoscentes, mas a sua mediação” (*Ação Cultural para a Libertação - ACL - , p.121*).

“A relação dialógica é o selo do acto cognoscitivo em que o objecto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega ao seu desvelamento crítico”. É que, para o educador do Recife, o real não pode manifestar-se, na sua pluralidade constitutiva, sem ser objecto de uma intercomunicação. É que, diz ainda ele, o discurso verdadeiro nunca é o teu nem o meu.

8ª Tese - Primado libertador e terapêutico da palavra. Paulo Freire intuiu e convenceu-se profundamente, desde as suas primeiras experiências no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, de que é em torno da palavra, da linguagem, que se coloca a questão pedagógica (*Este é o tópico que se desenvolverá na terceira parte deste trabalho.*).

9ª Tese - Primado da leitura do mundo sobre a leitura (mecânica) das palavras. Em completa oposição ao modelo lógico-epistemológico clássico, academicista, centrado nas matérias e compartimentado em disciplinas, cujos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, e também em oposição ao modelo tecnológico mais recente, centrado na eficácia técnico-funcional dos conteúdos científico-técnicos, imediatamente utilizáveis na produção material de bens e serviços, com subvalorização dos conteúdos culturais, Paulo Freire, antecipando o que hoje se designa por modelo crítico, ao perspectivar a educação como espaço de conscientização da realidade social com o propósito de a transformar, vem enfatizar que os conhecimentos escolares ou outros não são formativos em si mesmos. O que é (ou pode ser) formativo é o *uso* que deles se faz. Assim, mais importante do que *aprender a ler as palavras* é importante *aprender a ler a realidade*, ainda que pela mediação necessária das palavras. O acto de aprender a ler não deve ser um acto de aprender apenas uma mecânica, mas um acto de simultaneamente aprender a ler o mundo que é dado nas palavras.

10ª Tese - Primado da dimensão política, pública e participativa da educação. Paulo Freire foi inicialmente conhecido pelas virtualidades do seu método. Quem não ouviu falar no “método Paulo Freire”?

Nada de mais incorrecto e injusto para a grandiosidade do seu pensamento e acção!

Ele não foi um educador da “micropedagogia” da sala de aula; ele foi sim um educador da “macropedagogia” inscrita na esfera pública da discussão e da argumentação, cujo auditório interessado só pode ser universal e nunca por nunca circunscrito e reservado à esfera restrita de qualquer minoria técnica.

Com a importação do paradigma positivista para o domínio da investigação educativa, bem depressa a teoria educacional se viu reduzida a uma *téchné*, a uma acção orientada para a eficácia, segundo uma determinada tecnologia (*téchné*), da qual ficavam arredados os problemas éticos, entendidos como obstáculos epistemológicos indesejáveis.

Com este desvio ficou afectada a natureza eminentemente *práxica* da educação, entendida agora como uma actividade primordialmente instrumental, dirigida para fins utilitários e já não como uma actividade ética orientada para fins moralmente desejáveis.

Uma primeira consequência deste enviesamento da teoria educacional foi a anulação do conceito e da realidade de uma “sabedoria prática” (*phronesis*) e a substituição do correspondente raciocínio prático ou deliberativo pelo raciocínio técnico ou instrumental.

Uma segunda consequência da alteração do estatuto da teoria educacional, considerada agora uma disciplina especializada (para especialistas) foi a anulação da presença comprometida e da intervenção argumentante de todos os interessados na questão educativa, substituídos por **alguns** apenas, pelos tecnocratas, burocratas e outros “profissionais” da educação.

Foi contra este duplo desvirtuamento da teoria educacional como *tecnologia* e como *especialidade* e a favor da sua re-inscrição na esfera da *praxis* e da *participação* interveniente de todos os implicados na questão educativa que se empenhou Paulo Freire até aos derradeiros momentos da sua existência de resistência e briga.

Paulo Freire, um autor que já havia animado o debate pedagógico-educativo nos anos sessenta e setenta, continuou, por estas razões, nos anos oitenta e noventa, uma das mais importantes referências do emergente paradigma crítico em educação por reivindicar, em todo o processo educativo, a centralidade do papel de todos os sujeitos implicados, por conceber a aprendizagem como um processo de interacção dialógica e comunicativa e por defender a escola como espaço de resistência e de transformação social contra uma visão simplesmente reprodutora da ordem social dominante.

2. Estatuto da alteridade numa pedagogia da comunicação

Ao definir a educação fundamentalmente como uma prática da comunicação e do diálogo, Paulo Freire teve necessidade de aprofundar duas das suas primordiais condições de possibilidade: a **relação ao outro** que a comunicação pedagógica necessariamente implica e o **estatuto da linguagem**, ou antes, **da palavra**, não só como instrumento de comunicação, mas, principalmente, como dimensão constitutiva da “humanidade”.

As categorias em torno das quais se tece o discurso antropológico-filosófico, imerso numa prática responsável, comprometida e dialógica, são a *alteridade*, que já não se admite reduzida à totalidade, a *relação*, que não se limita ao “*pros ti*” acidental aristotélico, o *outro* como outro escatologicamente diferente, o *encontro* como origem mesma de mundo e de sentido, e o *diálogo* como instrumento fundante da nova *praxis* que terá sempre de ser reflexão e acção intersubjectivas.

Em Paulo Freire, como em autores dialógicos judeus (Rosenzweig, M. Buber e E. Lévinas), a experiência grega e moderna do ser, a única filosoficamente pensável durante tantos séculos, cede o seu lugar a uma outra experiência: a experiência bíblica e hebraica. Os temas do cativo, da libertação, da denúncia e anúncio proféticos e da aliança aí estão para o atestar. O pensamento cede o passo à linguagem, o ouvir substitui o ver, o face-a-face e o eu-tu sobrepõem-se à relação sujeito-objecto ou eu-isso. Paulo Freire, desde a mais tenra idade, fizera a experiência de que em todo o oprimido e explorado latino-americano há um resto que o sistema não pode totalizar e reduzir. O seu sofrimento e dor apresentam-se, convocam, apelam e comprometem. No face-a-face, para além do rosto visto, vislumbra-se e abre-se uma exterioridade metafísica irreduzível que reclama o seu direito à diferença. É desta experiência do quase nada do oprimido ou do insondável muito do seu resto que ao rosto lhe vem que bem cedo se faz eco, companheiro e mediador. É da sua dor e do seu sofrimento que se faz testemunha interpelante. Solidário com a dor alheia, com ela se compromete na praxis da libertação. Toma o homem pela sua raiz, em cuja bondade crê, acreditando numa possibilidade de transformação do homem. Faz da sua palavra uma denúncia e um anúncio. O seu profundo respeito pelo outro, a quem reconhece e atribui o direito à palavra e à diferença, impede-o de se apresentar como sua consciência esclarecida e iluminada e seu caminho a percorrer. Com ele se irmana, encontra, dialoga, luta, crê e espera. Com ele inicia a pronúncia do mundo, sentido e ser. Com ele se faz caminho sem se impor, mas também sem abandono, nem deserção.¹

São bem evidentes em Paulo Freire a crença e a aposta na original positividade do ser humano, a rejeição da ignorância absoluta do não alfabetizado, a convicção da capacidade de comunicação e diálogo de todo o educando. Todo o homem, independentemente do grau da sua ignorância, é capaz de exercer um olhar crítico sobre o mundo.²

Por isso Paulo Freire não se cansará de repetir que para o educador, o educando tem de representar uma exterioridade irreduzível e inconstituível. Enquanto distinto tem um novo projecto histórico de ser homem, cabendo ao educador permitir e, acima de tudo, incrementar a possibilidade de o educando ser outro que não ele. A não ser assim, o educador torna-se um educador opressor e o educando um educando alienado - o que acontece sempre que o educador pretende inscrever o educando no mesmo de si, incapaz de respeitar e amar a sua radical alteridade, a sua "outridade". Ao outro, mesmo quando roubado na sua dignidade, é reconhecido um estatuto de revelador, uma positividade, uma novidade e uma originalidade cuja epifania se aguarda, deseja, respeita e ama na sua incógnita e imprevisível diferença.

3. Estatuto da palavra numa pedagogia da libertação

Começaria por auscultar o estatuto que, na economia de uma pedagogia da libertação, é atribuído à palavra, citando Ernani Maria Fiori.

Ernani Maria Fiori que prefacia a *Pedagogia do Oprimido*, precisamente com um texto

que leva o título “Aprender a dizer a sua palavra”, interpretando com grande rigor uma das mais profundas intuições de Paulo Freire, afirma a certa altura: “aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, também é toda a antropologia”.

Tomo estas palavras justamente como o fio condutor da presente auscultação e reflexão em torno do estatuto da palavra em Paulo Freire e na sua proposta de uma pedagogia libertadora.

Proponho uma breve exegese da afirmação “*Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, também é toda a antropologia*”.

Consideremos, pois, cada um dos termos do enunciado.

“*Aprender a dizer a sua palavra*”. O enunciado fala em aprender, não em ensinar. Ninguém pode ensinar alguém a dizer a sua palavra. A aprendizagem é uma actividade que só o sujeito pode realizar. Paulo Freire antecipa as teses hoje muito frequentes em pedagogia do primado da aprendizagem sobre o ensino e do construtivismo sobre o condutismo.

“*Aprender a dizer a sua palavra*”. *Dizer* significa, de facto, pronunciar, proferir, comunicar, etc. Mas dizer não se reduz ao carácter locutório do acto de fala. Ainda que de fala, trata-se de um acto, de uma acção. Todo o acto de fala, para além de locutório, é ilocutório e perlocutório. Ao falar-se (*in locutione*) faz-se mais do que falar. Como frequentemente lembra o educador, dizer a palavra é pronunciar o mundo.

Convidar o oprimido a dizer a sua palavra é exortá-lo a presentificar o seu mundo opressor e propor-lhe que faça aparecer e vir o “ainda não” da libertação. Na *Pedagogia do Oprimido* (pp. 111 e ss.), Paulo Freire precisou o sentido deste dizer, denunciando a palavra inautêntica e oca, o verbalismo, o bla-bla-bla que não comporta a dimensão transformadora.

“*Aprender a dizer a sua palavra*”. Ao incluir no enunciado o determinante *sua* (palavra), E. M. Fiori interpretou bem o pensamento de Freire na sua oposição radical ao uso das palavras dos outros por parte dos educandos numa educação bancária da reprodução da palavra alheia.

“*Aprender a dizer a sua palavra*”. Como se referiu já, Paulo Freire intuíra e convencerá-se profundamente, desde as suas primeiras experiências no SESI, no SEC e no MCP do Recife de que é em torno da palavra, da linguagem, que se coloca a questão pedagógica. De acordo com o enunciado, a palavra há-de tornar-se a pedra angular da construção educativa. Mas, como adverte Freire, a palavra tem de formar com o “mundo” uma primeira díade, e com a “acção” uma segunda. “Palavra-Mundo” lhe chama o educador em *A Importância do Ato de Ler*; “Palavra-Praxis”, que é reflexão e acção ao mesmo tempo, lhe chama ele em *PO* (pp. 111 e ss.). É das palavras “grávidas de mundo” (*A Importância do Ato de Ler*, p.23), das “palavras geradoras”, que a educação se há-de nutrir e não de cantigas de “ninar” como “Eva viu a uva” ou “A asa é da ave”, de que as cartilhas de alfabetização estão cheias e que apenas servem para embalar e adormecer os espíritos.³

“*Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia*”.

Porque é que aprender a dizer a sua palavra é *toda a pedagogia*? A resposta só a encontraremos se auscultarmos o estatuto da palavra na filosofia da linguagem que está implícita na oposição constantemente reiterada por Paulo Freire entre a leitura mecânica das palavras e a leitura crítica da realidade.

É que, para o educador brasileiro, a palavra não tem apenas o carácter instrumental de mero revestimento, simples sinal, veste exterior do mundo. Ela é o próprio mundo enquanto dizível, uma vez que não há mundo (para o homem) que não seja o dito pela palavra. Dizer a palavra é pronunciar o mundo.

Como H. G. Gadamer, Paulo Freire reconhece que é na linguagem, na palavra, que se realiza a compreensão, uma vez que a linguisticidade é o lugar da revelação do mundo ou onde se faz a experiência do mundo. A linguagem, lugar por excelência da experiência do mundo, outra coisa não é que a experiência esquematizada linguisticamente (GADAMER - *Verdad y Metodo*. Salamanca, 1984, p.536). Não ter palavras para dizer a realidade é de algum modo não ter ou não possuir a realidade. Que é ou que vale um conhecimento que não sabe dizer-se por palavras?

Como L. Wittgenstein, Paulo Freire reconhece que “os limites da nossa linguagem significam os limites do nosso mundo” (*Tractatus*, § 5.6).

Leitor atento da Filosofia e da Sociologia da linguagem, a argumentação de Freire subjacente à afirmação “*aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia*” parece ser esta:

- Porque a palavra, a linguagem é já uma codificação da experiência da vida e seu sentido, porque a palavra é a mediadora por excelência da experiência do homem no mundo e dos homens entre si, porque só na palavra se processa a articulação e se dá a manifestação do sentido da vida, porque a palavra é o depósito já estruturado das experiências existenciais,

- devendo a educação concretizar-se essencialmente numa reflexão problematizadora, crítica e (re)criativa da vida, da realidade, do mundo, do seu sentido,

- impõe-se que a educação deva principiar precisamente pelo que à linguagem, à palavra, aflora.

Consequentemente, a acção educativa, o acto pedagógico, teria de arrancar da realidade, da experiência e do mundo de sentido que a linguagem, as palavras “grávidas de mundo”, carregam e exibem, ainda que, às vezes, também velem.

Uma educação para a liberdade e a libertação pressupõe, assim, uma cultura da palavra por oposição à “cultura do silêncio em que as classes dominadas se acham semi-mudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser” (*ACL*, p.69).

“Aprender a dizer a sua palavra ... também é toda a antropologia”.

O enunciado cuja análise estou a propor só se completa com a afirmação de que aprender a dizer a sua palavra ... *também é toda a antropologia*.

Com esta última expressão, se atinge de modo radical o ponto mais relevante do estatuto que a palavra tem, de facto, em Paulo Freire.

Tentarei a compreensão deste enunciado pelo recurso a Aristóteles e a Heidegger.

Existe uma definição clássica da essência do homem dada por Aristóteles, segundo a qual o homem é o “ser vivo que possui o *logos*”. A tradição interpretou quase sempre esse “logos” como razão - donde a definição que atravessou e marcou toda a filosofia ocidental do homem como animal racional. O homem era o ser que estava dotado de razão, v.g., de pensamento. A verdade, porém, é que o termo “logos”, muito embora possa legitimamente ser entendido como razão, significa antes de mais linguagem.

A esta luz pode interpretar-se a definição aristotélica do homem como “o ser vivo que possui o *logos*” no sentido de que o homem é pela linguagem, o que implica, por sua vez, que é pela linguagem que o homem articula o mundo, não chegando a haver coisas onde cessa a palavra. Se a linguagem entretece o diálogo dos homens entre si, tece também a relação do homem com o mundo.

Como M. Heidegger, Paulo Freire reconhece que a palavra é “casa do ser” porque o ser é dado na e pela palavra. Ela é ainda habitação do próprio homem. Mais, o homem é habitado pela própria linguagem que se constitui assim como o mundo do homem. Mais do que falar, o homem é falado a partir da palavra. O falar é tão constitutivo do homem que, em boa verdade, não estamos apenas perante uma invenção humana proveniente da sua vontade de falar e de se expressar, mas sobretudo perante aquilo (linguagem) que torna o homem capaz de ser. Não foi propriamente o homem que fez a linguagem, mas foi antes a linguagem que tornou o homem aquilo que ele é.

A conclusão é, pois, evidente. O homem que não habita suficientemente a linguagem ou no qual a linguagem não tem lugar está fragilizado na sua condição de ser humano.

Compreender-se-á melhor a negatividade de uma tal ausência se atentarmos nas palavras de Aristóteles, na *Retórica* (1255b): “*Se é vergonhoso para qualquer homem não poder defender-se com o seu corpo, seria absurdo que não tivesse vergonha de não ser capaz de defender-se com a palavra, cujo uso é mais próprio do homem que o corpo.*”

Não resisto a trazer aqui o testemunho de um autor que tão brilhantemente manuseou a língua portuguesa. No seu *Diário* (*Diário XVI*. Coimbra, 1993, p.59-60) com data de 26 de Janeiro de 1991 (talvez depois de ver no cinema *Cyrano de Bergerac*) Miguel Torga afirma:

“Cyrano de Bergerac no cinema. Uma das mais belas homenagens prestadas ao poder da palavra. A demonstração eloquente de que só ela é capaz de dar evidência aos sentimentos e de nos afirmar e confirmar. Somos a voz que temos. Quem é sujo, suja o que diz. E, sem poder dizer, nada podemos. Áfono, nem o amor tem aceitação e reciprocidade. Quem não sabe falar, não sabe convencer, nem seduzir. As declarações apaixonadas dos namorados de antanho propiciavam, justificavam e sublimavam de antemão os beijos e as ternuras que se lhes seguiam. Sem palavras não há comunhão de corpos e almas. Há tropeções do instinto.”

Em síntese, a afirmação “*Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, também é toda a antropologia*” é só por si um projecto e um programa educativo. Não há homem sem palavra. Instrumento e fonte de libertação, por excelência, de emancipação, a palavra, ou antes, a posse, o domínio e a mestria da palavra há-de tornar-se pedra angular da construção educativa.

4. Um grande desafio para a educação e a escola

Desta conclusão nascem de imediato algumas interrogações para a situação actual.

Um dos grandes défices da educação actual é, penso, a ausência do poder e do domínio da palavra por parte dos escolarizados. O sistema escolar parece cada vez menos interessado em que os alunos pronunciem ou sejam capazes de pronunciar a *sua* palavra. O sistema parece mais interessado em que os alunos aprendam a reproduzir a palavra alheia. Ora, uma educação para a liberdade e a libertação pressupõe uma cultura da palavra por oposição a uma “cultura do silêncio” ou da palavra alheia. Numa cultura do silêncio ou da palavra alheia, os alunos, particularmente os filhos das classes mais desfavorecidas, permanecem semi-mudos ou mudos mesmo, proibidos de se expressarem autenticamente, o mesmo é dizer proibidos de serem por si próprios e de se auto-determinarem. Perante os sistemas mediáticos, com destaque para as televisões, interessados na venda de produtos e ideias com que diariamente adormecem, docilizam e empanturram os espíritos, só a escola se apresenta, de acordo com a primeira grande convicção de Freire, apontada antes (prioridade à educação para a transformação subjectiva da realidade opressora), em condições de tentar cumprir o projecto de dar a palavra e de contribuir para que os alunos rompam o silêncio para que são remetidos pelos canais de (in)comunicação familiar e social.

Cabe ao educador avisado, ao professor socialmente e solidariamente comprometido dar-se como objectivo da sua prática lectiva criar espaços de verdadeira comunicação, de autêntica partilha da palavra em torno das *grandes questões que tecem a actualidade*. A essência do *homo educandus* passará, por certo, pelo apalavrar-se, ou seja, pela aquisição da capacidade de pronunciar a palavra justa e certa sobre o mundo e a realidade em que se encontra. E porque a palavra justa e certa nunca é a tua nem a minha, mas antes a nossa, o que a escola tem de permitir é a criação de espaços de diálogo em que mundo e homem são ditos, compreendidos, apalavrados dialogicamente.

Seria caso para perguntar se a pouca importância a que tem sido votado o diálogo na instituição escolar e a pouca relevância que se tem dado à mestria da linguagem oral e escrita não representam uma manobra ideológica que bem justifica a tese de que a escola continua uma instituição de reprodução.

A função da escola não se esgota na transmissão de uma cultura instrumental, através de procedimentos de mera instrução, axiologicamente neutra. A aquisição por parte dos nossos alunos de uma racionalidade crítica e emancipada das tutelas sociais e ideológicas postula a instauração adentro da instituição escolar de espaços de diálogo, discussão e argumentação.

Este ideal das “Luzes” ainda não cumprido (como diria Habermas) continua a apresentar-se como um grande desafio para a educação. Só a criação de espaços dialógicos na esfera escolar, só a transformação dos espaços e tempos lectivos em espaços e tempos de interacção comunicativa poderá dar consecução ao grande objectivo de dar a todos a possibilidade de apalpar o mundo, a vida e o próprio homem. A nossa cultura escolar parece continuar ainda -se é que não é cada vez mais - uma cultura do silêncio, do conformismo, da aceitação.

Que a escola se transforme cada vez mais num “espaço público” de discussão, argumentação e diálogo, que a escola se transforme numa instituição onde tendencialmente todos aprendam a tomar e a dizer a sua palavra de forma crítica e autónoma, que a escola dê voz aos sem voz, eis alguns dos desígnios a que Paulo Freire devotou a sua existência de pedagogo; eis também algumas das tarefas que nos cumpre aqui e agora levar por diante em consonância com o que poderíamos designar por uma “ética da responsabilidade escolar e educativa”.

Notas

1- A linguagem e as categorias com que se entretete, hoje, o discurso da libertação tal como no-lo apresentam sobretudo alguns dos seus representantes, particularmente E. Dussel (1974 e 1977) e J.C. Scannone (1976), são muito devedoras para com M. Heidegger e E. Lévinas. Veja-se, a propósito da influência de E. Lévinas no pensamento latino-americano da libertação, o artigo de E. Dussel e D. Guillot - “Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas” in *Enfoques Latinoamericanos* (Buenos Aires), 3(1975): 47-126.

2- “Sempre confiámos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superámos procedimentos. Nunca, porém, abandonámos a convicção que sempre tivemos, de que, nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitimos que a democratização da cultura fosse a sua divulgação, ou então a sua doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (...). Experiências mais recentes de há cinco anos, no Movimento de Cultura Popular no Recife, nos levaram ao amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos relações com proletários e subproletários, como educador” (*Educação como Prática da Liberdade*, p.102).

3- Aqui radica a razão por que Paulo Freire dava tanta importância à investigação das “palavras geradoras”, ao “universo temático” ou à “problemática significativa”. Só o levantamento dessas palavras “grávidas de mundo”, prenhes de sentido, poderia fornecer o material adequado para o encontro e o diálogo entre os homens.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. W. & NÓVOA, A. - Org. (1998) *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto, Porto Editora.
- BEISIEGEL, C. R. (1982) *Política e Educação Popular. A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil*. S. Paulo: Ed. Ática.
- CARR, W. (1996) *Una Teoría para la Educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- DUSSEL, E. (1974) *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca: Sígueme.
- DUSSEL, E. (1977) *Filosofía de la Liberación*. México: Edicol.
- DUSSEL, E. (1977a) *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana* (3 vols). México: Edicol.
- FRANCO, F. (1973) *El Hombre: Construcción Progresiva. La Tarea Educativa de Paulo Freire*. Madrid: Ed. Marsiega.
- FREIRE, P. (1959) *Educação e Atualidade Brasileira*. Universidade de Recife, 1959.
- FREIRE, P. (1967) *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1969) *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1969) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento (1975, 2ªed.).
- FREIRE, P. (1970) *Ação Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Lisboa: Moraes Editores (1977).
- FREIRE, P. (1977) *A Mensagem de Paulo Freire. Teoria e Prática da Libertação*. Textos de Paulo Freire seleccionados pelo INODEP, Porto, Ed. Nova Crítica, 1977.
- FREIRE, P. (1974) *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- FREIRE, P. (1975) *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Liv. Sá da Costa, 1975.
- FREIRE, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma experiência em processo*. Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- FREIRE, P. (1982) *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. (1982/1984) *Sobre Educação. Diálogos* (2 vols). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1990) *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1991) *A Educação na Cidade*. São Paulo, Cortez Editores.
- FREIRE, P. (1992) *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1993) *Política e Educação*. São Paulo, Cortez Editores.
- FREIRE, P. (1993) *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Editora Olho d'Água.
- FREIRE, P. (1994) *Cartas a Cristina*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996) *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo, Olho d'Água.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. & FAÚNDEZ, A. (1985) *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. (1987) *Aprendendo com a Própria História*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1986) *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Ed. Cortez/Autores Associados.
- FURTER, P. (1985) "Profils d'éducateurs - Paulo Freire" in *Perspectives* (UNESCO), XV/2(1985):333-342.
- GADOTTI, M. - Org.- (1996) *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*. São Paulo. Cortez Editora.
- GADOTTI, M. (1991) *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo, Editora Scipione.
- GIROUX, H. A. (1986) *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- PAIVA, V. P. (1980) *Paulo Freire e o Desenvolvimentismo-Nacionalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- TORRES, C. A. (1980) *Leitura Crítica de Paulo Freire*. S. Paulo, Ed. Loyola.
- TORRES, C. A. (1980a) *Paulo Freire: Educación y Concientización*. Salamanca, Sígueme.

UMA LEITURA PEDAGÓGICA DE PAUL RICOEUR E SOPHIA DE MELLO BREYNER

Maria Antónia Jardim
Universidade do Porto

1.1. O grande triângulo: Hermenêutica / Desenvolvimento Moral / Narrativa

Se muitas camadas de pensamentos, muitas entradas e saídas de labirinto 'houve até chegarmos ao Grande Salto, à Grande Pegada na lua. *Mufahs mutandis*, também para chegar à existência do pensamento de Paul Ricoeur, foram precisos muitos pensadores, filósofos, antropólogos, psicólogos... Platão, Aristóteles, Nietzsche, Kant, Heidegger, Freud, Jung, Dilthey, Gadamer... e teremos que os ter em conta para chegarmos à obra simbólica de Ricoeur e podermos finalmente dar um grande salto educativo através dela.

É pois com a sua obra e através do que a mesma sugere, do que ficou por dizer, do dito nas entrelinhas e do escondido nas linhas, que vamos poder estabelecer a ponte entre a Filosofia, a Psicologia e a Literatura para depois podermos dar o tal salto educativo. Da Filosofia, seleccionamos o ramo hermenêutico (o privilegiado por Ricoeur):

—Quais as âncoras de conceptualização e metodologia para o desenvolvimento de uma abordagem hermenêutica ?

Paul Ricoeur será o filósofo cujas dialécticas serão utilizadas como coordenadas orientadoras para permitirem perceber o processo interpretativo no contexto da educação ética.

As dialécticas seleccionadas constituem os pontos de ancoragem fundamentais para se entender a *Teoria da Interpretação* de Ricoeur, a saber:

- possessão / despossessão (articuláveis com os conceitos de egocentrismo e descentração de Piaget, Kohlberg).
- semântica de superfície / semântica de profundidade (a que podemos associar o explícito e o implícito ou o consciente e o tácito em Freud e Lacan).
- arqueologia/teleologia do sujeito (relacionáveis com noções de retrospectão e prospecção).

Tais articulações permitirão analisar eventuais complementaridades entre a proposta hermenêutico-ética e perspectivas estruturais do desenvolvimento psicológico-moral, assim como paralelismos entre as linguagens das diferentes ciências, isto é, verificar que a *Linguística* está para a *Linguagem* como a *Psicologia* para o pensamento e que a *Hermenêutica* poderá funcionar para a *Literatura* como a *Psicanálise* para os discursos do sujeito enunciativo. Ainda relativamente à *Hermenêutica* iremos ver como esta se encontra em dialéctica com a ética e como esta última, por sua vez, se irá metamorfoseando, a nosso ver, como hermenêutica da moral. Relativamente ao desenvolvimento moral, iremos observar em que medida é que ele se encontra condicionado por uma tarefa hermenêutico/ética das narrativas, além de as próprias narrativas literárias possuírem uma função imaginativa cujo potencial será analisado para servir o respectivo desenvolvimento. Finalmente e para fechar este triângulo equilátero, a literatura enquanto expressão de valores e expressão estética torna-se um instrumento vital para se poder analisar em que medida a *Estética* pode servir a *Ética* ou em que medida é que a leitura das narrativas (*Contos*) pode desenvolver o aluno ao nível da moral e, provavelmente, demonstrar que as próprias páginas literárias são páginas, que quando são lidas, são vivenciadas e experimentadas pelos respectivos leitores. Como refere Eagan (1992) as histórias tornam-se um instrumento através do qual aprendemos a lidar simultaneamente com o conhecimento e com as nossas emoções. Assim sendo, podemos concluir que as histórias servirão aos leitores, de perfeitos laboratórios para equacionarem os seus dilemas e problemas e respostas e perguntas relativas à sua própria vida.

Paul Ricoeur é ele próprio na sua obra, um disperso e desdobrável autor e, talvez por isso, um excelente construtor de pontes entre diferentes matérias (*Psicanálise*, *Fenomenologia*, *Simbólica*, *Ciências da Linguagem*, *Antropologia*...), preocupado com o destino do Homem, com a sua Educação. Nosso contemporâneo, Ricoeur é hoje uma referência fundamental no que concerne a hermenêutica do texto e por conseguinte no que diz respeito à educação dos valores. Daí que este trabalho pretenda centrar-se no seu projecto pedagógico para revelar uma hermenêutica da educação ética; indissociável de uma literatura contemporânea enquanto expressão de valores intemporais e universais, sujeita a um processo interpretativo dos mesmos: "já não vivemos num consenso global de valores que seriam como estrelas fixas.... Preparar as pessoas para entrar nesse universo problemático parece-me ser a tarefa da educação moderna... É preciso estar atento a pontos de cruzamento e provocar os lugares de reencontro, pois as tradições de pensamento não são unicamente conflituosas. Criam também bens comuns. É isso que a educação deve reforçar..."(Ricoeur 1993).

Note-se que Ricoeur formula como chave de toda a hermenêutica o seguinte "o homem é a única "coisa" capaz de ser tocada e modificada pela Palavra". Assim, a hermenêutica exerce-se na materialidade da linguagem que é, por sua vez, um verdadeiro fio condutor de um novo modo de pensar, o acto de existir, diz-nos Ricoeur, afirma-se na diferença e relação com outros actos. Exprime-se por meio de obras e sinais, logo, a interpretação dos símbolos e textos transforma-se assim no modelo privilegiado de toda a auto-compreensão, que sabe que a

sua relação com a verdade não é já de posse, coincidência, transparência, mas de distância, referência, simbolização, interpretação ou reinterpretação.” o que deve ser interpretado num texto é uma proposição de mundo, o projecto de um mundo que eu poderia habitar e onde poderia desenvolver os meus possíveis mais próximos...” (Ricoeur 1995). Quer isto dizer que, para a filosofia hermenêutica, o texto enquanto obra, testemunho do estar no mundo, permite-me ver o mundo com outros olhos, abrir-me a outras perspectivas. O Mundo já configurado pelo texto configura-me, recria-me, suspendendo o meu olhar particular. O sujeito que lê e interpreta os textos, testemunhos de vida já vivida e interpretada, é um sujeito desenvolvido, aberto a outras perspectivas com as quais até pode estar em conflito. Agora é o encontro de horizontes o verdadeiro fio condutor (no contexto histórico de hoje, tal adquire a maior importância). O sujeito que interpreta o texto, é, por sua vez, por ele interpretado. A apropriação ou leitura implicada modifica o leitor, obriga-o a desapropriar-se de si e a receber do texto *uma nova proposta*.

Pela ficção, novas possibilidades de estar-no-mundo são indicadas à realidade quotidiana. Deste modo, a interpretação do texto, das grandes obras, é um alimento de primeira necessidade. É neste sentido que a leitura é um palco silencioso, mas eco verdadeiro da formação humana, para que uma educação ética possa ter lugar, aqui e agora.

É um facto que nenhuma das obras de Ricoeur corresponde ou trata especificamente um projecto educativo; no entanto, parece-nos que ao conhecer a obra no seu conjunto, esse projecto se encontra aí implícito, pedindo para ser desvendado. Tentamos, pois, corresponder a este apelo, procurando encontrar o ponto de apoio de Arquimedes, isto é, os pilares em que pode assentar *uma leitura pedagógica do filósofo. Uma leitura que conduza, de facto, a uma educação ética, como previa a Paedeia*. Deste modo, ao longo deste trabalho, o que Ricoeur disse irá ser tão importante como o que sugeriu, de algum modo. Igualmente, iremos ver em que medida o que é defendido nas suas teorias vai colidir e ou complementar o que, por exemplo, Lawrence Kohlberg (1976) acrescentou às teorias do desenvolvimento moral, retirando daí a respectiva mais valia. Por outro lado, não iremos descurar a função do símbolo na narrativa e do que ele nos poderá fornecer ao nível hermenêutico; assim como iremos dar contas da função imaginativa relativamente à ética.

Ao ler algumas passagens de um ensaio de José Saramago “o autor como narrador”, publicado no nº 38 da revista *Ler*: Pergunta-se: “Que fazemos, em geral, nós, os que escrevemos? Contamos histórias. Contam histórias os romancistas, contam histórias os dramaturgos, contam histórias os poetas, contam-nas igualmente aqueles que não são, e não virão nunca a ser poetas, dramaturgos ou romancistas. Mesmo o simples falar quotidianos são já uma história. As palavras proferidas, ou apenas pensadas, desde o levantar da cama, pela manhã, até ao regresso a ela, chegada a noite, sem esquecer as do sonho e as que ao sonho tentaram descrever, constituem uma história com uma coerência própria, contínua ou fragmentada, e poderão, como tal, em qualquer momento, ser organizadas e articuladas em história escrita...”.

Isto quer dizer que todos nós lemos, fazemos leituras desde que nos levantamos até que nos deitamos e contamos essas mesmas leituras em forma de histórias mais ou menos curtas com mais ou menos peripécias com mais ou menos dilemas ou contradicções e é por isso que Saramago prossegue: "... - um livro é acima de tudo, a expressão de uma parcela identificada da humanidade: o seu autor. Pergunto-me até, se o que determina o leitor a ler não será uma secreta esperança de descobrir no interior do livro-mais do que a história que lhe será narrada-a pessoa invisível mas omnipresente do seu autor...". No fundo Saramago aponta aqui para a problemática da identificação possível do leitor com o autor; para a possibilidade de ele próprio se tornar co-autor da obra que está a ler,dado que " o que o autor vai narrando nos seus livros é, tão-somente,a sua história pessoal. Não o relato da sua vida,não a sua biografia(...) mas uma outra, a secreta,a profunda a labiríntica, aquela que com o próprio nome dificilmente ousaria ou saberia contar. Talvez porque o há de grande em cada ser humano seja demasiado grande para caber nas palavras com que ele a si mesmo se define e nas sucessivas figuras de si mesmo que povoam um passado que não é apenas seu,e por isso lhe escapará sempre que tentar isolá-lo e isolar-se nele (...) talvez porque certos autores privilegiem .nas histórias que contam,não a história que vivem ou que viveram, mas a história da sua própria memória, com as suas exactidões, os seus desfalecimentos, as suas mentiras que também são verdades, as suas verdades que não podem impedir-se de serem mentiras. Bem vistas as coisas, sou só a memória que tenho, e essa é a história que conto. Omniscientemente."

Neste passo já se equaciona a importância do desdobramento do "eu",das nossas biografias ocultas e das vozes que nos assombram a casa (a nossa morada Pessoaana), o peso do Passado que co-habita em nós, na nossa memória feita de reais ficções, ou seja, de contínuas contradicções e absurdos, de não-lógica. Assim sendo, podemos concluir que as histórias servirão aos leitores, de perfeitos laboratórios para equacionarem os seus dilemas e problemas e respostas e perguntas relativas à sua própria vida.

O racional e o sensível serão dois indicadores preciosos para o equilíbrio deste trabalho, que terá como matéria prima a ser experienciada com os alunos: os Contos de Sophia de Mello Breyner Andresen. Contos, que, uma vez lidos e interpretados, poderão contribuir para uma melhor compreensão do sujeito que os lê; logo, poderão contribuir para um desenvolvimento moral do aluno na medida em que este se poderá ou não identificar com o dilema em que se encontram as personagens; poderá equacionar pontos de vista, confrontar opiniões, estabelecendo paralelos ou contrastes com a sua própria vida. Um tal processo poderá facultar ao aluno várias coisas:

- 1º Tomar consciência de que é simultaneamente leitor e co-autor da história que lê.
- 2º Aperceber-se de que as verdades são temporais e que as decisões podem alterar-se.
- 3º Reconhecer a alteridade que encerra dentro de si e começar a poder lidar com ela com consciência,tendo a oportunidade de escolher em liberdade.

Logo, quer a Ética, quer a Autonomia são duas vertentes axiológicas (aliás privilegiadas

na L.B.S.E.) que poderão ser desenvolvidas através de uma Hermenêutica da Narrativa. Para além disso, poderemos ainda fazer cruzar a Hermenêutica Literária com o Desenvolvimento Moral através dos *dilemas de Kohlberg* e da sua teoria sobre os estádios de desenvolvimento, estabelecendo um paralelismo entre passagens líricas em que o “eu” se exprime mais veementemente e em que os sentimentos e emoções emergem, e os estádios de desenvolvimento moral em que o sujeito se encontra fechado numa gaiola de egoísmo e condicionado pelos afectos, não conseguindo atingir o estágio 6. Por outro lado, poderemos fazer corresponder as passagens mais épicas em que os heróis ou herói se transcende a si mesmo e encontra o seu alter ego, o outro de si, o altruísmo e defende uma causa, o país, um valor universal, aos estádios de desenvolvimento moral que se aproximam do 6, nos quais o aluno opta por algo altruísta que se identifica com o universal.

Isto não quer dizer que o trabalho não contemple as limitações de uma teoria Kohlbergeriana e não ofereça alternativas a esta mesma, nomeadamente no sublinhar a importância do campo dos afectos, ou seja, de uma razão sensível, um pouco descurada por este autor. Será igualmente importante uma reflexão sobre os valores morais pessoais e universais para nos apercebermos de que, de facto, em Ricoeur, é possível ler, pela primeira vez, a Ética como algo distinto da Moral, permitindo interpretá-la conforme os contextos.

A Educação será, assim, perspectivada como uma tarefa essencialmente hermenêutica, sendo a Hermenêutica, a nosso ver, uma componente dialéctica da Ética, o que, por sua vez fará com que a Ética se torne uma hermenêutica da moral, como iremos tentar demonstrar.

1.2 Educação Ética: Interpretação / Auto-Compreensão

Metaforicamente falando, o conceito de uma educação ética terá que ver com o facto de percebermos que o aluno “vive na mesma árvore diferentes estações”, isto é, vive no seu corpo, no mesmo corpo sucessivos desenvolvimentos e de variadíssima ordem, em diferentes contextos, condicionamentos, pulsões, experiências, enfim, todo um Ser e Estar no Mundo que deve ser levado em conta sempre que um aluno está a ser avaliado e/ou comparado com outras avaliações.

É de suma importância não esquecer que o aluno é continuamente um Mesmo/outro de si próprio; logo, uma educação ética passa inevitavelmente por uma dialéctica Hermenêutico-Ética, que por sua vez, será fortalecida se uma hermenêutica da narrativa for introduzida como metodologia no processo de desenvolvimento/aprendizagem ao nível moral.

A interpretação de uma história/conto poderá ajudar numa auto-interpretação e auto-compreensão, proporcionando novos horizontes/mundos para o aluno como leitor e novas experiências e descobertas (alteridade) para o aluno como co-autor. Todo o processo conduzirá, não mais a uma heteronímia involuntária do ser humano, mas a um assumir de papéis consciente, a uma alteridade que se conquista pelo discernimento e não pelo acaso que um

determinado contexto pode proporcionar. Trata-se de um caminho em que o aluno poderá compreender melhor as relações humanas, em que medida a influência é o núcleo das relações, e consequentemente perceber como é que ele próprio é ou foi influenciado nesta ou naquela direcção; como é que adquiriu esta ou aquela visão do mundo e quais os factores que a determinaram.

Donde, o mal-entendido tenderá a ser eliminado porque o canal da comunicação estará claro para o interlocutor. o aluno tenderá a comunicar sem equívocos e portanto a sua relação com os demais será facilitada assim como uma harmonia com o mundo em que vive, pois não existe conflito entre o que se pensa e o que se diz ou comunica; o agir e o pensar serão complementares e não opostos entre si. Daí que se possa dizer muito sucintamente que a educação ética é um saber interpretar para melhor saber compreender.

1.3 O *homo hermeneuticus* e as pedagogias da alteridade

Como nos chama a atenção Ortiz-Osés (1989)-"O homem é a morada do "mundo", e não apenas o mundo morada do homem. O homem é o *homo interpres*".

De facto, o homem interpõe-se entre natureza e história porque interpreta, o homem é, em relação dialéctica, intérprete do mundo e interpretado pelo seu próprio mundo, isto é, o Mundo é sempre mundo do homem, quer dizer, mundo habitado, habitável, culturalizado. Mas, por sua vez, o homem-intérprete também já se encontra interpretado pelo seu mundo, quer dizer, pela prévia interpretação (linguagem) que ele mesmo realiza no espaço e no tempo. É que, se o homem é o intérprete, é-o através da linguagem e enquanto intérprete da natureza em história, com ou sem sentido, o homem situa-se num Ser e Estar no Mundo (Heidegger 1992), face a uma contemporaneidade; questiona o seu passado e projecta um futuro.

Esta atitude é fundamentalmente uma *atitude hermenêutica*. Pois, antes de optar, de escolher, tomar uma decisão, o homem articulou a sua experiência através da linguagem, nomeou a realidade que o rodeia, logo interpretou e está a ser interpretado na sua circunstância (Ortega y Gasset).

Existe uma experiência auto-interpretativa humana, porque a realidade é sempre uma realidade simbólica (relacional e humana) e o homem tem que assumir o papel de hermeneuta da sua própria realidade, que, por sua vez, se traduzirá numa determinada linguagem que produzirá um determinado discurso: "O que primeiro entendemos num discurso... é o esboço de um novo estar-no-mundo"(Ricoeur 1976). Assim nos surge em terminologia antropológica: o *homo hermeneuticus*; aquele que se auto-entende, aquele que é capaz de interpretar o seu destino e de converter em destinação, atribuindo-lhe um sentido e inscrevendo a sua história na História; a sua realidade individual em vocação e realização pessoal. Tal, acaba, a nosso ver, por constituir-se numa experiência ética que terá que ver, segundo Hans Jonas (1990) com "o arquétipo intemporal de toda a responsabilidade".

O homem torna-se responsável também pelo mundo que reconstrói, que reconstitui e projecta, assim como pelos valores que veicula através do diálogo com os seus contemporâneos. Torna-se pois evidente que questões como estas são essenciais para repensar uma Educação que pretende uma Reforma, isto é, segundo Pedro Orey da Cunha (1996) “uma mudança do sistema educativo necessária para levar a cabo um novo desenvolvimento pessoal e social do jovem português, generalizando uma relação pedagógica nova, condizente com essa finalidade”, sendo que “o fim da reforma será o desenvolvimento pessoal e social do aluno”, uma afirmação que é já de si, segundo o autor, uma opção de fundo, o que quer dizer que “a reforma educativa está ao serviço do aluno antes de mais, sobretudo e por excelência”.

De facto, o que todos esperamos é um novo perfil Português, condizente com as grandes linhas vincadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, que prevê um desenvolvimento pessoal e social baseado na autonomia. Tal perfil está indiscutivelmente associado a questões ético-morais e é interessante repararmos que num Dossier sobre ética e pedagogia dos *Cahiers Pédagogiques*, (Março 1992), vários autores insistam na dicotomia entre ética e moral. Referimos esta dicotomia visto que ela vai ser particularmente relevante em Paul Ricoeur. Pensamos que em Ricoeur a Ética será uma espécie de hermenêutica da própria Moral, logo distinta desta, e que Ética e Hermenêutica em Paul Ricoeur são indissociáveis, como mais tarde será demonstrado. Tudo isto se torna muito importante neste trabalho se pensarmos que de um modo esquemático se pode deduzir que a Lei de Bases do Sistema Educativo Português põe uma grande ênfase, por um lado nos valores individuais (liberdade, autonomia, responsabilidade), e por outro lado, sublinha os valores sociais da abertura ao outro (tolerância, respeito, diálogo), o que permite pensar numa dialéctica necessária entre uns e outros, numa identidade que se abre a uma alteridade para melhor se assumir.

—Mas como atingir tais objectivos educacionais ?

—Que método privilegiar ?

Como nos informa Pedro Orey da Cunha na sua última obra *Ética e Educação* (1996) “o método da narrativa consiste em expor as crianças às histórias que constituem o reservatório de sentido do nosso património moral, deixando que assim se produza o efeito de identificação com modelos, emulação de exemplos, apreço de símbolos e justificações...”. Como nos explica o mesmo autor, que conviveu de perto com este método nos U.S.A., trata-se de uma tendência que se revelou particularmente influente no livro de MacIntyre (1993), o qual fundamenta filosoficamente a utilização da narrativa enquanto sentido das normas morais. Se num primeiro tempo a escuta da história deve ser espontânea, por participação e empatia, num segundo momento poderá e deverá dar lugar à reflexão crítica e à hermenêutica. Assim, a relação entre ética, narrativa e moral, será, talvez, uma relação complexa mas de mútua dependência; ainda que a ética possa transcender as outras duas componentes através de um horizonte de crítica que possibilite a sua própria evolução. Por outro lado, a hermenêutica será essencialmente ética, na medida em que a interpretação ajudará o aluno a auto-compreender-se, a dar um sentido à sua existência, a valorizar atitudes, a avaliar situações e, sobretudo,

ajudá-lo-á a tomar decisões, algo do foro da liberdade e igualmente da responsabilidade, isto é, da autonomia.

Existe uma consciência a educar num processo contínuo-algo do foro ético. Sublinhemos, pois, que a pedagogia deve confrontar-se com um questionamento ético, deverá, por exemplo avaliar em que medida a Estética serve a Ética, como é que a Imaginação criadora pode ou não constituir um campo de criação ético (Levinas 1982). Tomemos o exemplo de Paula Rego: num ensaio sobre o trabalho de Paula Rego, Ruth Rosengarten (1997) afirma o seguinte: “A narrativa é, para Paula Rego, mais do que o contar distanciado de uma história: é também uma forma de criar um determinado ambiente onde as contradições são mantidas vivas ... as histórias trazem com elas novas maneiras de fazer...”. A estética abre-se à ética e esta abre-se à emergência de um sujeito outro o que implicará ter em conta a nossa relação com o mundo e com os outros e consequentemente as pedagogias da alteridade.

Isto tem que ver com o que defende Adalberto Dias de Carvalho (1992) no que concerne o grande desafio que se coloca à Educação Contemporânea: “preencher os vazios antropológicos deixados pela ortodoxia epistemológica que legitimara as ciências da educação recorrendo, para o efeito, à incorporação de propostas de pedagogia, as quais, entretanto, terão de assegurar, pela sua interconflitualidade, a erradicação dos riscos de endoutrinação”. Note-se que nesta linha de pensamento, Ricoeur (1952) afirma que: “uma parte do real é uma representação voluntária de possibilidades antecipadas por projectos” e vai ser neste plano de abordagem que Ricoeur faz intervir a imaginação, sublinhando a função fulcral que possui no desenvolvimento dos actos voluntários, nas decisões, e, portanto, na definição dos projectos.

A imaginação é assim, e antes de mais, operativa e fazedora de novas oportunidades estruturantes (note-se o título da obra de Durand: Estruturas antropológicas do imaginário) de estádios ainda desconhecidos da condição humana. De facto, através da imaginação, o homem poderá mudar a sua existência, o seu modo de ser e estar no mundo e construir por isso um projecto utópico.

Não é por acaso que a estética literária exprime valores através de uma estrutura narrativa e imaginativa. Também não é por acaso que Paula Rego segue um impulso narrativo, esse desejo de narratividade que, segundo Rosengarten “expõe um passado silenciado que assombra o presente histórico” e que nas suas obras as protagonistas ou heroínas “são explorações e personificações de estados psíquicos e emotivos complexos onde a vergonha e a vaidade coabitam”, então também não será de todo por acaso a escolha dos Contos de Sophia de Mello Breyner para servirem de matéria prima de análise em trabalho de campo, a fim de se poder comprovar como é que através de uma interpretação, de uma hermenêutica do texto narrativo, possuidor de uma estrutura imaginária, como é o caso do Conto, poderá ajudar o aluno co-autor desse mesmo texto, enquanto intérprete, a compreender-se melhor a si próprio, aos seus vários “eus”, isto é, à sua alteridade, que se vai manifestando à medida que se vai identificando com “isto” ou “aquilo” ao longo da leitura.

É um processo que vai ajudar o aluno a compreender a sua relação com determinados símbolos, isto é, a sua relação com o tempo, seja ele passado, ou profecia futura, mas sobretudo vai ajudar a compreender o que se manifesta de importante na sua relação com a contemporaneidade, com o seu próprio tempo: aqui e agora. Vai ajudá-lo a revisitar as suas atitudes, as suas metas, o seu sentido de vida; vai ajudá-lo no processo de se auto-transcender para encontrar o mundo e o seu lugar nesse mundo. Porém, como essa vontade de sentido, esse agir contextualizado, essa praxis exige uma tomada de decisão, também essa interpretação, essa tarefa hermenêutica o irá ajudar no plano ético, a fazer escolhas, a perceber que as escolhas possuem validade temporal, não são válidas eternamente, que os valores são subjectivos e temporais e contextuais.

Através da hermenêutica a obra vai fazer pensar o leitor e irá provocar nele “actos internos” como referiu Valéry (cit. Centeno 1995). O aluno-leitor tendo por seu guia Mercúrio (Hermes), o Mestre do Entendimento dos seres e da sua Natureza, procede a uma alquimia Pessoaana, no sentido de Rimbaud; a alquimia do Verbo. O seu “eu” é, do mesmo modo “outro” e mais ainda “todos os outros”. O seu caminho é o da busca e da multiplicação, do consciente e do inconsciente que é preciso ordenar pela palavra, quer através de uma razão abstracta, quer através de uma razão sensível (Maffesoli 1996).

Regressando a Ricoeur, esse processo educativo é realizado através de uma arqueologia do sujeito (que recorre a Freud e à psicanálise) e de uma teleologia do sujeito (que recorre à fenomenologia de Hegel) numa dialéctica que o próprio sujeito em questão vai arquitectando à medida que se interpreta e é interpretado pelo texto.

Ao ler e interpretar o texto nessa dinâmica interactiva, o aluno sente-se em casa “chez-soi” (Levinas 1984) num lugar-morada onde pode ser o outro dele mesmo; dar aso à alteridade emergente dentro de si (atentemos na importância do título desta obra de Ricoeur: *Soi-même comme un Autre*) e nesta co-presença do outro que pode originar um questionamento dos valores pessoais, das atitudes, da visão que se tem dos outros e dos factores que influenciaram essa visão; de uma serena possessão do mundo e isso é um questionar ético um relacionamento com o outro ético e que pressupõe uma transcendência, quase metávida.

As crianças são sujeitos aliteractivos por natureza: relacionam-se com o outro-pessoa-animal planta-pedra-concha..., por isso existe a necessidade de uma educação/cultura que promova as pedagogias da alteridade, que promova na pessoa a capacidade para se sentir (como dizia o poeta) “acompanhada companhia” (Pessoa 1977) e todos nós somos “Pessoas”? projectos de vida. comunicadores e fazedores de sonhos, contadores de histórias, que se vão fazendo à realidade. Relacionando-se com complementos circunstanciais de lugar que se tornam simbólicos e até mesmo marcos na nossa gramática da vida; são os nossos laços afectivos com o ambiente que casam o sentimento com o lugar; e assim podemos chegar a um espaço privilegiado para a memória: a casa.

Segundo Bachelard (1972) “a casa é imaginada como um ser vertical. Ela ergue-se. Ela diferencia-se no sentido da sua verticalidade. Ela é um dos apelos à nossa consciência de verticalidade.

A casa é imaginada como um ser concentrado. Ela apela-nos a uma consciência de centralidade(...) todo o espaço verdadeiramente habitado traz em si a essência da noção de casa(...) a casa (...) permitirmos-á evocar clarões de fantasia que iluminam a síntese do imemorial e da recordação. Nesta região longínqua, memória e imaginação não se deixam dissociar. Uma e outra trabalham um aprofundamento mútuo. Uma e outra constituem na ordem dos valores uma comunidade de recordação e de imagem.

Assim, a casa não se vive apenas no dia a dia, no percurso de uma história na narrativa da nossa história; pelos sonhos, as diversas habitações da nossa vida penetram-se bem e guardam os tesouros de dias passados. Quando, na nova casa, regressam as lembranças das antigas moradas, caminhamos no país da Infância Imóvel, imóvel como o Imemorial”.

Por tudo isto, porque o aluno vive o espaço através das imagens que o texto lhe fornece e dos símbolos que o acompanham e porque a casa é um dos elementos mais simbólicos e significativos dos Contos de Sophia, um lugar por excelência palco de conflitos e dilemas, a selecção dos mesmos terá em conta este dado simbólico para uma metodologia interactiva.

Repensando os fios que irão tecer este trabalho, podemos apontar:

- a) o texto como dador de dimensões subjectivas do leitor.
- b) a apropriação de um texto como um complementar-se na interpretação de si, de um sujeito que se irá compreender melhor.
- c) a compreensão de um texto não é em si mesma um fim, pois a compreensão de si e a do sentido, são contemporâneas.
- d) o conceito de contemporaneidade adquire a maior importância.
- e) o interesse capital da hermenêutica é a compreensão de si e a realização de si-uma propriedade que se pode designar educativa.
- f) o texto faz acontecer curto-circuitos, isto é, fricções entre os vários “eus”; conflitos entre as várias vozes que habitam o Ser-pessoa.
- g) no sentido em que este debruçar sobre um Passado, sobre camadas de mim-mesmo, sobre o rosto e as máscaras, sobre desejos e sonhos, acaba por provocar transformações em mim no sentido da minha realização pessoal; da integração do universal no individual-trata-se da construção (Piaget) de uma obra de alquimia educativa, em que o eu (tese) necessita de descobrir o outro-tu (antítese) para refazer o Eu-Mesmo-outro que ele é-uma Síntese de um eu plural-nós.
- h) uma das vocações da educação será essa reconciliação entre o eu e os seus plurais (a alteridade de Si-Mesmo) - o compreender antes de ser compreendido.

i) a dialéctica, o diálogo são essenciais neste processo educativo, pois a educação torna-se precisamente a construção dialogal de texto, ou a de um diálogo como texto, e texto que reverte e é remetido, pelo diálogo, sobre o próprio, nisso consistindo a virtude educativa.

j) a imaginação simbólica, como estruturante antropológica, como pedagogia de alteridade e razão sensível, é essencial no processo educativo.

l) o agir sobre o aluno é o objectivo máximo deste trabalho.

m) donde a importância das ciências da linguagem, da psicologia do desenvolvimento moral, da simbólica, da antropologia, mas sobretudo da ética e da hermenêutica, que constituirão a base deste projecto pedagógico.

1.4. Identidade pessoal e identidade narrativa

A compreensão de si é uma interpretação e essa vai encarar certos paradoxos que têm que ver com a problemática da *identificação*: quem fala? quem? Segundo Ricoeur (1990) a expressão “eu” é marcada por uma estranha ambiguidade: o seu aspecto substituível -o eu viajante- e o seu aspecto fixo- o eu de ancoragem- em virtude do qual “eu” só designa uma pessoa de cada vez e não enunciadores virtuais substituíveis, algo que terá que ver com o fenómeno da alteridade a retomar mais tarde neste trabalho. Por outro lado, a interpretação de si, no plano ético, segundo Ricoeur (1990), toma-se estima de si. Em troca, ela dá lugar à controvérsia, à contestação, à rivalidade, em suma, ao conflito das interpretações. A interpretação de si vai pois encontrar na própria narrativa uma mediação preveligiada, até porque considerações éticas estão implicadas na própria estrutura do acto de narrar-como afirma Ricoeur (1991) “não existe narrativa eticamente neutra”. Daí que para este autor, a literatura seja “um vasto laboratório onde são testadas estimas, avaliações, julgamentos de aprovação e de condenação pelos quais a narrativa serve de propedêutica à ética”. Para este autor (1990) “a narrativa constrói a identidade da personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada.” É a identidade da história que faz a identidade da personagem.

É aqui que o conceito de *Imaginação* se torna pertinente-“To imagine something is to think of a possibly being so” (White, 1990), segundo este autor a capacidade de imaginar permite uma larga flexibilidade que pode revigorar todas as funções mentais, tornando-se um instrumento vital em termos pedagógico-éticos. Ao lermos ou relermos histórias de vida diferentes da nossa, ainda que animadas por personagens, isso provoca no leitor interrogações ainda que retóricas, juízos de valor e pode mesmo suscitar comparações e perguntas em que o advérbio de comparação- Ele faz como eu? surge. Então, em última instância é a nossa maneira de ver a vida que está em causa. Por isso e como sublinha Ricoeur (1991) “a narração nunca eticamente neutra, mostra-se como o primeiro laboratório do julgamento moral”. É qual o papel do significado neste processo? É que o desenvolvimento das capacidades narrativas da nossa mente, da integração do afectivo e do cognitivo, do fazer-sentido e tornar

significativo, é de uma importância educativa enorme porque estas capacidades centram-se no significado que retiramos do sentido da experiência. As nossas vidas são “understood as embodying a certain type of narrative structure” (MacIntyre, 1981); “Any event or behaviour has no meaning by itself; it becomes intelligible by finding its place in a narrative” (ibidem). Também Northrop Frye nos chama a atenção para o facto de a literatura ser o grande depósito das histórias da nossa cultura, logo existe um valor educativo particular nos estudos literários, visto que os mesmos podem conduzir aos valores sociais. Daí que o mesmo autor depois de concluir que a literatura estimula e desenvolve a imaginação, tenha escrito: “one of the most obvious uses (of imagination) is its encouragement of tolerance. In the imagination our beliefs are also only possibilities in the belief of others. What produces the tolerance is the power of detachment in the imagination, where things are removed just out of reach of belief and action” (1963).

Assim sendo, a literatura afigura-se, por excelência, como palco laboratorial para experiências de pensamento onde variações imaginativas proliferam. São essas experiências de pensamento, suscitadas pela ficção, com todas as implicações éticas, que contribuem para o exame de si mesmo no quotidiano real. Estética e ética tornam-se indissociáveis, na arte de narrar, que é uma arte que corresponde a uma troca de experiências. Tanto assim que, muitas vezes, o prazer que temos ao seguir o destino de uma personagem relaciona-se com o prazer em explorar novas maneiras de avaliar acções e personagens, pois as experiências de pensamento que conduzimos no laboratório do imaginário, são também explorações dos reinos do Bem e do Mal. Assim o julgamento moral vai sendo submetido às variações imaginativas próprias da ficção, já que mesmo quando sobrevalorizamos algo ou, pelo contrário, desvalorizamos alguma coisa, continuamos simplesmente a *avaliar* (no sentido Zabalziano em que comparar é avaliar).

Logo, não é de estranhar que, por vezes, o interpretar do texto da acção coincida com a interpretação do agente que se interpreta a si próprio. É deste modo que a nova figura de alteridade pode ser convocada, pois há um poder do texto sobre o leitor, como identifica Ricoeur (1991) “a admissão de que o outro não está condenado a permanecer um estranho mas pode tornar-se meu semelhante, a saber, alguém que, *como eu*, diz “eu””. Ricoeur descreve este processo como “a maravilha da transferência analógica” que podemos relacionar com o pacto narrativo decrito por Umberto Eco (1995): “Parece-me justo que enquanto passeio num bosque, utilize cada experiência e cada descoberta para aprender a respeito da vida, a respeito do passado e do futuro. Mas como um bosque é criado para toda a gente, não devo procurar nele factos e sentimentos que só a mim dizem respeito”. Nesta metáfora florestal, os leitores poderão deambular no próprio bosque ou serem induzidos a darem passeios imaginários num bosque irreal. De qualquer modo, poderão sempre escolher entre voltarem-se para a sua própria experiência de vida ou para o conhecimento que têm de outras histórias. Isto faz com que, de algum modo, Umberto Eco sugira que os mundos ficcionais sejam parasitas do mundo real, podendo deste modo, surgir meta-realidades para o leitor.

Todavia existe uma dificuldade a que Ricoeur (1990) não é alheio, que é saber como é as experiências de pensamento suscitadas pela ficção, com todas as implicações éticas, contribuíram para o exame de si mesmo na vida real? Como é que o julgamento moral é ele próprio submetido a variações imaginativas próprias da ficção ?

De qualquer modo, a questão da identidade /alteridade do *Si-Mesmo como Um Outro* leva-nos a uma outra questão não menos importante: a *Mimesis* e o “ser à imagem de”. Além de ser um conceito bastante trabalhado em Ricoeur e que retomaremos mais tarde, é interessante observarmos desde já a perspectiva de Jean-Jacques Wunemberger, na sua obra editada recentemente *Philosophie des Images*,(1996), onde afirma o seguinte: “En devenant image, une forme est appelée à exister une seconde fois, à la fois Mêmes et Autre, car elle doit être son image ressemblante, mais aussi suffisamment distincte de son modèle, pour qu’elle puisse apparaître comme une image et non comme l’être originel lui-même”. Talvez por isto, para G. Durand, o estudo da imaginação de um sujeito necessita obrigatoriamente do convocar do “trajecto antropológico” das suas imagens. Imagens que, para além de serem identidades significativas, são igualmente energias transformadoras.

—Mas o que tem afinal tudo isto a ver com a alteridade ?

É que a imagem tem que ver com a representação, com a experiência do duplo, conduzindo-nos a pensar numa natureza dupla, contraditória, feita de combinações paradoxais do Mesmo e do outro (de Anjos e Demónios). P. Ricoeur diz-nos em *Temps et Récit I*(1983) que é preciso entender *mimesis* como “imitação” ou “representation dans son sens dynamique de mise en représentation, de transposition dans des oeuvres représentative...”. Daí que a poética mimética carregue consigo uma imaginação ficcional que permite reconfigurar o real, potenciar a imagem com toda a sua carga simbólica e energia transformadora. Daí que Wunemberger afirme na sua obra, já citada, que “L’image ainsi mise en scène par le récit double d’extérieur mais présente, exhibe du fond d’elle-même un des multiples visages de l’Homme.”

É, enfim, a questão do desdobramento do Si-Mesmo como um outro, a questão da alteridade que cada um de nós transporta consigo, no seu *cogito sonhador*, nas suas estruturas antropológicas do imaginário, num “mundus imaginális” que atravessa um paradigma genealógico, pois atentemos nas palavras de Beaudelaire (1859): “Tout l’univers visible n’est qu’un magasin d’images et de signes auxquels l’imagination donnera une place et une valeur relative; c’est une espèce de pâture que l’imagination doit digérer et transformer”.

Se, por um lado, a imaginação é uma figuração do sentido, por actos de correspondência, então, uma interpretação, uma hermenêutica deste sentido assim como a reconstrução dos actos que levaram à sua elaboração, deve ser a tarefa de uma pedagogia do imaginário. Isto leva-nos ao apelo de G. Durand na sua obra *L’imaginahon symbolique*, quando defende uma introdução às “hermenêuticas instauradoras” que reflectem sobre a linguagem simbólica do

imaginário e se apercebem, por isso, da sua semântica, na linha de Jung, Cassirer, Bachelard e de Ricoeur, Durand eleva o imaginário à linguagem, por excelência susceptível de nos revelar a nós próprios, pois quer na literatura, na arte, na mitologia, quer na religião, manifesta-se uma “imaginação semântica” e “uma hermenêutica imaginativa”.

É necessário compreender que a imaginação é uma aventura no campo da percepção (Bachelard 1948) e ter em conta que assim como o autor-narrador-sonhador fala ao mundo, também esse mesmo mundo vai fazer o sujeito-leitor-co-autor entrar numa aventura de bem-estar, de correspondências, e por último, de metamorfoses; citando Bachelard in *Poétique de la reverie* (1971): “Le rêveur parle au monde, et voici que le monde lui parle”, mas nunca esquecendo, por outro lado e como afirma Durand () que “a contemplação do mundo é já transformação do objecto”, ou ainda relembando Ricoeur, que o discurso projecta um Ser e Estar-no-Mundo, onde nós, sujeitos, leitores, co-autores, podemos Ser e Estar de muitas maneiras, inclusive, cruzando a nossa alteridade com a alteridade que o próprio texto proporciona, através da hermenêutica. Eagan (1992) recorda o próprio Ricoeur, que em 1978, na sua obra sobre imaginação no discurso e na acção, nos chama a atenção para o facto de passarmos a *ver como* e isso vai implicar imaginar os “possíveis”; isto é, soluções para problemas ou imprevistos no nosso quotidiano, a lidar com as situações, a saber viver.

Será, então, esta possibilidade infinita de Ser e Estar-no-mundo que há que promover, que há que rever como tarefa hermenêutico-ética, onde a imaginação tem o seu lugar como pedagogia da alteridade. Um ser e estar-no-mundo em que identidade pessoal e identidade narrativa se tornam interactivas.

Bibliografia

- THOMASSET, A, *Paul Ricoeur: une poétique de la morale*, Leuven Univ. Press, 1996.
- CÉLIS, Rafael, *L'oeuvre et l'imaginaire, les origines du pouvoir-etre créateur*, Bruxelles, 1997.
- RICOEUR, PAUL, *Cours sur L'Hermeneutique*, Univ. Catholique de Leuven-la-Neuve, 1980.
- DUFRENNE, Mikel, *L'expérience esthétique*, PUF, 1953.
- RICOEUR, PAUL, *Histoire et vérité*, Paris” Seuil, 1955.
- DUFRENNE, M. et RICOEUR, P, *Karl Jaspers et la philosophie de l'existence*, Paris, Seuil, 1947.
- IMBERT, Francis, *La Question de l'éthique. dans le champs éducatif coll.* Matrice, 1987.
- CUNHA, Pedro d'Orey da, *Ética e educação*, Lisboa, Univ. Católica, ed., 1996. “Philosophie” 16- *Paul Ricoeur*, Institut Catholique de Paris, 1995.
- KOHLBERG, L, LEVINE, C, HEWER, A., *MORAL STAGES*, Karges, 1983.
- DAMON, W, *Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations- child development-1975*.

- RICOEUR,P., *O si-mesmo como um outro*, Brasil, Papyrus ed., 1991.
- RICOEUR,P, *Réflexion faite, autobiographie intellectuelle*, ed. Esprit, 1995.
- KECHIKIAN, Anita, *Os filósofos e a Educação*, ed. Colibri, Paideia,1993.
- LÉVINAS, Emmanuel, *L 'éthique comme philosophie première*, Paris, ed. Cerf,1993.
- LOPES, Silvina Rodrigues. *Agustina Bessa-Luís, As hipóteses do romance*, Porto, ed. Asa, 1992.
- EDUCAÇÃO, *Um tesouro a descobrir. . .* Jacques Delors, Porto, ed. Asa, 1996.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, *Utopia e educação*, Porto Editora ,1994.
- HEGEL, F, *O sistema da vida ética*, Lisboa, ed. 70, 1991.
- BARTHES, Roland, *O prazer do texto*. Lisboa. ed. 70,1973.
- FOUCAULT, Michel, *O que é um autor?* Lisboa, ed. Vega, 1992.
- KUNG, Hans, *Projecto para uma ética Mundial*, Almada, ed. Piaget,1990.
- RICOEUR, PAUL, *O Justo ou a essência da justiça*, Almada, ed. Piaget,1995.
- DERRIDA,Jacques, *A voz e o fenómeno*, Lisboa,ed. 70,1967.
- COSTA, Mª da Conceição, *No reino das fadas*, Lisboa, ed. Fim de século,1997.
- FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*, Lisboa, ed. Relógio d'água,1997.
- VILLAVERDE, Marcelino Agís, *Del'símbolo a la metáfora*, Univ. Santiago de Compostela, 1995.
- CEIA, Carlos, *Iniciação aos mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*, Lisboa, ed. Vega, 1997.
- ROKEACH, Milton, *Understanding Human Values*, London, Macmillan Publishers, 1979.
- HABERMAS, Jurgen, *Moral consciousness and communicative action*, Massachussets,1990.
- RENÉ, Simon, *Éthique de la responsabilité*, ed. Cerf, 1993.
- EGAN, Kieran, *Imagination in teaching and learning*, Chicago press,1992.
- MONGIN, Olivier, *Paul Ricoeur*,Paris ,Seuil, 1994.
- PINTO, F. Cabral, *Leituras de Habermas*, Coimbra, ed. Fora do texto,1992.
- BEST, David, *A racionalidade do sentimento*, Porto, ed. Asa, 1996.
- TREVISAN, Rubens, *Bergson e a educação*, ed.unimep, 1995.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, *A educação como projecto antropológico*, Porto, ed. Afrontamento,1992.
- DURAND, Gilbert, *A imaginação simbólica*. Lisboa, ed. 70, 1995.
- LANDSHEERE. Viviane, *Educação e Formação*. Porto, ed. Asa, 1994.
- WATZLAWICK, Paul, *The invented reality*, W.W.Norton & Company,1994.
- MAFFESOLI, Michel, *Eloge de la raison sensible*, Grasset, 1996.
- ALMEIDA,I. , e FREIRE,T, *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, Coimbra, Apport,1997. "Psicologia",vol 1-nº 2- *Narrativa e Psicologia*, Issn. out. 1996.
- PATRICIO, Manuel Ferreira, *A escola cultural e os valores*. Porto editora, Nov.1997.
- BARRETO, Luís Soares, *Ética Ambiental*. Lisboa, 1994. " Brotéria" 2/3-Ética e ecologia, de Isabel Renaud.

DA ORDEM DO SENTIR: A ESPECIFICIDADE ANTROPOLÓGICA DO CONHECER

Paula Cristina Pereira
Universidade do Porto

O texto aqui apresentado divide-se em duas partes essenciais: num primeiro momento pretende, sobretudo, apresentar o sentir que ascendido em *amor* pela continuidade qualitativa do querer é já afirmação e fonte do conhecimento – pois a própria vida do pensamento. Assim, o sentir é *simultaneamente o eu e o outro* da dialéctica do pensar, a caminho de mais completude do próprio pensamento.

Num segundo momento, o *amor* como sentir de incompletude e como condição de reciprocidade é mobilizador de projecção, projecção para o mundo dos *outros*. Em síntese, o sentir – e mais rigorosamente – o sentimento amoroso como expressão da *sensibilidade* – proporciona-nos, julgamos, um modo de *estetização do real* e a renovação de um *ethos* pela laboração da *estetização das relações humanas*.

Se recorremos a alguns textos de Leonardo Coimbra não significa qualquer desejo de sistematização do pensamento leonardino mas tão só tomarmos o seu pensamento como motivo e sugestão da nossa reflexão. Tal opção não significa, no entanto, o esquecimento de outros pensadores.¹ A opção joga-se na tentativa de mostrar como o pensamento português pode, na actualidade, oferecer-se como *resistência* às experiências e aos pensamentos puros pelo restabelecimento da relação originária com o mundo em trânsito de vida, em trânsito de sentido. «Leonardo Coimbra encontra-se precisamente entre os pensadores que, na contemporaneidade mais contribuíram para a renovação dessa nossa tradição sensibílista». (Botelho, A, 1992, p.p.289-290). Desta tradição desejamos recuperar o esforço de não nos limitarmos a qualquer dimensão reducionista do acto do conhecimento, mas resgatar o seu sentido antropológico fundamental.

1. Do sentir à continuidade qualitativa do querer

Se, por um lado, a Filosofia nasceu do descrédito da sensibilidade já que, desde o pensamento grego, tem sido marcada como tarefa de se elevar do sensível fazendo-nos herdeiros de uma *cultura logocêntrica*, por outro lado a emergência de uma *cultura imagocêntrica* a que hoje assistimos com o advento da cultura tecnológica tem dificultado a re-configuração

do próprio *sentir*. Contudo, a cultura tecnológica não traz em si mesma «nada de negativo» já que se configuram outras formas de «acessibilidade de cultura» mas consiste essencialmente «em desvalorizar o pensamento e a teoria, não só a filosofia como crítica conceptual, também as artes, a criação sensível, toda a actividade criativa (...), promovendo em seu nome a informação e a comunicação ou, pior ainda, as “opiniões” do mundo.» (Sousa Dias, 1998, p.p. 15-16).

Se esta problemática pode passar pelo reconhecimento da destriça entre matrizes lógico-demonstrativas e matrizes retórico-argumentativas e se concordamos, ainda, com Sousa Dias não consentindo na substituição do trabalho filosófico pela informação e pela comunicação, para nós, a questão é também a de entender o trabalho filosófico como *resistência* ao alheamento à crítica, às dicotomias ou separatividades cousificantes que se reflectem, no nosso quotidiano, em *imagens e imaginações petrificantes* ou *recicladas do já visto*, do *já sentido*, do *já pensado*.

Reflectir sobre a *sensibilidade*, como *faculdade de sentir*, é, pois, para nós, reafirmar a necessidade do pensamento inventivo, sublinhar, por isso, as ideias vitais como ideias criativas na conciliação entre o sensível e o inteligível, percebendo a *sensibilidade* como *experiência de intimidade*, como *presença* do existente no mundo.²

Os discursos sobre o sentir têm-se delineado, hoje, essencialmente na procura dos sentidos ocultos e dispersos associados à sociedade da comunicação e consumo que têm sobre nós um efeito de deslumbramento porque mediático. Assim, por exemplo, Mário Perniola denuncia o sentir da nossa época como o *já sentido*. O que se passa, é que o nosso tempo apresenta-nos o sentir como *elaboração*, impedindo-o no caminho dos labirintos da existência, esquecendo-o, deste modo, como *projecção*, o que resulta na *substancialização* da própria actividade do sentir³.

Se as neurociências têm por um lado, provado, mostrado que a emoção, o sentir e a razão não são inseparáveis, por outro lado apresentam aí mesmo o risco de impedir – cousificando – a actividade do espírito como actividade livre, como actividade do que sempre se excede pela abertura infinita à re- aprendizagem entre o eu, o vital e tudo o que existe. Ou seja, a contínua descodificação das emoções pode viabilizar a *petrificação* e *cousificação* do sentir na medida em que descodificar pode implicar reduzir o sentir a um real esquecido de si, de ideal, esquecido como mobilizador de ideias e de projectos, esquecido como o sentido do diálogo, em prol da adesão porque limitando-se à manipulação dos sentidos, ocultando, pois, numa realidade que apenas nos é dada como *reflexo*, a unidade essencial do querer, do sentir e do pensar.

O pensamento pensado - dizia Leonardo – é o pensamento estático do conhecer frívolo, desatento à inquietude do pensamento como movimento que se expressa na íntima conexão entre o cognoscitivo e o ético.

Não pretendemos, aqui, construir uma qualquer sensologia mas reconhecer, na com-

plexidade do processo do conhecimento, o *sentir* como um *outro*, como o *diverso*, que é desde logo um modo de inteligir, na medida em que nos projecta no mundo e no mundo dos outros, trazendo-os até mim.

O sentir e mais precisamente o sentir-activo é já uma acção do pensamento, daí que o conhecimento não possa prescindir do sentimento como representação do mundo, dos objectos.

O sentir distingue-se assim das sensações na medida em que «reduzir tudo à sensação só é possível para quem não atingiu a Ideia» (Coimbra, L., 1915, P.C., p.18).⁴ O sentir pressupõe, desde logo, uma projecção do sujeito que ascende em ideal.

Embora Leonardo Coimbra afirme que o conhecimento parte das sensações, esclarece que a ordem do sentir é da ordem do “coordenável sentimental” - da ordem do espírito - e a ordem do mundo sensível é da ordem do “coordenável sensual”. O sensível é convertido num direccionismo gnoseológico e moral porque o conhecimento é obra de relação, de convívio e de harmonia.⁵ O pensamento é pois, necessariamente, criativo, pois a capacidade de apreender é também a mobilidade do pensamento criar.

Conhecer não se limita, então, à constatação e percepção dos factos, mas à descoberta do sentido do ser e do existente. Uma coisa é o mundo das coisas, outra é a *atitude* e o *modo como nos relacionamos com elas*.

A unidade da ordem intelectual e da ordem afectiva, amorosa, significa então a busca do conhecimento em dinâmica com a vida, traçada por um espaço de profundidade (plural) que resulta em maturidade gnoseológica:

«O conhecimento é dramático, porque a realidade é amorosa e só o amor une sem aniquilar.

A separação só existe onde as almas se encerram; mas, aí, uma alma pode aparecer que encontre a *palavra da comunicação e as descerre e una*» (Coimbra, L., 1918, L.I., p.43).

O pensamento como criação dialéctica é, pois, contrário a uma passividade receptiva, afastando-se pelo movimento dialéctico dos momentos do pensado, acrescentamos, do já sentido. Este dinamismo criaconista do pensamento que se caracteriza por uma actividade de síntese, sem demissão ou exclusão de todo o existente, presentifica em coabitação espiritual diferentes realidades, sejam elas sensíveis ou intelectivas, superando o apriorismo formalista, porque pensar é construir, é estabelecer relação.⁶

A relação subsiste como *des*-substancialização. «Fora da relação nada há mais que as relações anteriores, que são os temas da actual relação.» (Coimbra, L., 1915, P.C., p.21).

Assim chama Leonardo a sensação para a actividade cognitiva, a sensação é desde logo constituinte do mundo do pensamento. Ao atribuir valor espiritual à vida sensitiva, entende-as como complementares. A sensação é reconhecida como indispensável ao conhecimento possuindo *valor de realidade*. (*idem*, 1920, ADG).

A vida sensível e do sentir é, pois, aquela ainda não “adulterada pela sociedade tecnológica”, mediática, como “substituto da verdadeira sensação, sensação original”.

A “sensação industrial” é a da dispersão porque afastada do “sentido cósmico” da realidade que reencontra o seu sentido no puro amor da Graça. «A criação artificial de um novo modo de sentir condena ao ostracismo a capacidade humana de experienciar, no mais íntimo fundo do seu estar, a alegria originária e o sentimento pleno da graça. Esta alegria e esta graça, que com dor se designam *núcleos de realidade*, são momentos emergindo do seio da existência, a dar-lhe rumo e valia» (Pimentel, M., C., 1996, p.159). *A Alegria, a Dor e a Graça*, entendemos, como *modos de ser*, exprimem a sensibilidade não apenas como uma capacidade entre outras mas dizem, sobretudo, das essenciais conexões e relações entre o sensível e o inteligível, entre a matéria e o espírito. A sensibilidade pode, assim, revelar a “virtualidade do conhecimento estético” que se vai insinuando em novos ideais e representa, para nós, o pensamento da alteridade, numa visão dinâmica do saber e da realidade, que não se dá numa exterioridade abstracta mas numa cumplicidade entre modos de ser, de sentir e de pensar.⁷

O pensamento se por um lado deve coordenar o disperso, por outro, realiza-se e cumpre-se no plano ético da unidade co-assistencial que expressa o vínculo e a alteridade dos núcleos de realidade, porque obra de um confronto dialéctico com a realidade num complexo sistema de sínteses dinâmicas que vão laborando por uma razão aberta, solidária: «O pensamento é, pois intrinsecamente em movimento; pensamento é movimento. Qual é o princípio desse movimento que é o pensamento? É o Amor. O pensamento é o Amor em movimento. Toda a dialéctica criacionista é, pois, o movimento do pensamento que é Amor» (Patrício. M., F., 1992, p.309).

Compreende-se então a afirmação de Célio em do *Amor e da Morte*, para quem a ciência «não é mais que a objectivação histórica do amor da verdade. A ciência é feita de ideias e a ideia é um querer» (Coimbra, L., 1922, p.62). É o querer do conhecer compreensivo, que é já interiorização amante e não aniquiladora. Constitui-se, deste modo, uma metafísica moral que, atenta à matéria, ao sensível, é expressão do presente que é já futuro. A continuidade qualitativa do querer é pois condição do processo universal do conhecimento. E parte desse processo são também os outros.

2. A condição amorosa do sentir como projecção (para o nós)

Se a sensibilidade é faculdade de sentir é também capacidade de ser sentido, estabelecendo uma solidariedade entre o mundo e o eu (cf Laupies, F., 1998). O sentir afigura-se, então, como dois modos de *resistência*: ao pensamento puro e à *indiferença*. *Resistir* é pensar por um processo de *descousificação*. Este é o dinamismo característico da dialéctica amorosa que se opõe ao fixismo do pensamento pensado. O amor surge-nos, assim, como o sentir da incompletude, força tendente a aproximar e a unir os seres com a natureza, os seres com os seres. Tal aproximação é, afinal, a aceitabilidade da unidade na diferença e a compreensão do que nos faz próximos e distantes.⁸

A condição amorosa do sentir pode, pois, traduzir-se na transitividade pedagógica própria de uma razão mediadora entre o real e o ideal e mostrar-nos o conhecimento numa comunidade de vida, num *nós* que nomeia a proximidade e a relação. Ora, a relação pedagógica, tal como a relação amorosa, não é apenas uma relação subjectiva mas objectiva-se no percurso que me faz sair de mim e me coloca perante uma adesão ao mundo dos outros.

A positividade, porque amorosa, da relação instaura a universalidade do singular, pois não admite a fragmentação, já que a individualidade marcada pelas suas particularidades vê-se incompleta, carecendo de ser mais. Essa carência de ser mais fá-la caminhar para uma comunidade, para um plural que a personaliza.

É pois pela solidão de subjectividade que somos atirados para os outros. O inferno não são os outros, mas o eu que se descobre só e que na solidão vive angustiado (*cf.*, Gurmendez, C., 1985). Com o transcender da limitação da nossa subjectividade solitária emerge um «imperativo de uma realidade incompleta, unitária, de amorosidade, do nós.» (*idem, ibidem*, p.20).

O *nós* como expressão de *comunidade* é o esforço de pensar a oscilação entre o eu e o nós, sintomática da nossa necessidade de vivermos como únicos, próprios, mas também de vivermos com os outros; é o esforço de forjar a pessoalidade no social. Esse esforço dá-nos o pensamento como *experiência de resistência* à impessoalidade, à *des-humanização*. Contudo, falar do *nós* pode revelar-se tão humano como des-humano. O *nós* como comunidade pode, pois, afigurar-se como um lugar comum, como uma frivolidade já que vivemos um tempo de “processos colectivos” e “colectivizantes” que oscilam entre pressupostos que visam a democracia participativa e pressupostos mediáticos característicos da tecnocracia.

A efectualidade do *nós* supõe, então, a reciprocidade social que visa uma realização comum das pessoas na sua singularidade sem supressão dos diferentes, relação recíproca das diferentes liberdades que não exclui o conflito (a consciência amorosa não é uma consciência satisfeita) porque o amor, como projecção para o *nós*, não dilui os pólos da relação; pelo contrário, a sua existência pressupõe a própria relação. *Resistir* é, aqui, o pensamento a *cumprir* a compreensão em intensidade e profundidade. Existem, pois, níveis de compreensão que carecem de um olhar amoroso pela necessidade de *resistência* a um *olhar cousificante*: não olhar tudo e todos com as determinações do próprio eu mas considerar os outros na complexidade das suas relações; o que distingue, desde logo, um processo colectivo de um processo de comunidade. Esta destrinça joga-se na difícil conciliação entre o eu e o nós pela necessária re-configuração do Tu.

Pelo *nós*, cousificado, podemos ficar fora do eu pela perda de identidade; pelo *eu* somos, podemos ser, remetidos para as patologias narcísicas. Em ambas as situações fica de fora o problema do *outro*, excluída a *alteridade*.

Pela comunidade não se pretende estabelecer qualquer precedência do eu ou do tu, mas sublinhar a reciprocidade da relação, pois é no outro como Tu que a relação é entre semelhantes e diferentes. Pelo Tu, porque outro, descubro o eu como único, singular e descubro que

posso e necessito viver fora do eu com o outro sem identificação, como *nós*. Fica, assim, salvaguardada a individualidade, já que o *nós* é o espaço de desalienação do Eu radicalmente diferente e o espaço de alienação positiva do Tu. Este *nós*, porque plural, é, criador de diferentes naturezas pessoais, pois aí se estabelece a diferença pelo vínculo, que é união fundamental.⁹

Retomamos a lição leonardina. O autor do criacionismo afirmou o indivíduo como condição do social, não ficando no entanto na personalidade biológica. Trata-se de superar essa personalidade numa ascendente e gradual moralidade que coincida com o processo de conhecimento de si e dos outros, emergindo a consciência individual por oposição à moral individualista. Consciência individual que é, desde logo, condição e abertura ao social. É pelo pensamento em construção que o indivíduo se eleva às representações gregárias, é neste contacto entre pessoas que o sentimento desponta para se tornar profundamente altruísta.¹⁰

Para não concluir:

A vida do conhecimento é, pois, co-assistencial porque integradora, por um pensamento vivo, de diferentes realidades e de diferentes consciências.

A especificidade antropológica do conhecer é assim marcada pela *heterogeneidade da razão dinâmica* que reconhece o amor como actividade de projecção. Projecção como criação que supera o sentir-passivo, reflexo de um pensamento estático, revalidando o sentimento estético da vida, sendo a vida e a vida do conhecimento re-conhecidas como “realidades transitivas e relacionais”.

Trata-se de aspirar a uma unidade que não exclua a diversidade já que a *unidade* de vida é a síntese desvendada na *cumplicidade* entre modos possíveis de ser e pensar.

A razão dinâmica pressupõe, então, uma reflexividade processual e activa como processo epistemológico renovado apoiando-se na *projecção* por oposição à *conquista* característica do *sentir industrial e artificial*, imperativo do sentir ideológico, que oculta a própria vida do pensamento desvendada no sentir original, desvendada nos seus próprios espaços de fragilidade.

Notas

1- Para Teixeira de Pascoas o pensamento é, antes de mais, *comovida vivência*. « Pensar vivencialmente é, pois, para ele, pensar, por empatia ontológica, sentindo dentro do ser o seu próprio pulsar e oferecendo-lhe, na consciência poética, um espaço de acolhimento à sua auto-revelação». (Coutinho J., 1995, p.78). O pensamento anterior da maturidade parece «oscilar, incessantemente, entre a atitude racional e a evidência intuitiva do sentimento, (...)». (Braz Teixeira, A, 1993, p.39). Podíamos continuar, certamente, com outros exemplos se o propósito deste trabalho fosse mais vasto.

2- A sensibilidade, como manifestação do sentimento amoroso, exprime-se em experiência de intimidade, superação da interioridade (subjectividade pura), o que ao nível da relação pedagógica (ponto 2. deste texto) implicará a emergência do *nós* como configuração da reciprocidade social.

3- « O já sentido é afim não só do já pensado, mas também do já feito, da burocracia. Esta desempenhou no âmbito da acção a mesma função que a ideologia exerceu no campo do pensamento: isentar o homem da alternativa entre agir e não agir, entre acção política e tradição; ela fornece um conjunto de esquemas de comportamentos já feitos, que são tão eficazes quanto as actividades políticas e tão seguros quanto rituais.» (Perniola, M., 1993, p.15).

4- Sempre que nos referirmos às obras de Leonardo Coimbra acrescentaremos às datas siglas no sentido de facilitar a respectiva identificação. Assim alguns exemplos: AD.G. -A Alegria, a Dor e a Graça. P.C.- O Pensamento Criacionista, L.I. - A Luta pela Imortalidade.

5- « Não basta à ontologia do sensível o já aduzido pela fenomenologia da percepção. Reafirmando o progresso sintético da sensação à ideia e ao sentimento ideal, orienta-se para a intimidade dramática da vida ética e amorosa das consciências. Defendendo a nobre dignificação da matéria sensório-perceptiva pelo combate aos cousismos ou idolatrias da sensação» (Pimentel, M., C., 1996, p.160).

6- O pensamento parte do sensível, integrando-o uma ontologia do espírito; «o pensar criacionista contempla no universo das sensações uma das formas da sua actividade: o sensível funda uma matriz de inteligência, uma raiz do formal, e traduz, por isso, a imanência do pensamento a uma matéria SYMBOL 150 M "Kino MT" \s 12 - sensação que é também, e por virtude de uma acção imanente, pensamento» (*idem,ibidem.*, p.147).

7- Afonso Botelho alertando para o perigo de se poder considerar Leonardo um "sensista" esclarece que «a sua visão do sensível, (...), ultrapassa todos os limites da sensação e projecta-se, a partir dela, no conhecimento intuitivo do espírito, por forma que a percepção oferece, em si mesma e para além do seu próprio estatuto, a virtualidade do conhecimento estético, superador da percepção restritiva do empirismo ou mesmo da percepção consensualizada da fenomenologia.» (*op. cit.*, p.288).

8- O amor não é apenas um modelo ou um arquétipo porque encarnado no mundo e no homem não se pode ancorar no absolutismo da universalidade homogénea. Também não é um conceito, se por este se entender, como Leonardo, o pensamento pensado. O conceito é o petrificado, o cousificado. O conceito pode tentar traduzir a essência das coisas mas não as infunde de vida, de acção; o amor afigura-se mais como noção porque pensamento realizante, constituinte, que percebe no real o ideal. Sendo o próprio pensamento relação, ele é relação com os outros, com o mundo e com a totalidade indizível. Desfeitos ficam os dualismos das objectividades e subjectividades estanques e separadas.

9- O nós como manifestação da comunidade educativa sublinha a reciprocidade da relação. Em *L'enseignement répondant* Louis Not propõe «uma educação ou uma formação na Segunda pessoa (...), surgindo «cada um dos protagonistas do acto educativo como parceiro do outro». (Carvalho, A.D., 1992, p.p. 25-26.). Na Segunda pessoa: «cada um é um Eu e o outro um Tu ao qual se dirige, o que faz de cada um, e ao mesmo tempo um Eu que se dirige ao outro e um Tu ao qual o outro se dirige» (Not, L., 1989, p.23).

10- O indivíduo que ascendeu pelo pensamento criador é a pessoa - emanada do indivíduo psicossocial - porque consciência forjada no social, aberta a um sistema de relações sociais, diferente de uma "consciência isolada" que «em breve esgotaria a sua actividade de síntese, quando ele fosse mais que o simples dinamismo biológico». (Coimbra, L., 1912.C., p.181). «O eu será pensamento e sentimento, para ser prazer; sendo irredutivelmente, no início como no fim, actividade sintética. (...) Um eu de egoísmo puro seria uma actividade inactiva, uma síntese sem teses; em suma, o absurdo completo» (*idem, ibidem.*, p.171).

Referências bibliográficas

Botelho, A. (1992)- «Diálogo interior na obra de Leonardo Coimbra» *Filosofia e Ciência na obra de Leonardo Coimbra*. Actas do Simpósio realizado no Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. Porto, Fund. Eng. António de Almeida, p.p.287-291.

Braz Teixeira, A. (1993)- *Deus, o Mal e a Saudade*. Lisboa, Fund. Lusíada.

Carvalho, A. D., (1992)- *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto, Afrontamento.

Coimbra, L., (1912)- *O Criacionismo: (Esboço de um Sistema Filosófico)*. Porto, Renascença Portuguesa.

(1915)- *O Pensamento Criacionista*. Porto, Renascença Portuguesa.

(1918)- *A Luta pela Imortalidade*. Porto, Renascença Portuguesa.

(1920)- *A Alegria, a Dôr e a Graça*. 1ª ed., Porto, Renascença Portuguesa.

(1922)- *Do Amor e da Morte*. Porto, Lello & Irmão.

Coutinho, J. (1991)- *O Pensamento de Teixeira de Pascoas – Estudo hermenêutico e crítico*. Braga, Publ. da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.

Gurméndez, C. (1991)- *Estudios sobre el Amor*, 2ª ed., Barcelona, Anthropos.

Laupies, F.(1998)- *Leçon philosophique sur la sensibilité*. Paris, P.U.F.

Not, L. (1989)- *L'Enseignement Répondant: vers une éducation en seconde personne*. Paris, P.U.F.

Patrício, M. F.(1992)- *A Pedagogia de Leonardo Coimbra: Teoria e Prática*. Porto, Porto Editora.

Perniola, M. (1993)- *Do Sentir*. Lisboa, Editorial presença.

Pimentel, M. C. (1996)- *Odisseias do Espírito. Estudos de Filosofia Luso-Brasileira*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Sousa Dias (1998)- *Estética do Conceito. A Filosofia na era da comunicação*. Coimbra, Pé de Página.
necessity of living with others.

Natureza, alteridade e configuração do espaço antropológico

EDUCAÇÃO E VALORES – CONTRIBUTOS DA FILOSOFIA

*Ana Paula Pedro
Universidade de Aveiro*

Introdução

A interrogação actual sobre os valores morais na escola coloca-nos um conjunto de problemas filosóficos fundamentais que pareciam não ter sido abordados até aqui, dado o carácter determinista com que esses valores se impunham.

A inevitável contestação desse carácter abriu, por isso, um novo campo de reflexão filosófica sobre os valores no ensino, nomeadamente quanto às condições de acesso ao saber, indagando em que medida é que o ensino actual não desempenhará, também ele, uma finalidade essencialmente doutrinante na medida em que o doutrinamento é, sobretudo, uma forma de ensino, como procuraremos demonstrar.

Mas, dado que é impossível encetarmos este estudo sobre a educação para os valores morais sem que tal envolva a escolha de uma determinada concepção moral fundamentada num conjunto de teorias filosóficas sobre os valores morais, é nesse sentido, então, que procuraremos desenvolvê-las de seguida.

Os pressupostos teóricos de que partimos permitem-nos, ainda, considerá-los um antídoto doutrinante simultaneamente delineador de um pensamento fortemente anti-dogmático, possível em educação.

As diferentes abordagens fundamentadoras da educação para os valores a que nos referiremos de seguida — axiológica, humanista, personalista, existencialista e antropológica — demonstram, assim, que é na distância existente entre o que o homem é e o que pode vir a ser que se inscrevem possibilidades infinitas de ser geradoras da re-invenção do homem, inaugurando novos modos de ser, re-escrevendo-o, produzindo novos sentidos de existência, face a um conjunto de opções a realizar sobre o tipo de homem que queremos desenvolver.

1. Dimensão axiológica da educação para os valores

De acordo com esta perspectiva, é impossível considerar o acto educativo dissociado do acto valorativo: a pessoa “educada” reconhece-se pelas interpretações valorativas que faz.

Importa, pois, saber como se caracterizam os valores; isto é, qual a natureza, estrutura e hierarquia dos valores; qual o lugar que ocupam no contexto pedagógico e de que modo é que influenciam o desenvolvimento integral do sujeito.

Partiremos do pressuposto de que a educabilidade, ou a capacidade permanente do sujeito para adquirir novos conhecimentos, constitui uma condição essencial à aprendizagem, em geral, e ao ensino dos valores, em particular.

Segundo Cabanas (1988), é precisamente na diferença de significância que se estabelece entre o valor e a valoração, ou seja, entre o valor que um objecto possui e o conjunto de atribuições efectuadas pelo sujeito relativamente ao objecto, que se situa a fonte do problema pedagógico pela natureza da sua intervenção.

O que verificamos factualmente é que as atribuições valorativas do sujeito adquirem uma diversidade e uma pluralidade de carácter (relativismo axiológico) independentemente do objecto (universalismo). Quer isto significar que consoante considerarmos a natureza do valor como objectiva ou subjectiva, assim teremos, por consequência, um relativismo ou um universalismo axiológicos e que a valorização de cada uma destas posições comporta necessárias consequências pedagógicas. Vejamos: se partirmos do relativismo moral, então, aceitaremos como valores igualmente válidos todos os valores propostos, quer porque nos devemos abster do juízo crítico relativamente a qualquer valor de uma dada sociedade (princípio do respeito mútuo) elevando, assim, todos os valores a verdades podendo, portanto, chegar a admitir o inadmissível e a tolerar o intolerável; quer, ainda, porque não devemos impor (=ensinar) nenhum valor (=verdade) a ninguém (princípio de liberdade). É o estado do absoluto *laissez-faire*, *laissez-passer* em nome do respeito pela diversidade de opiniões.

Mas, tal como Quintana Cabanas (1988) demonstra, o que efectivamente se passa é que os relativismos partem do reconhecimento do “facto” dessa diversidade, segundo o critério da evidência¹, para a sua “necessidade” quando, afinal, o que parece é que a diversidade apenas mostra não a relatividade do valor, mas a das valorações dos sujeitos.

Afigura-se-nos impossível, assim, defender uma postura relativista em educação segundo a qual tudo seria admitido, o que equivaleria a afirmar, em última análise, que nada de absoluto poderia ser ensinado.

A contradição do relativismo moral está em, pelo facto de não pretender impor nenhum valor, propor-se aceitar cegamente os que lhe são ditados pela sociedade em que cada indivíduo se encontra inserido não se abrindo, por isso, à possibilidade de novos valores.

É por esta razão que assistimos ao aparecimento de algumas metodologias que visam corrigir as formas estruturais do pensamento moral julgando, deste modo, não exercer qualquer influência ao nível dos conteúdos morais. Mas a impossibilidade de separar o conteúdo da forma postula o princípio de que é impossível não influenciar, tal como é impossível não comunicar². Por isso, a autenticidade do acto de educar não radica, em nosso entender, numa

influência arbitrária, relativamente à qual o sujeito estaria permanentemente submetido a todo o tipo de condicionalismos provenientes, quer do contacto com os outros sujeitos, entre os quais o professor, quer de condicionalismos do meio ambiente, ou, ainda, dos do próprio sujeito, e que só evidenciam a precaridade da sua existência. Nesta sequência de ideias, a educação em nada estaria a contribuir para o aperfeiçoamento do ser humano.

A diversidade de valorações só justifica a riqueza dos valores face aos quais os sujeitos apenas conseguem captar parte do seu significado havendo, assim, diferentes opiniões sobre o mesmo objecto; ou seja, a diversidade de valorações atribuídas pelo sujeito não corresponde na mesma proporção à diversidade de valores, o que nos permite deduzir, na linha de pensamento de Cabanas, que os valores são relativos quanto à sua vivência, mas absolutos quanto ao seu acesso que é fundamentalmente racional, sobretudo se tivermos de nos posicionar perante um problema que temos de resolver. Tal significa, em nosso entender, que nenhuma destas posições é realisticamente viável por si só, pelo que a solução reside no seu carácter relacional ou dialéctico.

Todavia, reconhecer que só existe uma forma correcta de raciocinar moralmente contém em si o perigo da manipulação e de imposição de verdades (receios do relativismo): se há alguns valores que são absolutos, como não impor verdades? E se os valores são absolutos quem determina a escolha desses mesmos valores? Neste caso, o Relatório da Unesco sobre *A la recherche d'une sagesse pour le monde. Quel rôle pour les valeurs éthiques dans l'éducation?* (1987b: 29) é esclarecedor ao enunciar alguns dos valores universais representativos de um espírito internacional. Por outro lado, parece-nos que a existência de uma única forma de raciocínio como fonte de manipulação e de imposição de verdades é afastada pelo carácter universal e necessário de tudo quanto é racional.

Daqui decorre, em nosso entender, que a educação para valores deve ser feita intencionalmente não para agravar a manipulação incorrendo em doutrinação, mas para influenciar positivamente o sujeito, propondo-lhe espaços de reflexão sobre os problemas morais que impliquem uma realização actuante em conformidade³. Com efeito, “tomar uma posição serve, principalmente, para tomar consciência dos seus valores e fundamentá-los, actualizar ou reconhecer a importância dos conhecimentos ou informações, ou seja, desenvolver o seu próprio quadro de referências, criando a possibilidade de o expressar fundamentadamente num contexto de conflito. E tomar uma decisão vai geralmente para além disso, facultando oportunidades em que o indivíduo se compromete a agir consistentemente com os juízos de valor que decorrem do seu quadro de referências, e pode, ainda, possibilitar o desenvolvimento de capacidades na elaboração de um plano de acção e até mesmo da sua implementação e consequente avaliação posterior” (Andrade, 1992: 81-82).

Assiste-se, assim, a uma alteração do sentido de educação que já não consiste somente no desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito, mas procura o desenvolvimento de uma nova lógica (ética) de pensamento que lhe permita enfrentar os obstáculos da realidade.

É neste sentido que Francine Best afirma que “l’*éducation*, outre sa fonction d’instruction, de transmission des connaissances et du savoir de l’humanité, a pour finalités la compréhension et l’émergence de valeurs (...). C’est parce que tout être humain, pour émettre un jugement de valeur dans le but d’agir au mieux dans la société, *se réfère* à une éthique, met en oeuvre une réflexion d’ordre éthique” (Unesco, 1991a: 13).

2. Dimensão humanista da educação e valores

2.1. *Humanismo existencialista e valores*

Acabamos de verificar que a perspectiva da axiologia pedagógica considera a educação como um processo de promoção integral da pessoa, ela própria um valor a desenvolver e a promover. Na realidade, é à pessoa do sujeito da educação que o educador se dirige, a qual tem uma vocação axiológica a cumprir.

Embora este termo seja originário de Mounier e empregue num contexto personalista, como veremos, o mesmo termo é preferencialmente utilizado por Manuel Patrício quando se refere à dimensão axiológica inerente à pessoa definindo-a desta forma: “A ‘vocação’, tal como a entendo, é o apelo nascido nas entranhas axiológicas da pessoa para se realizar como valor através da promoção e realização de valores (...). O apelo vocacional é, em si mesmo, uma garantia da capacidade para adquirir competências: de ‘vida’, ‘sociais’ e de todas as ordens de competências que o apelo envolve. Esse apelo é um chamamento infalível para o que o indivíduo humano melhor é capaz de fazer” (Patrício, 1990c: 104).

A perspectiva humanista da educação, por seu lado, procura reflectir sobre o tipo de homem⁴ que se pretende educar, isto é, quais os valores que devem estar subjacentes à sua formação⁵. Assim, a concepção teleológica de educação para além de axiológica é, também ela, humanista ao interrogar-se sobre quem é o homem: deste modo, não somos apenas o que valorizamos mas também como valoramos a partir do que somos.

Podemos ver aqui uma oportunidade pedagógica que esta dimensão nos oferece e que é a possibilidade de reflectir em profundidade sobre o sentido da nossa existência. É nesse sentido que encetamos um estudo sobre os pressupostos fundamentais dos humanismos existencialista e personalista⁶, onde a existência e a pessoa, respectivamente, são afirmadas como um valor fundamental que precede e naturalmente condiciona a essência do homem.

Por isso, para “Heidegger, o homem experimenta o sentimento radical do estar-aí (Dasein), projectado no mundo sem consentimento pessoal (...) sabendo que o existir será, para ele, fruto de uma conquista, luta que só com a morte acabará. Radicalmente histórica, a existência humana é algo sempre inacabado. O homem é o ‘ser das lonjuras’ (Heidegger), é insaciável, é tarefa (Ortega Y Gasset), é projecto (Sartre)” (Rocha, 1984: 343-344).

O homem é, portanto, um projecto⁷ em construção permanente — podemos perspectivar aqui a possibilidade de uma educação permanente — e é o que decide ser pela ausência de ser:

“elegir ser esto o aquello es, al mismo tiempo, afirmar el valor de lo que elegimos” (IEPS, 1983: 113-114).

O homem aparece, então, como o criador de si mesmo investido de uma autoridade que apenas se reconhece no exercício da sua própria liberdade e não de outras entidades superiores ao homem. Consequentemente, se o homem é a fonte da sua autodeterminação de existência(s) e de sentido(s), do mesmo modo também o será na criação de valores negando-lhes, contudo, a sua objectividade. Como refere Heidegger (1980: 98), “todo o valorar, mesmo onde é um valorar positivamente, é uma subjectivação (...). O esdrúxulo empenho em demonstrar a objectividade dos valores não sabe o que faz”.

Nesta linha se situa Sartre, por sua vez, ao negar a possibilidade de Deus determinar a nossa existência, acentua o facto de nos encontrarmos sós diante dos valores: “nenhuma moral geral pode indicar-vos o que há a fazer: não há sinais no mundo (...). Sou eu mesmo, em todo o caso, quem escolhe o significado desses sinais” (Sartre, 1978: 235). E, mais adiante, referindo-se explicitamente aos valores existencialistas, Sartre (1978: 266) afirma: “dizer que inventamos os valores não significa senão isto: a vida não tem sentido *a priori*. Antes de viverdes, a vida não é nada; mas de vós depende dar-lhe um sentido, e o valor não é outra coisa senão esse sentido que escolherdes”.

A ideia do homem como um ser de liberdade que instaura o sentido da sua própria existência, ou seja, como liberdade criadora, aponta, a nosso ver, algumas consequências pedagógicas importantes que residem, sobretudo, na valorização da liberdade conduzindo à realização autónoma, embora relacional, e independente do sujeito; por outro lado, é importante sublinhar também a aplicação desta ideia na pedagogia da criatividade e na pedagogia funcional.

Mas, se o ser deve ser, não podendo, por isso, não ser (responsabilidade), Sartre parece prescrever a existência de uma moral ontológica que se funda na liberdade, origem última de todos os outros valores. Com efeito, é na realização do ser que ocorre a valorização ou a desvalorização do que se pretende ser manifestando-se a existência de responsabilidade: “O homem faz-se; não está realizado logo de início, faz-se escolhendo a sua moral, e a pressão das circunstâncias é tal que não pode deixar de escolher uma” (Sartre, 1978: 258); o homem escolhe e decide sobre o que é bom ou mau consoante as circunstâncias renunciando, assim, à objectividade dos valores.

Diferentemente de Sartre, quanto ao facto de o homem ser o criador arbitrário de sentido para a sua existência, Heidegger considera que se trata antes de apreender e interpretar o ser (hermenêutica). Com efeito, enquanto para o primeiro a questão se coloca em relação a si mesmo, para o segundo, a existência é iluminada pelo Ser, mas que não se identifica com Deus. Registe-se, aliás, que a concepção de Deus varia de acordo com estes dois autores, pois, se para um, Deus é um ideal irrealizável e, por isso mesmo, não existe, sendo possível perspectivar aqui a eclosão da liberdade, para Heidegger, verifica-se um silêncio relativamente ao

mesmo, embora fale em Ser e lhe atribua algumas características divinas (omnipresença e dotação de sentido para o homem). Não se trata, contudo, de as transferir para o homem, como em Sartre. Para aquele, a existência é sinónimo da presença do Ser, não existindo nenhuma ruptura entre o em-si e o para-si, mas um diálogo de permanente descoberta (desvelamento) e interrogação.

Deste modo, a leitura do sentido da existência do ser possui um carácter pré-dado à ek-sistência e, na medida em que a existência é situada como “ser-no-mundo”, é-o na sua implicação com os outros: “ser-com” os outros. “Longe de destruir o horizonte intra-mundano, a face do outro supõe-no como pano de fundo necessário à sua aparição. Não há, no Ser, vazio que provenha de uma causa exterior ao Ser” (Resweber, 1979: 95).

Todavia, em Sartre, a liberdade pode constituir, por vezes, fonte de angústia para o sujeito pela impossibilidade de comunicar com os outros: “O inferno são os outros”. A solução residiria, no entender de Buber, numa filosofia do diálogo. Também para Mounier como em Heidegger, a pessoa é definida como um “ser-em-relação” e um “ser-com”; por isso, a autenticidade da pessoa não reside na sua reserva, na sua separação ou na sua afirmação solitária, mas na comunicação autêntica, que não reduza o outro à visão egocêntrica do eu. A pessoa só se desenvolve, verdadeiramente, na sua abertura ao outro, de tal forma que só existimos na medida em que existimos para os outros.

Consideramos que a oposição destas posturas existencialistas e personalistas nos permite extrair algumas implicações significativas a ser consideradas na educação, uma vez que a vida humana revela também facetas negativas. Educar, então, não é apenas mostrar aspectos positivos da vida, mas também o revelar de uma postura essencial de aprendizagem de superação de obstáculos. Por isso, a valorização do diálogo, em Buber, onde o sujeito permanece como sujeito para o outro e não é reduzido a um objecto que se manipula, é essencial, a nosso ver, em contexto pedagógico. É considerar o sujeito escolar como pessoa e não como objecto o que revela uma postura personalizante, respeitadora do ser humano.

Definido como um “ser-com-os-outros” é, portanto, no diálogo, na comunicação que se estabelece com o outro, que o ser se descobre e se realiza. Assim se pode ver na pedagogia personalizadora e da sociabilidade bem como em alguns dos seus teóricos, o efeito da aplicação destes princípios.

Neste sentido, tal como ser é existir e existir é valorar, também existir é comunicar, valorando. Em contexto pedagógico, a pessoa do professor já comunica valores antes mesmo de comunicar sentidos de conteúdo: o que ele comunica, então, é uma vivência de valores e é precisamente esta vivência de valores que o aluno capta primeiramente para depois reflectir dialogicamente. O professor não impõe, por isso, os sentidos a definir permitindo ao aluno construir a sua própria perspectiva valorativa com a qual mais se identifique num ambiente de liberdade.

2.2. *Humanismo personalista e valores*

Se, para Sartre, a tarefa do homem era criar a determinação da sua própria existência, para Mounier, a vocação fundamental do homem é a sua singularidade jamais realizada, embora o ser pessoal tenha uma orientação de abertura à transcendência.

Mas, tal como no existencialismo a liberdade é um valor fundamental, também em Mounier a liberdade significa conquista de sentido do ser, todavia, acrescentada da adesão a uma hierarquia de valores livremente adoptados, assimilados e vividos num compromisso responsável.

A construção do homem, enquanto pessoa — personalização — que procura constantemente transcender-se a si próprio, revela uma tensão característica de um ser inacabado mas, ao mesmo tempo, inexorável: “a pessoa (...) é a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro. Sempre presente, nunca se nos oferece. Não nos precipitemos, contudo, arrumando-a no reino do indizível (...). Sendo os recursos da pessoa indefinidos, nada do que a exprime a esgota, nada do que a condiciona a escraviza” (Mounier, 1960: 17).

É precisamente esta possibilidade real de personalização constantemente conquistada que constitui o modo de ser por excelência. Por isso, a pessoa não se identifica com indivíduo, pois este é apenas realidade biológica, nem com personalidade ou mesmo com consciência de si: “a pessoa é, desde as suas origens, movimento para os outros, ‘ser-para’ (...). Também (...) nos surge caracterizada em oposição às coisas, pelo pulsar de uma vida secreta onde incessantemente parece destilar a sua riqueza” (Mounier, 1960: 77): a pessoa é, assim, uma realidade espiritual que age livremente, um valor absoluto que ninguém pode utilizar como meio.

Na sua caminhada existencial, a pessoa realiza-se através de um processo de recolhimento de si (meditação) em busca da sua vocação, de abertura ao outro e de compromisso na acção. Cada pessoa, ser insubstituível que é, tem por tarefa existencial realizar modos mais perfeitos de ser. Ela é um ser inacabado, por isso a sua vocação reside na procura de ser cada vez mais, e não de ter: “Sou um ser singular, tenho um nome próprio (...). Não é a identidade dum todo que uma fórmula pode compreender (...). É preciso descobrir dentro de nós, sob o amontoado das dispersões, o próprio desejo de procurar essa unidade viva (...), de a experimentar no esforço e na penumbra sem nunca estarmos absolutamente seguros de a possuir (...). Eis porque a palavra vocação lhe é mais adequada do que qualquer outra” (Mounier, 1960: 87-88).

Todavia, se a descoberta da sua vocação essencial depende de uma atitude de interioridade, já a sua realização efectiva pressupõe uma abertura à exterioridade, à relação com os outros: “As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros” (Mounier, 1960: 59).

Esta capacidade de se descentrar de si próprio (egocentrismo, individualismo) e de se dar ao outro, colocando-se no lugar dele, compreendendo-o, constitui uma resposta face ao individualismo e ao existencialismo, abrindo uma nova possibilidade de relações autênticas.

Os valores promovidos neste processo de personalização — dignidade da pessoa e impossibilidade da sua substituição, interioridade, relação de autenticidade com os outros e de compromisso na acção — assinalam e acentuam a importância da liberdade na realização do ser.

Reconhecendo a historicidade desta, a qual pode condicionar mais ou menos a existência do sujeito pois dele depende a sua persistência de autonomia, Mounier começa por distinguir a liberdade como liberdade de escolha e de adesão, definindo a primeira como o resultado do poder daquele que opta e a segunda como decisão criadora que rompe com as facticidades e os determinismos. Mas, “o movimento de liberdade é também repouso, permeabilidade, disponibilidade. Não é somente ruptura e conquista, é também e finalmente adesão (...). Não é o ser da pessoa, mas o modo como a pessoa é tudo o que é, e é-o mais plenamente do que por necessidade” (Mounier, 1960: 119).

Mas este movimento de formação da personalidade parece dirigir-se para uma realidade de qualidade superior à alcançada, realizando-se nela. Consequentemente, o sentido desta transcendência habita em nós mas não se encerra em nós, como acontece em Sartre, realizando-se através das actividades; à sua determinação, Mounier aponta os valores como sendo fundamental incorporá-los no coração das pessoas, sem os quais elas não saberiam viver plenamente.

Da mesma forma que em Sartre, também em Mounier os valores são subjectivos: “são-no na medida em que não existem senão em relação a um sujeito, que precisam de ser por ele recriados, sem estarem ligados a este ou àquele (...). Não podem pois ser confundidos com projecções do eu (...). São (...) o sinal de que a pessoa não é realidade local e separada” (Mounier, 1960: 127).

Para Mounier, a nossa existência é definida, guiada e orientada por um conjunto de valores resistentes às modernas exigências da sociedade. São valores a felicidade, a ciência, a verdade e os valores morais. No topo destes últimos, está a liberdade, da qual todos os outros valores derivam, tal como em Sartre.

O conjunto de valores promovidos pelo personalismo permite-nos prever com alguma evidência a natureza do seu impacto desejável no campo educativo: assim, a ideia do homem inacabado e a sua vocação na construção e conquista do seu ser, leva-nos a desenhar a possibilidade de existência de uma educação permanente e de criatividade.

Por outro lado, a necessidade de um compromisso na acção em liberdade conduz ao empenhamento efectivo de coerência e responsabilidade. Recorde-se a pedagogia da liberdade de Paulo Freire que propõe o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável como prática de liberdade, valores estes que ao serem vividos criam futuros espaços de liberdade já conquistados para os homens.

A valorização da pessoa em situação permite-nos considerar que a educação terá de partir também da realidade concreta do sujeito a educar — preocupações provenientes já desde a Escola Nova — e a valorização da relação de comunicação com os outros, através do diálogo como um dado a fomentar pela escola actual, alterarão inevitavelmente a função do professor que passaria a desempenhar o papel de coordenador de debates.

Reconhecemos, no entanto, que ao avanço científico-tecnológico da sociedade não correspondeu um paralelo desenvolvimento humano e personalizador constituindo, por isso, esta situação, um desafio maior para superar os aspectos despersonalizadores da prática educativa⁸. Todavia, há também alguns aspectos positivos dessa situação a realçar, tais como a valorização da dignidade da pessoa como reacção aos factores de despersonalização; a promoção do respeito da pessoa humana pelo movimento da Escola Nova; a existência de pedagogias libertárias (Neill) e não-directivas (Rogers).

Assim, na esteira de Patrício, podemos concluir que o personalismo foi uma influência forte na história do pensamento pedagógico e que “só uma límpida filosofia da pessoa pode garantir, no domínio do pensamento, a eminente dignidade da pessoa humana. Só o personalismo pode fazer a síntese da promoção da individualidade — contra a estimulação negativa do individualismo — e da promoção da sociedade solidária — contra a estimulação negativa do colectivismo” (Patrício, 1995: 323).

Como mais adiante teremos oportunidade de verificar, um exemplo da concepção personalista de Educação (de escola, de professores e de alunos) é aquele que aparece inequivocamente expressa na Constituição portuguesa, na LBSE, no DL nº 286/89, de 29 de Agosto e no Desp. 155/ME/89, de 12 de Setembro.

Estes documentos assentam, por isso, no princípio básico de que a educação deve ser personalizada, basear-se no respeito da pessoa humana, na sua natureza irreductível e singular, na sua dignidade e na relação de abertura autêntica com os outros, recusando, portanto, qualquer hipótese de coisificação redutora do outro; no respeito pela condição intrínseca de liberdade da pessoa, negando, deste modo, a sua manipulação pelo Estado e assumindo a necessidade explicitadora da antropologia na construção integral do homem. Neste sentido, a educação não pode mais reduzir-se a uma mera actividade de acumulação de conhecimentos devendo ensinar, também, a sua vivência, assumindo-a, mesmo apesar desta não poder ser neutra.

3. Dimensão antropológica da educação e valores

Na problemática educativa é imperioso responder à questão — quem é o homem? — isto é, depois de analisadas as repercussões das dimensões axiológica e humanista (existencialismo; personalismo) na educação, importa conhecer profundamente o homem para o poder educar. Compete, por isso, à antropologia fornecer teorias acerca do homem à educação a fim de que esta possa decidir sobre quais deve incidir a sua acção: em última análise, trata-se de um problema de teleologia educativa que tende, naturalmente, para a optimização do homem⁹.

Neste sentido, não é de admirar que o modelo de homem criado em cada sociedade influencie a escolha dos fins educativos, no sentido em que “origina todo un cúmulo de influencias y perspectivas que inciden en el desenvolvimiento del hombre en sus tareas existenciales y, a la vez, conforman — y son configuradas por ellos — modelos de sociedades que otorgan validez a unos u otros valores, orientan una particular cosmovisión del hombre, una filosofía específica y, en definitiva, persiguen unos fines acordes con aquella concepción concreta, ya sean éstos éticos, ya axiológicos o estrictamente teleológicos” (Peris, 1990: 467).

Considerando o pressuposto de que a essência da natureza humana é uma unidade integradora para a qual as nossas explicações devem tender, sucede, no entanto, que ainda não foi possível construir um modelo pedagógico ou antropológico válido e universal do homem, emergindo, deste modo, uma pluralidade de teorias.

Na verdade, sendo o homem incompleto e estando, por isso, a fazer-se constantemente¹⁰, impossível seria captá-lo na sua globalidade, dado que esta não existe definida. Partir deste princípio significa, portanto, reconhecer que cada perspectiva contribui significativamente para a compreensão do homem sem cair em dogmatismos e subjectivismos exagerados. Daí a pluralidade de teorias antropológicas que recorrem a vários elementos que ajudam a clarificar o problema do homem, a saber: a cultura, o naturalismo, a sociedade e a liberdade.

A perspectiva cultural da antropologia define o homem como um ser de cultura que “implica una *intencionalidad*, en el sentido de adquirir una dirección, y también una *historicidad*, como proceso que es realizado en el tiempo. Notas, ambas, que contrastan y se oponen a la noción de naturaleza. Así, pues, también cabría añadir el carácter *artificial* y, por otra parte, humano que posee la cultura en oposición, igualmente, a la naturaleza” (Peris, 1990: 471).

Através da cultura, o homem tem a possibilidade de criar novas realidades, moldando-as à sua livre vontade exercendo, assim, o seu poder de transformação social o que, já de si, implica uma valoração de princípio. Todavia, se o homem cultural exerce as suas influências sobre o meio ambiente, também as recebe da sociedade em que está inserido. Esta relação bi-unívoca entre cultura e sociedade aparece como sendo igualmente válida para uma outra-cultura/naturalismo¹¹ — constituindo a perspectiva antropológica rousseuniana a expressão máxima do naturalismo que recusa a cultura.

O problema de fundo que se coloca no campo educativo reside na já antiga, mas sempre presente, polémica expressa nas dialécticas da hereditariedade/meio ambiente, inato/ adquirido, determinismo/ liberdade.

Não podendo desenraizar nenhum dos pares das referidas dicotomias no que diz respeito ao sujeito humano educável, dado o sistema de relações recíprocas que estabelecem entre si, nem a perspectiva da antropologia cultural nem a perspectiva da antropologia biológica constituirão uma resposta plausível na compreensão do homem. Entendemos, porém, que a primeira permite, em larga escala, ultrapassar alguns dos obstáculos da realidade — como o

homem que supera a sua animalidade dando provas da sua educabilidade — chegando mesmo ao ponto de recorrer à criatividade para melhor se adaptar, como já referimos. No entanto, há o perigo da manipulação ocorrer; as implicações pedagógicas daqui decorrentes são, pois, significativas, ao permitirem uma reflexão crítica sobre a realidade.

Neste sentido, se a educação é realizadora de cultura, também a cultura é realizadora de educação: “esto significa, en definitiva, que ambos términos — educación y cultura — interaccionan, se influyen recíprocamente y resulta difícil determinar dónde comienza la acción de uno y dónde deja de actuar el otro. La confluencia de los dos en el hombre hace que constituyan elementos indisolubles en la praxis” (Peris, 1990: 492).

A construção de uma antropologia pedagógica corresponde, assim, à preocupação da formação global do homem. Nesta linha de pensamento, situa-se Patrício ao definir a pedagogia como uma antropagogia, cuja raiz se encontra inevitavelmente na antropologia, pois “o homem é quem é mas é, inseparavelmente de ser quem é, quem faz de si. Ser homem é fazer de si um certo homem. Mesmo que um homem não queira fazer de si homem nenhum faz inapelavelmente de si esse homem nenhum que é, evidentemente, ainda um certo homem (...). Portanto, ser homem — domínio da Antropologia — é inseparável de fazer de si um certo homem — domínio da Antropagogia” (Patrício, 1995: 304).

Por isso, a perspectiva educativa do homem consistirá não em permanecer constantemente arreigado nos modelos que a antropologia nos fornece mas, mais radicalmente, em ser capaz de criar novas configurações de ser.

A decisão sobre o modelo antropológico que a educação deve seguir, consagra-se, como postulávamos de início, numa perspectiva integral, total, mas não totalizadora de formação do homem, onde cada uma das perspectivas aqui apresentadas contribui significativamente para melhor conhecer o homem na sua unidade.

O discurso de legitimação da concepção pedagógica na antropologia, no humanismo e na axiologia não constitui uma adesão, sem mais, a cada um dos seus princípios orientadores, transformando a pedagogia num mero instrumento representativo de uma determinada visão do mundo vendo, assim, ameaçada a sua identidade, originalidade e autonomia, subordinando-se culturalmente àquelas. Na verdade, “a educação é na hora actual, de facto, política. Porém, na medida em que, através da pedagogia, toma em mãos questões que dizem respeito à humanidade no seu conjunto, precisamente, para as submeter às exigências típicas dos projectos antropológicos, evita a sua diluição ou o seu afunilamento. Não é, pois, um mero segmento de projectos políticos, externos ou lateralmente participados, na expectativa de contribuir para a sua realização. Adere a eles, mas para moldá-los e interrogá-los, quanto à sua natureza antropológica, no seio de projectos pedagógicos. Isto é, a educação adquire finalmente a capacidade para não se submeter passivamente e *a priori* ao universo das directrizes culturais, sociais, económicas ou ideológico-políticas, adquirindo, pelo contrário,

um perfil que, sendo autónomo, poderá contribuir para o aprofundamento dos objectivos de qualquer um desses sectores ao imprimir-lhes a sua própria originalidade” (Carvalho, 1992: 10).

Notas

1- Com efeito, a relatividade axiológica, moral e ética parece ser comprovada pelos dados sociológicos e pelos dados antropológicos, deixando de lado a pretendida uniformidade valorativa que mais parece não existir em parte alguma, pois as teorias morais são provenientes das normas ditadas pelos grupos sociais.

2- Il n'y a pas de “non-comportement”, ou pour dire les choses encore plus simplement: on ne peut pas *ne pas* avoir comportement. Or, si l'on admet que, dans une interaction, tout comportement a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication, il suit qu'on ne peut *ne pas* communiquer, qu'on le veuille ou non. Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message. De tels comportements influencent les autres, et les autres, en retour, ne peuvent pas *ne pas* réagir à ces communications, et de ce fait eux-mêmes communiquer. En résumé: *on ne peut pas ne pas communiquer*” (Watzlawick, P. & Jackson, D. 1972:46).

3- Dado o carácter activo que as decisões morais implicam, a área-escola surge como o espaço por excelência para a actualização do “saber moral”. Nesse sentido, reenviamos a leitura para o nosso artigo (Pedro, 1996:793-800).

4- Assim, em educação, a imagem do homem que se pretende formar corresponde ao perfil cultural de aluno que pretendemos educar e que terá de ser suficientemente aberta e flexível para permitir a plena realização do ser humano. Para um estudo mais aprofundado sobre este assunto deve consultar-se a publicação do ME (1988).

5- Associado ao contexto de formação, encontramos o de educação que, mais do que instruir, visa ajudar e desenvolver o sujeito em todas as suas dimensões dirigindo-se, por isso, ao ser humano na sua globalidade.

6- As razões da preferência por estes dois tipos de humanismos prendem-se com o facto de considerarmos serem aqueles que mais respeitam e contribuem para a compreensão da natureza holística do ser humano.

7- “Porque o que nós queremos dizer é que o homem primeiro existe, ou seja, que o homem antes de mais nada é o que se lança para um futuro. O homem é antes de mais nada um projecto que se vive subjectivamente: nada existe anteriormente a esse projecto” (Sartre, 1978:217).

8- No entender de Patrício, “um primeiro factor negativo a evidenciar é o carácter massificado e massificante da educação contemporânea; outro é a preparação das mentes e das estruturas para o aumento de conhecimento: relacionado estreitamente com este fenómeno da massificação aparece-nos o da estatização; um outro importante factor de despersonalização educativa é o gigantismo urbano; as ideologias; a tecnificação da vida é um fenómeno contemporâneo igualmente característico e fortemente despersonalizador” (1995:317-319).

9- Partindo do pressuposto de que o homem é um animal incompleto e imprevisível e postulada a sua educabilidade como superação de animalidade e consequente formação da sua “humanidade”, a natureza do acto educativo assume-se na necessária definição de objectivos, ou fins, para que deve tender a formação do homem. Tal facto pressupõe, todavia, um exercício de reflexão permanente, aberto e flexível pois, em última análise, trata-se de escolher o perfil desejável do homem do futuro. Por isso, “el acto educante es búsqueda, pero jamás encuentro. Únicamente las educaciones dictatoriales aseguran *haber acertado* en el vientre de la Historia” (Genis, 1990:707).

10- Tal facto permite-nos, assim, reconhecer a existência de limites biológicos, psicológicos, sociológicos, culturais e morais da educação como condicionantes inevitáveis desta, mas que não devemos deixar de considerar na permanente construção do ser.

11- "De una manera general se define el naturalismo más que como una filosofía, como una cosmovisión, una actitud o una tendencia que intenta dar cuenta del desarrollo del hombre y de la sociedad por las leyes que rigen la Naturaleza. Esto es, se afirma que la naturaleza es el valor supremo, constituye la norma de toda actuación" (Peris,1990:472).

Bibliografía

- Andrade, J. (1992). *Os valores na Formação Pessoal e Social*. Texto ed.. Porto.
- Cabanas, Q. (1988). *Teoria de la educacion: concepcion antinómica de la educacion*. Dykinson. Madrid.
- Carvalho, A. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Ed. Afrontamento. Porto.
- Heidegger, M. (1980). *Carta sobre o Humanismo*. Ed. Guimarães. Braga.
- IEPS (1983). *Educacion y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Narcea Ed. Madrid.
- Mounier, E. (1960). *O Personalismo*. Moraes Ed. Lisboa.
- Patrício, M. (1990). Educação, valores e vocações. A.A.V.V. *Actas do I Congresso AEPEC*, 10, 11 e 12 de Setembro. Évora. 65-112.
- IDEM (1995). Quatro meditações filosófico-pedagógicas de pendor personalista. *RPF*. Faculdade de Filosofia. Braga. 293-324.
- Peris, H. (1990). Principales modelos antropológicos. A.A.V.V. *Filosofía de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 465-488.
- Resweber, J. (1979). *O pensamento de Martin Heidegger*. Liv. Almedina. Coimbra.
- Rocha, F. (1984). Perspectivas pedagógicas da filosofia existencialista. *RPF*. Braga. Fasc.4 337-360.
- Sartre, J.P. (1978). *O existencialismo é um humanismo*. Ed. Presença. Lisboa.
- UNESCO (1987). *A la recherche d'une sagesse pour le monde. Quel rôle pour les valeurs éthiques dans l'éducation?* BEP. Paris.
- IDEM (1991). *Atelier l' éducation face à la crise des valeurs*. Budapest. 10-13 Oct. BEP. Paris.

“NÃO COLOCAR TODOS OS OVOS NO MESMO CESTO...” DA BIODIVERSIDADE A NÍVEL BIOLÓGICO AO CONCEITO DE MESTIÇAGEM EM MICHEL SERRES.

*Carmina Flores de Moura
Universidade do Minho*

A mestiçagem

Esta comunicação procura fazer uma analogia entre o conceito de mestiçagem em Michel Serres e o conceito de biodiversidade entendida no sentido biológico e ecológico.

O conceito de mestiçagem é entendido, no âmbito desta comunicação, numa dimensão filosófica, ética, estética e antropológica, quer seja ao nível da diversidade e pluralidade dos saberes, quer seja ao nível dos modelos estéticos e éticos, quer ainda ao nível da pluralidade do modo de ser humano.

Assim, vejamos em que consiste a mestiçagem na óptica do próprio Michel Serres.

Michel Serres, inspirado na tradição teatral, propõe-nos uma “*cultura de mosaico*”, à maneira do “*manto de Arlequim*”, uma cultura constituída por todo um conjunto diversificado de saberes que se estruturam em forma de mosaico, idêntico ao manto de Arlequim que se apresenta feito de remendos como é do nosso conhecimento. A obra, *Terceiro Instruído*, começa com a história de Arlequim, imperador da Lua, que, após ter feito uma longa viagem, chega à conclusão que, nessa viagem, não encontrou nada de novo. Por isso, o próprio Arlequim diz: “em toda a parte tudo é como aqui”, Serres, 1991.¹ Esta consideração de não haver nada de novo, entra em contradição com a constituição do seu casaco que é feito de remendos, em que nenhum é igual ao outro. Esta constituição do casaco simboliza um modelo de variedade, de diferenciação, de complexidade e até de imprevisibilidade. A representação dramática de Arlequim continua e, de cada vez que este retira uma camada de roupa, surge uma outra camada também em mosaico e, sob essa, uma outra e assim sucessivamente, até chegar à própria pele, que também é ela própria matizada, mestiçada, zebraada e constituída pela mistura. No fim de contas, não há modo de escapar à mestiçagem.

No sentido de aprofundar um pouco mais a mestiçagem e, tomando como referência as palavras de Arlequim, poderemos considerar que coexiste assim a previsibilidade - quando se

afirma que não existe nada de novo - com a imprevisibilidade, em que tudo é diferente, tal como os remendos do seu manto. Dito de outro modo, se, por um lado, vigora a previsão e o determinismo, tal como parece acontecer numa concepção tradicional da ciência, por outro há também a imprevisibilidade que é, para Michel Serres, o espaço privilegiado para a invenção. O modelo de Arlequim seria, assim, um modelo caótico, na medida em que permite associar a previsibilidade com a imprevisibilidade, por outras palavras, a identidade e a diferença.

Ainda a propósito da questão da coexistência da previsibilidade e do caos, Maria Assad (cf. Assad, 1994: 73/86) considera que Arlequim é um modelo vivo de um sistema complexo de natureza caótica uma vez que o seu comportamento manifesta aspectos de ordem e de caos. Ordem, quando afirma, como já é do nosso conhecimento, que em todo o lado, tudo é como aqui; e desordem quando se verifica que nenhum remendo do seu manto é igual a um outro. No processo contínuo em que ele vai despindo as vestes, ele não se fixa em nenhum ponto, o que nos permite afirmar que: “não pode ser definido em moldes binários, é andrógino, homem e mulher, humano e animal, imperador e escravo, nem novo nem velho mas os dois simultaneamente, é monstro sem fim, multiplicidades imprevisíveis”, Assad, 1994:75/76. Deste modo, Arlequim seria a complexidade em pessoa e não estaria sujeito a uma análise linear mas antes a uma complexidade onde coexiste a ordem e a desordem, próprias da teoria do caos. Neste sentido, Arlequim é uma excelente mistura, é uno e múltiplo, é um ser mestiço, híbrido, hermafrodita, ambidestro, carne e sangue. A sua natureza, assente na mistura, é extremamente rica porque se caracteriza pela variedade e contém um conjunto de potencialidades e elementos que fazem dessa mistura uma espécie de caldo nutritivo, uma sopa de mistura.

Para conhecer uma natureza caracterizada pela mistura, nada melhor que, segundo o autor, um conhecimento também ele mesmo mistura, no sentido em que somos obrigados a recorrer à arte, encaminhando-nos assim para além da ciência. Assim, a ciência permite-nos conhecer o sangue, mas não a carne que é, por natureza, mistura. Para o conhecimento da carne, a arte seria a mais adequada porque ela é, na essência, mistura. Quer dizer, a ciência permite-nos o conhecimento do verdadeiro, daquilo que pode efectivamente ser encarado como verdade, mas não nos permite apreciar a mistura. Pelo contrário, a arte é que nos permite essa apreciação da mistura. Neste sentido, não podemos separar, na óptica do autor, a ciência da arte, dito de outro modo, a verdade da beleza e o facto do valor. O conhecimento processa-se assim pela arte e pela ciência.

Adequado a uma natureza e um conhecimento mestiços, ergue-se um saber também *mestiço* que mistura o saber rigoroso das ciências com o do “*legislador dos tempos heróicos*”, isto é, um saber em que se unem não só os factos e os juízos de valor, mas também o passado e o presente, em que se alia o saber experimental e o saber social. Por isso, o *terceiro instruído* deriva, segundo Michel Serres, não só da razão, da ciência, mas também das culturas, dos mitos, das narrativas, das religiões, dos contos e dos contratos. Esta mistura e heterogeneidade do saber, inclui e valoriza não só a ciência, mas também o elemento narrativo,

mítico, valorativo. A partir da bomba de Hiroshima, *o barulho de Hiroshima*,² como o designava Michel Serres, pode pôr-se em causa o optimismo cientista e reforça-se o problema da importância dos valores na ciência.

De acordo com o pensamento de Michel Serres, os acontecimentos de Hiroshima colocam-nos perante a fragilidade e as contradições da ciência, no sentido em que não podemos encarar a vida e as coisas apenas em termos dos valores lógicos como o da verdade e do conhecimento, mas devemos encará-las também em termos de valores éticos, estéticos e políticos. Isto significa que a ciência não esgota todo o espaço da humanidade, sobretudo quando falamos da vida e do sofrimento. As humanidades, em especial a filosofia, ocupam assim um espaço extremamente pertinente e insubstituível.

Em suma, há uma correspondência entre um ser mestiço, um conhecimento mestiço e um saber mestiço. A um saber assente na mestiçagem, devemos acrescentar uma estética e ética também mestiças.

Na mesma linha de pensamento, podemos colocar o problema da mestiçagem ao nível estético. Deste modo, podemos considerar que, a nível estético, estamos perante a policromia, ou antes a *pancromia*,³ a diversidade, a heterogeneidade em oposição à monotonia do monocromatismo, ainda que sábia e harmoniosamente estipulado. A mistura é bela, assenta na beleza da diferença, da policromia e da dissonância. A monocultura, a nível biológico, não será um bom exemplo de uma fastidiosa monotonia estética?

No sentido de valorizar a diversidade estética, o próprio Michel Serres (cf. 1990:46) considera que: [nós, seres humanos]: “encobrimos ou apagamos a beleza do mundo e reduzimos a proliferação luxuosa das suas multiplicidades à unicidade desértica e solar das nossas leis”⁴. Quer dizer, a biodiversidade e a conseqüente beleza do mundo pode ficar restringida pela nossa actuação. Quando tal acontece, o mundo fica reduzido muitas vezes a meros campos de imundice e de sentidos únicos, a começar pelo próprio conhecimento.

A mestiçagem também assume uma feição ética na medida em que os valores, em especial o da prudência e da responsabilidade, acompanham o juízo lógico, não deixando esta capacidade valorativa de ser fundamental na formação do ser humano. Para esclarecer um pouco este aspecto, Michel Serres (cf. 1990:148) considera, no *Contrato Natural*, que há dois princípios na educação: um que é positivo que é a instrução e forma a razão enérgica e outro negativo que é a educação e forma o juízo prudente. Prudência e razão constituem os ingredientes básicos para a educação do ser humano. Pela prudência tomamos consciência da nossa finitude, poderemos colocar limites aos nossos desejos e ambições desmedidos, sem todavia deixar de ter presente, pela razão, a nossa inclinação para a infinidade que nos orienta para a experiência humana integral, para a experiência estética e para a vontade infinita de aprender. Por outras palavras, a educação orienta-nos para que sejamos um ser prudente, enquanto a instrução da razão nos lança num infinito devir. (cf. Serres, 1990:146/148). A educação situar-

-se-ia, assim, na óptica do autor na tensão entre o pólo da finitude e o da infinitude, ou seja o da consciência dos nossos limites e o da projecção para uma infinitude.

Deste modo, a educação situa-se nesta mistura, mestiçagem entre razão e valores.

Em suma, a mestiçagem é um conceito que assenta na mistura e pode expressar-se como sendo o grau máximo da tolerância, uma vez que sob a sua capa poderá albergar-se toda uma diversidade e pluralidade de saberes, de culturas, de raças, de ideias, de valores, de paisagens. Esta mistura permite a conjugação da previsibilidade com a imprevisibilidade.

No sentido de aprofundar e concretizar o conceito de mestiçagem em Michel Serres, direi ainda que ela diz respeito a um projecto antropológico. A expressão *terceiro instruído*, surge como o pólo aglutinador desse projecto, da formação desejável e adequada aos princípios que o autor preconiza como fundamentais e actuais: ao nível das relações humanas, a consideração real e efectiva do mundo físico, da natureza, ao nível da articulação do local com o global, das letras e das ciências, do facto com o valor. Enfim, um ser misturado e que aglutina em torno de si um saber também misturado. Este título é significativo porque consiste na reabilitação do terceiro elemento que, em termos de lógica clássica, estava excluído. O meio termo, o terceiro, era na lógica clássica pura e simplesmente inexistente. Michel Serres reabilita esse terceiro elemento que, de excluído, passa não só a ser incluído, mas mais do que isso, passa a *instruído*, no dizer de Michel Serres. Deste modo, será o sábio dos nossos tempos, o ser humano adequado e sintonizado com o mundo que queremos construir, um mundo multicultural e multiracial, onde a mistura e a contratualidade adquirem, por isso mesmo, um lugar relevante. Assim como há expressões onde o terceiro tem um papel importante, tais como o *terceiro estado*, o *terceiro mundo*, a *terceira filosofia*, assim na educação, o terceiro surge como a pessoa fundamental para o saber. O próprio Michel Serres (cf. 1991: 29) considera que “o terceiro sou eu sem ser eu” porque resulta da exposição e esta exposição é fundamental na aprendizagem, onde o que conta não é o pôr ou opor-se, mas expor-se, uma exposição em todos os sentidos. O terceiro é essa terceira pessoa que nasce em cada um, devido à exposição aos outros, é o ser humano educado. Por isso, o jogo pedagógico não se faz a dois elementos mas a três. O terceiro elemento é fundamental, é o que emerge na relação pedagógica. No sentido de explicar a importância do terceiro, Assad (cf. 1994:79) considera que, no *Terceiro Instruído*, há três tropos⁵ fundamentais que a seguir referiremos.

O primeiro tropo consiste em tornar-se vários.⁶ O canhoto que é encaminhado para utilizar a mão direita é disso um bom exemplo porque é obrigado a utilizar também a mão direita e nesse sentido a tornar-se outro. A experiência pessoal do autor nesta matéria é invocada no *Terceiro Instruído*, quando recorda, com simpatia, o professor que o “obrigou” a ser ambidestro. A experiência foi positiva porque o obrigou a tornar-se num outro, isto é, contrariando a tendência canhota, tornou-se num ser mais completo. Por isso, o próprio Michel Serres considera: “obrigado, em primeiro lugar àquele que me formou na plenitude e na saturação próprias de um corpo completo. Nada faz mais sentido que mudar de sentido. Assim, recordo

por imagens essa mutação”, Serres, 1991:237. Este primeiro tropo propõe-nos a alteridade, a colocação no lugar do outro, por outras palavras, adoptar outros pontos de vista que nos tornam mais tolerantes e, por isso mesmo, mais completos.

O segundo tropo consiste em desafiar o mundo exterior* que é simbolizado pelo nadador que atravessa um rio. A travessia do rio, a entrega à dependência da margem, acaba por propiciar a aprendizagem. O rio seria, assim, um espaço de mediação significativo no qual a aprendizagem se desenrola. No que diz respeito à aprendizagem, cada um deverá fazer o seu próprio percurso, isto é, o próprio é que deverá ele mesmo a fazer a travessia sem poder endossá-la a quem quer que seja.

Por último, o terceiro tropo consiste em ir em todas as direcções⁹ que é simbolizado pelo guarda-redes que pode ir em várias direcções, quando desempenha a sua tarefa. Pode lançar-se em todas as direcções, bifurcar quer dizer enveredar por um atalho que pode conduzir a um lugar ou a outro.

Deste modo, nunca se toma facilmente uma rota, de preferência deve atravessar-se um rio a nado (cf Serres, 1991:28/29). No fim de contas, não há um único caminho, bem pelo contrário, poderá haver vários. Mais uma vez se reforça a pluralidade e multiplicidade de caminhos. A coexistência desta pluralidade é um sinal de tolerância.

No fim de contas, estamos perante um modelo mestiço de saber, e de ser humano também mestiço, alheio a qualquer perspectiva de soluções únicas, sejam elas de que tipo forem, enfim um ser tolerante e aberto à máxima tolerância. Neste sentido, Michel Serres considera que na educação é preciso misturar, mestiçar, aliar a tradição à invenção, a previsibilidade à imprevisibilidade, as ciências às letras, o facto ao valor, as culturas à sua efectiva diversidade. Esta mestiçagem do saber constitui um sólido fundamento para um ser humano, ele mesmo também mestiço na sua formação e saber, *o terceiro instruído*, avesso a soluções únicas, quer sejam de natureza política, religiosa ou científica.

Nas próximas páginas, iremos referir-nos à biodiversidade, no sentido de compreendermos em que medida é que há analogia entre o conceito de biodiversidade e o de mestiçagem.

Analogia entre mestiçagem e a biodiversidade

Este conceito de mestiçagem, no sentido de coexistência da diversidade e da ordem, assenta no conceito ecológico de biodiversidade, que por sua vez tem correspondência na tão conhecida máxima popular: “*não colocar todos os ovos no mesmo cesto.*” Esta máxima significa, em termos práticos, que se deve permitir que a diversidade exista, a diversidade de locais, de espaços, de culturas, de ideias e de modelos. Um só modelo é extremamente empobrecedor porque será sempre mais vulnerável a um qualquer imprevisto ou incidente de percurso, bem como *tendencialmente autoritário*. *Intuitivamente, o povo entende que a existência da variedade é mais promissora de liberdade, de riqueza de soluções que a ausência da mesma.*

Procura-se não cair numa ideologia de novo cariz, o ecologismo, porque, como é do nosso conhecimento, a inspiração biológica de certos modelos sociais poderá conduzir-nos a situações, que não são propriamente as mais justas, as mais racionais e as mais humanas, mas antes à lei do mais forte fisicamente com todo o belicismo e agressividade que tal concepção acarreta. Procura-se antes ver a analogia dos conceitos em termos da sua riqueza e fecundidade e não em termos de transposições mecânicas e reducionistas.

Explicitemos um pouco a noção de biodiversidade.

Neste sentido, iremos proceder à aproximação do conceito em termos ecológicos. Tendo como pano de fundo o carácter relacional da ecologia, podemos associar e relacionar o conceito de biodiversidade não só com o de processualidade, mas também com o de globalidade. Nesse sentido, vejamos (cf. Ost, 1993:93) o que pode entender-se por processualidade: “as inumeráveis trocas físicas, químicas, energéticas e biológicas que se estabelecem no seio dos ecossistemas e entre eles, com vista à manutenção da sua integridade, da sua diversidade e do seu potencial evolutivo”. Deste modo, ao valorizar-se as trocas recíprocas entre os seres vivos e o meio, estamos a movimentar-nos num campo mais vasto e mais complexo que a simples ideia de globalidade e estaremos a considerar a biodiversidade. Quer dizer, o conceito de biodiversidade resulta do conceito de processualidade e de globalidade no sentido em que tudo se relaciona e há inúmeras trocas entre os vários elementos. Reduzindo os elementos, estaremos a reduzir essa possibilidade de trocas e, conseqüentemente estaremos a reduzir as potencialidades da própria vida e contribuiremos para um empobrecimento geral, aos mais variados níveis desde o biológico, ao estético, ao ético, ao óntico.

O que podemos então entender por biodiversidade? Segundo o professor Jorge Paiva (cf. 1996:21), podemos entendê-la como sendo a diversidade de todos os seres vivos, sejam eles vegetais, animais, fungos, microorganismos e os ecossistemas de que fazem parte. A biodiversidade compreende a variabilidade de genes, espécies e ecossistemas. No que respeita à variabilidade dos genes, podemos considerá-la como o património genético e que constitui a variabilidade de genes no seio de uma espécie; no que respeita à segunda, à variabilidade das espécies, poderemos considerar a variedade de organismos vivos na biosfera (calcula-se que haja entre 5 a 10 milhões, dos quais apenas se conhecem 2 milhões de animais e 0,5 milhões de plantas, fungos e microorganismos). Este património é específico ou taxonómico. Finalmente, no que respeita à variabilidade dos ecossistemas, há ainda o património ecológico que é constituído pela diversidade dos ecossistemas que existem na biosfera. Quer dizer, a biodiversidade inclui o património genético, específico e ecológico. Parte-se da variabilidade no interior de uma espécie, até à variabilidade entre as espécies e entre os ecossistemas. Escusado será dizer que esta biodiversidade está cada vez mais ameaçada e comprometida, especialmente pela acção humana. Nesse sentido, cada vez mais a biodiversidade é substituída pela monocultura uniformizante de cereais, erva e gado e, por que não, de ideias e saberes estandardizados? Procuram-se cada vez mais as espécies apuradas pela engenharia genética e as ideias massificadas. A propósito da monocultura, Michel Serres¹⁰ considera que

a monocultura florestal, por exemplo, é um desafio à vida e constitui a promoção do inerte, por conseguinte, a invasão do lugar por uma só forma de vida acaba por matá-la. Para só dar alguns exemplos (cf. Deléage, 1993:228), em França, os milhos cultivados a Norte do Loire são todos provenientes de INRA 258; na Grécia desapareceram 95% das variedades do trigo tradicionalmente cultivadas; em todo o Sueste asiático a variedade de arroz IR-36 ocupa 60% dos arrozais. E, ainda segundo o mesmo autor, apenas 29 espécies de plantas, fornecem mais de 90% dos alimentos consumidos no mundo e 75% dos cereais cultivados são o trigo, o arroz e a soja.

Daqui poderemos concluir que as reservas são limitadas e as alternativas ao nível da existência básica estão reduzidas. Por isso, em caso de catástrofe, os riscos desta redução da biodiversidade seriam amplificados e, por isso mesmo, as consequências seriam muito graves. Mais grave que a escassez de reservas, seria a inexistência das hipóteses alternativas que só a biodiversidade contempla. Não havendo variedade suficiente, praticamente tudo seria dizimado em simultâneo, sem hipótese de recursos alternativos.

Pelo que acima fica dito, o conceito de biodiversidade é um conceito central e fundamental a nível ecológico. A variedade é não só riqueza, como é absolutamente vital, é não só desejável, mas também portadora de maior beleza e riqueza ôntica. Por sua vez, o conceito de mestiçagem seria o seu homólogo a um nível cultural. Quer dizer, a mestiçagem seria a expressão da diversidade, não a nível meramente biológico ou ecológico, mas a nível do pensamento, das ideias, das culturas, das raças, isto é, seria a expressão máxima da tolerância, tolerância ao nível do saber, da vida, da educação e da cultura, a expressão da variabilidade desejável e imprescindível de ideias, de soluções, de propostas e de saberes. Este aspecto é, nos nossos dias, tanto mais importante, quanto assistimos a um desenvolvimento contraditório que consiste, por um lado no desenvolvimento do sentido planetário da vida e da existência, veiculado pela informação, muitas vezes aniquilador das especificidades locais, e, por outro ao ressurgimento de certos regionalismos e localismos limitados, estreitos, que muitas vezes enfermam de grande dose de intolerância para com as diferenças. Neste sentido, a tolerância será precisamente o respeito e compreensão das pluralidades aos mais variados níveis. A educação, assente na mestiçagem, respeitadora da diversidade aos mais variados níveis, seja cultural, biológico ou filosófico, permite a emergência e a afirmação de um ser humano também mestiço, condimentado na mistura de ideias, de valores, de saberes, de competências, enfim um ser humano aberto e tolerante.

Notas

1- "Tout est partout comme ici."

2- Esta expressão é de Michel Serres.

3- *Pancromia* é um termo utilizado por Michel Serres.

- 4- "nous recouvrons ou effaçons la beauté du monde et réduisons la prolifération luxueuse de ses multiplicités à l'unicité désertique et solaire de nos seules lois".
- 5- Tropo consiste no emprego de uma palavra em sentido figurado; metáfora.
- 6- "devenir plusieurs".
- 7- "Merci donc premièrement à celui qui m'a formé à la plénitude et la saturation propres à un corps complet. Rien ne donne plus de sens que de changer de sens. Je raconte par images le souvenir de la mutation."
- 8- "braver l'extérieur".
- 9- "bifurquer ailleurs".
- 10- Michel Serres assina a Introdução ao livro da autoria de DROUIN, Jean Marc (1993) *L'écologie et son histoire: Réinventer la nature*. Champs Flammarion.

Bibliografia

- ASSAD, Maria L.(1994), The Language of the Strange Attractor and the Strange Language of Michel Serres. In BRADY, Patrick, *Chaos in the Humanities*. Tennessee: New Paradigm Press.
- DELÉAGE, Jean Paul (1991), *Histoire de l'Écologie, une science de l'homme et de la nature*. Paris:Éditions La Découverte.[Ed.utiliz: *História da Ecologia: Uma ciência do homem e da natureza*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.Tradução de Teresa Novais].
- OST, François (1995), *La nature Hors la loi: l'ecologie à l'épreuve du droit*. Paris: Éditions La découverte.
- SERRES, Michel (1990), *Le Contrat Naturel*. Paris: Éditions François Bourin.[Ed. util. Flammarion, 1992] ;[Ed. consultada: O Contrato Natural. Lisboa: Ed. Instituto Piaget,1994].
- SERRES, Michel (1991), *Le Thiers- instruit*. Paris: François Bourin. [Também consultada: *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget,1993].
- SERRES, Michel (1992), *Eclaircissements: cinq entretiens avec Bruno Latour*. Paris: Ed. François Bourin. [Ed. Util. Flammarion, 1994].
- PAIVA, Jorge (1996), O Património biológico, *Vértice*, 74, Out/Nov. pp. 20 - 26.

EDUCATION, EFFORT AND WORK

Christopher Winch
Universidade de Northampton.

In this paper I wish to examine the claims of John White that we are about to enter an era in which PAID work will play a much less significant part in human life than it has hitherto.¹ White draws certain educational implications if this thesis is true. I will argue that there are strong philosophical, as well as empirical grounds for thinking that White's suppositions are not likely to be true. There are, however, still grounds for assessing White's educational proposals on their own merits, while considering that we are likely to continue to live in a world in which work plays a considerable role.

1. Education an way of life

I wish to start by proposing a minimal definition of the concept of education as a preparation for life. In this sense, it is little short of tautologous to say that education is a good thing, for, after all, who would wish to deny that one should be prepared for life in some way or other? This leaves plenty of room for different *conceptions* of education which can include education for self-fulfillment as well as a preparation for work. Needless to say, these aims are not necessarily incompatible although, practically, they may well be in a number of scenarios. In the conception sense, some forms of education may be considered harmful in that they constitute the wrong kind of preparation for life.²

The kind of life we lead is, among other things, a product of the interaction of morality and politics and its direction is, therefore, a matter of political as well as philosophical argumentation. It is not obvious, therefore, that our way of life can simply be predicted from the evolution of the economy. The economy is not itself a sphere of life independent of voluntary control and is shaped, at least in part, according to conscious political decisions, including decisions about how we are to live our lives. To suppose otherwise is to be taken in by deterministic thinking either of the classical or the Marxist variety. In the classical account, aggregates of individually self-interested acts lead to an impersonally determined outcome.³ In Marxist accounts, the self-interested pursuit of surplus value leads to the creation of fixed capital in the form of technology which may lead to something like the scenario that White

describes. However, there are alternative, and more plausible accounts that maintain that the key factors underlying economic evolution depend on the decisions of collective and corporate bodies. These bodies do not necessarily just represent collections of individual self-interest but different collective points of view as to what is the good life in any society.⁴

Social activities in part embody the values of those societies and are carried out, in part, in order to maintain them. Where what are regarded as essential self-regarding virtues such as self-reliance, self-discipline, diligence and co-operativeness are thought to be best secured by an individual being in paid employment, then there are strong reasons for thinking that, even if certain forms of employment become obsolete, society will find new ways of making sure that paid or self-employment continue to be the norm for the overwhelming majority of people. There is plenty of evidence that western capitalist societies do regard paid and self-employment in this light and will see that it continues to occupy a significant portion of the time of the vast majority of people of working age.

Humans are social beings; society is the medium for our existence and, generally, we seek the approval of our fellows for our activity. It is essential to our own estimation of our self-worth that we enjoy the approval of others. When this approval depends on the perception of ourselves as being in worthwhile paid employment, this is a strong form of motivation for the individual to seek paid employment. To the extent that this is so and is likely to remain so, one cannot infer that paid employment will disappear under changing technological conditions. None of this is to imply that the mix of virtues thought to be currently desirable should not be changed. Indeed, it is part of my case that there is an individualistic tilt to our current view of the virtues which, paradoxically makes the need for externally imposed forms of authority all the stronger, in order to contain the disorder which the pursuit of individual projects engenders. As part of the recommendatory part of my critique of White and others, I will suggest that a more social and other-regarding approach to the development of character is what is needed in our society and others like it.

2. Work and effort

This section will argue in a more rigorous fashion for the key points made in the previous two paragraphs and, in so doing, will seek to trace the links between work, activity and effort, to explore the moral dimension of these concepts and thus to explain how the capacity for work is a fundamental human characteristic which is misleadingly sometimes described as a need.⁵ Indeed, it is weaknesses in the conceptualisation of work as need that give plausibility to White's thesis concerning the disposability of work.

Effort and necessity

The experiences of trying and of making efforts are an important and unavoidable feature of human life and must be recognised by any education worthy of the name. *Effort* is con-

cerned with the overcoming of obstacles to our own purposes and those of others, and thus with the recognition of necessity in our lives. The encounter with obstacles is fundamental to our existence as beings whose powers are limited, but who, nevertheless, wish to bring our projects to fruition, engage in mutual projects and who have to submit to the exigencies of nature. The experience of the world as resistant to our wills begins in earliest childhood. Our helplessness leads us to seek assistance from others in order that our most basic needs are attended to. Soon we learn to enlist the help of others in a more imperious way, which is not always successful. Rousseau observes that our first cries are prayers and counsels us to beware that they do not become commands. ⁶ Even if one does not accept the likelihood of gross psychological damage that Rousseau believes will result from the satisfying of an arbitrary infant will, there are, nevertheless, grounds for thinking that the realisation of the limited nature of its powers of persuasion are important at this stage in a child's life. This realisation constitutes the beginnings of recognition of the need to enlist the co-operation of others in the fulfilment of its needs and, later, of its more long-term projects.

At the same time, young children are learning that their actions produce reactions. Sometimes these are of comfort and pity, when a child is suffering or when it has been hurt in some way. Sometimes they are reactions of encouragement and pleasure when the child makes an effort to do something that it has not done before, such as learning to talk and to walk. Sometimes the reactions are of resentment and displeasure when the child does something to hurt or upset another.⁷ These primitive language-games, which occur as part of the child's growing mastery of language, constitute the beginnings of a moral realisation of the child's own finitude, its dependence on others, the need for co-operation to solve life's problems and the requirement to pay due regard to the feelings and needs of others. It is no exaggeration to say that these are lessons that a human being never stops learning if they are well taught at the outset, but which are never learned adequately if they are not. In this sense moral education is a part of general education and a key lesson learned, if it is effective, is that the approval and co-operation of others is vital to our success in most of what we do. In this sense, the approval of others is a need, but it is not strictly based on a biological drive,⁸ but exists as a condition of flourishing for beings whose fate is unavoidably social.

These early episodes of learning are not automatic, as it has become fashionable to think. It is observed, correctly, that much of early learned behaviour, such as communicating and walking, has an instinctual, animal basis. From this it does not follow that they are instinctive behaviours. The point is that learning to communicate, to move, to feed in ways that are appropriate to the society that one is growing up in, involve a recognition of, and adaptation to, norms which are those of that society. An essential part of learning to do these things involves a recognition of and adaptation to the requirements of others.

To return to the question of the effort that a child has to make; learning to communicate, for example, involves not merely mastering a vocabulary and syntax, but developing an

ability to get the willing attention of others and to make oneself understood and to understand and respond to the responses of others. The picture that Chomsky and others present of neural linguistic circuitry being 'switched on' as a result of minimal exposure to the mothertongue, is a travesty of the truth.⁹ It does not follow from the fact that a child need not make self-conscious efforts to make itself understood that it does not make efforts. Neither does it follow from the fact that early action has an instinctive basis, that it is *effortless* instinctive behaviour. The experience of a world that is not wholly subject to our will is fundamental to our learning anything and to our making efforts in order to do so. Insofar as successful learning is necessary for us to act effectively, making efforts is necessary to acting effectively in many parts of our lives. The expenditure of effort is an unavoidable and pervasive feature of learning and acting.¹⁰

As children grow older, society's demands of what they need to learn become more complex and the actions that they themselves accomplish and the projects that they try to undertake become more complex, more dependent on the co-operation of others and more long-term in their ambition. This is not to say that there may be children who find themselves in a position, such is their social power, that they have to make very little efforts to secure what they want. Children in such a position may be in moral hazard if the micro-environment of their upbringing is seriously misleading as to the demands that a larger stage will bring to bear on their abilities to act and to respond to the expectations of others. Even if it is not, there are dangers attached to a child's failure to notice the complex interdependence of human life and the need to pay due regard to the expectations, needs and desires of others in the pursuit of its own life. Rousseau was, no doubt, correct in seeing that the upbringing of the young can be done well or badly (although this was hardly an original insight) but wrong to think that doing it well could only be done in the absence of a socially-based normative structure. On the argument above, such a structure is a necessary condition for any sort of education that is to stand a reasonable chance of success. More fundamentally, it is inconceivable that one could learn to communicate outside such a structure, so that there is an important sense in which the encounter with the normative nature of human life is unavoidable when one is learning as a child.¹¹

A fundamental condition of human well-being is satisfaction of the wish to be approved of and accepted by others, not only as a member of one's society but as someone recognised as an *active* member of society, who can both pursue their own ends and contribute to the fulfilment of societal ends. In order to do this, people need to grow morally as well as intellectually and physically. Thus the development of enduring traits of character, (often called the virtues), which contribute to the flourishing of both individual and society, are a vital part of education.

Since moral education is preparation for living well with other people it is a central part of any education. It must be developed in particular social contexts, initially the family and

the school, but later in other, less explicitly educational, contexts. The virtues practised in any particular society constitute, to a large extent, what counts as the good in that society. A society whose sense of its worth is partly constituted by the practice of other-regarding virtues such as trust, charity and sociability will practice, and educate children to practice, those virtues for their own sakes. The same point applies to the more self-regarding of the virtues, such as perfectionism, persistence and industriousness.¹² Moral education is thus connected with the satisfaction of intrinsic social goods which only manifest themselves in social situations: domestic, economic, public and political.

“Industrial training is not just the acquisition of manual or mental skills but it is also, and it increasingly needs to be, a process of socialization in work-related values, in a culture and community of work in which extra-functional skills like reliability, the ability to hold up under pressure, and solidarity with others working at the same tasks are highly regarded and rewarded.”¹³

There is no one set of virtues that fit every society’s ideas of what constitute the good life, although it is arguable that a minimal core are required in any (see Gray).¹⁴ Not only may the particular virtues vary, but the balance between social and other-regarding virtues may vary from society to society and may also vary diachronically, within societies. Thus to characterise morality in a meta-ethical sense as concerned with the cultivation of virtue is not to say very much about the particular virtues that will be cultivated in any one society. This is important to the debate about the place of work in human life since it is often maintained that *autonomy* or the ability to carry out one’s own projects is a central human need. On the view being developed here, the degree of autonomy regarded as a suitable framework for the practice of virtues will vary from society to society and, to the extent that it is a universal human need, will only be so in the minimal sense that some form of self-directedness is a necessary condition of happiness.

Ability to act as a background human condition

The capacity for voluntary action is necessary for us to carry out projects. If the arguments above are correct, that capacity has to be exercised through the application of effort. No philosopher has argued that the capacity to act is not a fundamental feature of human life, they have, however, disagreed about the importance of *work*. Voluntary, effortful activity in the pursuance of a project determined by oneself, in co-operation with others, or at the behest of someone else is a commonly accepted necessary condition of an activity’s counting as work.

White, in common with others, defines work as activity designed to bring about some end-product outside itself.¹⁵ My own view is that definitions, even of this minimal kind, are not helpful because the employment of terms such as ‘effort’, ‘work’ and ‘leisure’ is too complex and context-dependent to be susceptible to watertight definitions. For example, some

work is involuntary (eg. slave labour), while other work does not have an end-product (eg. breaking stones or picking oakum in a nineteenth century prison). Some leisure activity on the other hand, does have an end-product (eg. putting up shelves in one's house). In some contexts 'effort' means 'conscious physical exertion' (running up a hill while out of condition), while in others it means 'trying a bit harder than usual' (eg. in making conversation with one's distant relations). The most we can do is make a series of contrasts, bearing in mind that they may not always apply in particular contexts. There is a general point, though, and it is that work involves activity of some kind and that effort involves overcoming some kind of barrier (even if it is just the inclination to read the newspaper rather than make conversation with a distant cousin). But these general points are enough to develop the case that I wish to make.

We can say that purposive activity which involves some degree of effort is a pervasive and central feature of human experience in societies like ours and that, consequently, any education worthy of the name would prepare children for that experience in ways appropriate to the values and way of life of the society in which they are growing up. In our society some fairly general, but useful points can also be made about this. First, there is a moral dimension to our activity insofar as it affects the well-being of ourselves and others. Second, activity in societies like ours falls into one or other of the categories of domestic labour, voluntary work, leisure or paid employment. Third, a relatively high value is placed on *autonomy* in one or more of these spheres of activity. That is, to some extent, the means and the ends of the activity are at least partly determined by the individual who is to carry it out. The more autonomous one is in one's activity the greater is the latitude to choose means and ends. It follows readily that greater autonomy has an impact on the autonomy of others and leads to the necessity of systems of rules to regulate cases where one person's exercise of autonomy comes into conflict or potential conflict with that of another.

3. Education and social reproduction

So far, I have looked at the role of effort in the life of a young human being and argued that effort is both unavoidable and socially driven. I have avoided general definitions of activity, work, leisure or effort, seeking only to establish that effort, activity and social cooperation are fundamental to any form of human life. All of this has an inescapable moral dimension. I have also pointed out first, that activity in societies like ours falls into recognisably distinct spheres, second, that it involves, to a greater or lesser degree, the exercise of autonomy. It is now time to look at the role of effort in the maintenance of society as a whole.

Any society needs to produce new members, bring them up within its values and culture and to preserve its institutions, culture and general stock. This will include maintaining and developing the material means of its existence, but also its social, intellectual and moral

capital. Even if technology were to eliminate the role of effort in the first task, it would not follow that it would in preserving the others. This follows from the points made in the previous section. Maintenance of the culture and general stock of a society involves:

1] the maintenance of individual ability and character. This involves the development of knowledge, skill, and self- and other- regarding virtues in individuals.

2] the maintenance of social relationships, institutions and common projects. This involves the deployment of the individual traits described above in projects common to the society. *Social capital* is the common ability to maintain and develop the life of a society through a common culture and forms of understanding, together with modes of co-operative behaviour.

3] Since 1] is a condition of 2] and, on the argument of the previous section 1] depends on individual effort, so too does 2].

4] It follows, then, that education in the broad sense of preparation for life involves effort, since education is a preparation for and condition of the maintenance of human, material, social, moral and intellectual capital and the maintenance of all of these requires human effort. Preparation for life is, then a preparation for making an effort.

5] It further follows that social reproduction requires effort, since being educated does and being educated is a necessary component of social reproduction. But it also follows in a broader sense from the argument in the previous section, since social reproduction requires co-operation in the maintenance and furtherance of common projects, which are bound to encounter obstacles, both natural and social. And since the ability to exert purposeful effort is not innate, but acquired in a social context, the provision of education (in the broad sense) where the ability to exert purposeful, socially co-operative effort is acquired, is an essential precondition of social reproduction.

4. The necessity of work

In the previous section, the necessity for work in the sense of purposeful effort has been established. It is an inescapable part of human life. Work in this broad sense of purposeful, sustained activity is a characteristic mode of existence for human beings, for reasons which should by now be obvious.

Since much of what we call leisure and play, as well as paid, domestic and voluntary employment involves work in this sense, there is little sense in trying to distinguish between work, play and leisure in an abstract way. There will also be overlaps among the categories; for example some play activities, like professional games, involve the participants in paid employment.

The main focus of interest in political and educational debate has tended to be the continuing necessity for paid work. There is no a priori reason why a society should reproduce itself through paid work, although it is hard to see how it could do so without any work (in the sense of purposeful, co-operative effort). The development of technology has led some to think that the necessary labour-time for physical reproduction will diminish, and consequently so will the amount of paid work required, since much of this reproduction is, as a matter of fact, carried out through paid employment. This is, in effect, White's scenario 2.¹⁶

There is a purely formal sense in which this is true, but White's scenario does not correspond to the realities of contemporary society. There are four reasons for this:

First, at the practical level, economic competition means that societies have to constantly develop their abilities to produce (their productive powers) in order to socially reproduce.¹⁷ This involves the development of new skills and institutions which, nevertheless, have an intelligible continuity with those that already exist (see below). Both classical and marxist political economy have tended to ignore the importance of productive powers and Fukuyama has only recently drawn attention to one aspect of these, namely social capital.¹⁸ But, as List maintained, they also involve the means of social and spiritual renewal through the creation of assets that are not directly tradeable, like religious faith, physical and social well-being, health and safety.¹⁹ They also include the social element of human capital, namely the institutions, traditions, practices, attitudes and virtues that underpin economic activity, such as guilds and apprenticeship systems and the skills, values and virtues that they reproduce in the rising generation. Some skills take generations to build up, through constant improvement and adaptation to changing conditions, these require social institutions to sustain the individual skill and are intergenerational in character.

Second, the maintenance of social capital involves the maintenance of the social contexts in which the practice of virtues which constitute much of that social capital find their mode of expression. It is no easy matter to change such contexts in a drastic way. These do not just include such general social virtues such as consideration for others, politeness, charity, or a disposition to citizenship, but also more specifically occupationally-oriented virtues. Some of these are of an other-regarding kind, such as solidarity, co-operativeness and helpfulness. Others are more self-regarding, such as a striving for personal self-improvement or excellence, a degree of competitiveness or the desire to be approved of by others.

This point is nicely brought out by List. Writing of Germany after the devastation of the Thirty Years War, he remarks:

*"Only one thing the Germans had preserved; that was their aboriginal character, their love of industry, order, thrift and moderation, their perseverance and endurance in research and in business, their honest striving after improvement, and a considerable natural measure of morality, prudence and circumspection."*²⁰

Third, in our society, paid labour is the most recognised and prestigious way of making intelligible the connection between effort and individual benefit. (Maybe the balance has tilted too far in this direction in recent years, for example through the bringing of childrearing into the sphere of paid work). In other words, the maintenance of socially valuable virtues and institutions (social capital) requires the maintenance of paid work as a central feature of the life of such societies. This will remain true even if we were to ignore the imperatives outlined in the first point above.

Finally, White's thesis seems to fall into the 'lump of labour' fallacy, that is, the idea that each society has a fixed amount of socially necessary labour to perform. The picture behind the lump of labour fallacy is something like this; a domestic household has various necessary tasks that need to be carried out: clothes to be washed, dishes to be cleaned, floors to be vacuumed and so on. Given that these tasks take members of the household say, fifteen hours per week, it would seem to follow that if the introduction of a washing machine, a dishwasher and a robotic vacuum cleaner were to reduce this necessary labour-time to five hours, that the household would therefore only have five hours of necessary tasks to carry out and ten hours free for other purposes. It follows, of course, that the household would have ten hours available for other purposes (assuming that the introduction of the machinery does not, of itself, generate more work), but it does not follow that it would have ten more hours available for non-domestic labour. That would only follow from a decision to use the available ten hours for other purposes. If the members of the household decided that more time should be spent on tasks which are now considered to be necessary, but which were not previously possible, like decorating, repairing and gardening, then it is not difficult to see that the amount of necessary domestic labour could quite easily remain constant.

It can easily be seen that much the same situation could apply to a society. Societies can come to a view of the amount of labour that is needed to sustain them. Granted, the way in which they do this need not be a conscious decision on the part of an individual or group (but neither is this necessary in the household), but, nonetheless, they may do so and this view may change, depending on a number of background factors. These may include, for example, increased expectations. Just as the hypothetical household raised its expectations of the labour required to include decorating and gardening, so can a society change its views on, for example, the degree of health, hygiene and education that are acceptable. Or it may come to a view that more consumer goods or leisure services are a necessary part of that society's way of life. Yet again, it may come to take the view that the sexual division of labour between domestic work and paid work is no longer socially just and so create new amounts of paid work for women, including paid child care for working mothers. The factors that underlie such changes in employment orientation are complex but collectively they have much more than a narrowly economic rationale.

In fact, societies arrive at very different views at different periods of their history about

the amount of work that they require to be done, and these views only partly arise from the recognition of the physical necessity for renewal and reproduction. Also of great importance is the view that a society takes of what is socially necessary in the sense of what is required for civilised life and what view it takes of moral necessity, that is of the degree of work of whatever kind that is necessary to maintain the moral integrity of society and its members, together with the social capital of the society as a whole.

One can conclude that White's thesis ignores two key factors in the maintenance of societies in general. The first is the inescapability of social, purposeful effort. The second is the moral and social importance that a society places on different kinds of work and the fact that a common view of the different balance of these factors can change. He also ignores the imperatives of economic competition and the central role of paid employment in the maintenance and development of social capital and hence productive powers in societies like our own. Whatever the merits of his educational prescriptions, they do not follow from the validity of his general thesis.

I am not claiming that current social arrangements concerning the centrality of work are beyond criticism. Indeed, there is a case to be made for saying that paid employment assumes an exaggerated importance in modern, particularly Anglo-American society. Two examples illustrate this: first the phenomenon of 'presenteeism' whereby workers create a favourable impression by being ostentatiously present in the workplace before and after normal working hours, even though their contribution to production is not enhanced thereby; second, by the efforts of the current government to move the mothers of even very young children into the workplace in order to instill the 'work ethic' into them and their children.²¹ I am, however, claiming that paid work, unpaid work and activity involving effort are all likely to play a central role in the lives of our societies for the foreseeable future.

5. Education, work and effort

It was argued in Section II that an inescapable feature of life is the experience of necessity. The world is not wholly subject to our will and we experience it, to a great extent, as a range of different obstacles to be negotiated if we are ever to carry out any of our own projects. This necessity appears in various forms, which include the need to remove physical obstruction, the need to renew our lives and the lives of those who depend on us and the need to engage others in co-operative enterprises in order to fulfil our own needs. In addition, the wish to be well-regarded is not only a precondition of this last requirement but an affective demand on social creatures like ourselves.

But it follows that our ability to deal with and overcome necessity only exists to the extent that we are able to apply ourselves, sometimes to our physical and mental limits, in order to confront it. In order to do this, we must care about what we do, it must matter

deeply to us whether we succeed or not. And, given that it does, we need to exert ourselves and make efforts, both mental and physical, to succeed. Many of these efforts will consist of gaining and securing the co-operation of others in common projects and will, to that extent, have a strong moral dimension. Given that it is of the nature of life to confront various forms of necessity, it is unavoidable that any education is, at least in part, a preparation for overcoming necessity. It follows from the arguments outlined above that Education as a preparation for life will prepare us for necessity and thus for effort in our adult lives. Notice that this argument does not yet yield the conclusion that Education should be for work. However, it is arguable that White does not pay enough attention to the importance of effort in any sphere of life and that therefore his view of education for leisure is, to that extent lacking in a very important element.

The point about effort applies to many kinds of activity, including those that we call 'work'. It applies, for example, to domestic and social life and to voluntary and leisure activities, as much as it does to paid employment. The extent to which such activities are thought to be conditions for the exercise of autonomy and thus a form of intrinsic good in particular societies is to be answered in terms of the context of the activity, the nature of the tasks undertaken and the general value that is attached to autonomy within the society. Of our society and many like it, it can be said that autonomy tends to be quite highly valued, so does the fairly clear compartmentalisation of daily life into discreet spheres of activity: paid employment, domestic life and labour, leisure and social life. Within these different spheres, different virtues tend to be salient, as does the greater or lesser recognition of autonomy. Education in the broad sense has to take account of these pervasive features of the society and to seek to prepare people to achieve a proper balance within their lives between these different spheres. In what follows, I will outline more specific educational consequences of these philosophical points and seek to compare them with White's substantive educational prescriptions.

Effort and learning

White is keen to make the point, following many educational commentators, that much of a child's learning is largely effortless. I have, earlier, given some reasons for doubting that effortless learning is as pervasive as he and others have claimed. However, we can grant that some is, but the question of the importance of learning that requires effort still remains. As a first point, it is worth remembering that we hope that children will not just learn, but that they will learn *well*, that is, that they will acquire a *thorough grasp of factual knowledge* and that they will become *highly* skilled in practical and creative activities; it is a waste of the time of children and teachers to opt for a cognitive minimalism just because this can be achieved without too much effort. It follows then that Education, to the extent that it is a good preparation for life, will involve children in *striving for excellence* and *this cannot but involve* a degree of effort.

One can, however, go further and say that such striving is necessary to the enjoyment of learning. One gets satisfaction from overcoming obstacles and from the realisation that one has done something well. White implies that a work-filled school day (he is here using the term 'work' as a synonym for 'effort') must be boring. One can just as easily argue that a day filled with effortless activity is likely to be just as boring and alienating. One can argue about the balance of effort in a school day, it seems perverse to suggest that effort is, in some way, redundant. Even this consideration misses out the central importance of effort, however. If, like White, we consider *autonomous* well being to be an important educational aim²² then this must involve assisting young people to form life objectives and to develop the means to carry them out. In order to do this they need to form an intelligible idea of what it might be worthwhile to aim for and what it might cost in terms of time, effort and the co-operation of others to achieve. It is hard to see how this could be done without the development of character traits or virtues in children and young people, which would involve self-regarding characteristics such as diligence, a degree of perfectionism and persistence, together with other-regarding attributes like co-operativeness, reliability, sociability, loyalty and so on.

These are not mechanical attributes of habit and regularity but should ideally involve carrying out activities with enthusiasm and commitment (in a 'spirited' way), with an awareness of their ramifying importance, not just for others immediately around one, but for the overall significance of one's life and that of the community that one lives in.²³

One might put it this way. Autonomous people need to have aims to strive for. In order that they achieve their projects they need knowledge and skill of a high order, they need a certain strength of character and they need the ability to engage others in their projects in return for assisting them in theirs. It is hard to see how anyone who took autonomy seriously as an educational aim could fail to see the central importance of some kind of virtue-orientated moral education becoming central to the life of the school in all its aspects. Self-regarding virtues are important for many kinds of more individually-based learning but the other-regarding virtues are central for all those educational activities that require co-operative endeavour. Schools alone may not be sufficient for the development of these, however. If the virtues are acquired, as Aristotle maintained, through practising them, then it is reasonable to expect that they be acquired in the contexts most suitable to their exercise. As Streeck puts it:

*"That schools are not an ideal place to create work skills, even and especially if such skills are designed to be broad and polyvalent, is one of the central premises underlying the West German industrial training system."*²⁴

These virtues, misleadingly labelled 'broad and polyvalent skills', are in Germany acquired in a system of dual provision, whereby work apprenticeships are combined with attendance at a vocational school for young people from 15 upwards, who wish to develop a vocation. Vocational training is more than the acquisition of mental and manual skills, but also:

["a process of socialisation in work-related values, in a culture and community of work in which extra-functional skills like reliability, the ability to hold up under pressure, and solidarity with others working at the same tasks are highly regarded and rewarded. To internalise value orientations, at work, and elsewhere, people need role models; teachers, however, can serve this function only to a very limited extent and only for very few, selected roles. Unless one aspires to be a teacher oneself, work-related skills and orientations are acquired not from professional teachers but from more experienced peers in a place of work where technical competence can be blended into, and transmitted together with, attitudinal discipline and diligence." 25

It follows that the exclusive importance of school as a place of learning, particularly in the later years of compulsory education may need to be rethought. At the same time, there must be a continuity between the school's concern for developing self-regulated high standards amongst pupils and their further development in workplace situations. There is a case, as White recognises, for allowing young people an increasing range of opportunities to develop and pursue their aspirations in contexts outside the classroom. This, incidentally, would apply if Scenario 2 (the decline of paid work) were operative, since one would still, if the arguments of this article are right, wish young people to engage in meaningful and demanding co-operative endeavours.

White's own specific proposals rest on the idea that a range of optional activities be available in the latter part of the school day. My proposal is in the spirit of this by suggesting a wider variety of options for young people. I am also sympathetic to the idea that the compulsory parts of the curriculum can be slimmed down, although there is a requirement for a common core to provide the following:

1] generic skills such as numeracy and literacy.

2] knowledge which constitutes the common core of understanding upon which communication and co-operation in society depends (so-called 'cultural literacy').

3] suggests that some History, Geography and Science should be on such a curriculum. However, Technology, Art, Music, more advanced forms of Physical Education and Languages would be non-compulsory. In these cases, those who opted for them would be expected to show a high degree of commitment and a striving for high standards.

My suggestion is that this optional element be gradually expanded so that it includes both school and occupationally-based forms of learning in different mixes as children grow older. Even if such activities are not 'work-based' in the narrow sense, it is hard to see how they would not be 'effort-based' if they are to have an educational, moral or spiritual value for their participants. It also appears to be the case that they will involve a strong degree of co-operative endeavour if they are to be successful.

Conclusion

One of the themes of this article has been the social interdependence of our individual life-projects and the way in which society determines the overall amount of work, of whatever kind, that is appropriate in accordance with the predominant values in that society. These are pervasive features of any society and in ours it is likely to remain the case that paid employment will constitute a major part of the time of individuals for the foreseeable future. It is inevitable that education will prepare children and young people for the kind of life that they will lead as adults and that will be one in which paid employment is bound to play a significant part.

This brings me to the main problem with White's approach; that it is excessively individualistic. He appears to assume that people are individual atoms pursuing their purposes, essentially with minimal reference to others, without expending a great deal of effort on doing so. Only through such a perspective is it possible to advocate the kind of laid-back leisured society of individuals pursuing their favoured projects largely on their own, without hindrance (or help) from other people that he envisages.²⁶ But would such a society be desirable? The danger is that it would fracture, split by the individualistic pursuit of strong autonomy, so that the common perception of a shared way of life, shared values and common projects ceased to inspire people. Furthermore, many would find the near-exclusive pursuit of pleasure, often in a short-term perspective, to the exclusion of more serious or longer-term pursuits, morally degrading. True, certain virtues of sociability, such as friendliness and a sense of humour might come to be highly valued, but other virtues such as loyalty, diligence, patience, trustworthiness and so on, might just as easily come to be less so, when the contexts for their growth and maintenance cease to play a central role in our lives. Many people would regard that as a very undesirable development for our society, because these virtues are not just valued for their extrinsic capacity to bring about certain results, but also because the practice and the valuing of them is considered to be part of what *constitutes* a worthwhile society. The virtues need to be practised for their own sake if they are to become elements of our character, even if it is known that they will also lead, for example, to material prosperity. A good society, most would agree, is one which is not only well-off but populated by people who value, and possess to some degree, virtues that they believe are constitutive of good people.

These virtues can only be cultivated in contexts where people have to join common projects in order to fulfill their own, where they have experience of confronting and overcoming difficulty and where they have to live for others at least as much as they live for themselves and where they, and the communities that they live in, undertake long-term projects. If such contexts are constitutive of human well-being then their possible disappearance must be viewed with the greatest concern. White may well reply that he does not value and would not wish to live in such a society, and that seems to be a reasonable response. But then he can hardly complain if others oppose projects which aim to undermine the contexts that

they believe are constitutive of the kind of life that they consider to be desirable. As far as education is concerned, although one may have, from this perspective, considerable sympathy for some of White's proposed educational reforms, to the extent that they presuppose a shift to a more hedonistic and individualistic conception of the good, they are to be viewed with concern by all who remain committed about to preservation, in our kind of society, of some conception of the common good.

Notes

- 1- J.P. White, *Education and the End of Work*, London, Cassell, 1997.
- 2- For 'thick' content-full definitions of education as a good, see R.S. Peters, *Ethics and Education*, London, Routledge, 1966. For 'thinner', content-minimal, definitions see J.P.White, *The Aims of Education Restated*, London, Routledge 1982, and C.A. Winch, *Quality and Education*, Oxford, Blackwell, 1996.
- 3- See Adam Smith, *The Wealth of Nations*, (1776), Indianapolis,Liberty Fund 1981.
- 4- Aristotle, *Politics*, edited with an introduction by Stephen Everson, Cambridge, Cambridge University Press, esp. Books III,IV.
- 5- Eg. R. Norman, *The Moral Philosophers*, Oxford, Clarendon Press, 1983.
- 6- J.J. Rousseau, *Emile*, Book 1, p.76; see also p.80, Paris, Editions Flammarion, 1968.
- 7- P.F. Strawson, 'Freedom and Resentment' in *Freedom and Resentment and other Essays*, London, Methuen, 1974.
- 8- For such an account, see R. Sheaff, *The Need for Health Care*, London, Routledge, 1996.
- 9- Eg. N. Chomsky, *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge Mass. MIT Press, 1988, pp.62-63.
- 10- White, unfortunately seems to have been tempted by the Chomskyan account of learning with minimal effort, see op. cit. 1997, pp. 97-101.
- 11- Cf. Norman Malcolm, 'Language and the Instinctive Basis of Human Behaviour', Swansea, University College of Swansea, 1982.
- 12- F. List, *The National System of Political Economy*, (first published in German, 1841), translated into English by Sampson S. Lloyd, New Jersey, Augustus Kelley, 1991.
- 13- W. Streeck 'Skills and the Limits of Neo-Liberalism', Leicester, Centre for Labour Market Studies, pp. 291-300, p. 297, first published, 1989.
- 14- Gray J., *Enlightenment's Wake*, London, Routledge 1995.
- 15- White 1997, op. cit. p.4.
- 16- Ibid. pp. 74-78.
- 17- For the origin of this concept in economics see F.List, op. cit. For an explanation and defence of the concept see C.Winch 'Listian Political Economy; Social Capitalism Conceptualised?' in *New Political Economy* 3,2, 1998, pp. 301-316.
- 18- F. Fukuyama, *Trust*, London, Penguin, 1995.

19- List op.cit. pp.143-4.

20- Ibid. p.81.

21- One may speculate as to the extent that the feminism of the early nineteen seventies, with its stress on the socialisation of child care is behind this development, given the presence of former seventies feminists in central governmental positions in the UK.

22- Cf. White op.cit. Chapter 5, J.P. White, *Education and the Good Life*, London, Kogan Page, 1990.

23- This dual aspect of spiritual education is persuasively argued for by David Carr in 'Towards a Distinctive concept of Spiritual Education', *Oxford Review of Education*, 21, 1, 1995, pp.83-98. although Carr would probably not recognise, as I do, the importance of the spiritual in vocational education.

24- Streeck op. cit. p.297.

25- Ibid. p. 297.

26- White op. cit. Chapter 4.

A RELAÇÃO ENTRE O «EU» E O «OUTRO» NO CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Clarisse Costa Afonso
Universidade Nova de Lisboa

A relação de sujeito-objecto existente no processo de apreensão de línguas e culturas estrangeiras é sempre o da relação entre o eu e o outro. Compreender e fazer-se compreender é o resultado de um constante processo de comparações do qual fazem parte tanto a própria situação de condicionalismos culturais como as experiências e informações sobre a cultura do outro. A aprendizagem de línguas estrangeiras, a leitura de textos de cultura estrangeira bem como as vivências tidas no estrangeiro, são um contínuo processo de comunicação intercultural mesmo quando tal não é feito de uma forma consciente. Segundo Robert Picht no seu artigo, «Kultur und Landeswissenschaften», (in Bausch/Chris/Hüllen/Krumm, 1989 *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke Verlag), este processo de apreensão da cultura estrangeira está de certo modo submetido a mecanismos e interesses psicológicos de prazer e medo, precisamente porque neste processo se verifica um corte com aquilo a que se está habituado e se considera garantido.

A interferência cultural tornou-se consciente na Alemanha com as grandes diferenças culturais que existiam com os emigrantes, nomeadamente os turcos. A necessidades destes fazerem a aprendizagem social e a aprendizagem da língua de modo a facilitar-lhes a “orientação” no novo meio, levou a novos princípios da didáctica da língua estrangeira na tematização de diferenças culturais. Também aqui se quebrou um ciclo quando se percebeu que havia diferenças entre as perspectivas e interesses dos germanistas alemães e o modo como o germanista estrangeiro se ocupava da língua, literatura e cultura alemãs. Isto levou a que pela primeira vez na Alemanha se perspectivasse o curso de Germânicas como o estudo sistemático de uma cultura estrangeira, dando origem à germanística intercultural que diferenciava entre o germanista de língua materna alemã e o germanista para quem o alemão era língua estrangeira ou, sendo alemão ensina esta língua a estrangeiros.

Tendo como ponto de partida o indivíduo e a sua aptidão em se entender com um mundo internacionalizado, é de ter em conta o facto de que os seus processos de percepção, normas de actuação, disposições comportamentais e consequentemente também processos de aprendizagem, dependem das influências de socialização vividas e transmitidas no contexto nacional e sócio-cultural. A capacidade específica do indivíduo em se abstrair dos seus próprios princípios culturais e incorporar os modelos culturais estrangeiros, desenvolve-se, na maior parte das vezes, fora do contexto do ensino da língua estrangeira e até mesmo fora da escola. Esta capacidade tem de facto menos a ver com o domínio da língua estrangeira do que com factores cognitivo-morais relacionados com a idade e com a vivência. A importância da língua estrangeira neste contexto reside no facto de ser ela o meio que facilita o acesso à cultura estrangeira. No entanto, a aquisição de uma língua estrangeira não implica de modo algum a suspensão do processo de formação da identidade, muito pelo contrário: com a aquisição da língua estrangeira é dada ao indivíduo a possibilidade de não considerar o seu país o limite da percepção e pensamento, o limite da consciencialização ao até mesmo o padrão absoluto de juízos e actuações. Mas, a língua estrangeira só pode alargar os horizontes do aprendente quando no **currículo de conteúdos sócio-culturais** for tão respeitada a identidade do aluno como as diferenças com a outra cultura. Se a língua estrangeira não for transmitida interculturalmente, ou seja, não houver o reconhecimento dos princípios culturais do/s país/es onde está a ser ensinada a língua estrangeira e se os conteúdos sócio-culturais não forem analisados do ponto de vista do aprendente, também para que na comparação de ambas as culturas não se tenha o pensamento erróneo de avaliar, mas tão somente de as conhecer e aceitar nas suas diferenças e semelhanças, corre-se o risco de imposição de línguas e culturas no que se poderia considerar um imperialismo cultural.

A compreensão intercultural e um trato internacional bem sucedido, exigem do cidadão mais do que o mero domínio formal da língua estrangeira. Enquanto este pode ser adquirido em cursos intensivos de língua estrangeira a interculturalidade pressupõe um conhecimento fundamentado da própria cultura e da cultura estrangeira, bem com a capacidade de análise de estruturas e funções sociais e as suas diferenças em diferentes culturas. Estes conhecimentos só podem ser fruto de um extenso processo de aprendizagem feito ao longo da vida e que se inicia na escola. São conhecimentos que congregam o conhecimento de cada disciplina e no qual a aprendizagem da língua estrangeira desempenha um papel primordial. A aquisição de língua não pode ser separada de uma comparação cultural o que implica uma reflexão dos próprios hábitos e costumes. A descoberta do «outro» e a comparação consciente do aprendente processados de um modo sistemático, torna imprescindível a realização de um maior número de intercâmbios escolares, viagens de estudo e até mesmo de puro turismo. É aí que se estabelece a relação com o «outro» ao vivo, é aí que se formularão questões e procurarão explicações, reforçam conhecimentos e se perdem preconceitos e estereótipos.

Considerando-se a função do estereótipo como parte da cognição social sob forma de percepção do «outro» sempre a partir da perspectiva do próprio grupo de referência, tem de se concluir que a aprendizagem intercultural não pode focar exclusivamente a cultura da língua alvo. O modelo em que se baseia a teoria da comunicação intercultural deve partir sempre de um princípio de analogia: a partir da própria identidade os modelos são adaptados, corrigidos, reconstruídos em relação a outros grupos sociais, o que leva à conclusão de que este processo de aprendizagem deve começar pela reflexão e tomada de consciência sobre a própria identidade. O contacto intercultural corre o risco de falhar se não existir uma imagem de si próprio claramente definida, estável segura e interactiva.

LUGARES DE ERRÂNCIA. O ESPAÇO SENSÍVEL DO LIMITE

Eugénia Vilela
Universidade do Porto

«A verdade é que passei a vida a fugir, de cidade em cidade, com um sussurro cortante nos lábios. E atravessei cidades e ruas sem nome, estradas, pontes que ligam uma treva a outra treva. Caminho como sempre caminhei, dentro de mim - rasgando paisagens, sulcando mares, devorando imagens.»

Al Berto
O medo

A história ocidental configura-se, na contemporaneidade, sob um território de perda. Num espaço de desarticulação da palavra, das imagens e do desejo, o mundo é suspenso no *limite*, constituindo-se substancialmente entre uma significação em excesso e uma ausência dura de sentido.

Sob um fundo de crescimento económico insuficiente, sob a emergência de ódios ancestrais, os continentes são convulsionados por múltiplos conflitos - agitações sociais, guerras, tensões religiosas, étnicas, tribais - que lançam no êxodo as populações civis. Em todos os espaços geográficos, a fuga, a deslocação, a concentração em campos de prisioneiros ou de refúgio, tornam-se movimentos sociais que desenraízam os sentidos políticos das práticas discursivas reconhecíveis na contemporaneidade.¹

Esta experiência contemporânea confronta-nos, desde dentro de um espaço sedentário de racionalidade, com um saber impreciso que exige pensar a *deslocação* como um movimento onde se expõe uma razão nómada pela qual se reconverte o território sedentário da narrativa histórica.²

Uma questão que se nos coloca é saber como interrogar, desde o momento presente, uma narrativa de poder onde *a ética deserta os lugares da história*. Assim, sob uma geometria perversa dos *lugares antropológicos* contemporâneos torna-se essencial pensar um sentido outro da *alteridade*, da *memória* e da *errância*. Pensar afinal, desde o interior de um equívoco regime de visibilidade da memória plural, a surdez quotidiana de um sentido enraizado no medo.

1. O espaço sedentário da significação

No contexto de uma forma de pensamento que Deleuze designa como *pensamento do mundo clássico* - identificado com a *filosofia da representação* - a recuperação de um facto, de uma sensação, de um objecto ou de um saber realiza-se através de um movimento de re-apresentação que se instaura por referência a um princípio de ordem relativamente ao qual se distribuem, segundo determinados atributos, as coisas, os acontecimentos e os sujeitos. Sob esta configuração do pensamento, o *mesmo* define-se segundo uma distribuição estratégica - de proximidade ou de distância - face a uma *ordem* que encarna a unidade a partir da qual emergem as figuras múltiplas do saber e do poder.

Neste contexto, o pensamento concebe-se através de um modelo estratégico de colocação no espaço, onde, sob um modo de distribuição sedentária, a *identidade* se configura pela posição relativa que ocupa face a um *espaço significativo* definido, por seu lado, por referência a um princípio de ordem fundamental. Daí a *necessidade de um princípio de representação* através do qual a significação de um facto ou de um objecto presente é fundada no re-encontro do *mesmo* que a *re-presentação* sustenta.

É precisamente sob este modo de organização sedentária do olhar que o pensamento ocidental vai constituir territórios de legitimação - gnoseológicos, políticos, sociais, hermenêuticos - onde se exige a exclusão de todos os sujeitos, objectos ou acontecimentos resistentes a esses regimes de verdade. O pensamento desenvolve-se, então, numa circularidade referencial que desenha o re-encontro - na experiência - das formas que existem antecipadamente como condição de possibilidade de uma experiência. Com efeito, antes mesmo que o fenómeno ou o objecto se apresente na sua existência singular, essas formas permitem prevê-lo, antecipá-lo ou julgá-lo.

No Ocidente, o espaço *significante* é, assim, perspectivado como um espaço sedentário que corresponde à manifestação obsessiva de uma *vontade de verdade* configurada sob os traços de uma *ordem* fundamental a instaurar violentamente sobre os sujeitos e as coisas.

Face a esta inteligibilidade surda do mundo, desenha-se uma *geografia do medo* onde se inscrevem novas figuras antropológicas - o refugiado, o exilado, o errante - que se deslocam, indefinidamente, num território onde a memória traça a cartografia física de uma outra linguagem, próxima daquilo que Deleuze, ao referir-se a Foucault, chamaria o *avesso* da experiência da linguagem: um livro que só se escreve no corpo da alma, com sangue e com silêncio.

É essencial, então, pensar como nos espaços/campos de deslocação as memórias tomam corpo e constroem mundos.

2. Os lugares inabitáveis

Bósnia, 1992. Como descrevia Christian Lecomte, jornalista presente no cenário da

guerra, «há duas guerras na Bósnia. Aquela que numa maré de sangue faz tombar crianças e adultos nas ruas de Sarajevo. Uma guerra que estala sob o impacto dos obuses as fachadas dos edifícios. E depois há essa guerra insidiosa que apenas deixa traços na memória dos homens. Memória do êxodo, ou êxodo da memória, chamou-se a isso a “purificação étnica”. Milhares de homens e mulheres lançados nos caminhos do exílio. Velhos sentados à beira das estradas sobre um colchão deixado ali mesmo no chão, esquecidos».³

Existem espaços e corpos inabitáveis. E com eles, territórios onde os mapas da memória se convulsionam no tempo imperfeito da violência. Esses espaços não se explicam, apenas se descrevem.

Injustificáveis na sua natureza, os territórios purificados pelo sangue - os campos de ex-término, os campos de refugiados, os enclaves étnicos, os espaços de deslocação e errância - são resistentes à análise, à decomposição e à reconstituição. Definidos por movimentos políticos e sociais instáveis, esses lugares antropológicos desenham-se sob um processo de degeneração de memória onde o *lugar* se afigura como ruína.⁴ Eles expõem uma política de destruição programada do *outro* onde o sofrimento não é um signo, mas a ferida exposta. Neles, o medo é o espaço da cartografia imprecisa dos sobreviventes.

Nos espaços de deslocação e nos campos de refúgio, o *lugar* é um espaço simbólico que, se faz sobre a errância, o abandono, o ódio e o medo envolventes. Contra o entendimento lógico de *lugar* como uma construção onde se anuncia um princípio de estrutura e coesão que torna possível o sentido como memória - os espaços, os acontecimentos e os objectos que se inscrevem hoje na cena antropológica são, na sua quase totalidade, *textos absurdos*. Insignificantes para além da voracidade da passagem, ou para além da dureza metafísica de um presente que reconduz o sentido à insignificância.

Na invocação de uma realidade que fere, esses *espaços outros* expõem a impossibilidade de evocação de um espaço sedentário de sentido. É fundamental, então, pensar a partir da deslocação, procurar uma nomadologia do pensamento onde, tal como o defendia Deleuze, se procura *descrever a forma como as coisas se dispersam, da mesma forma como uma tribo nómada se reparte num território sem o dividir entre os indivíduos*.⁵ Assim, sob uma configuração sedentária do pensamento, ao considerar que a *história* se constitui como narração criadora de territórios legitimados da memória, torna-se compreensível a necessidade de violentar a *lógica da memória* que estrutura quase toda a história no Ocidente.⁶

3. Sobreviventes. A memória como lugar de errância

Nome: Omarska, campo de prisioneiros de guerra. Sob a percepção do acontecimento existem *lugares* intoleráveis. É necessário retirar sinais dos sedimentos do acontecimento.

Relato do acontecimento pelo repórter fotográfico Lecomte: «De repente, dois espectros

descarnados emergiram em perda de equilíbrio, os seus braços eram imensos e as suas costelas salientes: “Tínhamos duas fatias de pão por dia e algumas colheres de sopa. Éramos três mil, houve centenas de execuções. Aqueles que eram levados à noite, nunca regressavam. Mirhab e Ejub foram prisioneiros em Omarska. Eles assemelhavam-se estranhamente a um documentário da segunda guerra mundial visto na televisão: um homem assustadoramente magro que, através do arame farpado, pousa sobre a câmara um olhar de uma infinita tristeza».⁷

Uma das expressões que os narradores da história concreta dos campos de extermínio e de refúgio utilizaram para designar a condição psicológica dos sobreviventes foi a de uma *infinita tristeza*. Esta expressão tem as suas raízes numa ambivalência essencial: aquilo que lhes restou - a tristeza. Infinita. E, apesar do medo, apesar da imensa tristeza, sobreviventes - *ainda, aqui*.⁸

Sobreviventes porque, pela memória, continuaram a viver num espaço e num tempo contíguo ao dos que não sobreviveram. Mas também, num espaço contíguo ao dos usurpadores - um espaço onde a morte, a violência e o erro percorrem os lugares daqueles que invadem e sedentizam os lugares dos outros.⁹ Outros, porque a memória não se possui. Porque vivem de outra maneira, no avesso das leis. Sobreviventes, porque se refugiaram na memória e ela não é a marca de um lugar passado, mas a construção de um sentido do presente no tempo existido desde dentro do medo.

A memória faz-se de dor. Ela é infinita. Ou talvez antes, a memória é a própria tristeza, infinitamente, na errância dos lugares e dos sentidos.

E, apesar de no teatro do mundo os sujeitos procurarem fechar-se numa personagem imóvel desde onde se tenta desesperadamente sobreviver, a memória é essa viagem dentro de si que remete para a ausência de fixidez. O território levamo-lo connosco. Aqui, o mundo não tem mais placenta. O útero deslocou-se como fuga. E a memória é, simultaneamente, a uma só vez, o útero e a sepultura de mundos possíveis. Uma estratégia de sobrevivência instalou-se, assim, desde dentro da memória. Sobreviver é necessário. *Sobreviver é escapar ao destino. Mas se escapamos ao destino, de quem é a vida em que entramos?*¹⁰

A memória é a palavra interior, transgressiva e resistente. Ela é uma linguagem onde não se vocalizam os afectos: «Não gritarei, aprendi na infância que os gritos não acordam ninguém».¹¹ Os gritos serão sempre diferentes. Outros. Incomensuráveis. Imprecisos para um pensamento impossível de respirar.

Para os sobreviventes a memória é o único exílio e a única salvação. A escolha depende da respiração e dos gestos pelos quais se cria uma *estética da existência*¹² onde os lugares deixam de ser um cemitério de memórias. Assim, no movimento de deslocação, a identidade desenha-se no interior do espaço instável criado pela errância. Enquanto tal, ele é o território desloçável de gestação de um *sentido outro*, pois um lugar é sempre o espaço sensível da *passagem* - sob uma metafísica da presença - onde a identidade se faz por deslocação. Ele não é

apenas o espaço de insignificação que a *passagem* expõe como desenraizamento de ser, já que, paradoxalmente, o lugar pode desenhar-se como passagem. Aí, o lugar é um texto antropológico feito de saber e de sangue. Os *lugares da deslocação* são, por isso mesmo, lugares de sentido residente na carne dos apátridas.

4. Acontecimento. A *compreensão* como ferida

Face à dor sólida das testemunhas, a possibilidade de compreensão desses acontecimentos - ilocalizáveis no território sedentário das categorias do entendimento histórico - exige a procura de uma *forma outra de pensamento* onde a exigência do dizer, do ver, e do testemunhar supõem o entendimento de um começo sem fim, *um contínuo presente*, como o defende Hannah Arendt em *Compréhension et Politique*.

Perante a sucessão de factos históricos que rompem as estruturas possíveis de entendimento do acontecer, torna-se então fundamental pensar o *acontecimento*. Essa exigência não significará a submissão ao acidente, ao incidente ou à contingência plana mas, tal como o defendeu Hannah Arendt, a reavaliação essencial do *acontecimento* como objecto de pensamento.

Nesta perspectiva, o acontecimento afigura-se como a criação significativa - a partir de um nódulo concreto de factos - de um espaço de significação essencial que se constitui pelo movimento em aberto do pensamento traçado pela *compreensão*. Isto porque, como o afirma Arendt, a compreensão é *criadora de sentido*, «d'un sens que nous produisons dans le processus même de la vie, dans la mesure où nous nous efforçons de nous réconcilier avec nos actions et avec nos passions»¹³, numa profunda inquietação que marca, singularmente, o espaço entre o nascimento e a morte de cada sujeito.

Enquanto processo ininterrupto, a compreensão não produz construções arquitectónicas definitivas, ela é «un processus complexe qui n'aboutit jamais à des résultats univoques. C'est une activité sans fin, qui nous permet, grâce à des modifications et à des ajustements continuels, de composer avec la réalité, de nous réconcilier avec elle, et de nous efforcer de nous sentir chez nous dans le monde».¹⁴ Numa palavra, ela é um processo de construção do sujeito que se realiza infinitamente, através da acção de sentido - significação existida - que o vivido constitui para o próprio sujeito, o qual se reconhece a si mesmo/continuamente outro *através, precisamente, desse processo de subjectivação*. A compreensão é, enquanto tal, um processo vivido de criação do sujeito - do sujeito singular e do sujeito plural.

Na distância das certezas absolutas, a aquisição do mundo pelo toque tangível da compreensão desloca-se, assim, da ideia de uma memória desejável enquanto marca do tempo passado. Com efeito, na sua ligação à história, a memória constitui-se intinsecamente como *memória plural*, e aquilo que caracteriza essa memória plural e pública é, afinal, «le statut privilégié du témoignage, la possibilité de confronter différents témoignages les uns aux

autres, dont dépend la crédibilité du récit historique. C'est ainsi moins la problématique d'une ressemblance entre récit et événements racontés - problématique de la trace, héritée d'une tendance à identifier la mémoire avec l'empreinte - que la confrontation de témoignages dans leurs différents degrés de fiabilité qui nous fait assister à l'événement raconté». ¹⁵ Deste ponto de vista, a *memória de vários* de que depende o conhecimento histórico situa-se, tal como o sublinha Paul Ricoeur, menos do lado da legitimação identitária e mais do lado da manifestação das inconsistências, das falhas que tocam no centro da nossa existência plural contemporânea.

Plural ou individual, a memória é sempre uma ferida. Ela expõe a singularidade de uma imagem que se entranha no *possível* da experiência humana. ¹⁶ Com efeito, sob uma cronografia da errância, desenham-se *espaços* onde o *lugar* deixa de ser suporte-cenário para passar a ser um sentido intimamente dependente da memória. Neste sentido, não pode existir uma cronologia dos acontecimentos uma vez que a memória não reconhece o tempo linear, pois «ninguém nasce uma só vez. Se temos sorte, emergimos de novo nos braços de alguém; com azar, acordamos quando a longa cauda do horror nos varre o interior do crânio». ¹⁷

Enquanto tal, a compreensão define a forma específica como cada homem vive - no acontecimento - a reconciliação com um mundo que lhe é continuamente estranho. E o *acontecimento*, esse, expõe a fractura que a compreensão desencadeia sobre um espaço existido no medo ou no desejo. Próximo, tangente, todavia nunca absoluto.

5. A percepção do intolerável: educação e limite

Para compreender o *acontecimento* é necessário ser-se *tocado*. Mas como tocar o deslocável? Como viver sob o peso do olhar dos sobreviventes? O que fazer quando o silêncio se herda como a única possibilidade de palavra?

No livro *Sarajevo*, Lecomte regista as imagens significativas desse lugar impossível. Retidos nas imagens fotográficas, estes homens que olham fixamente a câmara fotográfica são concretos e abstractos a uma só vez. Concretos porque vivos, abstractos porque eles são figuras de toda a dor humana.

Concretos porque os ossos que se partem são a forma dos músculos e da carne que se rasga. Singular, própria, tangível. Abstractos porque a sua dor é demasiado concreta na necessidade de um sentido que se reinstala face ao insuportável da dor que os transformam em ícone - como um exercício de exaltação das formas universais pela exaustão da concretude.

Como olhar os olhos do rosto de uma testemunha sem deslocar a incidência do olhar? Aqui, como uma revolta involuntária, a relação carnal prende-se com a imagem, com o sentido de um espaço e de um tempo concretos, possuídos pela tangibilidade dessa presença. Para além de uma percepção que decorre de um modo de inscrição conceptual do pensamento, o olhar transcende o acto físico da visão e confronta-nos com o sentido íntimo que existe sob a mais clara visibilidade.

Neste sentido, a impossibilidade de um princípio estético do visível funda-se na insustentabilidade de olhar os olhos que nos olham desde a figura que a fotografia narra visualmente. Perante a imagem de um sobrevivente *que pousa sobre a câmara um olhar de uma infinita tristeza* - quando o ângulo que equilibra o olhar é insuportável - não há verdade exterior, a única verdade é aquela que se cria no toque. Sob o olhar das vítimas as formas escorrem-nos pelos olhos. Concluimos então que a cor do sangue é demasiado líquida para não ser abstracta.

Na memória dos corpos que caem, a comemoração rasga-se na carne. Neste sentido, a possibilidade de uma educação ética não depende, linearmente, de uma arquitectónica do conhecimento. Ela não é a posse de um objecto pela representação das coordenadas signicas ou simbólicas de um conjunto de factos. Mas a presença carnal do sentido. Face ao intolerável, a educação não pode procurar a posse do acontecer sob as coordenadas de uma racionalidade discursiva - não é possível a reconstrução da dor do *outro* pelo conhecimento. Face ao intolerável o silêncio é violento.

Torna-se, assim, compreensível a existência de um *espaço outro* de significação - de uma *figura limite* da linguagem - em que a linguagem é, simultaneamente, interior e exterior à ordem sedentária da racionalidade: o *corpo memória*.

Enraizada na compreensão como ferida, esta linguagem constitui-se de forma qualitativamente diferente da dimensão signica determinante da ordem jurídica e da ordem gnoseológica da razão se manifestar. Constituindo-se sob um movimento não intencional, esta linguagem não se funda sobre uma exigência plana de conhecimento mas sob a necessidade da *apresentação* de uma outra língua, pelo *toque*.

Rasgando os enunciados conceptuais, o *toque* - que os testemunhos nas suas diferentes formas desencadeiam - realiza uma subversão da linguagem: dizer o indizível a partir da textura da dor. Reconhecendo-se, no entanto, que a dor não é uma categoria partilhável.

O toque é, assim, a expressão consistente não apenas de um movimento signico mas de um movimento que fere. Não de um *signo gnoseológico* mas de uma *ferida ética*. Ele é uma *não-figura* próxima da *verdade* de uma linguagem que se constitui no movimento de compreensão. De uma linguagem não intencional que é, enquanto tal, o lastro e o âmagô de uma educação que se constitui a partir de um princípio não intencional.

Como uma poética objectual que se situa no exterior do espaço do conceito, cria-se, no interior da relação íntima entre a *memória* e a *compreensão*, uma linguagem onde a deslocação/ a palavra/ o corpo/ as cicatrizes ou o medo, definindo um espaço e um tempo simultâneos à própria criação dessa linguagem, se transformam em equivalentes instâncias de construção de sentido.

É necessário, então, sob uma *ontologia do limite*,¹⁸ fazer do *ainda aqui* um lugar de sentido e esse é o mais difícil dos esforços: «*olhar com atenção, registar o que se vê; descobrir*

uma maneira de tornar necessária a beleza, de tornar bela a necessidade»¹⁹. A possibilidade de ver/dizer/pensar essa necessidade e essa beleza é, no fundo, a possibilidade de um começo outro. Nómada. Do existir desde dentro o sentido. Porque a memória é, afinal, o lugar do mundo e a compreensão, uma *ferida ética*.

Notas

1- Decorrentes de uma violência em latência, os *movimentos de deslocação e de errância* são impossíveis de enquadrar sob um *dispositivo* que permita o seu entendimento pois o sistema de referências conceptuais que possuímos para interpretar a realidade já não sustenta a materialidade dos acontecimentos contemporâneos. A natureza sedentária dos *dispositivos* inscreve-se na materialidade dos factos que esses dispositivos definem como inscrições de ordem que invertem o próprio acontecer. Em última análise, não existem dispositivos que nos permitam entender esses acontecimentos, nem mesmo a maneira como esses acontecimentos se constituem como acontecimento para aquele que o pensa.

2- Em confronto com uma vontade sedentária de verdade, vivemos um período histórico de profunda *anomia*: os conceitos que possuímos não permitem pensar aquilo que está latente a uma série de manifestações conflituais e contraditórias que caracterizam espaços de tempo onde a raiz é a *deslocação*.

Os apátridas, os excluídos, os refugiados, os deslocados - e tantas outras figuras que fracturam os regimes do poder e da verdade - são excêntricos relativamente ao centro de um sentido político-social-económico convergente.

3- Christian Lecomte (1994): *Sarajevo*, Paris, p.54.

4- No peso interior do medo, o *espaço sedentário* da racionalidade organiza, então, uma forma de entendimento onde se assume a figura de um *lugar* no qual se inscrevem as estratégias narrativas do saber e do poder no Ocidente. Assim, para delinear uma reflexão sobre a figura sedentária do pensamento ocidental e sobre sentido antropológico da *errância* na contemporaneidade, afigura-se-nos essencial perspectivar a noção de *lugar*.

Significativamente mais consistente que a noção de *espaço*, a noção de *lugar antropológico* - delineada por Marc Augé na sua obra *Non-Lieux* - designa uma *construção concreta e simbólica do espaço* que, apesar da sua diversidade expressiva, possui três características comuns: correspondendo «a um conjunto de possibilidades, de prescrições e de interditos cujo conteúdo é simultaneamente espacial e social», o *lugar antropológico* é identitário, relacional e histórico. Ele define-se, então, como um território que confere identidade a uma comunidade através da delimitação das suas raízes relacionais e históricas num espaço simbolizado.

Tal como afirma Marc Augé, o lugar delimita «espaços significantes, sociedades identificadas a culturas concebidas elas mesmas como totalidades plenas: universos de sentido no interior dos quais os indivíduos e os grupos, sendo apenas uma expressão desses universos, se definem em relação aos mesmos critérios, aos mesmos valores e aos mesmos procedimentos de interpretação». Enquanto tal, a noção de *lugar* vai marcar um espaço identitário por remissão ao qual se produzem efeitos de reconhecimento, sendo, simultaneamente, *princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para aqueles que o observam*.

5- Cf. Gilles Deleuze (1968): *Différance et Répétition*, Paris, P.U.F.

6- Diferente das conotações metafísicas da reminiscência platónica e da identidade pessoal de Locke, a *memória* não é mais um traço onde se identificam literalmente as marcas factuais da história individual e social. A memória é, diferentemente, expressão de um acontecimento impossível de ser reconhecido na conjugação cu-

mulativa dos factos. Ela afigura-se como o lugar de territórios reconstruídos ao abrigo da metáfora de memória como espaço de impressão ou marca empírica dos acontecimentos, numa palavra, ao abrigo da acumulação do acontecido sem outra verdade senão o próprio facto.

7- Christian Lecomte (1994): *Sarajevo*. Paris, p.52.

8- «Sobreviver: continuar a viver, a ser, a existir depois de outra coisa ou de outra pessoa. Subsistir depois da perda ou da ruína de alguém ou de alguma coisa. Resistir vitoriosamente; persistir, durar, continuar a existir». («Sobreviver» in *Dicionário de Língua Portuguesa* de José Pedro Machado.) Sobrevivente, aquele que apesar da vida e da morte ainda vive. Está em vida. Ainda. Aqui a identidade não mais se poderá conjugar sob a categoria do mesmo.

9- Cf. Michel Serres (1980): *Le Parasite*, Paris, Grasset.

10- Anne Michaels (1997): *Peças em Fuga*, Lisboa, Presença, p.55.

11- Michel de Castillo (1998): *De Père Français*, Paris, Fayard, p.157.

12- Cf. Michel Foucault (1984): *Histoire de la Sexualité (vol.I,II,III)*, Paris, Gallimard.

13- Hannah Arendt (1990): «Compréhension et Politique» in *La Nature du Totalitarisme*, Paris, Éd. Payot, p.41.

14- *Ibid.*, p39.

15- Paul Ricoeur (1998): «La marque du passé» in *Mémoire, Histoire, Revue de Métaphisique et de la Morale*.

16- Tanto a nível da *memória singular* como a nível da *memória plural*, a memória constrói-se como *ferida* pois, tal como afirma Hannah Arendt, «la compréhension des problèmes politiques et historiques, puisqu'il s'agit d'affaires si profondément et fondamentalement humaines, n'est pas sans analogie avec la compréhension des personnes: ce qu'une personne est fondamentalement, nous ne le savons qu'après sa mort. (...) Pour les mortels, ce qui est définitif et éternel ne s'annonce qu'après la mort». (Hannah Arendt (1990): «Compréhension et Politique» in *La Nature du Totalitarisme*, Paris, Éd. Payot, p.41.) Assim, a deslocação contínua de sentido que funda a existência humana, subentende uma perspectivização particular da educação que se aproxima da noção de *educação-significativa* delineada por Octavi Fullat: «La "educacion-significativa" resulta necesariamente riesgosa porque obliga a vivir desde la propia libertad y desde el fracaso posible en el que uno puede fracasar del todo. (...) sólo hay un modo de que los hechos educadores disfruten de significado: que no acaben en ellos, sino que apunten a algo anterior o a algo posterior a los mismos.(...) Pensamento y voluntad proporcionan la significación y la exigencia a la tarea educativa». (Octavi Fullat: *El Pasma de ser Hombre*, Barcelona, p.156).

17- Anne Michaels (1997): *Peças em Fuga*, p.117.

18- O *limite* não é um conceito pois se ele o for, então, entre o conceito e a intuição existe uma passagem puramente lógica do inteligível ao sensível, ou do universal ao singular. O limite é para além do conceito, pois, como o afirma Deleuze em *Mille Plateaux*, não existe nenhuma *instância central, fundamento* ou *princípio* supremo que governe esta *distribution d'essence et de délire*.

19- Anne Michaels (1997): *Peças em Fuga*, p.51.

IDENTITY. CULTURAL ARTIFACTS & EDUCATION

*John Rodger Gingell
Nene College of Higher Education*

What I intend to do in this paper is to present arguments and examples to counter what I take to be an influential, but over simple picture of the relationship between individuals and the cultures they inhabit. The picture is to be found in McIntyre (1981) the work of philosophers such as Taylor (1979) and Sandel (1982) and it, very roughly, depicts culture as a given for individuals that both forms the material out of which self-identity can be created and, at the same time, conditions the choices that individuals might make. In other words, it is the culture which decides which selves are possible and which are not.

I want to examine this claim on two levels. Firstly, with regard to a broad definition of 'culture' and secondly with a narrower definition. The broad definition might be called the anthropological definition and it defines 'culture' in terms of all the attitudes, practices and values of a given society (I don't think anything important turns on the elements of this definition). The second definition is that usually thought relevant to education, and here, culture, is the intellectual and artistic attitudes, practices and values of a given society.

Working with the first definition, let us see what we can make of the claim that our identity is given by culture in this sense. It is certainly true that we are born and educated within a given culture and that in some necessary sense this constrains the possibilities we have for seeking a notion of ourselves. As Williams has pointed out, none of us, no matter what we wish, could choose to be a Teutonic knight simply because the cultural structures which might give meaning to such a choice no longer obtain. (But, he has also pointed out that such identities somehow become more appealing the more unavailable they are). But if this is what we can't do given our cultural structures, is there anything that we must do?

One way of examining this question is to take elements of our culture and see what constraints those place upon us. Let us say, for example, we inhabit a culture which contains football and opera. What must this mean for us. Well, and again roughly, it seems that we have three choices for each of these cultural elements. We can be for them, against them, or indifferent to them. So given the two elements we have a matrix of nine possibilities concerning our

possible attitudes. Any one of these possibilities - but only any one of these - must form part of our identity.

This may be true but it is terribly uninteresting. It is rather like reporting that if someone is going to buy something in a market that they must choose something available in the market, which is true, but trivially so. The only interesting thing here depends upon extrapolation. Given a culture with the normal amount of things on offer (100's? 1000's?) and given even my set of restricted attitudes to these things, notions of identity are going to be extremely complicated. So much so, that any straightforward reading of identity from culture must be impossible.

Of course, the above uninteresting claim is not the one made by those I am arguing with. Their claim both seems to be much stronger and much more interesting. Thus, Taylor holds that it is communal values and practices which function as 'authoritative horizons' which 'set goals for us' (Taylor (1979) pp.157-159). Sandel believes that communal goals define peoples' identities, that their shared pursuit is 'not a relationship they choose (as in a voluntary association) but an attachment they discover, not merely an attitude but a constituent of their identity.' (Sandel (1982) p.150). MacIntyre writes 'we all approach our own circumstances as bearers of particular social identities. I am someone's son or daughter, someone else's cousin or uncle; I am a citizen of this or that city; a member of this or that guild or profession; I belong to this clan, that tribe, this nation. Hence, what is good for me has to be the good for one who inhabits these values.' (MacIntyre (1981) pp 204-5).

The question to ask with all of these views is, I think, a simple one. Like many good philosophical questions it seems to verge on the naive. It is this: the culture we inhabit supposed to determine all of our goals and practices; or most of them or some of them? It certainly determines all in the sense that it determines what is on offer. But this restating the limiting case we started with, that is, that you can only buy what is for sale. If the all here means something different to this, for instance that all the individuals' goals and practices must be identical with all the goals and practices of the given society, then the suggestion is not merely false, it is, almost certainly, incoherent.

Given an even moderately complex society the goals and practices exemplified by people within that society - and it is always worth bearing in mind that is people not societies, which have goals and who take part in practices - are liable to conflict. Thus, such a society might have football hooligans and people utterly indifferent to football; it might contain people wedded to a contemplative way of life and people dedicated to action; it might contain the religious bigot and the atheist. Given such a picture - and it is a picture which fits most of the societies with which we are familiar, the demand that the individuals' goals simply reflect societies goals simply cannot be met.

What about the less stringent demand that most of the individuals' goals and practices

must reflect most of the goals and practices on offer? Again this threatens to run into incoherence unless the contents of both sets are chosen with care because any random sample of such things in a society is liable to turn-up incompatible pairs. However, even if we avoid this possibility, what seems to be demanded here not only seems unlikely to be true, but also seems profoundly insulting to the individuals concerned. This demand seems to be that individuals identify with the goals and practices that are typical of their society. Thus, someone from England should be ignorant and uncaring when it comes to food and drink; be distrustful of any intellectual activity; be profoundly interested in football and cricket but uninterested in the fine arts and be, at all times, reserved and unapproachable. It may be the case - with a certain amount of licence - that such traits do typify English culture but it would be certainly unwise to assume that they are present in any individual English person and, as I said above, I for one, would be deeply insulted should someone assume that they were true of me. But if the first two possibilities are - at the very least - not true then we are left with the third: that the elements that constitute an individual's identity are taken from some of the things that are on offer in the culture concerned. But with this claim we are back to something that must be true but which is totally uninteresting.

It might be objected to my account so far that its plausibility is bought at the expense of any attempt at depth. That items such as football and opera simply are too superficial to serve in creation of identities that my opponents desire. This call for greater depth may have a point - although I am tempted to simply issue an *ad hominem* challenge here - but, if it does, it needs to be provided with some content.

Such content may be purchased by attempting to culturally particularise certain modes of thought such as logic and science. I am sure that this is not what most of my opponents are getting at, but it may be the case that some e.g. Rorty are. If this is the argument then I believe it to be false but I have no space to argue its falseness here. As far as such a move is concerned I believe with philosophers such as Nagel (1998) that although logic and science may arise in particular cultural contexts they are, in fact, transcultural i.e. they are ways of thinking which are discovered rather than invented.

More likely the notion of depth may refer not to such things but to the language of the culture concerned. Certainly, it is with language that Taylor is essentially concerned in his influential paper 'The politics of recognition' (1995) which uses the problems of French speaking Canada as a central example. My feeling is that this example, although interesting, obscures many of the problems inherent in language choice.

Whatever one thinks of equality between cultures i.e. whether it is possible to talk of cultures being unequal in some way, this is hardly likely to be an issue with English and French cultures. Both are well established; both culturally rich and both, very importantly, reach out in diverse ways to other cultures. So whichever is chosen there can be no real question of cultural loss, (which might not be the case, for instance, if the choice was between a scientific

and pre-scientific culture). Secondly, Taylor poses the problem in terms of procedural liberalism as against cultural survival. However, he does not really go into what might be at stake, in this particular instance, with the latter. So, for instance, one would think that if enough of the French speaking Canadians were concerned with the survival of their particular cultural heritage then they would have little problem in protecting it through voluntary associations and a freely chosen schooling system. However, if it has to be protected by coercion this really does seem to be a protection that actually offends against peoples freely chosen cultural interests and its only defence would be an appeal to the deeply dubious notion from Rousseau of 'forcing people to be *free*'. Thirdly, it is striking that Taylor, whilst he seems to endorse something like this, offers no arguments for it (See p.248).

Of course in a monolingualistic community there can be no such problems, if that is all that is on offer, then it is. (Although what to teach as a second language may be a real problem).

In communities where language choice is a real possibility then very hard choices will have to be made, but it is not at all clear that such choices should endorse, in any simple way, what might be thought of as the mother tongue. One may see this by thinking a moment about local dialects. A majority of people in Britain, I suspect, spend their early years speaking a local dialect (I certainly did). But such dialects are not endorsed by the education system and by adulthood most people are proficient, more or less, with standard English. What remains of the dialect is likely to be a regional accent. One might regard this as an affront to the local and particular but I don't think that it is, in anyway, necessary to do so. Where what is at stake is language choice rather than dialect choice the same may obtain. I recently did some work on the West Indian island of St.Lucia. A case could be made - although not, I think, a very strong one - that the mother tongue of St.Lucia is a French based patois. Recently, for the first time this patois has been provided with a phonetically based alphabet. One can envisage a situation where cultural particularists came to power in St. Lucia and insisted that this was the language of instruction in schools. This would, I think, be an enormously retrograde step. Firstly, because it would ignore the linguistic preferences in practice of most of the people on the island. Secondly, because it would effectively cut-off the St.Lucians from that large part of their cultural heritage that is British. Thirdly, because of the way in which the alphabet has been created, it would also cut-off the St.Lucians from French culture. Such particularism is bought at an enormous cost. In many ways, if we consider 'culture' in the second way that I wish to discuss, it buys adherence to a language at the cost of a loss of culture.

The second definition of culture that I wish to try and work into this discussion, is, as I said at the begin~ing of this paper, concerns the artistic and intellectual life of any given society. My contention is that given this notion of culture - and, as I also said at the start this is the notion usually thought relevant for education - things become even more complicated.

I would like to begin my discussion by offering, as an example of a cultural artifact in this sense something that - perhaps with a degree of exaggeration- typifies some of the points

I want to make. The example is the novel by the Nigerian writer, Wole Soyinka *The Interpreters*. This novel was written in Nigeria, although Soyinka now lives in exile - it was written in English - although a large part of the Nigerian population either do not speak English or speak it as a second language - its form, as a novel, inhabits a European rather than an African tradition and its content, although set in Nigeria, refers to a post-colonial Nigeria and therefore to more than one culture.

The question I want to ask is: to what culture does this novel belong? The answer to this question is *certainly not straightforward and it may be impossible to answer*. It would be difficult to claim, for instance, that awareness of the novel is a given for Nigerians in the same way that their mother tongue is a given. Such awareness, in any real sense, has to be achieved rather than just accepted. But, as an achievement, it is open not simply to Nigerians but to anyone. Indeed, because of the language it may be more accessible to some non-Nigerians than it is to some Nigerians.

The novel is not, in the present situation, an unthinking focus for celebration in Nigeria, despite Soyinka's Nobel prize - given his political disagreements with the present regime, it could be the case that outside Nigeria it stands as a monument to Nigerian culture whilst inside it is ignored. Its content - Look what *they* have done to *us!* - is of obvious relevance to the Nigerian 'us' it refers to but it is also of relevance to the British 'they' as well and to understand it, is to understand both sides of the equation.

What we have here is a case of cultural ambiguity but such ambiguity is not an oddity but is in fact, typical of many of the artifacts which we often, unthinkingly, locate within cultures. So, for instance, tourists visiting England and looking at the castles and cathedrals which typify English mediaeval culture they are looking at the work of the Norman French. The architectural glories of, say, Bath cannot be understood without an understanding of the work of the Italian architect Palladio. The influences, on that most English of painters, Turner, include very high on the list, the French painter Claude Lorraine and Turner's influence is probably best seen in the work of Monet and the Impressionists. One can duplicate such examples almost endlessly, not only with regard to English culture but with regard to any developed culture.

But what of artifacts that do not seem to exhibit such ambiguity? Surely, there are cases, like Chaucer and Shakespeare, which reside centrally and solely within one culture. Perhaps, in a sense, although even here anyone who has tried to teach the work of such figures to English children will realise the difficulty of getting such children to grasp that which is supposed to be central and given to their culture (and I have heard Sierra Leonean children reciting Macbeth, line by line, whilst watching a production). Certainly, it cannot be assumed that the English, simply because they are English, have more rapport, grasp, understanding of these texts than anyone else. But nor can it be assumed that the English - or anyone else - are trapped within their cultural orbit.

If I were asked, for instance, to name the greatest works of literature I have read, most would be works - in translation - from other cultures. The same is true of painting, sculpture, music and architecture. Cultural position does not, and cannot, determine cultural understanding or adherence in this particular sense. Whether my understanding of and care for, say, Aeschylus, is better than the average Greeks, is something to be settled, I would submit, empirically and not by assumptions about our respective cultural locations.

How do the above issues connect with the questions of identity with which I began this paper and the questions about education with which this conference is concerned? I think these two sets of questions connect in very interesting ways.

Education must, I think, begin with what is given in any particular cultural context. If it did not then it is difficult to see how it could connect with the young children that have knowledge of very little else but this given. But the role of education is not merely to reassert the parochial and the familiar (if it was, why would we need any formal education beyond the ages of, say, eight or ten?). Rather, any education worth its name quickly begins to undermine and challenge the things that are given. In the early years of education it does this in subtle ways. By processes of socialisation which introduce the child to different models and mores than those it meets at home or in the street. But also by making the familiar strange. So, for instance, by learning about dinosaurs the child begins to see the world in a different way.

By the time the processes of education have reached the type of artifact I talk about in the second part of this paper, this challenge to the accepted and familiar, has greatly increased its level of acceleration. What pupils are now presented with - or, perhaps I should say, should be presented with - is a totally different way of seeing these things that formed their beginnings. The process is nicely caught in a saying of Russell's; "Naive realism leads to science and science proves naive realism false. So, naive realism is false."

But naive realism is where we have to begin, it is, literally what we take to be given. Nevertheless, it would be a terrible mistake to believe that we always arrive back at our starting point. Education, by its very nature, leads us on journeys where we quickly lose sight of such starting points. And in being introduced, not to the culture of Portugal or England, but rather to the culture of science, of paintings, of books, of buildings, of music, we become introduced to totally different ways of seeing ourselves and the cultures we started from and, in some ways, remain part of. So, for instance, the child who becomes a scientist does not simply do Portuguese or English science (whatever this might mean) but rather does science as a Portuguese or Englishman. The nationality and its culture come to take a back-seat. The child who comes to write novels by so doing, enters a culture of writers which simply transcends the barriers of space and time. And even if the focus of such novels is a small part of their own culture, the place they view this from is not, simply, encapsulated within that culture.

Education, by introducing us to vistas which we once never knew existed, provides us with the possibility of choosing or creating identities which would, at one time seemed both opaque to us and impossible for us. Identities which are made not simply by the cultures we are born into but by the cultures we come to inhabit because of these things which, through education, we come to care about and identify with. Education, in a very real sense, changes who we are and who we can be. The wonder of this is nicely caught by Robert Nozick at the beginning of *Philosophical Explanation*.

Isn't it ludicrous for someone just one generation from the *shtetl*, a *pisher* from Brownsville and East Flatbush in Brooklyn, even to touch on the topics of the monumental thinkers? of course it is! Yet it was ludicrous for them to. We are all just a few years past something or other, if only childhood. Even the monuments themselves, so serenely in command of culture and intellect, must have been children once, and adolescents - so they too are immigrants to the realm of thought.

Education, or rather, a proper education changes everything. And to talk of cultural protectionism in such a context sounds dangerously like an attempt to restrict what should be the liberating effects of education and, at the same time, to purge the 'protected' culture of all those inconvenient, but culturally vital, artifacts that either resist cultural placement or come from that dangerous place 'the outside.'

Bibliography

MacIntyre A., *After Virtue*, Duckworth London (1981).

Nagel T., *The last Word*, Oxford University Press, Oxford 1998.

Nozick R., *Philosophical Explanations*, O.U.P., Oxford (1981).

Sandel, *Liberalism and the limits of justice*.

Taylor C., *The politics of Recognition*, in Taylor C. (ed.), *Philosophical Arguments*; Harbard University Press, Camdridge Mass (1995).

Taylor C., *Hegel and Modern Society*, C.U.P. Cambridge (1979).

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DA MORTE

*José H. Barros de Oliveira
Universidade do Porto*

Pertence à Filosofia da Educação o estudo sobre a natureza, a razão de ser e as finalidades (últimas) da educação, propugnando uma educação holística e axiológica.

Fazendo a morte parte da vida, tal tema não deve andar ausente duma filosofia da vida (e da morte) e duma educação integral da pessoa humana e do seu destino. A morte não pode continuar a ser um tabu, ausente dos lugares educativos, como a família e a escola.

Nesta comunicação defende-se a necessidade de incluir uma pedagogia tanatológica no contexto educativo, para que verdadeiramente se cultive uma educação holística de todas as dimensões do ser humano. Ensinar a arte de bem morrer ou educar para bem morrer é educar para bem viver.

Viver a morte é suprema filosofia

Falar do morrer e da morte, essa “interminável derrota” (Camus) ou “supremo escândalo” (Jankélévitch), não constituirá um sintoma patológico? Embora não seja tema fácil nem comum, é necessário afrontá-lo, desde as mais diversas perspectivas. Aqui se deixam algumas considerações teóricas, no desejo de que não apenas se pense na morte, mas ainda que se (auto)eduque para bem morrer, dentro duma verdadeira filosofia da educação e da vida. E cada um deve afrontar pessoalmente o problema, pensar a morte não em terceira ou em segunda, mas “em primeira pessoa” (Jankélévitch, 1977), porque, como afirma Ionesco, “qualquer um é o primeiro a morrer”.

Diga-se desde já que a morte nos parece sempre demasiado prematura: “É triste ir a sepultar ao amanhecer”, dizia Lenau. E Renouvier, dias antes de morrer, aos oitenta e oito anos, afirmava: “Morro antes de dizer a minha última palavra; morremos sempre antes de terminarmos a nossa tarefa; é a mais triste das tristezas da vida”. Miguel Ângelo lamentava-se, quase nonagenário, no leito da morte: “Morro quando mal tinha aprendido o a-b-c da arte. Agora, na verdade, é que eu estava preparado para o meu verdadeiro trabalho”.

Por outro lado, também é verdade que “o homem, desde que nasce, é já suficientemente velho para morrer” (Heidegger) e que “viver não é mais do que viver a morte” (Rilke). Para Salk, “a vida está sempre à beira do desastre”. Afirma ainda S. Agostinho: “o homem morre desde que nasce”. E Buda: “nascer é sofrer, é morrer”. A morte é a outra face da vida.

Tudo na natureza nos fala da dialéctica frágil entre a vida e a morte, como tese e antítese, em busca de nova síntese: o dia e a noite, a semente que renasce após a morte, a primavera-verão dá lugar ao outono-inverno, a flor que hoje é bela e amanhã fenece, a onda que vem e que morre na praia, a palavra que se apaga para outra poder ser ouvida, a criança que vai morrendo em nós para dar lugar ao adulto... .

Na verdade, o homem é “um-ser-para-a-morte” (Heidegger), “um cadáver adiado” (F. Pessoa), e a vida, “uma-vida-para-a-morte” (Rahner). Desde a nascimento que se pode lançar uma ponte entre o berço e o caixão, feitos das mesmas tábuas. Parafrazeando Gedeão, “a morte comanda a vida”. Assim, ver a vida pelo prisma da morte, parece uma coisa natural, e paradoxalmente pode ajudar a viver. Viver a morte não significa matar a vida, antes viver a vida, porque também “a vida comanda a morte”.

A morte foi sempre tema actual, porque faz parte da vida, e o pensar nela pode dar mais qualidade à própria vida, aventura grandiosa e ao mesmo tempo tão frágil. Só por um triz os nossos pais não falharam a nossa concepção e o nascimento e, depois de nascidos, quantos perigos internos e externos vamos enfrentando! Quantas vezes já não poderíamos ter morrido! A vida está presa por um fio. A morte ameaça-nos desde dentro (uma doença grave) e desde fora (um desastre, um cataclismo). Mas na fragilidade da vida, refulge mais a sua grandeza. E na iminência da morte, a vida deve ser saboreada em cada dia.

Pascal afirma: “nem a morte, nem o sol, podem ser olhados de frente” (frase atribuída também a Rochefoucauld). Abordemos então a morte com respeito e a pestanejar, mas evitemos virar a cara para o lado, vivendo “como se” ela não existisse. Não banalizemos este tópico, tratando-o em igualdade de circunstâncias com tantos outros. É tema sério e importante, que pode mover a vida e buscar-lhe novos valores e significado. “Dar à luz” a própria morte, como queria Rilke, é dar à luz a própria vida.

De qualquer modo, não é razoável “fazer batota” com a morte, antes tirar consequências dessa realidade e redimensionar a vida, não se fazendo demasiadas ilusões. Ruffié (1987), depois de descrever com realismo médico a fisiologia, a histologia e a bioquímica da morte, afirma: “Depois da agonia, o corpo de um académico, de um Prémio Nobel, tem o mesmo destino que o de um camponês ou o de um trabalhador imigrado; qualquer deles conhece a mesma decomposição pútrida”. Assim, “este fim miserável, que a todos nos torna iguais, é uma razão mais para nos mostrarmos modestos” (p. 233). O P. António Vieira, num dos seus famosos sermões, afirma que a única diferença entre os vivos e os mortos reside no facto de os vivos serem pó levantado, enquanto os mortos pó que jaz.

Apesar da evidência da morte, que nos entra por todos os sentidos e particularmente através dos meios de comunicação social, designadamente a TV que diariamente nos “serve” em abundância acidentes, cataclismos, guerras, actos terroristas, droga, SIDA, aborto, eutanásia e outras cenas mortíferas, no que se convencionou chamar “mortandade pós-moderna” ou “cultura da morte”, apesar disso, a morte continua a ser hoje, mais do que nunca, um tabu, constituindo para muitos algo obscuro e “pornográfico” (Gorer, 1955).

Há muitos sinais mais ou menos camuflados da clandestinidade da morte: antes morria-se em casa, quase ritualmente, hoje morre-se ‘cientificamente’, no hospital, às escondidas da família, rodeado de silêncio ‘mortal’ e o morto não entra em casa (nos Estados Unidos e noutras nações foram mesmo criadas associações para assistir aos moribundos, dispensando as famílias). Hoje maquilha-se o cadáver, a ponto de parecer ridiculamente vivo (Waugh descreve, com um certo humor macabro, os embalsamentos ou as “composturas” do “ente querido”, para todos os gostos). Pratica-se mais e mais a incineração (cremação), evitando a presença do cadáver e ao mesmo tempo o trauma de pensar na putrefacção. No mesmo sentido vai a criogenação (conservação do cadáver imerso em azoto líquido à temperatura de 196 graus negativos), evitando novamente a putrefacção e na vã esperança de o fazer um dia regressar à vida. Outra tentativa de ocultar a morte é que o luto tende a desaparecer como sinal que prolonga diante dos familiares e da sociedade a memória do defunto.

As causas deste mal-estar actual frente à morte podem ser de vária ordem, com conotações mais ou menos sociais (materialismo e consumismo reinantes - se se pensa muito na morte, os supermercados perdem clientes), filosóficas (existencialismo, marxismo, hedonismo), científicas (a ciência e a tecnologia actuais não suportam a ferida narcisística de não serem capazes de dominar a morte) e religiosas (ateísmo, sociedade sem valores perenes).

Mas se a morte anda arredada e ocultada no mundo ocidental, o mesmo não acontece nas sociedades ditas primitivas, que neste campo, como noutros, dão grandes lições ao nosso mundo ‘iluminado’ e civilizado. Na África, a morte é assumida como um acontecimento comunitário. Luis Thomas, antropólogo francês que estudou algumas tribos africanas, conclui que ainda “há sociedades que respeitam o homem: são aquelas onde a vida, seguindo a sabedoria de milénios, se protege a si própria, dando lugar à ideia da morte. E há, pelo contrário, sociedades necrófilas, devastadas por obsessões patológicas: são as nossas, as culturas da morte, negada e sepultada com o mesmo cuidado com que se enterram os cadáveres. A experiência concreta da antropologia demonstra que negar a morte gera uma outra morte” (in Fiore, 1994, p. 52).

Exorcizar ou ignorar a morte, gera uma sociedade neurótica e traumatizada, enquanto que pensar no sentido da vida e da morte, e assumi-la como constituinte natural da vida, conduz à maturidade e ao equilíbrio. M. Unamuno afirma: “É a descoberta da morte que faz entrar os povos e os indivíduos na maturidade espiritual”. Também A. Malraux julga que “o pensamento da morte é o pensamento que nos torna homens. Deveria festejar-se o dia em que, pela primeira vez, se reflectiu sobre a morte, porque é o dia que marca a passagem para a ma-

turidade. O homem nasceu quando, pela primeira vez, murmurou diante dum cadáver: porquê?” (in Fiore, pp. 52-53). Segundo Montaigne, “quem ensinar o homem a morrer, ensiná-lo-á também a viver”.

Só morre quem nasceu e está vivo. Se não se tivesse nascido, não se morreria; as pedras não morrem. Daí a morte ser natural à vida. Escondendo a morte, estamos de qualquer forma a esconder ou a desvalorizar a vida. Dessacralizando a vida e a morte, caímos no Nada, na Solidão, no Desespero. Somos peregrinos sem rumo nem destino, num planeta gelado, enquanto a morte continua, com as suas terríveis “mandíbulas”, na expressão de Bloch, a triturar todos os homens, sem excepção.

Se a morte significa o fim de tudo, torna-se mais difícil viver. Tenta-se “fazer de conta” que o monstro não existe ou que só atinge os outros e não a nós mesmos; pratica-se uma “política de avestruz”. Ou então corre-se apressado a saborear todos os prazeres da vida, conforme já dizia o ímpio na Bíblia: “comamos e bebamos, que amanhã morreremos”. Porém, o salmista afirma, com humor sombrio, que estas pessoas se assemelham aos animais que engordam para a matança. Outra pseudo-solução desesperada frente ao medo e à realidade da morte é o suicídio: se tenho de morrer, porque não já, sobretudo se à minha frente se levanta um mar de sofrimento? Outros enfrentam mais ou menos estoicamente a morte, contentando-se com permanecer na memória dos vivos ou então esperando reencarnar (no Oriente é ancestral a crença na metempsicose).

Na verdade, só a religião pode ajudar a resolver o problema da morte e do Além, embora Kubler-Ross, que estudou particularmente os doentes terminais, tentasse provar cientificamente, em *La mort est un nouveau soleil* (1988), a prevalência para além da morte. Também os poetas intuíram esta realidade, corroborando a fé. Para Fernando Pessoa, “a morte é a curva da estrada, / morrer é só não ser visto”. E chega a dizer, no máximo da ousadia: “Neófito, não há morte!”. Antero de Quental, embora tivesse acabado com a própria vida, no seu último soneto intuía o repouso eterno: “Dorme o teu sono, coração liberto, / dorme na mão de Deus eternamente”. E Florbela Espanca, também inditosa, cantava na “Charneca em Flor”: “E se um dia hei-se ser pó, cinza e nada, / que seja a minha morte uma alvorada, / que me saiba perder... para me encontrar...”.

João de Deus, em *Campo de Flores*, manifestava outrossim esperança, para além do nada: “Mas a pó não se reduz / a luz, a alma do homem: / nem os vermes a consomem; / os vermes não comem luz”. E A. Correia d’Oliveira, em *Alma Religiosa*, interpela os crentes: “Almas fieis, tende fé. / Não tarda a Ressurreição: / Morte é Vida, e mais não é! / A Morte tem olhos: vê / No meio da escuridão... E Sebastião da Gama dizia tão poeticamente: “Cigarra que se preza, quando morre / não deve estar no meio da canção”. Deve apressar-se no canto, porque, como diz um provérbio oriental, “é mais tarde do que julgas”. O grande poeta francês, Paul Claudel, confessava, ao fim da vida, certamente iluminado pela fé: “Vivo no limiar da

morte, e uma alegria inexplicável me embarga a voz”. Porque, na significativa expressão de Teixeira de Pascoaes, em *São Paulo*, “o Absoluto é um dom da morte”.

Khalil Gibran, em *O Profeta*, dedica outrossim um belo texto à morte, ao jeito da sabedoria oriental: “Gostaríeis de conhecer o segredo da morte! Mas como o encontrareis, a não ser que o busqueis no coração da vida? (...) Se verdadeiramente quereis contemplar o espírito da morte, abri de par em par o vosso coração ao corpo da vida. Porque a vida e a morte são uma só coisa, como são uma só coisa o rio e o mar. (...) Que é morrer senão erguer-se nu ao vento e fundir-se com o sol? (...) E quando a terra reclamar os vossos membros, então dansareis verdadeiramente” (cf. Barros, 1998).

Educar(se) para a morte

Se é natural morrer, porque não há-de ser natural educar(se) sobre a morte e para a morte, falar da morte, própria e alheia, e ensinar (e aprender) a bem viver e a bem morrer? Não será possível uma pedagogia da morte, que poderíamos denominar educação tanatológica? A resposta é que não apenas tal educação é possível mas também necessária para uma educação integral. Não educar para a morte é praticar uma educação parcial e mentirosa. Se se fala da morte de civilizações, por exemplo, porque não falar da morte das pessoas, que a própria criança experiencia directamente ou através dos meios de comunicação social, e mesmo reflectir sobre a própria morte, que um dia infalivelmente acontecerá?

Reabilitar a morte é, de qualquer forma, reabilitar e dar mais sentido à vida. Ensinar a “arte de morrer” é ensinar a arte de viver. Como a educação é, etimologicamente, a arte de bem “conduzir” a criança, ou ainda o trabalho de parto ou de “dar à luz” espiritualmente (do latim, *educere*), também se pode ajudar a criança e mesmo o adulto a bem conduzir-se diante da morte própria ou alheia. Ela significa, de qualquer modo, um novo “parto” para a Vida, considerando que neste mundo andamos todos como que no seio da mãe terra à espera de novo (re)nascimento. Como afirma B. Franklin, “o homem não nasceu completamente até que não morreu”.

A educação tanatológica pode dar a verdade sobre o homem, sobre a grande beleza e dignidade da vida, mas também sobre a sua fragilidade e mortalidade. Uma verdadeira filosofia da vida, pressupõe uma filosofia da morte, como uma verdadeira educação sobre a vida, leva implícita uma educação sobre a morte. Isto poderá levar o educando e o homem, em geral, a viver mais densamente, a relativizar muita coisa, a evitar grandes ganâncias (a morte tem a outra chave do nosso cofre) e ambição de poder, tentando antes abrir-se aos outros (quem é egoísta ou egocêntrico, de qualquer forma já morreu) e ao mistério do Além. Paradoxalmente, pode viver-se melhor à luz da morte, que ilumina a vida e lhe dá mais conteúdo. M. Unamuno conta algures que sentiu uma vontade indômita de viver quando, a braços com uma angina de peito, se viu confrontado com o “anjo do Nada”.

O livro de O. Fullat (1982) sobre “as finalidades educativas em tempo de crise” alude também à morte e ao seu desenlace, começando por perguntar: “Se é tão corrente morrer, porque não ter isso muito presente ao educar?”. E o autor continua a interrogar: Que tipo de educação é a que se esquivava a esta realidade? E responde que se trata duma educação “desumana, falsa e mentirosa” (p. 231).

Fala-se de morte de civilizações, de correntes de pensamento e de arte, mas não se fala da nossa própria morte quando, afinal, todos somos mortais. Sócrates considera que a verdadeira filosofia consiste em preparar-se para a morte, e que a coragem diante da morte é a única virtude que um dia necessitaremos. Heidegger concebe a morte como a possibilidade da impossibilidade da existência, devendo nós assumir essa possível impossibilidade.

Se os filósofos falaram da morte, não devemos nós fazer dessa realidade um tabu. Fullat pensa que “é preciso edificar de novo a sociedade em torno da morte” (p. 233). Pode definir-se determinada cultura como a forma de entender a morte e os mortos. Nas culturas africanas a morte é um fenómeno público natural, assumido por toda a tribo ou comunidade. No mundo ocidental, ela mete medo e foi escorraçada da praça pública, enquanto, por outro lado, se assiste ao império da morte em guerras, na pena capital, no aborto e na eutanásia, no suicídio, acabando a morte por nem nos pertencer, sendo apanágio das “tanatocracias” que legislam sobre ela (p. 237).

Todavia, constitui um gesto de sabedoria dar de novo à morte o lugar que lhe pertence a nível pessoal e de educadores, pois isso ilumina mais a vida e a verdade sobre o homem. O educando tem direito a confrontar-se com esse “anjo do Nada”, tem direito à angústia e à esperança. No fim de contas, todos andamos mortos de medo da morte e é necessário encarar de frente a realidade através duma verdadeira educação tanatológica que exige preparação e planificação. Tal educação deve visar antes de mais as crianças e os jovens, mas sem esquecer as diversas fases da adultez e ainda da velhice.

Segundo o *Fedro* de Platão, Sócrates interpretava a preparação para a morte como a autêntica filosofia. Um ensaio de Montaigne intitula-se “filosofar é aprender a morrer”. E Séneca considerava quase como única virtude, a fortaleza diante da morte com que um dia todos nos veremos confrontados, e afirmava que toda a vida devemos aprender a morrer. A própria morte dos outros já é educadora, sobretudo se é uma morte “em segunda pessoa”, isto é, de familiares próximos, se soubermos tirar as lições da fragilidade e contingência desta vida. “Que a morte vos sirva de doutora”, avisava S. Agostinho. Ela mostra a fugacidade do tempo, e daí a necessidade de o aproveitar bem, dando lugar às coisas espirituais e não apenas às materiais, incapazes de ultrapassar a morte.

Enfim, para aprender as grandes lições da vida, é necessário pensar e aprender também as lições da morte. Segundo Montaigne, “quem ensinar o homem a morrer, ensiná-lo-á também a viver”. E esta aprendizagem pode e deve fazer-se já a nível familiar, continuando na

escola e noutras instituições educativas, como são os meios de comunicação social. Entretanto, deve-se ir morrendo aos poucos nos grandes ideais e nos outros, para poder afirmar como Margarida Duras: “Quando eu morrer, não morro quase nada, porque o que me define já saiu de mim”. Ou então refugiar-se na beleza que é já um acto de fé. Beethoven exclamava: “Vou ao encontro da morte com alegria”.

Bibliografia

- Archer, L., Biscaia, J. e Osswald, W. (Coord.) (1996). *Bioética*. Lisboa: Ed. Verbo.
- Barros, J. (1998). *Viver a morte*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. e Barros, A. (1997). Definições e representações da morte: resultados em jovens estudantes caboverdianos e portugueses. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 15-23.
- Boff, L. (1976). *Vida para além da morte - O presente: seu futuro, sua festa, sua contestação* (4ª ed.). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bracinha Vécira, A. (1987). Da morte e do morrer. *Psicologia*, 5 (2), 139-145.
- Coimbra, L. (1988). *Dispersos - III Filosofia e metafísica*. Lisboa: Ed. Verbo.
- Fiore, C. (1994). *Os temas mal ditos*. Porto: Ed. Salesianas.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Gorer, G. (1955). The Pornography of Death. *Encounter* (Outubro).
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tuebingen.
- Henezel, M. (1997). *Diálogo com a morte*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Jankélévitch, V. (1977). *La mort*. Paris: Flammarion.
- Kastenbaum, R. e Costa, P. (1977). Psychological perspectives on death. *Annual Review of Psychology*, 28, 225-249.
- Kuebler-Ross, E. (1981). *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: Martins Fontes (original de 1969: *On death and dying*).
- Kuebler-Ross, E. (1988). *La mort est un nouveau soleil*. Editions du Rocher (original de 1984: *Ueber den Tod und das Leben danach*).
- Kuebler-Ross, E. (1995). *La mort est une question vitale*. Paris: Albin Michel.
- Morin, E. (1985). *O homem e a morte*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Ribeiro Dias, J. (1997). Editorial: In Memoriam. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 1-5.
- Ross, L. e Pollio, H. (1991). Metaphors of death: a thematic analysis of personal meanings. *Omega Journal of Death and Dying*, 23 (4), 291-307.
- Ruffié, J. (1987). *O sexo e a morte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sampaio, D. (1994). *Ninguém morre sozinho - O adolescente e o suicídio* (5ª ed.). Lisboa: Ed. Caminho.

A UNIÃO DIFERENCIA O LUGAR DO OUTRO NA NOOGÉNESE

*Luís Sebastião
Universidade de Évora*

Pensar a Educação é pensar a acção humana na mais alta dignidade a que esta é capaz de ascender. Esta frase lapidar corre muitos riscos, o menor dos quais não é, com certeza, o de parecer pomposamente ridícula. Porém, isso só acontecerá se não dermos à palavra Educação o seu verdadeiro e profundo significado. A utilização que dela têm feito a política, a economia, a sociologia, a antropologia, o homem comum e, até, pasme-se, as próprias Ciências da Educação têm-na, irremediavelmente, empobrecido, reduzindo-a aos seus aspectos sócio-económicos, técnicos e profissionais.

Ora, a Educação é o processo pelo qual o Homem se crê, se deseja e se procura tornar melhor. É um processo incessante e irrecusável, que se confunde com a própria existência e do qual não podemos desistir sem desistir da nossa própria condição humana. Se assim entendermos a educação, vemos que todos os aspectos parcelares de que se reveste, como a escolarização, a capacitação científica e tecnológica, o adestramento técnico e a formação artística, são meros instrumentos deste desígnio maior, que é o de proporcionar a cada educando, isto é, a cada um de nós, a possibilidade de nos cumprirmos, plenamente, como pessoas.

É por isso que se afirma que pensar a Educação é pensar a acção humana na sua máxima abrangência e intencionalidade. Pelos mesmos motivos se afirma que educar é agir eticamente. Neste sentido, estabelecer as condições de possibilidade da Educação é, também, estabelecer as condições de possibilidade do agir ético.

Esta comunicação propõe-se fazê-lo a partir do pensamento do jesuíta francês Pierre Teilhard de Chardin.

Parecerá, talvez, um pouco estranho, que se retome um autor acerca de quem tanto e tão apaixonadamente se escreveu, a favor e contra, na década de 60 e sobre quem recaiu o maior dos silêncios nos últimos vinte anos. Ainda para mais quando parece que Louis Salleron lhe profetizou o destino ao afirmar que se uma “obra agradou [apenas] porque era esperada, ela não deixará ulteriormente senão uma recordação mais ou menos vaga, por a esperança, ou simplesmente a moda, ter mudado”.

Acontece que a obra teilhardiana é múltipla e variada e apenas alguns dos seus aspectos, sobretudo os apologéticos e os que permitiam a esperança concordista, foram valorizados. Outros aspectos, que há duas décadas pareceriam mais ou menos delirantes, como a emergência do terceiro infinito - o da complexidade-consciência - e a planetização, peças absolutamente chave na visão de Teilhard de Chardin, são hoje dados adquiridos da nossa cultura mediática, ainda que com outros nomes e paternidades. O pensamento complexo de Edgar Morin, a Aldeia Global de Marshal McLuhan, a globalização da economia, a miscigenação genética da espécie humana, tudo isto são intuições remissíveis para o paleontólogo francês. Há mesmo quem veja na Internet a base física da *Noosfera* ².

Bastaria isto, eventualmente, para justificar que se retomassem, pelo menos, os textos da maturidade deste autor, para uma leitura à luz dos anos noventa.

Porém, é o próprio método do pensar teilhardiano que o torna verdadeiramente interessante para a reflexão fundante em matéria de educação. Todo o esforço de Teilhard de Chardin é o de construir uma visão coerente e unificada do Mundo e do Homem, incorporando os dados da Física, da Química, da Biologia e da Paleontologia, das Ciências Sociais emergentes, mas enriquecidos, clarificados, cimentados pelos dados fenoménicos da sua consciência, pelos dados afectivos das suas vivências e da sua Fé. Na verdade, um pensamento que se pretende pensamento do Todo, como recorrentemente afirma, em inúmeros dos seus textos, o próprio Teilhard de Chardin. Sublinhe-se: não de tudo, mas do Todo.

Na verdade, como muito bem mostra Wolfgang Brezinka, num estudo que intitulou *Belief, Morals, and Education*³, estes tipos de visão unificada e integradora do Mundo, da Vida e do vivido, são absolutamente imprescindíveis ao exercício da educação.

O mesmo reconhece Jean-François Lyotard quando proclama, com o fim das grandes narrativas de legitimação, isto é, com o fim das visões unificadas do mundo e da vida, a ocorrência do “dobre de finados da era do professor”⁴.

Impõe-se-nos, então, uma opção: prescindirmos dos professores, isto é, prescindirmos de um projecto educativo, entendido como projecto antropológico, definido no horizonte de uma qualquer mundividência intersubjectiva, ou procurarmos construir essa mundividência, suficientemente coerente e convincente para poder ser geradora de uma adesão consensual, como base necessária para todo e qualquer exercício educativo.

Naturalmente que a posição aqui defendida é a de que essa construção é necessária e o pensamento do jesuíta francês um excelente ponto de partida.

Não se deve, nunca, perder de vista que Teilhard de Chardin, na construção da sua síntese, agé sempre como um naturalista, sobretudo como um paleontólogo: olha em volta e perscruta o passado, atento ao fenómeno. “Nada mais que o fenómeno. Mas o fenómeno inteiro”, como nos adverte logo no início de *O Fenómeno Humano*, sua obra magna, escrita em Pequim entre 1938 e 1940⁵.

Este autor afirma de si mesmo, num texto de 1934, que a originalidade da sua síntese consiste no facto de ela “ter as suas raízes em dois domínios de vida habitualmente considerados como antagonistas”⁶: o domínio da Terra e o domínio de Deus. Afirma ainda que, tendo-os deixado agir em liberdade, um sobre o outro, no fundo de si mesmo, durante trinta anos, numa busca incessante de unidade interior, viu constituir-se naturalmente uma síntese entre essas duas correntes que o solicitavam⁷.

Em *O Coração da Matéria*, texto em que rememora o seu percurso intelectual, Teilhard é claríssimo quanto ao caminho feito por essa síntese: “pouco a pouco, - muito menos como uma noção abstracta que como uma *presença* -, cresceu em mim, até invadir todo o meu céu interior, a consciência de uma Deriva profunda, ontológica, total do Universo em torno de mim”⁸.

Importante para o surgir luminoso desta consciência foi a leitura, por essa época, de *A Evolução Criadora* de Henri Bergson, ainda que aquele reconheça não ter compreendido bem, à época, o conceito bergsonianiano de *Durée*.⁹

Em todo o caso, o jovem jesuíta vive como uma profunda libertação a descoberta desse Universo evolutivo em que, “como nevoeiro ao sol levante”, ele assiste à dissipação do dualismo cartesiano estrito em que tinha sido educado¹⁰. “Matéria e Espírito: não duas coisas, - mas dois estados, duas faces dum mesmo Estofa cósmico”¹¹, diz-nos preempitoriamente.

Libertação, sobretudo, porque esta visão dum Universo em evolução de um mínimo de complexidade para um máximo de complexidade, de um mínimo de consciência para um máximo de consciência, lhe permitiu incluir o Homem, enquanto fenómeno iniludível à ciência, numa visão integrada e coerente do mundo¹². Não mais epifenómeno da Natureza, não mais “elemento perdido nas oscilações cósmicas”¹³, não mais “centro estático do Mundo (...)”; mas eixo e flecha da Evolução¹⁴.

Numa expressão luminosa, que atribui a Julian Huxley, Teilhard afirma que o Homem “*não é mais do que a Evolução que se tornou consciente de si mesma*”.

No entanto, e é neste momento do desenvolvimento do seu pensamento que surge claramente o problema da acção para o pensador de Auverne: ao tomar-se consciente de si própria, a Evolução “adquire, além disso, a liberdade de dispor de si própria- de se dar ou de se recusar (...). Eis todo o problema da Acção”¹⁶.

Esta ascensão à condição da liberdade em que culmina o processo de hominização, coloca o Homem, inevitavelmente, face à necessidade de optar, de fazer escolhas. Como sublinha Madeleine Barthélemy-Madaule, no quadro do pensamento teilhardiano, “o cosmos, engendrando o homem, engendra o risco da sua própria negação”¹⁷. Tudo depende da escolha que o Homem venha a fazer em relação ao valor do Ser, da Vida e do Universo. Num texto de 1939, Teilhard chama a esta escolha a Grande opção¹⁸. Trata-se de uma opção entre dois termos: “Sim ou não, é necessário reconhecer um sentido, um porvir, uma saída para o

Universo?”¹⁹. O nosso autor afirma claramente que apenas o sim é consentâneo com as condições de possibilidade de acção humana: “Ou bem que há algures uma saída, para o pensamento e a personalidade, - ou bem que o Mundo é um terrível engano. E então, é preciso que paremos”, escreveu numa carta ao padre Breuille²⁰.

Num outro texto, de 1950, escreve de forma ainda mais assertiva: “Consideremos aqui apenas um caso, - o mais claro e o mais grave de todos. Imaginemos (e isso, face aos nossos existencialismos não é uma quimera) que, tendo-se tornado capaz, à força de estender a sua visão, de alcançar os limites do seu domínio cósmico, o Homem se apercebe amanhã que está decididamente preso à armadilha de um Universo cego, frio e hermeticamente fechado(...). Qual doente nauseado pela vista de um festim, - tal Homem, atingido de náusea biológica, faria certamente greve à Vida”²¹.

Não resta, pois, senão um caminho: para a frente e para o alto, para utilizar uma expressão cara ao padre jesuíta. Procurando retirar todas as consequências da lei da complexidade/consciência que identificou como presidindo aos destinos da cosmogénese, Teilhard afirma: “Não avançaremos senão unificando-nos”²². Mas precavendo-nos contra os perigos de uma unificação por coersão que, inevitavelmente, originaria mecanismos institucionais ou sociais, sem qualquer unificação de fundo, o nosso autor não duvida de que “apenas a unificação por unanimidade (...) realiza esse prodígio de fazer sair mais personalidade das forças de colectividade. Apenas ela representa o prolongamento autêntico da psicogénese de que proviemos”²³. Reagindo a algumas ambições totalitárias de massificação e uniformização despersonalizante que então se faziam sentir, este optimista impenitente afirma: “É então pelo dentro que necessitamos juntar-nos, em plena liberdade”²⁴.

Este esforço de unificação progressiva, esforço necessário para o cumprimento da antropogénese, assenta em três componentes: no desenvolvimento de uma visão comum, na qual as intersubjectividades se porão de acordo sobre os mesmos factos e as mesmas interpretações; no progresso de uma acção comum, uma vez encontrado um Objectivo universalmente reconhecido; mas, sobretudo, na harmonização dos corações, isto é, na amorização do Universo²⁵.

Fecha-se, assim, a abóbada do pensamento teilhardiano, com a identificação da energia espiritual por excelência, presente e actuante em toda a cosmogénese: o Amor.

Resta-nos mostrar que esta convergência cósmica das consciências individuais em direcção ao ponto de escape do Espaço-tempo não faz perigar a permanência do carácter pessoal do Universo e que, portanto, questões como as da alteridade e da identidade continuam a fazer sentido.

Começemos por afirmar que, no universo teilhardiano, a manutenção da pessoa é postulada: a união diferencia, proclama Teilhard de Chardin em variadíssimos dos seus textos, uma e outra vez tentando explicitar o seu pensamento: “A união diferencia, dizia eu, -tendo essa

afirmação por primeiro resultado o de conferir a um Universo de convergência o poder de prolongar, sem as confundir, as fibras individuais que ele reúne”²⁶. Este efeito consegue-se, no dizer do jesuíta francês, pela incorporação de cada consciência pessoal num pólo superior de consciência, que os mobiliza e sustém. É assim que vemos prefigurar-se a necessidade de aparecimento do ponto Ómega, como ponto de convergência, que é simultaneamente ponto crítico para o processo de noogénese.

O género de problema que nos ocupa, no entanto, recomenda um outro tipo de abordagem. O estudo da pessoa, que é de natureza íntima e relacional não se compadece com as análises sistémicas, envolvendo grande profundidade no tempo e grande distensão no espaço como aquelas que temos vindo a fazer.

A metodologia adequada será a que dê conta da dialéctica do vivido. Esta foi a metodologia utilizada por Madeleine Barthélemy-Madaule no estudo que realizou sobre a pessoa e o drama humano em Teilhard de Chardin. A nossa reflexão nestê tópico muito deve a esse estudo, pelo que nos manteremos muito na sua órbita.

Nos textos de Teilhard encontram-se quatro formas distintas de experienciar a presença dos outros: a primeira, verdadeira vivência principial do encontro, é a descoberta do Feminino; a segunda, é experiência directa do Outro no mais fundo de si mesmo, isto é, a experienciação directa da presença de Deus em si; a terceira é a relação electiva com os amigos; e, por último, a quarta, é constituída pela presença intrusiva de todos os outros, em relação aos quais o primeiro movimento da alma é o da repulsa.

É da interacção profunda de todas estas presenças em nós que resulta o processo de personalização de cada um. Analisemos um pouco mais detalhadamente cada uma destas manifestações.

“Em primeiro lugar, parece-me indiscutível (de direito e de facto) que no homem - mesmo se devotado ao serviço de uma Causa ou de um Deus -, nenhum acesso é possível à maturidade e à plenitude espirituais à margem de alguma influência ‘sentimental’ que venha, nele, sensibilizar a inteligência e excitar, ao menos inicialmente, as potências de amar”²⁷. Assim escreve Teilhard de Chardin em *O Coração da Matéria*, quando reflecte sobre a importância do encontro com o Feminino.

A linguagem é eufemística e metafórica, própria de um sacerdote jesuíta ao aflorar uma experiência íntima de alguma forma delicada. Mas o que ele está a dizer, como desassombadamente escreve Madeleine Barthélemy-Madaule, é que “o encontro do homem e da mulher está no coração de todo o encontro, como a morte está no coração de toda a angústia”²⁸.

Só este encontro possibilita a libertação das energias necessárias à vida e à acção. Isto porque ambos, homem e mulher, são verdadeiramente um para o outro o que há de fundamentalmente complementar e diferente”²⁹.

Assumindo o discurso no masculino, Teilhard diz que a mulher está face ao homem como “o apelo e o Símbolo do Mundo” e que este não “poderia abraçá-la se não agigantando-se, por sua vez, à medida do Mundo. E como o mundo avança e é cada dia maior e sempre inacabado, sempre à nossa frente, - é numa conquista sem limite do Universo e de si mesmo que, para prender o seu amor, o Homem se encontra comprometido. Neste sentido, o Homem não poderia alcançar a Mulher senão na União universal consumada”³⁰.

Este encontro dos amantes é absolutamente necessário, mais que psicologicamente, ontologicamente³¹, para completar o processo de personalização, mesmo que, depois, toda a energia contida nesse encontro venha a ser sublimada e reorientada. “Completando a aparição de uma mónada reflexiva, a formação de uma díade afectiva”, conclui Teilhard de Chardin³².

Não devemos perder nunca de vista que este amor que assume expressão sublime na união de um homem e de uma mulher é a forma reflectida, hominizada, desse amor cósmico que tudo faz convergir: “O Amor é a mais universal, a mais formidável e a mais misteriosa das energias cósmicas”, escreveu o jesuíta francês em 1931³³. Por isso mesmo e mau grado a tendência para que os amantes se encerrem em círculos fechados de “egoísmo a dois” - a expressão é do nosso autor³⁴ -, a verdadeira essência do amor humano é a de levar ao máximo de personalização e à participação em graus mais elevados de complexidade. Para Teilhard, a verdadeira natureza do amor humano cumpre-se na abertura ao outro terceiro: “Em virtude do mesmo princípio que obrigava os elementos pessoais ‘simples’ a se completar no casal, o casal, por seu lado, deve prosseguir, para além de si mesmo, as realizações que o seu crescimento requer(...). Sem sair de si, o casal não encontra o seu equilíbrio senão num terceiro à sua frente”³⁵.

Vê-se, assim, que no quadro da visão teilhardiana, o verdadeiro amor não impede, por auto-fagia da relação, a diferenciação daqueles que aproxima, nem a sua superação em direcção a formas de união ainda mais elevadas.

Procurámos mostrar como o encontro com o Feminino, enquanto “o outro” por antonomásia, é uma experiência principal, absolutamente necessária à construção da personalidade humana.

Também o encontro consigo-próprio é necessário, pela busca da identidade, a essa construção, se bem que, como se procurará pôr de manifesto, quem o jesuíta francês encontra no fundo de si mesmo é, já, o outro, embora seja, na crueza dessa experiência fenomenológica, um outro inominável.

Numa página pungente de “o Meio Divino” faz-no-lo saber: “eu descí ao mais íntimo de mim próprio, ao abismo profundo de onde sinto, confusamente, que emana o meu poder de acção. Ora, à medida que me afastava das evidências convencionais com que é superficialmente iluminada a vida social, dei-me conta de que escapava a mim mesmo. A cada degrau descido, um outro personagem se descobria em mim, de quem já não podia dizer o nome exacto e que já não me obedecia”³⁶.

Não importa para o propósito desta reflexão qual a solução que Teilhard encontra face a essa sensação de vertigem à beira do seu abismo interior. Importa, apenas, reter que o mergulho no fundo de si mesmo em busca da sua identidade abre, paradoxalmente, para a existência do outro em si. E esta constitui outra das experiências principais constitutivas da personalidade.

A relação entre um homem e uma mulher não é, no entanto, a única forma das relações electivas com o outro. O nosso autor provinha de uma família com muitos irmãos, viveu o ambiente colectivo do noviciado da Companhia de Jesus, fez a primeira Guerra Mundial como maqueiro na frente de combate, participou em inúmeras e prolongadas expedições científicas. Sabia bem o que eram as relações de amizade e companheirismo.

A eleição do outro pela *filia* faz-se, no entanto, mais pela identidade que pela diferença. Faz-se com base na construção de uma “alma comum”. Esta “alma comum” assenta num conjunto de factores de identificação. Roubo o inventário a Barthélemy-Madaule: desejo comum, sopro de afeição ou camaradagem nas horas de perigo ou entusiasmo, profundas simpatias que se nutrem na perseguição de um ideal e na defesa de uma causa, nas peripécias da investigação³⁷.

Salvaguardadas as inevitáveis diferenças inter-individuais, dir-se-ia que estas relações identitárias são as que, no conjunto das referidas, menos contribuem para a construção dialéctica da pessoa.

Porém, o outro, quando é escolhido, não é ainda o próximo. E esse é difícil de amar, como deixou bem patente Jean-Paul Sartre quando disse que o Inferno são os outros. Teilhard é particularmente sensível a esta questão. Atentemos nesta outra página de o Meio Divino: “E tanto quanto saboreei ardentemente a felicidade sobre-humana de me romper e perder nas almas às quais me destinava a afinidade bem misteriosa da dilecção humana- me sinto relativamente hostil e fechado face ao comum daqueles que me dizes para amar (...). Mas ‘o outro’, Meu Deus, - não apenas ‘o pobre, o coxo, o torcido, o tolo’, mas *o outro* simplesmente, apenas *o outro*, (...) serei sincero se Vos disser que a minha reacção instintiva não é a de o rechaçar?”³⁸

A citação é muito extensa, mas transcrevêmo-la porque, em nosso entender, põe com enorme clareza o problema não do encontro, mas do desencontro, com o Outro.

Teilhard sabe que é absolutamente necessário fazer reverter esta repulsa pelo outro em “sentido do humano”, sentido que teorizou amplamente em variadíssimos dos seus textos. Sabe-o pela sua Fé, pelo mandamento evangélico, mas sabe-o porque esse é o sentido profundo que a sua Visão da Vida e do Mundo atribui à Cosmogénese.

Concluo. O grande naturalista francês sabe que, com a emergência do pensamento, as mónadas reflexivas tendem para a autonomia individualista. Sabe, também, que o desenvolvimento da espécie humana, confinada à esfericidade limitada do planeta, tenderá para

uma socialização por compactação. Mas, o Homem e o Padre sabem que se impõe o uso da Liberdade para que os homens adiram por dentro a um movimento cósmico de contração progressiva que é o único que “unindo, diferencia”. Que é o único que oferece uma saída ao Universo, não pela dissolução nirvânica no Todo, mas pela hiper-personalização no ponto Ómega.

Notas

1- LOUIS SALLERON, *Contra Teilhard de Chardin.*, Lisboa, Livros do Brasil, s.d., p. 69 Trad. do francês por Alberto Candeias (Tit. or. *Pour ou contre Teilhard de Chardin*, Nancy. Berger-Levrault, 1967).

2- Por exemplo, Jennifer Cobb Kreisberg, num texto disponível na *Wired Magazine*, afirma: *An obscure Jesuit priest, Pierre Teilhard de Chardin, set down the philosophical framework for planetary, Net-base consciousness, 50 years ago.*

No que concerne ao conceito de Noosfera, Teilhard de Chardin, procedendo por analogia com os termos Atmosfera e da Biosfera, considera que a Noosfera é constituída pelo envólucro pensante da Terra. Cf. *O Fenómeno Humano*, Porto, Livraria Tavares Martins 1965, Trad. do francês por Léon Bourdon e José Terra, p. 190.

3- WOLFGANG BREZINKA, *Belief, Morals and Education*, Aldeershot, Avebury, 1994. trad. do alemão por J. Brice.

4- J. F. LYOTARD- *A Condição Pós-moderna*, Lisboa, Gradiva, s.d., Trad. do francês por José Navarro, p. 100.

5- P. TEILHARD DE CHARDIN, *O Fenómeno Humano*, *op. cit.*, p. 1.

6- P. TELHARD DE CHARDIN, “Comment je crois”, in *Oeuvres de Pierre Teilhard de Chardin*, X Paris, Éditions du Seuil, 1969, p.117. (De ora em diante, referiremos apenas como *oeuvres*, seguido do número do volume, à edição feita pelas Editions du Seuil das obras deste autor). Tratando-se do texto de uma comunicação que se destina a ser lida, optou-se por apresentar todas as citações de Teilhard de Chardin em português, incluindo os títulos dos trabalhos. Exceptuando as passagens de *O Fenómeno Humano*, em que se utilizou a versão portuguesa de Léon Bourdon e José Terra, já referenciada, todas as restantes traduções são da responsabilidade do autor.

7- As palavras são as utilizadas pelo próprio Teilhard de Chardin. Cf. *Ibidem*.

8- TEILHARD DE CHARDIN, “Le Coeur de la Matière”, in *Oeuvres XIII*, p. 33.

9- *Ibidem*.

10- *Id. Ib.*, p. 34-35.

11- *Id. Ib.*, p. 35.

12- Teilhard diz em *O Fenómeno Humano*, *op. cit.* p. 11: “A verdadeira Física é aquela que conseguir um dia integrar o Homem total numa representac.ão coerente do Mundo”.

13- *Id. Ib.*, p. 11.

14- *Ibidem*.

15- *Id. Ib.*, p. 237.

16- *Id. Ib.*, p. 244.

17- MADELEINE BARTHÉLEMY-MADAULE, *La Personne et le drame humain chez Teilhard de Chardin*, Paris, Éditions du Seuil, 1967, p.82.

18- TEILHARD DE CHARDIN, "La Grande option" in *Oeuvres V*, pp.88-81.

19- *Id. Ib.*, p. 62.

20- Carta de 18 de Março de 1934, Cit por Cl. Cuénot, *Pierre Teilhard de Chardin, Les grandes étapes de son évolution*, Paris, Plon, 1958, p. 193. é interessante verificar que apenas parte da carta transcrita por Cuénot se apresenta publicada em *Lettres de Voyage 1923-39*, Paris, Grasset, 1956, pp. 175-176, donde aliás foi retirada a indicação do destinatário.

21- TEILHARD DE CHARDIN, "Le gout de Vivre" in *Oeuvres, VII*, pp. 244-245.

22- Teilhard de Chardin, "Réflexions sur le Progrés" in *Oeuvres, V*, p 98.

23- *Ibidem.*.

24- *Id. Ib.*, p. 99.

25- Cf.. *Ibidem.*

26- P. TEILHARD DE CHARDIN, "La grande option" in *Oeuvres V*, p. 76.

27- P. TEILHARD DE CHARDIN, "Le Coeur de la Matière", *op. cit.* p. 72.

28- M. BARTHÉLEMY-MADAULE, *op. cit.* p. 113.

29- *Ibidem.*

30- P. TEILHARD DE CHARDIN, "L'esprit de la Terre" in *Oeuvres VI*, p. 42.

31- Teilhard, em nosso entender afirma-o expressamente em "Esquisse d'un Univers Personnel" (*Oeuvres VI*, p. 93) quando afirma não ser "rigorosamente exacto dizer-se que a malha do Universo seja (...) a mónada pensante. A molécula humana completa é já à nossa volta um elemento mais sintético e, portanto, mais espiritualizada que a pessoa indivíduo - ela é uma dualidade, compreendendo em simultâneo o masculino e o feminino".

32- P. TEILHARD DE CHARDIN, "Le Coeur de la Matière", *op. cit.* p. 73.

33- P. TEILHARD DE CHARDIN, "L'Esprit de la Terre", *op. cit.* p. 40.

34- P. TEILHARD DE CHARDIN, "Esquisse d'un Univers Personnel" in *Oeuvres VI*, p.93.

35- Cf. *Ibidem.*

36- P. TEILHARD DE CHARDIN, "Le Milieu Divin" in *Oeuvres IV*, p. 75.

37- Cf. M. BARTHÉLEMY-MADAULE, *op. cit.*

38- P. TEILHARD DE CHARDIN, "Le Milieu Divin", *op. cit.* pp. 184-185.

A PROBLEMÁTICA IDENTIDADE DA TEORIA EDUCACIONAL

*Maria Eugénia Motta Falcão
Universidade de Lisboa*

Analisar a identidade da teoria educacional pressupõe considerar o seu carácter problemático em várias ordens de razões:

Primeira: a interrogação quanto à legitimidade da concepção de uma teoria educacional, no que concerne a sua existência e coerência.

Segunda: admitida a sua existência, pelo menos no plano das intenções da produção de conhecimento sobre a educação, surge a questão da sua singularidade e/ou pluralidade. Será ela síntese enunciada em teoria educacional ou análise, implicando esta a enunciação de teorias educacionais que, na verdade, não são mais do que teorias da educação.

Terceira: considerando a produção de conhecimento que tem a educação como objecto, há que analisar os possíveis sentidos a atribuir à teoria, no caso específico em que ela é teoria da educação.

Quarta: o problema do objecto específico para a investigação própria. Qualquer análise da teoria educacional implica a sua relação com a prática educativa, cuja clivagem teima em persistir.

O meu objectivo é avaliar as condições de possibilidade de um conhecimento que fundamente a educação e clarificar a natureza desse conhecimento. Tentarei equacionar as questões anunciadas segundo três vectores (acção educativa, clivagem teoria/prática, investigação educacional), para concluir com a determinação de uma identidade para a teoria educacional.

1. A problematicidade da prática educativa

Avançarei que a problematicidade da identidade da teoria educacional radica na problematicidade da prática educativa. Da diversidade de análises da educação com o objectivo de estabelecer a sua definição e neste domínio os filósofos ingleses da educação, desde os anos sessenta, desenvolveram um trabalho exaustivo, podemos isolar duas características que considero essenciais. São elas, a acção e a socialidade.

Assim, a educação é definida como uma acção exercida por alguém sobre outrem com determinada finalidade. Tal noção pressupõe um sujeito sobre o qual a acção é exercida, que assim é constituído como objecto. Esta condição do acto educativo tem, na minha opinião, consequências epistemológicas redutoras pois levam a considerar este objecto como o objecto da(s) ciência(s) da educação quando ele, apenas, é objecto da educação enquanto prática. Esta equívocidade tem como raiz a falta de clarificação de um discurso educacional e por sua vez é raiz de uma indeterminação do estatuto da teoria educacional. Considero, pois, que é necessário descentrar o objecto da investigação educacional através de uma sua definição holística e determinar-lhe uma diferença específica. A esta definição deverá ser atribuída uma visão englobante, na qual educador e educando são pólos e não objectos isoláveis. Nesta perspectiva de descentramento, considero que o objecto é a própria acção. O facto de ela ser a sua finalidade, é a diferença específica. Assim, poderemos definir a educação como uma “acção que tem o seu fim nela mesma. Educa-se para educar.”, citando Olivier Reboul.¹

Todavia, tal definição, pela sua abstracção, não esgota os problemas inerentes à educação que, como define Paul Hirst, é “em si uma prática social que não pode ser racionalmente planeada, mas apenas racionalmente desenvolvida na prática e esta em relação com outras práticas sociais com as quais ela está bastante interligada”.² Esta relação íntima com outras práticas, a que Paddy Walsh chama “cumplicidade”³, provoca um efeito de obstrucção à sua definição, como se a educação ganhasse em ser definida por aquilo que ela não é, ou seja, pela diferença. Assim, a sua identidade é uma encruzilhada de práticas, empiria, ética, estética, axiologia, teleologia, técnica e epistemologia. Será este carácter de ponto num feixe de dimensões que explica a sua problematicidade e o desvio quando da sua teorização, ao processar-se esta apenas de uma perspectiva.

Por si, nenhuma destas práticas será suficiente, pelo menos em grau, para definir a educação, mas todas elas necessariamente pertencem à sua constituição e o que poderemos supor é que na sua combinação, quando em jogo, resulta um perfil capaz de a identificar.

A essência praxica oculta à educação a clareza de uma definição e provavelmente está na origem de certas asserções que aumentam a sua indeterminação. É disto exemplo a identificação como prática filosófica⁴, pela necessidade de no seu interior existir uma consciência filosófica. Esta será mais uma determinação pela negação, pois que a educação é ou terá que ser uma prática educativa. Isto não significa que ela não possa eventualmente ser filosófica ou ter um fundamento filosófico, mas apenas o será intencionalmente e por uma acção determinante. Eu diria que é este carácter metamórfico da educação que faz confundir a sua essência com a sua imagem. Passível de uma abordagem filosófica, da qual a Filosofia da Educação é o paradigma, a educação é uma complexidade praxiológica.

O que definirá uma prática educativa é que ela seja educativa, tanto no sentido formal como informal, pois que para tal basta que provoque a alteração de alguém no desdobrar do

seu desenvolvimento, da sua finalidade. A alter-a(c)ção no sentido de devir outro pela acção. É precisamente esta sua especificidade que transforma em educandos todos os seus actores:

1- os alunos - educandos propriamente ditos, pois, como vimos, são eles o objecto da acção educativa.

2- os educadores - que educando se educam.

3- os especialistas (teóricos, “técnicos”, investigadores empíricos) para quem a investigação é agente educativo.

Poderemos concluir que esta sua natureza é o ser próprio do educativo, o de imprimir um efeito formativo (dar forma a uma segunda natureza) reversível e em diversas direcções. Será a esta especificidade que Wilfred Carr⁵ vai buscar o critério para defender que a “sua” “ciência crítica da educação”, por ser educativa é a ciência específica da educação. Afirmação polémica pois que, na minha opinião, a ciência específica da educação não tem que ser educativa, mas terá que ser “ciência” e “educacional”, o que se relaciona com a reflexão que se seguirá.

Realidade multifacetada, acção intencional, praxis humana na busca do antropológico, de realização difícil se não utópica, a educação não sendo linear enquanto prática, traz em si mesma o obstáculo à sua teorização.

2. As implicações da relação teoria - prática em educação

A educação enquanto objecto de estudo foi definida de uma maneira mais ou menos sincrética conforme a concepção histórica, tanto da prática como da teoria e dos seus respectivos objectivos. Passou-se de um sincretismo inicial (filosófico, desde a Grécia, a positivista, séc. XIX) para um pluralismo analítico (séc.XX), pretendendo-se agora retornar a um singular, que na verdade seja um holismo sintético. A este processo corresponderá a designação de Ciências da Educação, em que a interdisciplinaridade foi considerada a chave da identidade teórica. Se alguns países não adoptaram o modelo Ciências da Educação, como é o caso anglo-saxónico, defrontaram-se igualmente com a dispersão da investigação por diversas ciências a que vieram, nos anos sessenta, a chamar as “ciências básicas da educação”.

O exemplo mais próximo das concepções referidas é o que se pode reconhecer na formação de professores desde o séc.XIX. Segundo Wilfred Carr, “a relação entre a teoria e a prática em educação foi sempre fonte de equívocos” e “as formas de teorização educacional remeteram sempre para concepções diversas da prática educativa”.⁶ Em finais do séc.XIX, à concepção da prática educativa correspondia uma actuação intuitiva dentro de uma certa tradição e a teoria que se estrutura e que por sua vez é fonte da formação dos educadores, não é mais do que uma compreensão de senso comum. Teremos, assim, uma relação teoria-prática em que é esta última a determinante. Reconhecidas as suas limitações, na passagem

para o séc.XX a teorização da prática educativa procura na filosofia os seus referentes e os fundamentos para a sua prática, concebida como crítica e reflexiva. Passa-se assim para uma relação em que a teoria prescreve a prática, segundo uma interpretação filosófica do verdadeiro sentido e finalidades da educação.

Se a primeira abordagem é insuficiente para a criação de uma teoria educacional, a segunda vem a manifestar-se como um fosso entre a teoria e a prática. Pela evolução da própria concepção da educação como “sistema”, a institucionalização desta ao serviço de uma nova sociedade cujas exigências económicas e sociais ditam uma perspectiva instrumentalista da formação dos seus elementos, a teoria educacional muda de referente. É o desenvolvimento científico que é reconhecido como fundamento de uma prática educativa, vista como um instrumento neutro para atingir os objectivos sociais. Por sua vez, a teoria educacional torna-se também num instrumento neutro para resolver os problemas técnicos face a tais objectivos e institui-se como “ciência aplicada”. É o paradigma que vai vingar na investigação educacional dos anos cinquenta, de inspiração racionalista.

No início dos anos sessenta (segundo a análise de W. Carr) juntam-se à Psicologia novas disciplinas em franco desenvolvimento e que com esta vêm a constituir as “ciências básicas” da educação, atrás referidas. São elas, a Sociologia, a História e a Filosofia da Educação na sua formulação de filosofia analítica.

A teoria educacional passa a ser a “aplicação” à educação dos resultados destas disciplinas científicas. É a época do grande debate no interior da Filosofia da Educação inglesa, entre a concepção pós-positivista de O'Connor, de aplicabilidade directa e a de Hirst, que preconiza uma instância reflexiva de conotação moral, mediadora entre as disciplinas básicas e a prática educativa.

Embora a presente análise corresponda à evolução na Grã-Bretanha, ela é oportuna, pois permite-nos reconhecer o contexto em que se institucionalizam as Ciências da Educação em França (1967) e mais tarde em Portugal (1976) em que a própria designação de Ciências da Educação tem implícito o princípio de aplicabilidade. O paralelismo desta evolução no mundo francófono pode ser reconhecido na identificação dos períodos históricos da investigação, realizada por Gilbert de Landsheere⁷ que faz referência à “supremacia dos países anglo-saxónicos nos dourados anos sessenta”, mais precisamente de meados de cinquenta a meados de sessenta. Além disso, há todo um debate que nestes países se tem desenvolvido no sentido da identidade epistemológica das Ciências da Educação que na minha opinião, remete para esta questão.

Não sendo meu objectivo fazer uma análise da problemática no mundo da investigação educacional, mas seguir um fio condutor na procura do que poderá ser a teoria educacional, não deixarei no entanto de referir o trabalho de Wolfgang Brezinka (Alemanha)⁸ em que estas questões mereceriam uma análise própria.

Embora criada a partir da experiência e não de princípios à priori como a abordagem filosófica anterior, a teoria educacional científica não consegue diminuir o fosso que a distância da prática. Prescritiva desta, a teoria elabora os seus princípios orientadores através do estudo de elementos constituintes daquela realidade, mas não reconhece a globalidade complexa. Insuficiente na intervenção e reconhecida como redutora no domínio em que o seu desenvolvimento foi levado mais longe, na área do currículo, a teoria aplicada é rejeitada como a *teoria educacional específica*.

Nos Estados Unidos o texto de Yoseph Schawb⁹ representa o marco desta crítica e propõe uma perspectiva de teorização do currículo como uma disciplina “prática”, denunciando a fragmentação do objecto de estudo da ciência aplicada, cujo paradigma racionalista distorce a educação por não lhe reconhecer a natureza de prática autónoma. Na Grã-Bretanha, é Lawrence Stenhouse¹⁰ o representante desta oposição ao behaviourismo dominante. *Considerado um clássico, a sua obra é ainda hoje fonte de debate e reflexão sobre os caminhos da investigação educacional, como o prova o artigo de Chris Ormell “Stenhouse Revisited”.*”

Da ruptura com a concepção da “ciência aplicada” irá divergir uma investigação com a designação genérica de Estudos Educacionais (Educational Studies) e que na década de oitenta se afirma com novo paradigma. Dá-se nova alteração da concepção da prática educativa, que passa a acção moralmente enformada. A relação entre teoria e prática estreita-se, ou pelo menos, tenta-se eliminar o fosso entre ambas, através de uma investigação crítica e complexa que recupera as teorias implícitas dos práticos (professores) como fonte de conhecimento.

Desenvolveram-se, paralelamente, diversas abordagens entre as quais as linhas iniciadoras são a “prática” e a “crítica” consoante os seus fundamentos filosóficos, mas todas terão como objectivo a concretização de uma teorização educacional que tenha como objecto a *complexidade do fenómeno educativo no quadro de um paradigma da teoria emergente*, ultrapassando o directamente observável e entrando na realidade interpretativa dos seus actores. Diria dar-se um retorno ao senso comum mas com novo sentido. Recusa-se a descontinuidade própria da teoria aplicada, aceitando-se a continuidade, mas na exigência de uma generalização naturalista que lhe confira o estatuto de teoria da prática educativa.

3. A investigação específica da educação

Poderemos, assim, avançar que a teoria educacional será a teorização conseguida pela investigação específica da educação. Impõe-se determinar os princípios desta investigação.

O que pretendo definir corresponde à afirmação de Downey e Kelly de que “é necessário um conceito mais sofisticado de teoria educacional e um modelo mais subtil de investigação educacional”.¹²

A análise que fizemos da relação entre teoria e prática deu-nos conta, citando Wilfred Carr, do “fosso” entre ambas e que as preocupações da sua superação sempre visaram principalmente a orientação da acção. Considero que a reflexão sobre este binómio tem duas vertentes: a da intervenção e a da teorização.

Quanto à intervenção, as tentativas de superação têm sido várias e reconhecidas as suas insuficiências, nomeadamente, as da teoria aplicada que ainda hoje persiste. Das propostas de mediação entre a bibliografia especializada e a prática dos educadores, destaco Gilbert de Landsheere que defende a necessidade de utilização de técnicas de meta-análise, sem todavia indicar como e por quem se faria a sua operacionalização. É precisamente esta cisão dificultadora da intervenção significativa que encaminha a investigação dos finais dos anos sessenta para a “abordagem prática” e fará inverter a ordem da construção epistemológica.

Quanto à teorização, eu diria que a investigação se apresenta mais pacífica, ou seja, constituindo-se conhecimento como uma decorrência não polémica. Considerando as décadas de sessenta e setenta, poderemos reconhecer um sentido científico atribuído à teoria. Considerando a época posterior, principalmente os anos oitenta, diria que o sentido atribuído à teoria é praxiológico e à investigação é dada uma conotação de epistemologia da prática.

Mas que se pretende significar quando se fala em teoria em Educação? Se às primeiras poderíamos chamar teorias da educação, onde implícita está a sua aplicabilidade, às segundas hesito ainda chamar teorias educacionais, como pareceria lógico.

Segundo Wilfred Carr “todas as teorias educacionais são teorias da teoria e prática, não se podem separar as questões acerca das duas lógicas, a da teoria educacional e a da prática educativa”.¹⁴ Se faz a crítica das disciplinas básicas, o mesmo autor denuncia as fraquezas da teoria interpretativa que na busca de uma matéria própria recolhe a autocompreensão dos intervenientes da acção educativa. Para salvaguardar alguma distorção das interpretações destes, W. Carr fundamenta a investigação-acção na teoria crítica de Habermas.¹⁵

Se por um lado esta variabilidade da investigação educacional se relaciona com a evolução histórica das ciências humanas, ela tem a sua razão na natureza própria do seu objecto: a educação. A sua multidimensionalidade e complexidade são factores que podem justificar, ou a insuficiência das abordagens que o reduzem a um número restrito de variáveis, ou o relativismo de outras que se centram na subjectividade que o constitui.

Por ser multidimensional e complexo, como acima referi, o fenómeno educacional exige uma investigação multireferencial na linha do conceito de Jacques Ardoino¹⁶ e uma concepção de teoria educacional plural.

Investigação multireferencial que parta da prática educativa complexa e global num paradigma naturalista, mas alargando-se a uma multimetodologia onde privilegie as estratégias de investigação articulando técnicas a programas de investigação, em vez de as ligar rigi-

damente a métodos. Eu diria, uma investigação que desenvolva a linha dos Estudos Educacionais referidos, mas que salvguarde o diálogo com as “ciências básicas”. Se os primeiros têm como princípio a adequação à realidade que estudam, as segundas defendem a generalização, ambas tão necessárias à teorização específica.

Extrapolando para a noção de Ciências da Educação, eu diria que, à semelhança dos Estados Unidos, um movimento reconceptualista¹⁷ levou à emergência de uma investigação educacional numa certa terra de ninguém, nas margens das disciplinas originárias dificilmente se identificando com elas e a que a reflexão epistemológica não conseguiu definir uma identidade mas, apenas, uma designação genérica de investigação qualitativa. Também esta, deverá para si adoptar a complexidade e a multireferencialidade citadas, na constituição de ciências da educação de segunda identidade.¹⁸

4. A teoria educacional segundo as suas funções

Retomemos o que foi dito sobre a especificidade da educação como prática, ou seja, uma acção humana aberta, reflectida, indeterminada e complexa que não pode ser guiada por princípios teóricos nem gerida por regras técnicas. É este o objecto que, como tentei explicitar, é irreductível a uma abordagem estrita e/ou unilateral devido à multiplicidade de dimensões e à pluralidade de variáveis que o constituem. Por esta razão, defendo que a uma investigação específica corresponderá uma diversidade de sentidos da sua teorização, tanto pela exigência de várias categorias como de diferentes níveis de abstracção.

Para esclarecer o que pretendo expor, utilizarei a tipologia de Jean-Marie Van der Maren¹⁹ que distingue duas séries de teorias:

1ª que corresponde a uma classificação segundo a sua função.

2ª que é estabelecida por uma classificação cujo critério é o grau de abstracção, numa perspectiva nomológica.

A primeira série reúne cinco tipos de teorias: descritivas ou empíricas; interpretativas ou hermenêuticas; prescritivas (da acção); estratégicas (para a acção); metateóricas (protocolares e formalizantes).

À segunda série pertencem os níveis de abstracção hierárquicos seguintes: descrição; compreensão; explicação e formalização.

Na primeira classificação reconhecem-se as pretensões explicativas de generalização hipotética-dedutiva da investigação quantitativa, assim como as tentativas compreensivas e hermenêuticas da investigação qualitativa. As qualidades reflexiva e crítica da investigação filosófica da educação. Os objectivos pragmáticos das teorias estratégicas, que se sub-dividem em praxiológicas e práxicas, conforme pretendem otimizar a acção ou fornecer instru-

mentos de utilização em situação, comuns às investigações da prática profissional. Por último e num grau de formalização superior, temos a organização das teorias anteriores. No que corresponde à sua construção temos a metateoria protocolar, na qual se poderá reconhecer a epistemologia da investigação educacional. Quanto à reformulação sintética e mais geral da teorização obtida, que está a cargo da metateoria formalizante, diria eu reconhecer-se o desígnio de uma lógica da investigação educacional.

É importante considerar que nenhuma destas categorias se institui isolada, mas em complementaridade ou, pelo menos, em articulação. Uma teoria interpretativa complementarizará uma descritiva, acrescentando às relações causais as razões e significações. Uma teoria prescritiva poderá encontrar motivos em qualquer teoria interpretativa e/ou explicativa. Por fim, uma teoria praxiológica poderá operacionalizar teorizações de qualquer uma das outras, o que lhe aumentará a eficácia. Por sua vez, a metateoria, nas suas duas versões, desempenha o papel de regulador das múltiplas formulações teóricas.

Conclusão

Concluo, assim, que os problemas enunciados anteriormente têm forte probabilidade de serem superados, nomeadamente o da clivagem teoria-prática. Segundo David Carr²⁰ o problema das duas concepções que tenho vindo a referir, a da ciência aplicada e a da epistemologia da prática, reside na relação que ambas estabelecem entre a teoria e a prática. À primeira, que produz teorias independentes, pelas razões que anteriormente explicitiei, corresponde uma relação teoria-prática contingente, o que implica uma construção teórica redutora e uma fundamentação prática aleatória. A segunda concepção, que teoriza com a implicação dos sujeitos produzindo teorias dependentes, estabelece uma relação teoria-prática necessária, que corre o risco de impedir a distanciação exigível a um grau de abstracção mínimo para que seja teoria. Defenderá, pois, David Carr uma relação teoria-prática que seja nem necessária nem contingente, o que será viável sob determinadas condições.

Considerando o exposto, infiro que a relação teoria-prática adequada é a relação intencional, própria da investigação educacional específica que cria as condições de teorias emergentes. Acrescente-se que é possível, de um modo preciso, articular a intencionalidade da relação teoria-prática com a funcionalidade da teoria pretendida.

Se como defendem diversos autores, entre os quais Wilfred Carr e Gilbert de Landsheere, não é admissível uma única teoria para a educação, teremos nesta perspectiva a resposta de uma identidade que é uma qualidade de ser educacional na diversidade funcional da teoria. Qualidade de ser educacional pelo reconhecimento da acção educativa como objecto e diversidade funcional da teoria pela reconceptualização dos modos de abordagem do mesmo.

Subsistem, conseqüentemente, questões a equacionar das quais evidenciarei as seguintes:

- como articular esta identidade de teoria educacional no conjunto das Ciências da Educação, em que ela surge como uma transversalidade.
- como conciliar a multimetodologia com a opção por um paradigma da contextualização.²¹

Notas

- 1- REBOUL, Olivier (1984) *Le Langage de l'éducation*, Paris. P.U.F., p.151.
- 2- HIRST, Paul (1993) "Education, Knowledge and Practicessn, in BARROW, R. and WHITE, P. *Beyond Liberal Education*, London, Routledge, pp. 184/199.
- 3- WALSH, Paddy (1993) *Education and Meaning*, London, Cassel, p.46.
- 4- Ibidem.
- 5- CARR, Wilfred (1989) a "The Idea of an Educational Science", *Journal of Philosophy of Education*, vol.23, No.1, pp.29/37. cf. também do mesmo autor (1990) *Hacia una ciencia crítica de la Educación*, Barcelona, Laertes.
- 6- CARR, Wilfred (1990) a"Educational Theory and its relation to educational practice", in ENTWISTLE, N. (edt.) *Handbook of Education Ideas and Practices*, London, Routledge, pp.100/109, cf. também do mesmo autor (1986) "Theories of Theory and Practice", *Journal of Philosophy of Education*, vol.20, No.2, pp.177/186.
- 7- De LANDSHEERE, Gilbert (1986) *La Recherche en éducation dans le monde*, Paris, P.U.F., (1aed.).
- 8- BREZINKA, Wolfgang (1992) *Philosophy of Educational Knowledge*, London, Kluwer Academic Publishers. Cf. também BOHM, W. et SOETARD,M. (1988) a"L'évolution de la pensée pédagogique allemande depuis les années soixante", *Revue Francaise de Pédagogie*, No.84, pp.67/81.
- 9- SCHAWB, Yoseph (1969), "The Practical: a language forthe curriculum", *School Review*, 8(1).24.
- 10- STENHOUSE, Lawrence (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann.
- 11- ORMELL, Chris (1997) "Stenhouse Revisited", *PROSPERO, A Journal of New Thinking in Philosophy for Education*, vol.3, No.2, pp.101/104.
- 12- DOWNEY, M. and KELLY, A.V. (1986) *Theory and Practice of Education*, London, Paul Chapman Publishing Ltd., p.242.
- 13- de LANDSHEERE, Gilbert (1986) op. cit.
- 14- CARR, Wilfred (1986) "Theories of Theory and Practice", *Journal of Philosophy of Education*, vol.20, No.2, pp.177/186.
- 15- CARR, Wilfred (1995) *For Education. Towards Critical Educational Inquiry*, Buckingham, open University Press.

16- ARDOINO, Jacques (1991) "L'Analyse Multireferentielle", in MARMoZ, L. (edit.), *Sciences de l'Éducation Sciences Majeures*, Issy, EAP, pp.173/181.

17- PINAR, William F. (edit.) (1988) *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, Gorsuch Scarisbrick Publishers, pp.1 /13.

18- MARMOZ, Louis (1982) in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Identité et Constitution des Sciences de l'Éducation*, Caen, nº4, oct.-déc. A este respeito é interessante verificar o que REBOUL, Olivier (1984) designa por "os dois sentidos das ciências da educação" (as ciências humanas aplicadas à educação: psicologia, fisiologia, história, etc; e as investigações teóricas nascidas da prática educativa: taxonomia, docimologia, didáticas, etc.) *Le Langage de l'éducation*, Paris, P.U.F., p.74.

19- VAN der MAREN, Jean-Marie (1995) *Méthodes de Recherche pour L'Éducation*, Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal, p.70.

20- CARR, David (1995) "Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem?", *Journal of Philosophy of Education*, vol.29 (3), 311/331.

21- VATONNE, C. Joffroy (1995) "La contextualisation, un paradigme de recherche permettant l'étude des conduites des acteurs en situation", *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1995*, Paris, P.U.F., pp.179/195.

CULTURA Y EUROPA: REFLEXIONES SOBRE UNA POLÍTICA EUROPEA DE LA CULTURA

*Rafael Gil Colomer
U.N.E.D., Madrid*

Parece evidente que la “política europea de la cultura”, o si se quiere la “política cultural de Europa”, constituye un problema de gran actualidad y urgencia. Junto a los grandes temas socio-económicos y políticos de la integración comunitaria, el papel de la cultura y de la política cultural o es un impulso liberador y unificador o puede convertirse en piedra de escándalo y de contención o retroceso.

Por esta razón, tal vez también por otras muchas, pueden resultar de interés, desde una perspectiva pedagógica, las reflexiones que voy a proponer.

1. Hubo un momento histórico, alrededor de los años treinta, en el que se puede hablar de “crisis de la conciencia europea”: muchos intelectuales consideraban el proceso de la *construcción* europea como un proceso resultante de concepciones neocapitalistas, imperialistas, antiprogresistas... hasta tal punto que pudo surgir un intelectualismo militante-mente antieuropeo. Más tarde, en los años de la guerra fría, Europa llega a aparecer como un enemigo perturbador.

Todos estos acontecimientos provocaban el instante propicio para luchar por un hombre nuevo, con nuevas ideas muy poco connaturales con la tradición de Europa, empujadas éstas por los nuevos derroteros de las ciencias humanas, de la sociología del conocimiento, de la *etnología*, de la filosofía del lenguaje... que intentaban arrumbar la noción tradicional de hombre y declarar la muerte de la filosofía, del arte, de la cultura, de la racionalidad..., la muerte del hombre e incluso la muerte de Dios. Ya no tenía sentido aceptar el espíritu como primer principio, ni al sujeto como interioridad irreductible, ni a la persona como una consistencia e identidad absolutas.

El avance y primacía de las ciencias empíricas, el desarrollo económico y político, las

preocupaciones tecnológicas, habían conseguido la ausencia de las finalidades culturales. Se había destruido la ósmosis entre la cultura humanista tradicional y la cultura científica.

Y llegó mayo de 1968, con su contestación y su acerba crítica a la cultura y a la sociedad, que más bien pudo significar más un retroceso que un proyecto de apertura, precisamente por su exigencia de una cultura nueva importada....

Todos estos vaivenes y contrapuntos del acontecer histórico de Europa despiertan la exigencia de encontrar o re-encontrar los rasgos y el sentido auténtico de la identidad cultural de Europa. En este sentido Copenhague 1979 propone una "Declaración sobre la identidad europea", en la cual la cultura es considerada como parte integrante de esta identidad. En esta misma línea se orientaba la iniciativa Genscher-Colombo preparatoria de la declaración solemne adoptada en el Consejo de Europa, Stuttgart 1983, declaración que proclama explícitamente la necesidad de la cooperación cultural entre los Estados miembros de la Comunidad.

2. Me parece de interés un pequeño retroceso histórico y un recuerdo/tributo a los padres fundadores de la Comunidad Europea.

Es verdad que los primeros Tratados comunitarios, tal vez preocupados por otras iniciativas más urgentes, principalmente por la integración económica, no hacen mención explícita de la política cultural. Sin embargo, la cultura ya era tema principal en el Consejo de Europa.

Konrad Adenauer, en junio de 1949, con ocasión de la inauguración de la Universidad de Colonia, invocaba la necesidad de crear una "comunidad de naciones para la salvación de Europa" e invitaba a "reconocer y cultivar los aspectos comunes de la cultura europea".

De Gasperi, noviembre 1948, en las Conferencias Católicas de Bruselas, claramente inspirado en Jacques Maritain, decía: "Es nuestro deber el ofrecer a la democracia las aportaciones de nuestra filosofía, de nuestra moral, de nuestra tradición".

Robert Schuman afirma: "... tiene que ser una comunidad cultural, antes que una alianza militar o una institución económica... La Comunidad Europea no se constituirá a partir del modelo del Imperio o de la Santa Alianza... Por esto la importancia decisiva de la libre circulación de las ideas y de los hombres entre todas las naciones europeas".

Sin embargo, las preocupaciones operativas, los intereses más tangibles, las propuestas más netamente contabilizables, ... no han dejado cultivar los ideales de un espíritu europeo y han relegado a un segundo plano las finalidades prioritariamente humanas de la integración económica. Esto es lo que indujo a Jean Monnet a decir: "Si hubiera que volver a construir Europa, habría que comenzar necesariamente por la cultura".

3. Es evidente que una política europea de la cultura - tema que nos preocupa aquí de manera especial - supone previamente un proyecto definido de cultura, y éste presupone con más fuerza la identidad cultural de Europa.

La exigencia de esta identidad existe, aunque a veces es cuestionada por muchos, quizás movidos por nacionalismos intransigentes o por minorías exclusivistas. Afirmaba Jorge Luis Borges, en Venecia 1984: "Creo que la totalidad del mundo occidental, y también una buena parte del mundo oriental, son una proyección de Europa, y creo que nosotros podemos ser el espejo de Europa, porque Europa ha olvidado con mucha frecuencia que ella es Europa". Afirmaciones muy cercanas al clamor de Juan Pablo II en su visita a España: "Europa, sé tú misma!"...

Ciertamente que no es fácil definir esta identidad cultural, pero es innegable la realidad de un "espacio cultural europeo", a saber de un talante, de un estilo de vida, de una línea de pensamiento, de una estética - si se quiere de una lógica, de una estética y de una dramática - propios, en contraposición al modo y estilo de vida de otros continentes.

Este espacio cultural europeo no puede, no debe, resultar de una integración mecánica de las culturas. Hay que practicar una política cultural abierta, hay que llegar a un acuerdo práctico que reconozca el mínimo común denominador que existe en las distintas culturas de los pueblos de Europa y que respete el doble principio de las sociedades complejas, a saber la interdependencia y la diferenciación. Esta tarea exige unas ideas claras desde la perspectiva de la filosofía de la cultura y de la filosofía de la historia.

En los años cuarenta, en el momento de la creación de la UNESCO - institución que evidentemente tanto ha hecho por definir y propagar los elementos de unidad que hacen interdepender a los pueblos -, Jacques Maritain defendió con entusiasmo la necesidad de ese acuerdo práctico sobre una lista de los derechos y deberes del hombre. Para Maritain el hombre es naturaleza, "nature", y es también sorpresa, crecimiento y proyecto, "aventure". Si queremos en terminología de Xabier Zubiri, "naturaleza e historia". En el entorno, de estas consideraciones cabría explanarse en una explicitación del sentido metafísico, o mejor filosófico - pedagógico de la categoría de "intencionalidad". Me remito a este concepto en el Diccionario de Filosofía de la Educación hoy.

Todas estas consideraciones nos llevan a la necesidad de una definición clara y distinta de los derechos políticos, de los derechos sociales y económicos y de los derechos culturales, principalmente de estos últimos en cuanto implican de calidad de vida y de una renovada conciencia de los derechos del hombre. No se trata, con todo, de conseguir un cierto consenso en los dominios difíciles de la filosofía y de la ciencia. Se trata, a un nivel teórico-práctico, de ponerse de acuerdo en un pluralismo convergente de las finalidades fundamentales (culturales, sociales y políticas).

4. Me parece que conviene delimitar los objetivos y contenidos de una política cultural europea.

Puede sernos útil la exposición del Professor Paciano Feroso en el Diccionario de Filosofía de la Educación hoy. Ya en 1952 Kroeber y Kluckhohn recogían más de 130 definiciones de "cultura". Una definición ceñida y aleccionadora es la de Taylor, ya en 1871; dice así:

"La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad".

Como elementos básicos de toda cultura no hay que olvidar los siguientes:

- Las pautas de conducta
- Las creencias
- La religión
- Los símbolos y los valores
- Las costumbres
- Los sistemas sociales.

Acota muy bien el Profesor Paciano Feroso que "el hombre es un ser cultural porque crea y transmite cultura... El hombre es un ser biológico que se convierte, por la socialización, en un ser bio--sociocultural. La enculturación es una internalización de la cultura, que forma parte del medio en que transcurre la vida humana.

El hombre no sería un ser cultural, si no fuera capaz de transformar la naturaleza, conceptualizarla y comunicarla mediante símbolos..."

Nos encontramos, por consiguiente, que la cultura conlleva el desarrollo de la dimensión estética de la vida, que es también punto de apoyo para una mejor integración social, que la realidad cultural ha de interesar a todo el hombre y a todos los hombres y que ha de servir para humanizar el mundo. Esta humanización implica un sentido de globalidad y la aceptación de un sistema de valores en el que prive el amor de la justicia y el horror a la violencia.

Por otra parte, nuestra cultura está sujeta a una profunda aceleración histórica: cambios vertiginosos y movimientos acelerados e innovadores que inciden de manera especial en la educación sujeta por necesidad a los vaivenes temporales - es un proceso evolutivo - y a los

contextos espaciales - un entorno que la configura y diversifica-. La educación se ve abierta, en aptitud permanente para el cambio; lo cual debería suponer anticipación, comprensión, participación,... Pero eso sí, todo proceso evolutivo y aceleradamente cambiante ha de ser apropiado a la identidad cultural de cada pueblo.

Estas delimitaciones sobre el concepto de cultura no pueden quedar desligadas de otras reflexiones paralelas sobre los conceptos de "política cultural" y "política educativa". Para la clarificación de estos conceptos podemos acudir de nuevo al Diccionario de Filosofía de la Educación hoy, donde el Profesor Gonzalo Jover con buena claridad didáctica entiende por "Política de la Educación" aquella "disciplina pedagógica que se encarga del estudio de los aspectos factuales y normativos de la política educativa", y propone tres planos de normatividad:

- una normatividad jurídica que viene determinada por las prescripciones constitucionales

- un criterio ético-social, situado en las aspiraciones generalizadas de los sujetos a mejores modos de vida. Estas aspiraciones se han concretado en los "derechos humanos" (los derechos de primera generación... la segunda generación de derechos... la tercera generación de derechos que "transciende los límites de la responsabilidad del Estado en favor de una responsabilidad más amplia que contribuya al desarrollo de los pueblos, la paz y la preservación y participación en la herencia común").

- una normatividad pedagógica que tal vez haya que centrar en la participación y libertad del educando.

Las delimitaciones conceptuales hasta aquí expuestas están reclamando una nueva dinámica que integre la eficacia económica, la participación democrática y el espíritu de cooperación, siempre por supuesto en el más estricto respeto de los derechos individuales. Aunque parece que está primando "hic et nunc" la preocupación por la integración económica, hay que colocar en el pórtico de los intereses comunitarios el triángulo básico con sus tres vértices dinámicos: cultura, o sea, simplificando, valores y todos los matices que proceden; economía, o sea convergencia de los plurales sistemas económicos; y política, o sea la interdependencia y diferenciación a la que he hecho mención antes.

5. Cualquier desarrollo económico y social, por muy urgente que sea, debe garantizar la autonomía de las personas, su capacidad de situarse en el mundo y comunicarse con sus conciudadanos y de participar en la nueva realidad social, de tal manera que el desarrollo cultural puede definirse como "la finalidad de las finalidades del crecimiento económico (cfr. J. RIGAUD, *La culture pour vivre*. Paris 1975).

El nuevo espacio político deberá favorecer el que la política cultural tienda hacia la op-

timización de la existencia de cada individuo, es decir que los ciudadanos de la Unión Europea sean más conscientes de su dignidad individual, más capaces de vivir su trabajo y su ocio, más activos en la lucha contra las actuales formas de injusticia y de pobreza. Se dará un impulso liberador, una moderada revolución de usos y costumbres... y la cultura no será el sueño o ensueño de hombres generosos, de unos pocos, sino exigencia de todos.

Todos estos ideales presuponen una política abierta y proyectiva que sepa definir la propia subjetividad e independencia desde la objetividad de la interdependencia y desde un sistema internacional de comunicaciones: transculturación y profunda universalización. Tal vez el desafío mayor esté en la comprensión y asimilación de las políticas modernas de investigación científica con sus correspondientes aplicaciones tecnológicas; dicho de otra forma, en el diálogo constructivo del hombre de las ciencias positivas y el hombre de las ciencias humanas, o sea entre los saberes científicos positivos y los saberes humanistas.

La política cultural de la Unión Europea, precisamente por el resurgir de los nacionalismos de fuerte identidad, tendrá que ser una política cultural transnacional.

Podría terminar las reflexiones e ilusiones que preceden con la siguiente afirmación: la nube de los múltiples acuerdos socio-económicos y políticos - nube necesaria para que un consistente "humus cultural" facilite el asentamiento de la identidad cultural - no ha de esconder o ensombrecer la irradiación humanizadora de la cultura de Europa. Milenios nos contemplan y nos urgen a continuar "in crescendo" una coherente humanización de los pueblos.

**Diversidade e identidade:
da filosofia da educação ao ensino da filosofia**

DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO AO ENSINO DA FILOSOFIA O EXEMPLO DE GASTON BACHELARD (1884-1962)

Alberto Filipe Araújo
Universidade do Minho

“Si je lève les yeux du livre pour regarder la chandelle, au lieu d’étudier, je rêve”

G. Bachelard – *La Flamme d’une Chandelle*, p. 55

“A forma perfeita da ciência tem de ser poética”

Novalis – *Fragments*, p. 43

Mais do que apresentar ou discutir as teses bachelardianas, é nossa intenção mostrar que o Programa de Filosofia de 1981 só teria ganho se tivesse contemplado de modo comprometido a faceta poética da obra de Bachelard. Pensamos, contudo, que isso poderia ter acontecido, caso eles se tivessem aberto a uma reflexão filosófica inspirada nos eixos “ciência e consciência” (para recordar o clássico artigo de Gilbert Durand justamente intitulado “Science et Conscience dans l’oeuvre de Gaston Bachelard”), e não fechado num tipo de lógica prometeica filha de um cientismo positivista iconoclasta e unidimensional, bem ao gosto do séc. XIX e estendido ao séc. XX, que, no nosso caso, ainda está presente sob as mais diversificadas formas e cujos exemplos fariam desta comunicação um grosso volume.

O pensamento de Bachelard foi-se deixando apreender, ainda que muito paulatinamente, pela coesão antagonista, ou pela lógica da coincidência dos contrários – o *tertium datum* – da hermética *ratio* estudada por Gilbert Durand (1979: cap. 4). Este tipo de lógica foi, a nosso ver, vivida e compreendida de forma paradigmática por Gaston Bachelard, sobretudo a partir da sua *Psychanalyse du feu*, que ainda que escrita na linha da *Formation de L’Esprit Scientifique*, acabou por se transmutar num “préface à une poétique des images” (Durand, 1980: 20). Bachelard, na própria introdução à *Psychanalyse du feu*, ainda que reconhecendo que “*Les axes de la poésie et de la science sont d’abord inverses*” (1981: 10), não se coíbe, contudo, de também salientar que aquilo que se pode esperar da filosofia “*c’est de rendre la poésie et la science complémentaires, de les unir comme deux contraires bien faits. Il faut donc opposer à l’esprit poétique expansif, l’esprit scientifique taciturne pour lequel l’antipathie préalable est une saine précaution*” (Ibidem: 10).

É esta complementaridade que leva Gilbert Durand a falar do projecto “synthétique” da obra bachelardiana e, por outro lado, Georges Canguilhem a afirmar que

“Gaston Bachelard est, maintenant, né double et complet. Sa vie de philosophe va s’accomplir; dans un labeur uni, selon deux temporalités bien distinctes: le temps accéléré de l’impatience épistémologique, anxieuse à l’idée d’être distancée par le renouvellement dialectique du savoir; le temps paresseux de la rêverie, ‘non tourmentée par des censures’. Il fallait inventer en philosophie le dualisme sans excommunication mutuelle du réel et de l’imaginaire. Gaston Bachelard est l’auteur de cette invention” (1979: 9-10).

Ainda que não sendo nosso objectivo, nesta comunicação, discutir ou mesmo apresentar as teses de Bachelard, já analisadas pelos seus especialistas, não podemos deixar, contudo, de nos interrogarmos sobre os aspectos epistemológicos e poéticos da longa obra do autor que melhor convêm a uma Filosofia da Educação ou a um *Novo Espírito Pedagógico* (NEP), para usarmos a feliz expressão de Bruno Duborgel (1983). Assim sendo, teremos certamente que começar pelo seu *Rationalisme appliqué* (1949), cujas noções de “racionalismo integral ou integrante” (“Chap. VII – *Les rationalismes régionaux*”), de “racionalismo docente” e de “racionalismo discente” (“Chap. II – *Le rationalisme enseignant et le rationalisme enseigné*”) e o capítulo VI intitulado “*Connaissance commune et connaissance scientifique*”, cuja temática serve também de conclusão ao seu *Matérialisme Rationnel* (1953).

Quanto à sua *Formation de L’Esprit Scientifique* (1938), as noções de “obstáculo epistemológico” (“Chap. Premier – *La notion d’obstacle épistémologique*”) e o último capítulo da obra intitulado “*Objectivité scientifique et Psychanalyse*” (Cap. XII) oferecem elementos e orientações importantes para se repensar uma Filosofia da Educação em novos moldes orientados, quer por um “racionalismo de abertura” (François Dagognet), quer por uma “*poétique de la rêverie*” (1960).

Às obras e noções referidas, convém acrescentar o capítulo dedicado a “*L’Épistémologie Non-Cartésienne*” (VI), inserido no seu *Nouvel Esprit Scientifique* (1934), e o “sobrerracionalismo” (abertura), os capítulos quarto – “*De la nature du rationalisme*” – e quinto – “*Le nouvel esprit scientifique et la création des valeurs rationnelles*” –, que fazem parte de uma sua outra obra intitulada muito sugestivamente *L’Engagement Rationaliste* (1972), que Georges Canguilhem, o responsável pela edição da mesma, definiu como uma “*révolution permanente*” (1972: 6).

Não queremos igualmente deixar de referir dois dos artigos reunidos por Canguilhem nos *Études* de Bachelard (1970), intitulados, respectivamente, “*Critique préliminaire du concept de frontière épistémologique*” e “*Idéalisme discursif*”; o Livro IV do *Essai sur la Connaissance Approchée* (1928), principalmente com os seus capítulos XIV – “*Objectivité et rectification. Rôle du détail dans l’objectif*” e XVII – *Rectification et réalité* e, principalmente, a sua *La Philosophie du non* (1940), onde as noções de “perfil epistemológico” (Cap.

II), a “lógica não-aristotélica” (cap. V) e o “valor sintético da ‘Filosofia do Não’” (Cap. VI) representam, só por si, um valioso contributo para a elaboração de um Programa em Filosofia da Educação.

Porém, uma Filosofia da Educação, um NEP que se ponha ao serviço do humano, nunca poderá deixar de lado a imaginação poética, a filosofia da criação artística ou literária. Caso o fizesse, estaria seguramente a produzir uma “mutilação positivista-icnoclasta” (Bruno Duborgel) na formação pluralista, transversal, transdisciplinar, polifónica do “homo viator” (Gabriel Marcel) sempre susceptível de crise neste findar de milénio. Por isso, sustentamos que uma Filosofia da Educação que vise o ensino da filosofia tem necessariamente que tomar em conta as condições de equilíbrio do psiquismo humano e, ao fazê-lo, não deve esquecer nem o “sobrerracionalismo” bachelardiano, nem a sua “lecture heureuse” dos quatro elementos materiais constituintes (fogo, água, terra, ar) do Museu do Imaginário que forra a *Psyché* humana².

Vemos, assim, que uma Filosofia da Educação, orientada pela “chama” bachelardiana, tem como principal tarefa educar o “homo symbolicus” (Ernst Cassirer) na arte de se deixar maravilhar, quer com a originalidade do “*Nouvel esprit scientifique*”, quer com a beleza dos elementos segregadores da multiplicidade de imagens poéticas que habitam “*l’âme du rêveur*” (1960: 13; Wunenburger, 1997: 70-74 e Fabre, 1995):

“En visant doublement, par ses deux vecteur paradoxaux, la formation de la connaissance objective et la construction du psychisme imaginant, le NEP promet le sujet d’éducation à un double ‘bonheur’ et l’appelle à une création double de soi et du monde. Aux antipodes d’une pédagogie iconoclaste, il retrouve l’imagination comme ‘faculté de surhumanité’ et désigne l’image comme ‘promotion de l’être’” (Duborgel, 1983: 433).

Antes de referirmos o tratamento que o Programa de Filosofia para o 11º Ano e 2º Ano Complementar, datado de 1981, dispensou ao pensamento de Bachelard, realçamos que Gaston Fraysse no colóquio Gaston Bachelard *L’Homme du Poème et du Théorème* (1984), ao tratar de “Bachelard et la Philosophie”, salienta que o “sobrerracionalismo”, enquanto manifestação da “imaginação anagógica”, é o núcleo da “filosofia de uma nova razão experimental”, ou seja, da *Philosophie du Non*. Nela, Bachelard distingue o sonho ordinário do sonho anagógico, dizendo nomeadamente que o espírito científico sonha na região do “sobrerracionalismo dialéctico”: “É aqui, e não algures, que nasce o sonho anagógico, aquele que se aventura pensando, que pensa aventurando-se, que procura uma iluminação do pensamento através do pensamento instruído” (1987: 37). E Fraysse, a este propósito, refere que “anagógico” é o tipo de sonho que me impele para o alto, é uma espécie de sonho alado:

“C’est presque de cela qu’il s’agit dans les sciences: trouver le sens transcendant. ... le sur-rationalisme tente de déstabiliser l’intelligence. Sans cet appel anagogique; qui est un appel à aller au-delà, il n’y aurait pas même un commencement de pensée. Sur ce seuil où Bachelard s’interroge et se demande ‘si les règles de la raison ne sont pas elles-mêmes des censures à enfreindre’ [Rat. appliqué, p. 80], c’est le simple penser qui est en jeu” (1986: 172-73 e 174).

E foi precisamente este “apelo anagógico”, plasmado pelas obras dedicadas à criação artística, à criação poética, que foi deixado na sombra pelos responsáveis do Programa de Filosofia já referido:

“O programa do 11º ano visa uma reflexão sobre a epistemologia científica, considerando-se esta como actividade predominantemente filosófica. Evita-se assim que o ensino da filosofia se transforme em mera especulação, em discurso afastado de uma experiência concreta” (1981: 16).

Lendo-se mais adiante:

“Os alunos serão levados a compreender, através deste autor, que a dialéctica do racional e do experimental está na base de uma filosofia aberta, que é uma filosofia do não, aquela que destrói ídolos e leva a uma tomada de consciência da conversão necessária do espírito científico (...) Compreenderão que estudar este autor é, portanto, perspectivar formas de conhecimento complementares e não antagónicas: a par do racional, desenvolvendo-se toda uma poética que leva a melhor conhecer o mundo – e nisto reside a sua originalidade epistemológica, embora Bachelard nunca confunda os dois planos” (Ibidem: 23)‘.

Preocupações que o ponto 3.8 do Programa – “Bachelard e a Defesa de uma Filosofia do Não” – reflecte, a saber:

“O senso comum e a construção da ciência: os obstáculos epistemológicos; Da destruição das intuições empíricas à noção de sobreobjecto; O racionalismo aplicado na confluência do empirismo e do racionalismo – a crítica das formas “a priori”; A razão polémica e o primado teórico do erro; A ruptura epistemológica; A objectividade científica e a psicanálise da ciência; A importância da matemática na estruturação do objecto científico” (Ibidem: 28).

No entanto, ainda que o Programa refira que o pensamento de Bachelard se estrutura em torno das vertentes racional e poética e de aconselhar os alunos a lerem, além da *La Formation de L’Esprit Scientifique* (1938) ou *La Philosophie du Non* (1940), *La Psychanalyse du feu* (1938) – a obra que iniciou toda a série dedicada à filosofia da criação artística –, o facto é que o ponto 3. 8, como tivemos oportunidade de constatar, não compreende nenhum item dedicado à poética bachelardiana.

Assim também se explica que, dos treze manuais escolares consultados⁵, só dois, para além de um terceiro que não é propriamente um manual⁶, tenham tratado explicitamente da vertente ou da dimensão poético-literária da obra de Bachelard, a saber:

– *O Prazer de Pensar (11º Ano de Filosofia)*, de João Amado, João Gama & Artur Morão, que, na Unidade dedicada a Bachelard, inclui o “Tema I – A Imaginação Poética e a Razão em Bachelard”, pp. 287-290, referindo apenas *A Psicanálise do Fogo*;

– *Filosofias do Conhecimento (11º Ano de escolaridade)*, de Manuel Dias Duarte & Manuel Peixe Dias, que, no tema “Bachelard e a Defesa de uma Filosofia do Não” inclui o ponto quarto, “Devaneio e Psicanálise”, pp. 378-384, referindo somente a edição portuguesa dos Textos Escolhidos da obra bachelardiana *A Epistemologia*;

– *Kant-Marx-Freud-Bachelard-Piaget.*, de Maria Helena Varela Santos, que, no tema “Bachelard”, trata do “Espírito científico e espírito poético subjectivo”, pp. 282-283, e só refere também uma única obra, *La psychanalyse du feu.*

No que se refere à educação propriamente dita, dos treze, só *Filosofia - Pensar e Ser - 11º ano*, de Fátima Alves, José Arêdes & José Carvalho, é que refere, no seu ponto 1.6. “Epistemologia e Educação”, pp. 333-338, a importância que o contributo epistemológico tem neste domínio. Neste contexto, achamos oportuno mencionar o sumário do ponto referido: “Um novo estatuto do sujeito e um novo conceito de razão” e “A exigência de uma nova pedagogia”. Aspectos estes, que, a nosso ver, bem podiam levar a repensar a Filosofia da Educação de outro modo, isto é, co-fundada num Novo Espírito Pedagógico (NEP) de que também já falamos.

A exigência de uma pedagogia da “razão aberta” (Durand), de uma “pedagogia da ruptura epistemológica” (Wunenburger) e de uma “pedagogia da ambiguidade” (Bachelard) passa necessariamente por uma outra visão dos três temas clássicos da ontologia tradicional, a saber: o cosmos e os seus elementos “psíquicos”, o “cogito” do sonhador e as partes da alma e uma teofania ou hierofania. Este último tema seria a Infância para Bachelard, e mesmo para Paul Ricoeur, e o *Puer Aeternus* para Jung e Kerényi (Durand, 1980: 24-33).

Dos temas mencionados, aquele que nos suscita maior interesse é o do “‘cogito’ du rêveur” para lembrar o capítulo IV da *Poétique de la Rêverie*: “Le cogito est conscience, c’est-à-dire connaissance dialoguante” (Ibidem: 29). Este tema, além de exigir uma nova forma de pensar a educação – uma educação do “bonheur” – implica também uma “psychologie de l’émerveillement” (1960: 3). Deste modo, parece-nos lógico que esta atitude se oponha quer à psicanálise, quer à pedagogia clássicas e faça da “psychologie de l’émerveillement ou de l’ouverture” e da “épistémologie ouverte” os seus baluartes. Parece-nos, assim, que esta opção pressupõe um visão pluralista da alma humana. Daí se compreender que Bachelard, na sua *Formation de L’Esprit Scientifique*, fale da necessidade da “philosophie scientifique” e, acrescentamos nós, da “poétique de la rêverie” fazerem convergir, com uma paciência científica e uma poética da paciência, para usar as expressões de Vincent Therrien, os “interesses” típicos dos três estados de alma, a saber: “Âme puéril ou mondaine”, “Âme professorale” e “l’âme en mal d’abstraire et de quintessencier” (1975: 9). Todavia, para que esta visão pluralista esteja em “tension vers un avant, vers un plus-avant, vers un au-dessus” (1970: 111), precisa de uma pedagogia aberta não já para formar uma “tête bien faite” como pretendia Montaigne, mas, e sobretudo, para formar um homem com uma “tête sans cesse à refaire, c’est-à-dire du recyclage continu et systématique sur tous les plans” (Therrien, 1971: 532). Por isso se compreende as palavras de Bachelard, quando, em *La Formation de L’Esprit Scientifique*, refere que

“dans l’oeuvre de la science seulement on peut aimer ce qu’on détruit, on peut continuer le passé en le niant, on peut vénérer son maître en le contredisant. Alors oui, l’École continue tout

le long d'une vie. Une culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés: la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société" (1975: 252).

Pode-se, portanto, a partir daqui, falar de uma “educação permanente” estruturada em torno do “*rationalisme enseignant*” e do “*rationalisme enseigné*”, verso e reverso da mesma medalha, caso entendamos que esta significa não somente consciência do saber e de saber ensinar como também significa uma modéstia por parte daquele que pretende assegurar e transmitir a objectividade do saber:

“L'homme adonné à la culture scientifique est un éternel écolier. L'école est le modèle le plus élevé de la vie sociale. Rester un écolier doit être le voeu secret d'un maître. Du fait même de la prodigieuse différenciation de la pensée scientifique, du fait de la spécialisation nécessaire, la culture scientifique met sans cesse un véritable savant en situation d'écolier” (1975: 23).

A modos de conclusão, não podemos deixar passar em claro que, com o Programa de Filosofia de 1981, se perdeu uma boa oportunidade de despertar a consciência de muitos alunos para a força heurística que a obra bachelardiana contém, muito particularmente os seus trabalhos dedicados à imaginação poética. É por isso que não resistimos a lembrar aqui as palavras de alguém que foi seu aluno, discípulo e amigo – Gilbert Durand:

“La grande découverte de Bachelard, après celle de la 'raison ouverte', c'est la découverte de l'imagination comme force poétique fondamentale, la vis poétique, qui dans un mouvement inverse de la poétique scientifique se referme sur des pseudo-objets bien individuels, qui vont combler le vide spatial glacé de l'objectivité scientifique et enfin satisfaire la conscience” (1980: 21).

Notas

1- Esta noção é a tradução portuguesa de “surrationalisme”. Saliente-se que este conceito foi usado por Bachelard, por exemplo, na sua obra *L'Engagement Rationaliste* para dizer que “On établira une raison expérimentale susceptible d'organiser surrationnellement le réel comme le rêve expérimental de Tristan Tzara organise surréalistiquement la liberté poétique” (p. 8).

2- Os elementos referidos constituem, segundo Bachelard, autênticas “hormones de l'imagination” (*L'Air et les Songes*, p. 19) e foram por ele recenseados e estudados nas seguintes obras: *La Psychanalyse du Feu* (1938), *L'Eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière* (1942), *L'Air et les Songes: essai sur l'imagination des forces* (1943), *La terre et les rêveries de la volonté: essai sur l'imagination des forces* (1948), *La terre et les rêveries du repos: essai sur les images de l'intimité* (1948). A estas obras, que oferecem as traves mestras da imaginação dinâmica, deverão igualmente acrescentar-se *La Poétique de l'Espace* (1957), *La Poétique de la Rêverie* (1960) e *La Flamme d'une Chandelle* (1961).

3- O autor sublinha que Bachelard entre o termo “anagénétique” e “anagógica” preferiu este último: “Et ce terme est beaucoup plus fort, car dans le vocabulaire théologique, il signifie: trouver le sens caché sous le sens

apparent, trouver le sens mystique. Ana- s'oppose à cata-, comme ce qui édifie et monte vers le haut, à ce qui détruit et descend vers le bas" (1986: 172).

4- Ahamos não ser possível falarmos de um programa de Filosofia sem uma didáctica específica, sob pena de os conteúdos que se quiserem transmitir não chegarem aos respectivos alunos. Assim, cremos que é oportuno fazer aqui uma referência, ainda que breve, aos trabalhos de João Boavida: *Filosofia do ser e do ensinar*. Coimbra: INIC, 1991; *Filosofia – à procura de uma didáctica específica*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 2, 25-39; *Pedagogia/Filosofia*; *Filosofia/Pedagogia*, XXVII, 3, 1993, 349-385 e *Por uma Didáctica para a Filosofia. Análise de algumas razões*. *Revista Filosófica de Coimbra*, nº 9, 1996, 91-110.

5- Isabel Marnoto, Luísa Ribeiro Ferreira & Manuel Garrão (1989) – *Filosofia (11º ano)*, 5ª ed (1ª ed. - 1985). Lisboa: Texto Editora;

– Fátima Alves, José Arêdes & José Carvalho (1991) – *Filosofia - Pensar e Ser (11º Ano)*. Lisboa: Texto Editora;

– M. Florinda Soares Albergaria e M. Isabel Chorão Aguiar (1989). *Filosofia 11 (11º Ano)*. Porto: Areal Editores;

– Fernando Conde (1989) – *Conhecer Como?*. Porto: Porto Editora;

– José Pecegueiro/João Amaral Ribeiro (1989) – *Temas versus problemas, À Procura da Verdade (Platão, Galileu, Descartes, Marx, Bachelard)*. Lisboa: Lisboa Editora;

– João Amado, João Gama & Artur Morão (1987) – *O Prazer de Pensar (11º Ano de Filosofia)*. Lisboa: Ed. 70;

– Filomena Oliveira, António Monteiro & Luis Martins (1989) – *Filosofia (11º Ano)*. Lisboa: Edit. Replicação;

– Maria Helena Varela Santos & Teresa Macedo Lima (1985) – *O Saber e a Máscaras (11º Ano de Escolaridade - Filosofia)*. Porto: Porto Editorial;

– Conceição Pinto da Rocha/ João Baptista Magalhães (1987) – *Filosofia (11º Ano)*. Porto: Contraponto edições;

– António Marques/ Leonel Ribeiro dos Santos (1982) – *Filosofia 2 (11º Ano de escolaridade)*, 2ª ed. (1ª ed. - 1981). Lisboa: A Regra do Jogo;

– António Marques/ Leonel Ribeiro dos Santos (1988) – *Filosofia 2*, 7ª ed. Lisboa: O Livro;

– Manuel Dias Duarte/ Manuel Peixe Dias (1991). *Filosofias do Conhecimento (11º ano de escolaridade)*. Lisboa: Plátano Editora;

6- Na nossa opinião, trata-se, ainda que a autora não o mencione, de um Livro de Apoio ao Programa de Filosofia de 1981 (Porto: Porto Editora, 1981), destinado aos professores de Filosofia do Ensino Secundário Diurno e Complementar Nocturno.

Bibliografia

BACHELARD, Gaston (1962) – *La Philosophie du non*, 2ème ed.. Paris: PUF.

BACHELARD, Gaston (1968) – *Essai sur la connaissance approchée*, 2ème ed.. Paris: Vrin.

BACHELARD, Gaston (1953) – *Le Matérialisme Rationnel*. Paris. PUF.

BACHELARD, Gaston (1975) – *La Formation de L'Esprit Scientifique. Contribution à une Psychanalyse de la Connaissance Objective*, 9ème ed. Paris: J. Vrin.

BACHELARD, Gaston (1970) – *Études*. Paris: J. Vrin.

- BACHELARD, Gaston (1970) – *La Flamme d'une Chandelle*, 4ème ed. Paris: J. Vrin.
- BACHELARD, Gaston (1972) – *L'Engagement Rationaliste*. Paris: PUF.
- BACHELARD, Gaston (1960) – *La Poétique de la Rêverie*. Paris: PUF.
- BACHELARD, Gaston (1975) – *Le Rationalisme Appliqué*, 5ème ed. Paris: PUF.
- BACHELARD, Gaston (1978) – *Le Nouvel Esprit Scientifique*, 14 ème ed. Paris: PUF.
- BACHELARD, Gaston (1981) – *La Psychanalyse du Feu*. Paris: Gallimard (Idées).
- DAGOGNET, François (1960) – M. Gaston Bachelard, philosophe de l' imagination. *Revue Internationale de Philosophie*, 14, pp. 32-42.
- Direcção-Geral do Ensino Secundário (1981) – *Programa de Filosofia (10º e 11º Ano)*. Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades.
- DURAND, Gilbert (1979) – *Science de l'Homme et Tradition. Le "Nouvel Esprit Anthropologique"*. Paris: Berg International.
- DURAND, Gilbert (1980) – *L'Âme Tigrée, Les pluriels de psyché*. Paris: Denoël/Gonthier.
- DUBORGEL, Bruno (1983) – *Imaginaire et Pédagogie. De l'Iconoclisme Scolaire à la Culture des Songes*. Paris: Le Sourire qui Mord.
- FABRE, Michel (1995) – *Bachelard éducateur*. Paris: PUF.
- FRAYSSE, Gaston (1986) – Bachelard et la philosophie, in *Gaston Bachelard L'Homme du Poème et du Theoreme. Colloque du Centenaire, Dijon 1984*. Dijon: EUD, pp. 169 -175.
- JEAN, Georges (1983) – *Bachelard l'enfance et la pédagogie*. Paris: Éditions du Scarabée.
- NOVALIS (1992) – *Fragmentos*. Trad. de Rui Chafes, Lisboa: Assírio & Alvim.
- THERRIEN, Vincent (1971) – Bachelard et L'Éducation de L'Homme d'Aujourd'hui. *Dialogue*, 10 (2), pp. 517-533.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques et all. (1984) – *Gaston Bachelard. Du rêveur ironiste au pédagogue inspiré*. Dijon: CRDPB.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques (1990) – *La Raison Contradictoire. Sciences et Philosophie Modernes: La Pensée du Complexe*. Paris: Albin Michel.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques (1997) – *Philosophie des images*. Paris: PUF.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques et all. (1997) – *Gaston Bachelard. Un rationaliste romantique*. Dijon: EUD.

A DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO ENTRE OS ANOS 40 E 70 EM ALGUMAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

*Elisete M. Tomazetti
Universidade de São Paulo*

Esta comunicação refere-se a alguns elementos que estão sendo trabalhados em nossa pesquisa de doutoramento pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de História e Filosofia da Educação. A compreensão acerca da constituição disciplinar da Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores de algumas universidades brasileiras desde os anos 30 aos anos 90 tem o sentido de preencher um espaço, ainda hoje, vago no campo da filosofia da educação. Não temos tido no Brasil uma preocupação efetiva com este tipo de saber, tanto no que se refere ao conhecimento de sua história, quanto no que se refere às diretrizes norteadoras de suas reflexões no espaço institucional da formação de professores.

Os profissionais que atuam em cursos superiores com filosofia da educação não têm avançado em uma reflexão que possibilite a compreensão de sua identidade. O saber filosófico tem se imposto ao saber educacional, ao invés de constituir-se em um saber próprio, construído a partir da relação entre filosofia e educação. As filosofias de diversos pensadores são requisitadas para sustentar princípios e valores educacionais e, também, concepções amplas de escola e de educação. Recorrendo a Israel Scheffler, Carlos Eduardo Guimarães afirma que “o que a filosofia da educação tem sido é a aplicação de doutrinas filosóficas ‘puras’, já prontas, ao campo educacional e o trabalho do filósofo da educação tem sido o de tirar consequências, implicações, de tais doutrinas. Assim, o ponto de partida não é o interesse direto pelas questões educacionais, e nem estas são objeto de uma reflexão originária, pois o importante passa a ser a construção de uma teoria que oriente a prática educacional como decorrência direta de uma doutrina filosófica privilegiada, de um sistema que se quer verdadeiro”¹.

A relação entre filosofia e educação, sustentadora da disciplina filosofia da educação, necessita ser conhecida nos diferentes momentos constituidores de sua institucionalização na universidade brasileira que é, de certa forma, muito recente. Por isso, a recuperação do con-

texto de sua institucionalização nos aponta para a própria criação da universidade brasileira, a partir do modelo de integração e unidade caracterizadores da universidade alemã do final do século XIX. Trata-se, especificamente, da criação das faculdades de filosofia, ciências e letras, mas que no Brasil, também receberam a denominação de *faculdade de educação, ciências e letras*, assumindo a função de “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática das investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério, sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais”². Tais faculdades deveriam desenvolver e aprimorar pesquisas “desinteressadas” nas áreas científicas e, ao mesmo tempo, propiciar a formação de professores de nível secundário que eram, naquele momento, considerados como grandes responsáveis pelo incentivo e consolidação do processo de modernização do país. A transformação do modelo das faculdades de filosofia, responsáveis pela “alta cultura”, em um instituto, também, responsável pela formação de professores possibilitou que tal instituição oscilasse sempre entre uma e outra finalidade. Como tão bem enfatizou Newton Sucupira: “Culturalmente a tarefa pedagógica de treinar professores lhe parecia muito pouco; doutra parte, os objetivos de altos estudos eram, para a maior parte delas (faculdades de filosofia), inacessíveis”³.

É no contexto de criação do curso de Pedagogia, no conjunto das FFCL em 1939, que a disciplina Filosofia da Educação surge na universidade brasileira, compondo juntamente com a História da Educação uma *cadeira* de real importância para a formação de professores secundários. Na verdade, torna-se importante refletir, por um momento, sobre a importância e legitimidade que tal disciplina possuiu em relação, por exemplo, a Sociologia da Educação e a Psicologia da Educação. Na Europa, nas décadas de 40, 50 e 60, o fortalecimento das ciências da educação gerou uma rejeição do discurso filosófico sobre as questões educacionais. Tratava-se de construir um discurso científico sobre a educação, abandonando a fundamentação universal e totalizadora própria da filosofia.

No Brasil, a institucionalização dos cursos de formação de professores é tardia e, portanto, as lutas de representação no interior do campo educacional apontam uma condição de igualdade entre as ciências da educação e a filosofia da educação. Somente a partir da década de 60 é que passa a haver uma superação do discurso filosófico da educação em detrimento da sociologia e da psicologia da educação. Pensamos que a filosofia foi a grande matriz sustentadora das FFCL no Brasil (1939-1968) e, por isso, os estudos filosóficos gerais e filosóficos da educação conseguiram manter-se em situação de importância, disputando legitimidade com os demais saberes.

Uma pesquisa sobre o ensino da filosofia da educação enquanto uma disciplina de formação pedagógica em diferentes momentos de nossa história, neste século XX é de vital importância como já afirmamos. Para a sua realização, optamos por trabalhar com os seus programas, especialmente, como forma de elucidar as diferentes concepções no ensino da

filosofia da educação que construíram uma tradição na história da educação brasileira. Traçamos assim, um quadro geral com quatro momentos significativos:

- 1- A filosofia da educação como pertencente à cadeira de História e Filosofia da Educação no contexto das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de algumas universidades (1939-1968)
- 2- A disciplina filosofia da educação a partir da Reforma Universitária (Anos 70)
- 3- A consolidação da disciplina filosofia da educação brasileira (Anos 80)
- 4- A disciplina filosofia da educação nos anos 90: Para onde ir?

Esta comunicação centra-se, basicamente, sobre o primeiro momento de nossa pesquisa e abrange a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Universidade de São Paulo:

Conforme o Anuário da FFCL de 1939-1949, a cadeira de Filosofia e História da Educação foi criada no Instituto de Educação e em 1938 foi transferida para a FFCL, na seção de Educação, quando da extinção do Instituto. Em 1940 passou a fazer parte da seção de Pedagogia, devido a reforma que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1942 passou a denominar-se História e Filosofia da Educação. O seu fundador foi o professor Roldão Lopes de Barros (1884-1951), o qual cursou a Escola Normal e, mais tarde, a Faculdade de Direito de São Paulo.

A orientação didática da cadeira “procurou partir sempre de uma visão geral dos assuntos, para concluir, nos fins do curso, com estudos monográficos; procurou sempre pôr ao alcance dos alunos, as obras originais dos pensadores estrangeiros”⁴.

Com a análise dos programas constatamos dois blocos distintos de conteúdos: o primeiro referente a questões específicas de filosofia, basicamente a partir da filosofia moderna e contemporânea, e a temas como a metafísica, a moral, o conhecimento, a estética e a lógica. O segundo bloco refere-se a problemas e questões educacionais tratados pela reflexão filosófica como: a cientificidade do conhecimento educacional, os valores e os fins da educação. Já nos anos de 1965, 1966 e 1967, o programa passa a referir-se a LDB e às questões da educação brasileira, o que demonstra a importância dessa temática extraída das discussões político-educacionais da época.

Identificamos, também, a importância em primeiro apresentar ao aluno a Filosofia e as suas temáticas fundamentais para, somente após, avançar na problemática educacional. Algumas temáticas são recorrentes nesse período: ética e educação, fins e valores da edu-

cação, cientificidade do conhecimento educacional, filosofia e ciências da educação. Podemos perceber uma preocupação em estabelecer-se uma reflexão sobre as características da filosofia da educação, enquanto uma disciplina especial da filosofia, o que pode demonstrar a tentativa de construção de seu campo específico.

Perguntamos porque tais conteúdos seriam importantes na formação dos professores secundários? Primeiramente, entende-se que o conhecimento filosófico forneceria categorias de análise para os problemas educacionais; propiciaria uma forma de pensar que inclui o homem, o seu mundo e a natureza. Portanto, elabora uma reflexão da totalidade e também, ajudaria a refletir especificamente sobre a condição de cientificidade ou não da pedagogia, reflexão extremamente prioritária naquele período. Caberia à filosofia da educação dar condições ao futuro professor de definir os fins e os valores da educação a partir da consciência de seu mundo (*dimensão cultural*) e estabelecer as características do conhecimento educacional, definindo então, o lugar da filosofia da educação no campo educacional.

Salienta-se que a partir de 1965, até início da década de 70, os programas passam a incluir temas que não eram apenas da competência de educadores e intelectuais, mas também de políticos, como a LDB< os objetivos da educação primária e secundária, a situação educacional brasileira. Enfatiza-se portanto, a necessidade de trazer-se para a sala de aula temas que figuravam nas discussões políticas e ideológicas da época. Esse é o único momento, no período estudado, em que temáticas mais cotidianas e concretas são trazidas pela disciplina para a sala de aula. Confirma-se a tendência, ainda hoje presente, de distanciamento da filosofia da educação de temas do cotidiano da escola e próprios da relação educativa.

Universidade Federal do Rio de Janeiro:

A UFRJ originou-se da Universidade do Brasil, criada em 1937 pelo governo de Getúlio Vargas, como tentativa de “fixar o padrão do ensino superior de todo o país”⁵. A Universidade do Brasil incorporou a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, e lhe acrescentou uma nova concepção calcada na idéia de “campus universitário”, na instituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que já constava do Estatuto da Universidade Brasileira de 1931, mas que não fora concretizada e, também, na criação de novas faculdades e novos institutos.

Na Universidade do Brasil, Raul Jobim Bittencourt foi o professor catedrático de História e Filosofia da educação nos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, desde 1939. Nascido em Porto Alegre, cursou a Faculdade de Medicina e atuou como docente livre de clínica psiquiátrica na própria universidade e também como docente do Colégio Porto Alegre e da Escola Normal de Porto Alegre. Foi deputado na Assembléia Nacional Constituinte (1933-1934) e tenente-coronel da Revolução de 1930. Percebe-se a trajetória de vida do professor Bittencourt dividida entre a medicina, a política e a educação, mas encaminhando-se, a partir dos anos 40, muito mais para a educação.

Nos programas encontrados podemos perceber que não houve mudanças significativas entre 1944 e 1964, mantendo-se três grupos básicos de conteúdos:

- 1- Introdução à filosofia: evolução do pensamento mágico ao pensamento racional; conceitos de filosofia em diferentes pensadores; distinção entre filosofia e ciência; problemas filosóficos do real e problemas filosóficos do valor; meios de alcançar a verdade (indução, dedução, analogia); filosofia dos valores.
- 2- Temas educacionais: classificação dos estudos pedagógicos; conceito de filosofia da educação; modalidades e graus do ensino brasileiro; conceitos de educação; divisão da pedagogia (prática e teórica); fins e valores educacionais; filosofia da educação e pedagogia científica.
- 3- Temas abrangentes: aspecto social da educação; disposições genéticas do educando; estrutura corporal e temperamento; hereditariedade; processos intersíquicos; teorias da aprendizagem.

Todos os programas apresentam, inicialmente uma introdução à filosofia, começando pela origem da palavra, distinguindo mito, ciência e filosofia e recuperando as compreensões de filosofia de grandes pensadores de vários períodos. Logo a seguir, os temas educacionais propõem uma reflexão sobre a pedagogia enquanto arte, teoria ou ciência e sobre a importância da filosofia para a compreensão das questões educacionais e, por fim, a sempre presente temática dos fins e valores educacionais. Nos chama atenção, no entanto, a terceira temática que abrange a biologia, a sociologia e psicologia. Justifica-se a inserção de conteúdos pertencentes a outras ciências pelo fato de que, segundo o professor Bittencourt, a filosofia busca a compreensão da totalidade do processo educacional. Outra razão que podemos apontar diz respeito a sua formação médica, apoiando-se portanto, na biologia e na psicologia, principalmente.

Diferentemente dos programas do mesmo período da USP, constatamos que há um equilíbrio entre temáticas da filosofia “pura” e as temáticas propriamente educacionais. Não se privilegiou nenhum período filosófico e nenhum filósofo em especial. As questões filosóficas são de cunho bem geral e inicial. Há, entretanto, uma forte ênfase, durante todo o período, na filosofia dos valores que, no nosso entender, é a matriz central da cadeira na Universidade do Brasil.

Os objetivos do curso de filosofia da educação eram os seguintes: - dar à aluna mestra a compreensão do conceito geral de educação dos aspectos específicos da educação brasileira; - habituar a aluna a analisar o fato educacional decomposto em suas categorias: educando, educador, meios e fins; - habituar a aluna a relacionar entre si estas categorias da educação, em face de situações concretas; - examinar os objetivos e valores educacionais e levar as alunas a preferirem os mais adequados às necessidades nacionais da época em que vivemos; - ensinar a aluna a relacionar entre si as diferentes partes dos estudos pedagógicos.

A partir destes objetivos constatamos a ênfase dada às questões educacionais e a filosofia sendo requisitada em função da definição e da análise dos valores necessários à educação. O saber filosófico da educação evidencia-se importante para a futura professora (ressalte-se que o professor refere-se a alunas, gênero feminino), porque lhes possibilita conhecer os diversos elementos da educação em suas diferentes características e, principalmente, conhecer e assumir os valores impostos pela sociedade e pelo tempo presente. Não percebemos outra contribuição tão importante da filosofia para a educação quanto esta. Na verdade, esta seria a função primordial da filosofia da educação no curso de Pedagogia.

Podemos inferir desse aspecto, que o bom (a boa) professor (a) seria aquele (a) consciente de seu tempo, das necessidades do seu país e que, através da atividade educacional, do espaço pedagógico, imprimiria certos valores, ideais, concepções em seus alunos. Diferentemente da forma como estruturava-se o programa de filosofia da educação na USP, nesse mesmo período, não há uma preocupação em propiciar ao aluno uma compreensão dos temas fundamentais da filosofia e dos sistemas e idéias de grandes autores como, por exemplo, da filosofia moderna ou contemporânea para construir-se uma reflexão filosófica sobre a educação. A temática educacional parece impor-se à temática filosófica; a filosofia dos valores é uma constante em todo o período de docência do professor Bittencourt na FNFi.

Quanto a uma preocupação com questões concretas do cotidiano escolar ou de política escolar do período não encontramos referências que pudessem confirmá-la. A cadeira constrói, assim, uma reflexão de cunho genérico sobre a educação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

Na Faculdade de Filosofia da UFRGS, Álvaro Magalhães foi o professor catedrático de História e Filosofia da Educação, embora fosse engenheiro civil formado pela Universidade Técnica do RS, em 1931. Atuou como professor de física na Escola de Engenharia da Universidade de Porto Alegre que, posteriormente foi denominada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS).

Conseguimos recuperar apenas os programas dos anos 60. Tais programas não apresentam mudanças significativas no decorrer do período; permanece o mesmo núcleo básico de conteúdos, compondo as seguintes temáticas:

- 1- Introdução a filosofia: a filosofia e suas disciplinas objeto, estudo de sua natureza, filosofia e ciência, conceitos de filosofia.
- 2- Filosofia da educação: relações entre filosofia e pedagogia, filosofia da educação como antropologia, culturologia e axiologia, correntes da filosofia da educação, con-

ceitos clássicos de educação, filosofia e ciências da educação, grandes correntes da filosofia da educação, educação humanista.

- 3- Temas antropológicos: a linguagem, a arte, a ciência, a religião; concepções de homem na história da filosofia, a importância da antropologia para a filosofia da educação.
- 4- Filosofia dos valores: os objetivos da educação liberal, o problema dos fins da educação; hierarquia de valores; teoria dos valores de Max Scheler.
- 5- Temas contemporâneos sobre escola e educação: a educação superior; as finalidades da universidade; a escola secundária; estudos sobre a educação brasileira; filosofia da escola brasileira a partir da história da legislação e do ensino; a educação e sua importância na atualidade brasileira; a reestruturação da universidade brasileira.

O agrupamento dos conteúdos em temáticas nos permite ter uma visão geral do desenvolvimento do ensino da filosofia da educação no referido período. Ela pode ser definida, na UFRGS, como fundamentalmente tributária da metafísica e do humanismo. A antropologia filosófica sustentou todo o seu desenvolvimento e possibilitou a compreensão da educação e de seus fins. As diversas concepções de homem produzidas na história da filosofia proporcionaram o fundamento para a reflexão filosófica da educação. Salienta-se a dimensão religiosa do homem como elemento importante nos programas da disciplina.

Salientamos a presença, também, de temas em voga na década de 60 como a reestruturação da universidade e, por consequência, a extinção das FFCL. Sobre essa temática registramos a palestra, em 1968, do professor Florestan Fernandes e outros professores/intelectuais (não foram citados os nomes), que participavam ativamente dessas discussões. E, por conta da aprovação da LDB em 1961 e da nova ordem política e econômica a partir de 1964, o estudo sobre a escola brasileira em todos os seus níveis, destacando-se a função do professor e da família.

Algumas ideias conclusivas:

Em um trabalho publicado em Dezembro de 1981 o professor Dermeval Saviani apresentava as quatro concepções fundamentais de Filosofia da Educação na história da educação brasileira: - concepção humanista tradicional; - concepção humanista moderna; - concepção analítica; - concepção dialética. Esta sistematização foi produzida a partir do levantamento de obras em circulação no país, catálogos de editoras, dissertações e teses. Os programas da disciplina não foram objeto de pesquisa, como é o nosso agora. Por isso, torna-se necessário estabelecer uma relação que seja capaz de apresentar as aproximações entre as duas pesquisas.

Os programas de filosofia da educação da USP, UB e UFRGS, apresentados anterior-

mente, no período compreendido entre 1939 e 1970 (aproximadamente) filiam-se à vertente humanista (tradicional), uma vez que, como afirma o professor Saviani, derivam “a compreensão da educação de uma determinada visão de homem”⁶ e, por conseguinte, de um sistema filosófico geral. O professor Adalberto Dias de Carvalho denomina tal concepção de “histórico-filosófica”. Há uma “invocação seletiva dos grandes vultos da história da filosofia - Platão, Rousseau, Kant, etc. - para das suas obras se extraírem os princípios fundamentais e essenciais da teoria e da prática educativas”⁷.

No referido período, nossa história da educação registra o avanço e a posterior solidificação das idéias oriundas do movimento da Escola Nova. Temos em Anísio Teixeira um dos grandes responsáveis por essa afirmação das idéias escolanovistas, principalmente pela produção e divulgação de uma literatura específica.

Anísio Teixeira, em 1932, realizou a reforma da Escola Normal Rio de Janeiro, transformando-a em Instituto de Educação que pretendia “representar a experiência de formação profissional como padrão mais elevado de cultura do mestre primário, e foco de ação e irradiação do movimento dos reformadores da educação brasileira”⁸. No Instituto, Anísio era chefe da seção de História e Filosofia da Educação e professor responsável pela disciplina de filosofia da educação, a qual refletia sua influência da filosofia norte-americana, fundamentalmente de John Dewey.

Com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935⁹, Anísio dá a mesma configuração à disciplina Filosofia da Educação porém, não chega a assumi-la porque tem que sair do Rio de Janeiro, perseguido como comunista.

Essa breve referência a Anísio Teixeira tem o sentido de demonstrar a importância que suas idéias e suas obras tiveram para a consolidação dos ideais escolanovistas no Brasil e, ao mesmo tempo, apontar o fato de que no interior das universidades, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, os catedráticos da filosofia da educação desenvolviam seus programas em outra direção. Ali, as idéias escolanovistas não repercutiram tanto quanto no espaço da produção editorial. Desde o surgimento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão do INEP, salienta-se o grande número de artigos de Anísio Teixeira e alguns de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros representantes da Escola Nova¹⁰.

Na Universidade de São Paulo houve uma predominância de temas como metafísica, ética, lógica, sem uma referência específica à filosofia de John Dewey e à temática da Escola Nova. Na Universidade do Brasil predominou a vertente da Filosofia dos Valores de Max Scheler e suas decorrências na educação. O professor Raul Jobim Bittencourt, embora se considerasse filiado ao grupo da Escola Nova, enveredava por outros caminhos filosóficos, como já afirmámos anteriormente. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul constatamos uma centralidade da antropologia filosófica, pois a partir das diferentes concepções de

homem decorriam implicações para a educação. Porém, percebe-se que os autores estudados são representantes de diferentes correntes, sendo estudados autores como Santo Tomás de Aquino, Teilhard Chardin, Ortega y Gasset, Augusto Comte, William James, Bergson, Marx, Nietzsche, revelando um equilíbrio ente a concepção humanista tradicional e a concepção humanista moderna, conforme sistematização de Saviani.

Na verdade, até a década de 60 o ensino de Filosofia da Educação nessas universidades pioneiras e de vanguarda sustentou-se na concepção humanista tradicional mas, aos poucos, foi inserindo as idéias e autores da Escola Nova, filiando-se então, à concepção humanista moderna. Utilizando-nos da expressão do professor Dias de Carvalho podemos afirmar que era uma concepção “histórico-filosófica”, o que fez com que a disciplina filosofia da educação estivesse muito mais vinculada à própria Filosofia do que construindo uma reflexão orgânica com o campo educacional.

Notas

- 1- GUMARÃES, Carlos Eduardo. Filosofia, Lógica e Educação. In: *Educação e Linguagem*, 1976, p. 100.
- 2- DECRETO N. 19.852 de Abril de 1931. In: Coleção de Leis e Atos do Governo Provisório, RJ, 1932, vol.1, p.464. Apud Xavier, 1990, p. 94.
- 3- SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. In: *RBEP*, Abril/Jun., 1969, p. 273.
- 4- ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS, 1939-1949, vol. II.
- 5- Cf. SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*, 1984.
- 6- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (org.). *Filosofia da Educação Brasileira*, 1994, p. 24.
- 7- DIAS DE CARVALHO, Adalberto. *Epistemologia das Ciências da Educação*, 1988, p. 112.
- 8- ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário*. Dissertação de Mestrado, 1993, p. 170.
- 9- Anísio Teixeira foi o responsável pela criação da Universidade do Distrito Federal, que era composta de cinco escolas e um instituto: Escola de Ciências, Escola de Economia, Escola de Direito, Escola de Filosofia, Instituto de Artes e Escola de Professores. Esta última tinha o objectivo fundamental de “prover a formação do magistério em todos os seus graus e concorrer como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional”. A UDF foi extinta em 1939, pelo governo centralizador do Estado Novo. Em grande parte foi incorporada a Universidade do Brasil, criada nesse mesmo ano.
- 10- Esses dados foram recolhidos no CATÁLOGO DA RBEP DO N. 1, VOL.1 (Julho, 1944) ao N. 70, VOL.XXIX (Abril/Jun., 1958-59).

Referências Bibliográficas

- ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário*. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Dissertação de Mestrado, 1993.
- ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS, 1939-1949, vol. II.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto. *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto : Edições Afrontamento, 1988. (Biblioteca das Ciências da Educação).
- GUIMARÃES, Carlos Eduardo. Filosofia, Lógica e Educação. In: NAGLE, Jorge (org.) *Educação e Linguagem*. São Paulo : EDART, 1976.
- SAVIANI, Dermeval. "Tendências e correntes da educação brasileira". In: MENDES, Durmeval T. *Filosofia da Educação Brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1994.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro : Paz e Terra; São Paulo : EDUSP. 1984. (Coleção estudos brasileiros, v.81).
- SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p.260-275, Abril/Junho, 1969.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e Escola no Brasil : a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papyrus, 1990.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO DA FILOSOFIA: QUE RELAÇÃO?

*Emanuel Oliveira Medeiros
Universidade dos Açores*

1. Da Educação e da Filosofia da Educação

O ensino da Filosofia exige uma Filosofia da Educação. Esta relação pressupõe uma clarificação dos conceitos de Filosofia e de Educação no contexto da Escola de Hoje. Esta posição requer um breve olhar sobre a génese e conceptualização dos actuais programas de “Introdução à Filosofia” e “Filosofia”.

Não vamos questionar a possibilidade da ensinabilidade da Filosofia, visto que ela está instituída no currículo do Ensino Secundário. Urge, sim, avivar um questionamento sereno sobre as finalidades e o contributo da Filosofia para a formação dos jovens-alunos na *Educação Secundária no contexto do mundo contemporâneo e num horizonte de futuro*. Colocar esta questão situa-nos num dos eixos nucleares da Filosofia da Educação.

Desenvolver uma prática educativa e filosófica na escola contemporânea implica saber analisar o presente, que é, naturalmente, o testemunho recente do passado, escutar o futuro e fazer uma análise prospectiva que dê inteligibilidade e suporte ao labor filosófico. Por outro lado, o aprofundamento da filosofia deve gerar uma compreensão mais lúcida, com benefício social, cultural e histórico. Neste sentido, passar pela filosofia no Ensino Secundário deve significar uma vivência de consciencialização progressiva que dê frutos para toda a vida.

Ao ler a Carta Magna “Educação e Formação ao Longo da Vida”, emergem conceitos que podem ser faróis na prática lectiva da filosofia mas também reflectem uma filosofia, isto é, um pensamento sobre o sentido da educação e da formação. A dado passo podemos ler: “Os novos conceitos de Educação e Formação não podem deixar de ser consequência e causa duma nova filosofia do desenvolvimento, aquela que assenta no princípio materialista de que os custos da desadaptação de cada um recai sobre todos os outros, mas que, surpreendentemente, vem iluminando os caminhos duma nova ética de feição solidária e humanista, que os tempos do futuro próximo não poderão deixar de sublinhar, não apenas em termos de carta de sobrevivência, mas sobretudo em termos de filosofia da existência”.¹

Para nós, profissionais da Filosofia e da Educação, estas afirmações suscitam uma compreensão do sentido e do alcance desta disciplina na formação dos jovens. Hoje, a opção essencial está muitas vezes entre uma filosofia de gabinete ou uma filosofia com implicações comunitárias. A articulação entre estas duas dimensões é necessária e desejável, visto que o filósofo e o aprendiz de filosofia têm uma dupla exigência: aprofundar a interioridade do “eu”-dimensão solitária- e, ao mesmo tempo, potenciar uma capacidade de intervenção e cooperação-dimensão solidária e de desenvolvimento interpessoal. A clarificação destes conceitos e pressupostos mobilizam uma Filosofia da Educação mas apontam para uma realidade concreta onde se devem exercer e desenvolver: a sala de aula, a escola e a comunidade no seu todo. Se no espaço filosofia-escola não se desenvolver estratégias de *educação-formação* que tenham implicações a longo prazo, cabe perguntar seriamente onde está a essência do papel formativo da filosofia. Trata-se de uma tarefa exigente e rigorosa mas é este sabor difícil que poderá fazer da filosofia aquilo que ela mais profundamente deve ser: sabedoria. Esta concepção implica organizar estratégias que desenvolvam competências cognitivas, pessoais e sociais nos alunos, sempre à busca de sínteses integradoras e vividas.

No mundo contemporâneo assumem particular importância os conceitos de sociedade da informação e do conhecimento, daí decorrendo a necessidade de uma aprendizagem permanente, de um exercício crítico, muitas vezes desconstrucionista. No documento acima referido podemos ler: “A sociedade do futuro terá de reformular o quadro onde o saber é criado e transmitido, e as metodologias de ensino e aprendizagem estão a ser apuradas em função dessa nova noção de competência”².

Nesta óptica consideramos que é fundamental articular as várias fases da escolaridade e a sua relação com a formação ao longo da vida. Segundo Ribeiro Dias, a “educação secundária” deve promover no educando “a aquisição de conhecimentos, saberes, competências e atitudes que lhe permitam tornar-se progressivamente capaz de tomar nas mãos e para a vida toda a condução do processo da sua auto-educação”³. Considerando que a reflexão pessoal é um método nuclear em filosofia, facilmente verificamos que a “Introdução à Filosofia” e “Filosofia” têm um campo imenso de acção educacional.

No “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*, Roberto Carneiro afirma: “Filosofia e Educação confundem-se numa mesma angústia, num mesmo olhar, numa mesma indagação sobre o lugar e o caminho da pessoa humana, porventura nas encruzilhadas, que levam a uma nova etapa da sua história colectiva”⁴.

Dos vários núcleos temáticos apresentados e aprofundados no Relatório, salientamos os “quatro pilares da educação”, como grandes princípios orientadores da Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. Acredito que estas grandes finalidades, estas utopias realizadoras, podem ter expressão na vida quotidiana de um professor de filosofia, através da sua prática pedagógico-didáctica

e na sua relação interpessoal com os alunos. Esta exigência de ser, e de criar condições para que os outros sejam, é uma das tarefas fundamentais do processo filosófico.

Como afirma Olivier Reboul, “todas as informações, todos os saber-fazer, todos os saberes puros que um ensino permite adquirir são outras tantas ocasiões para aprender a ser; mas ser não se ensina, e cada um tem que o aprender por si próprio, durante toda a vida.”⁵ Ao aprofundar o que é aprender a ser, o mesmo filósofo afirma: “o que é aprender a ser, senão aprender a mudar, a renunciar corajosamente ao conforto e ao comodismo em que uma pessoa estava instalada como em sua casa, para vir a ser, enfim, ela própria” e conclui: “Aprender, realmente, é sempre “desaprender”, para vencer o que nos paralisa, nos encerra, nos aliena. Para ficar jovem!”.

E porque a filosofia no Ensino Secundário deve dar uma atenção primordial aos seus destinatários-agentes, os jovens-alunos, consideramos oportuno uma breve incursão sobre a génese dos actuais programas de “Introdução à Filosofia”(10º e 11º anos) e “Filosofia”(12º ano).

2. Da génese dos actuais programas de “Introdução à Filosofia” e “Filosofia” à reflexão pedagógico-didáctica

A comunidade educativa tem responsabilidades acrescidas para manter viva e actualizada reflexões sobre a Filosofia e a sua ensinabilidade. Tal esquecimento foi, eventualmente, uma das razões indirectas que estiveram na base da tentativa de substituir a disciplina de Filosofia pela disciplina de “História das Ideias e da Cultura”, aquando do lançamento da última Reforma Educativa. Tal possibilidade provocou um verdadeiro “choque de realidade”. Essa ameaça colocou os filósofos e os professores de Filosofia a reflectirem seriamente sobre o lugar desta disciplina. A possibilidade de exclusão da Filosofia, como disciplina obrigatória de formação geral, suscitou uma reacção viva e imediata da comunidade filosófica e educativa.

Muitas foram as vozes autorizadas que se insurgiram, de modo fundamentado e clarificador, contra essa eventualidade. Aqui não iremos aprofundar, de modo algum, todo esse percurso histórico-filosófico. O nosso objectivo visa retomar a génese do problema para clarificar que, embora a filosofia não se esgote no seu ensino, os problemas da ensinabilidade e educabilidade filosóficas são determinantes. O seu esquecimento pode ser fatal.

Num artigo intitulado “A Reforma do Sistema Educativo, a Educação Secundária e a Disciplina de Filosofia”, Ribeiro Dias afirmava que a substituição da Filosofia pela História das Ideias e da Cultura entraria “em contradição com os princípios e os objectivos de uma simples reforma do sistema escolar, mas muito mais com os da Reforma do sistema educativo em que todos nos encontramos empenhados, na medida em que deixa de assegurar a aquisição, por parte dos alunos - futuros-adultos-, das capacidades de autonomia pessoal, de auto-educação e de auto-formação e de diálogo participativo que os devem caracterizar”⁶.

Estas afirmações de Ribeiro Dias situam o entendimento do autor sobre o papel da filosofia no sistema escolar e, de forma mais abrangente, na sua relação e conexão com todo o sistema educativo e com a própria dimensão prospectiva da educação.

Muitos outros filósofos e autores manifestaram a sua posição contra a tentativa de substituir a disciplina de Filosofia pela disciplina de “História das Ideias e da Cultura”. Tal movimento reflexivo deu origem a vários debates, entre os quais referimos um organizado pela Associação de Professores de Filosofia, cujas comunicações foram publicadas em livro com o título *A Filosofia face à Cultura Tecnológica*. Tal movimento reflexivo, analítico e crítico, trouxe uma aragem muito saudável à Filosofia, revitalizando-se o seu sentido educacional.

Depois de explicitar uma diversidade de razões histórico-culturais que legitimaram - e legitimam - a continuidade institucional da Filosofia no Secundário, Manuel Ferreira Patrício afirmou: “esperar-se-ia uma conclusão pedagógica que consistisse no reforço do ensino da Filosofia no Ensino Secundário, como disciplina de formação geral”⁷.

Para José Barata Moura, por exemplo, a exclusão da Filosofia do currículo do Ensino Secundário mereceu uma viva denúncia pela comunidade científica, “cumulativamente, por razões de natureza científica, pedagógica e cultural”⁸.

A reacção firme, fundamentada e unânime da comunidade filosófica fez recuar o grupo de trabalho relativamente à proposta de substituir a disciplina de Filosofia pela de “História das Ideias e da Cultura”.

No entanto, o exercício crítico de reacção tornou evidente a necessidade de reformar a disciplina de Filosofia sem a transformação dos seus contornos identitários.

Para Manuel Maria Carrilho, por exemplo, tornava-se urgente repensar na Filosofia a articulação entre tradição e contemporaneidade. Este filósofo criticou, na altura, o facto de os programas então em vigor, desde 1979, pretenderem transmitir uma filosofia no singular (*A Filosofia*), com cerca de dois mil anos de história, bem como a totalidade dos seus temas. Defendia, aliás, que a Filosofia não precisava de fazer uma defesa mas, sim, desenvolver um “ataque” para “mostrar como no contexto da nossa cultura e do nosso mundo ela se revela um imprescindível instrumento heurístico”.

Após a decisão de manter a Filosofia no Secundário, foi constituída uma equipa de professores coordenada por Manuel Maria Carrilho, para elaborar um Projecto de Programa. Como sabemos, este projecto foi rejeitado, mas houve, em rigor histórico, alguns pressupostos que transitaram e foram recuperados posteriormente, como, por exemplo, a valorização da Filosofia como problematologia, a importância moderada atribuída à contemporaneidade e a estruturação dos programas de “Introdução à Filosofia” a partir de núcleos temáticos.

No Projecto de Programa referido, havia a valorização da “experiência interrogativa no presente”, cujo objectivo era “promover uma prática do ensino da Filosofia que se faça na

“Introdução à Filosofia” deve-se desenvolver progressivamente exigência de interpretação e expressão filosóficas. Por esta razão, num texto intitulado “Leitura integral. Porquê? Como?”, José Enes explicita as funções de “continuidade” e “complementaridade” que ligam “o ensino da Filosofia do 12º ano ao da Introdução à Filosofia dos 10º e 11º, no quadro jurídico e pedagógico do sistema do ensino secundário”¹².

Todos sabemos das dificuldades que os alunos sentem na expressão escrita da língua portuguesa. Joaquim Neves Vicente refere, a este propósito: “Os déficits linguísticos e culturais dos alunos saídos da escolaridade obrigatória são maiores, a maturidade cognitiva e intelectual está ainda em fase de consolidação, as capacidades de abstracção são ainda precárias, os hábitos de estudo, as estratégias de aprendizagem, assim como as competências de leitura compreensiva e de expressão discursiva estão ainda, em boa parte, por adquirir”¹³.

Consideramos que a expressão oral e escrita devem ser complementares na aula de Filosofia, concorrendo, deste modo, para o desenvolvimento de competências fundamentais nos alunos. Nesta sequência, consideramos que o paradigma da *intersubjectividade*, tematizado por Habermas, tem elevadas virtualidades pedagógico-didácticas. Mas o paradigma da intersubjectividade deve confrontar, também, o sujeito com a exigência e o rigor da escrita pela qual a verdade se manifesta e o pensar se expressa.

O facto da disciplina se designar “Introdução à Filosofia” não significa, do nosso ponto de vista, que estejamos numa etapa propedêutica para a Filosofia. Neste nível de ensino, a Filosofia descobre-se como Pedagogia e o contrário também é verdadeiro. Neste sentido, afirma João Boavida:

“A relação entre filosofia e pedagogia merece mais atenção do que habitualmente se lhe dá. E isto porque a verdadeira compreensão desta relação não só terá, necessariamente, implicações profundas ao nível do ensino e da aprendizagem da filosofia, como também, sendo a este nível que se joga o essencial da filosofia, sem a verdadeira compreensão do que isto significa e do que, portanto, está em causa, é a própria filosofia que acaba por ser posta em causa”¹⁴.

Aliás, os actuais programas de “Introdução à Filosofia” situam-se, também, nesta perspectiva. Nesta sequência, têm sentido as seguintes afirmações: “Se a centração no aluno e a ampla margem de iniciativa do professor se salientam como os traços pedagógicos caracterizadores do Programa, é porque se considera que o ensino da Filosofia, já a nível de iniciação, é ele mesmo filosófico, quer pelo conteúdo- a racionalidade- quer pelo método- a reflexão pessoal. E se opor filosofia e pedagogia carece de sentido, uma vez que todo o pedagógico releva o filosófico e todo o filosófico é tendencialmente pedagógico, a consideração dos requisitos pedagógicos para a cabal execução do Programa é, ao mesmo tempo, a consideração das exigências filosóficas para a prática da reflexão”¹⁵.

Mas a autonomia de cada um desenvolve-se e interage com a autonomia dos outros. Por esta razão, o ensino da Filosofia deve pressupor estratégias de desenvolvimento intersubjectivo. Mas

a intersubjectividade tem um fundo mais profundo. Ela deve pressupor um horizonte e uma base de aprofundamento e desenvolvimento antropológico e ético dos alunos. Só neste sentido a Filosofia terá, a nosso ver, uma finalidade formativa. Mas esse *telos formativo* deve solicitar a nossa atenção filosófica e didáctica para as opções nucleares e intrinsecamente significativas que cada professor deve fazer no que se refere *ao que ensinar*, *ao como ensinar*, tendo presente, nos diferentes momentos de planeamento curricular e reflexão educativa, o sentido e a dignidade intrínseca daquilo que se ensina e do que se proporciona para aprendizagem. É neste plano que se gera e alimenta uma Filosofia da Educação.

Considerar o plano do ensino e o plano da aprendizagem tem, também, efeitos positivos sobre o entendimento do *núcleo identitário* desta área do conhecimento, ao mesmo tempo que nos permite abordar margens de crescimento da filosofia. Entendo que a Filosofia cresce e se revigora no seu próprio universo. Mas esse universo não é um terreno com circunscrições absolutas, de modo algum. Se assim fosse, a Filosofia cairia numa mesmidade perigosa, com todas as conseqüências negativas. A autonomia da Filosofia faz-se, também, pelo seu diálogo crítico com outros saberes, daí a sua componente *interdisciplinar*, mas também se faz com outros núcleos de investigação que poderão permitir tematizações filosóficas inovadoras.

Neste contexto, têm toda a pertinência e alcance as afirmações de Luísa Ribeiro Ferreira, escritas num texto intitulado “Da Filosofia e seu ensino”: “Contesto assim um pensamento rigidamente dicotomizado em que razão e não razão se opõem como pares irreduzíveis, com fronteiras absolutamente demarcadas”. E pergunta: “Porque pensar que a filosofia se perderá deixando de o ser, quando intervém nas “heteronomias”? São elas que lhe dão corpo, que a tornam um discurso humano, que permitem a nossa identificação com os temas abordados pelo filósofo, sob perigo de este se tornar cada vez mais alienado dos homens”¹⁶.

Do nosso ponto de vista, a teoria do desenvolvimento curricular, alimentada por uma filosofia do currículo, pode constituir uma iluminação sistemática para a configuração filosófica de novas temáticas e de novos objectos de estudo. A viagem pode ser do filosófico para o não filosófico e deste para aquele. Esta questão é nuclear, a nosso ver, quando se trata da filosofia do Ensino Secundário, admitindo, naturalmente, que o questionamento e a pergunta dirigem o pensamento e o pensar para níveis de aprofundamento ontológico, existencial, antropológico e hermenêutico. É esta configuração que se procura e que define os contornos daquilo que é, ou pode vir a ser, filosofia. Esta tarefa exige o contributo da Filosofia da Educação, no sentido em que a essencialização filosófica mobiliza conceptualizações pedagógicas e didácticas. Mas a Didáctica não se identifica com um conjunto de técnicas. Ela coloca-nos no caminho da reflexão e da metodologia, processos que também vão constituindo os objectos do conhecimento e da Educação, clarificando, também, os processos da aprendizagem e do desenvolvimento integral da pessoa humana.

3. Algumas representações de alunos e professores sobre os Programas de “Introdução à Filosofia” e “Filosofia”

Considerando a limitação do tempo e do espaço, não nos é possível abordar, com a profundidade desejável, as representações de professores e alunos sobre os Programas de “Introdução à Filosofia” e “Filosofia”. Iremos, todavia, explicitar algumas das coordenadas do nosso estudo que incidiu sobre alunos e professores de Filosofia do 11º e 12º anos da Região Autónoma dos Açores no ano lectivo de 1995/96.

Em relação aos alunos, a amostra foi constituída por 40% do universo das turmas do 11º, perfazendo um total de 628 alunos e, no 12º ano, um total de 90 alunos. A amostra foi encontrada através de um método aleatório.

Para nós, auscultar as percepções dos alunos e professores significou- e significa- tomar o pulso da filosofia a partir da perspectiva do seu ensino mas também a partir da sua aprendizagem. O nosso propósito de investigação pretendeu, assim, avaliar, de algum modo, o caminho que vai das intenções à realidade. Até que ponto as finalidades, os objectivos, as metodologias e os conteúdos programáticos correspondem, na prática, à intenção que lhes está subjacente?

No inquérito aplicado aos alunos, a primeira questão formulada referia-se às grandes unidades programáticas de “Introdução à Filosofia”.

Impõe-se, desde logo, uma clarificação breve em relação à escolha do verbo “gostar” para, a partir dele, mediar a relação de significado entre os sujeitos - os alunos- e os conteúdos programáticos. No que se refere aos professores, a questão referente à leccionação dos conteúdos programáticos foi colocada a partir do “gosto”. Neste contexto, consideramos adequadas as afirmações de Habermas: “Nietzsche entroniza o gosto, “o sim e o não do palato como órgão de um “conhecimento” para lá do verdadeiro e do falso, para lá do bom e do mau. Eleva o juízo de gosto de árbitro de arte a modelo de juízo de valor, de “apreciação de valores”. O sentido legítimo da crítica é o de um juízo de valor, institui uma hierarquia que sopesa as coisas, que mede as forças. E toda a interpretação é uma avaliação”¹⁷.

Estas afirmações de Habermas ajudam a considerar que alunos e professores, como sujeitos concretos que são, podem aferir e expressar um juízo de “gosto”, sem que esta posição se identifique com uma linha subjectivista. Aliás, o valor objectivo passa pelos sujeitos concretos e pelo confronto de indagação intersubjectiva.

De um modo geral, as temáticas que constam do Programa despertam o interesse dos alunos. Esta conclusão é aferível se atendermos à coluna referente à categoria de “gostei”.

	Inquiridos				Respondentes					
	R*	%	NR*	%	Não gostei	%	Gostei	%	Gostei muito	%
1.1	622	99	6	1	171	27,2	401	63,9	50	8
1.2	626	99,7	2	0,3	118	18,8	363	57,8	145	23,1
1.3	575	91,6	53	8,4	272	43,3	254	40,4	49	7,8
1.4	625	99,5	3	0,5	211	33,6	295	47	119	18,9
1.5	617	98,2	11	1,8	127	20,2	347	55,3	143	22,8
1.6	570	90,8	58	9,2	89	14,2	283	45,1	198	31,5

Vejamos o quadro:¹⁸

Legenda 1: 1.1 A Intenção Filosófica e a Diversidade dos Saberes
 1.2 A Dinâmica do Ser Humano no Mundo;
 A Acção e a Questão dos Valores
 1.3 A Filosofia no Tempo
 1.4 O Universo da Lógica
 1.5 A Problemática do Conhecer e do Ser
 1.6 O Ser Humano e o Sentido da Existência

Legenda 2 (*) R - Respondentes ; NR - Não respondentes

Se observarmos a coluna que diz respeito à categoria de “gostei muito”, verificamos que as problemáticas referentes à “Dinâmica do ser Humano no Mundo; A Acção e a Questão dos Valores”, bem como “O Ser Humano e o Sentido da Existência” despertam uma adesão clara e inequívoca por parte dos alunos. A inclusão destas unidades nos programas veio suscitar nos alunos muito interesse. Afastar essas temáticas dos programas teria sido um empobrecimento filosófico. São temas que suscitam um envolvimento pedagógico por parte dos alunos e contribuem para o seu próprio desenvolvimento humano e filosófico.

O facto de a unidade “O Ser Humano e o Sentido da Existência” ser um macro conteúdo programático e proporcionar uma interpelação especial aos alunos, indica-nos que há, ou pode haver, uma interconexão desejável entre a dimensão filosófica e psicológica na aprendizagem e desenvolvimento global dos jovens-alunos.

Da leitura e análise do conteúdo das justificações dadas pelos alunos, destacamos algumas das fundamentações que apresentam em relação à unidade “O Ser Humano e o Sentido da Existência”:

- “Porque é um tema que desde sempre o Homem nunca conseguiu explicar mas sempre quis tentar compreender.”

- “O tema despertou-nos para o facto de também tentarmos perceber porque existimos e o que dá sentido à nossa existência. Porque é que estamos aqui?”

- Porque são questões que nós, os jovens, colocamos no dia-a-dia e para as quais desejamos encontrar resposta.”

- “Porque ando à procura de um sentido também”¹⁹.

Estas afirmações demonstram o interesse destas temáticas e a sua relevância formativa para os jovens-alunos.

Após a análise global dos resultados do inquérito, tornou-se evidente que há uma semelhança espantosa entre as preferências dos alunos e dos professores, principalmente no que se refere à Sexta Unidade. Talvez seja legítimo retirar daqui certas ilações:

- O modo como o professor de Filosofia se relaciona com as temáticas e conteúdos programáticos tem incidências directas na sua leccionação;

- O grau de preferência por determinadas temáticas pode influenciar directamente a respectiva aprendizagem;

- Em Filosofia, poderá existir uma relação directa entre “o que” ensinar e o “como” ensinar;

- O professor é um mediador fundamental entre os alunos (sujeitos de aprendizagem) e a matéria (conteúdos programáticos);

- Há determinados temas que constituem um terreno mais favorável ao exercício das capacidades analíticas, problematizadoras e críticas da Filosofia;

- Os professores estão mais despertos para as temáticas vivenciadas e relacionadas com a problemática da existência humana.

Do estudo realizado, podemos retirar algumas conclusões que poderão constituir um contributo no processo de formação de professores, especialmente os professores de Filosofia. Os professores de Filosofia, quando confrontados com problemas decisivos, respondem com a radicalidade própria da Filosofia.

Toda a polémica gerada à volta dos programas de Filosofia deram visibilidade a um elevado grau de consciência crítica e interventora da comunidade filosófica e educativa.

A adopção dos actuais programas de “Introdução à Filosofia” e de “Filosofia” significou uma valorização institucional forte da componente pedagógico-didáctica na dinâmica filosófica e, neste sentido, as Ciências da Educação têm um papel importante a desempenhar neste contexto de compreensão educativa da Filosofia.

O inquérito realizado a alunos e professores de Filosofia da Região Autónoma dos Açores trouxe à nossa consideração indicadores analíticos muito importantes.

Os alunos e professores manifestaram uma preferência pela abordagem de temáticas relacionadas com a segunda e sexta unidades programáticas, respectivamente “A Dinâmica

do Ser Humano no Mundo; A Acção e a Questão dos Valores” e “O Ser Humano e o sentido da Existência” e, de certo modo, as temáticas “Do Conhecer e do Ser”. Há, por outro lado, uma proposta clara de redução da unidade “O Universo da Lógica”.

Em síntese, diríamos que a actividade filosófica na Educação Secundária deve enraizar-se, com toda a vitalidade e profundidade, num projecto humanista que será, sempre, a âncora mais segura e consistente de qualquer projecto educativo.

Notas

- 1- Comissão Nacional para o ano da *Educação e Formação ao Longo da Vida*, datada de 26 de Janeiro de 1998. (Policopiado), p. 4.
- 2- *Ibidem*, p. 5.
- 3- DIAS, J.R. (1988). *A Reforma do Sistema, a Educação Secundária e a disciplina de Filosofia*. Revista Portuguesa de Educação, p. 171.
- 4- DELORS, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*, Rio Tinto: Edições ASA, p. 10.
- 5- REBOUL, O.(1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina, p. 194.
- 6- DIAS, J.R. (1988). *A Reforma do Sistema, a Educação Secundária e a disciplina de Filosofia*. Revista Portuguesa de Educação, p. 172.
- 7- PATRÍCIO, M.F. *Filosofia Indispensável*. Jornal de Letras, de 1-3-1998.
- 8- MOURA, J.B. (1988). “Em torno da expulsão da Filosofia e da “Filosofia” da Expulsão”. Associação de Professores de Filosofia. *A Filosofia face à Cultura Tecnológica*, p. 33.
- 9- GRÁCIO, R. (1990). in *Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. Pareceres. Introdução à Filosofia, Filosofia*. Lisboa: I.I.E.
- 10- Ministério da Educação (1991). *Introdução à Filosofia. Organização Curricular e Programas*, p. 8.
- 11- Ministério da Educação (1991). *Introdução à Filosofia. Organização Curricular e Programas*, p. 9.
- 12- ENES, J. (1995). “Leitura Integral: Porquê? Como?”. *Revista Filosófica de Coimbra*, (nº 7). Coimbra, p. 166.
- 13- VICENTE, J. N. (1994). Subsídios para uma Didáctica da Filosofia”. in *Revista Filosófica de Coimbra*(nº 6). Coimbra, p. 411.
- 14- BOAVIDA, J. (1993). *Pedagogia-Filosofia-Filosofia-Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- 15- Ministério da Educação (1991). *Introdução à Filosofia. Organização Curricular e Programas*, p. 7.
- 16- FERREIRA, Mª. L. (1988). “Da Filosofia e seu ensino”. in *O Ensino da Filosofia*. Vol II, nº1/2. Sociedade Portuguesa de Filosofia, p. 26.
- 17- HABERMAS, J.(1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 123.
- 18- MEDEIROS, E. (1996). *A Filosofia na Educação Secundária. Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. [PAPCC]. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, p. 188. (Policopiado).
- 19- *Idem, Ibidem*, p. 191.

IMPLICACIONES ÉTICAS Y AXIOLÓGICAS DE LA TECNOLOGÍA Y DE LA CIENCIA EN UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

J. Henri Bouché
U.N.E.D., Madrid

La ciencia y la tecnología inundan nuestras vidas. Estamos en un mundo cambiante, una lucha constante entre lo permanente y lo mutable. La vida efímera de las innovaciones, el progreso acumulativo e incesante de conocimientos, la inseguridad en el empleo, la rapidez de las noticias, los descubrimientos genéticos, etc. están configurando una nueva sociedad en la que la ética y los valores sufren los embates de este cambio, bien permaneciendo fuera de lugar, a modo de *utopía*, bien en condiciones temporales distintas, a modo de *ucronía*, bien surgiendo al compás de los acontecimientos como cuestiones *emergentes*.

Ciencia y tecnología predecían la mejora y la felicidad humana, pero también es cierto que, con ellas, han nacido evidentes peligros, efectos remotos y, con frecuencia, irreversibles. *Que la promesa de la técnica moderna se ha convertido en una amenaza, o que la amenaza ha quedado indisolublemente unida a la técnica* es la tesis que sostiene el filósofo Hans Jonas en su libro *El principio de responsabilidad* (1995:15).

Para nuestro objeto, dos cuestiones -entre otras- han llegado con el progreso científico, ya alarmante: una, de orden que pudiéramos llamar epistemológico o de capacidad y asimilación, cuyo origen está en el llamado *principio de transitoriedad*, es decir, la diferencia crítica entre el hombre del pasado o del presente y el hombre del futuro o, dicho de otra manera, la rapidez de giro de las diferentes clases de relaciones en la vida de un individuo; otra, de carácter ético-axiológico, el *principio de responsabilidad* en virtud del cual se trata de *preservar la permanente ambigüedad de la libertad del hombre, que ningún cambio de circunstancias puede jamás abolir, preservar la integridad de su mundo y de su esencia frente a los abusos del poder* (Jonas, H., 17). Aprender y asimilar el ritmo acelerado del cambio y sentar las bases éticas y valorales del mismo con vistas al futuro, son dos de los retos que tiene la antropología. En el seno de la educación se siente la necesidad de orientar una ética y una axiología del futuro con el consiguiente aprendizaje del cambio.

1. Algunas implicaciones del progreso

El progreso no es uniforme y afecta a distintas parcelas de la vida, la naturaleza, la industrialización, el urbanismo, la biología, la informática, la comunicación, el mundo laboral, etc. En ellas deja sentir el impacto la tecnología y la ciencia, como es obvio.

1.1 La naturaleza

La naturaleza, en cuanto responsabilidad humana, es un *novum* sobre el que tiene que reflexionar la ética y la axiología. La capacidad de acción del hombre sobre la naturaleza hasta el comienzo del presente siglo se nos antoja hoy insignificante. Pero, los avances experimentados últimamente nos mueven a reflexionar seriamente sobre un concepto nuevo: la **vulnerabilidad** de la que no se tenía real conciencia de su dimensión hasta época muy reciente. Las fuentes de energía ya no se consideran inagotables, el efecto térmico sobre la tierra es un hecho, la degradación ambiental no lo es menos. El ser humano, con las nuevas tecnologías, no sólo se ha convertido en un peligro para sí mismo, sino, además, para toda la biosfera.

El específico carácter y la magnitud del efecto de bola de nieve de la tecnología actual y de la previsible en el futuro, es cuestión que nos empuja hacia metas reservadas en otro tiempo a la *utopía*, pero que se inscriben hoy en la realidad.

Los recursos naturales, sujetos a agotamiento, no sólo se refieren a las fuentes de energía, sino al propio sustento material y nutritivo del ser humano. Frente a la opulencia tecnológica se opone hoy el crecimiento de la pobreza material. La degradación de la naturaleza no proviene ya de aquellas prácticas ancestrales de tala y quema que, con ser de importancia, nos parecen en la actualidad casi irrelevantes; actualmente, la degradación amenaza ya a toda la tierra.

La pregunta crucial es ésta: ¿cuánto será capaz de hacer el hombre? y, por otra parte, ¿cuánto de esa acción podrá soportar la naturaleza?

1.2 El fenómeno del urbanismo

Por otra parte, es evidente el proceso de urbanización de la sociedad, con sus efectos migratorios. El índice de tolerancia de los inmigrantes que un país puede soportar sin causar graves problemas internos es limitado. En el nuestro, comienza a ser preocupante como nos muestran los medios de comunicación. Pero, el futuro es todavía más sombrío: en el año 2015 Marruecos tendrá más habitantes que España, y Argelia más que Francia y Egipto más que Italia. La presión migratoria dejará sentir su influencia en todo el Mediterráneo, desde el sur al norte.

La *urbanización*, que no es sólo una dimensión espacial, sino también sociocultural, irradia su influencia a la vida política, económica y cultural. La ciudad, cuyo objetivo primario era *cercar y no extenderse*, ha transformado el principio: el *tamaño* de las ciudades afecta a las relaciones mutuas de sus habitantes; la *densidad* influye, paradójicamente, en el distancia-

miento de los contactos sociales a pesar del hacinamiento; la *heterogeneidad* del *urbanita* afecta a la división del trabajo y a la productividad con las consiguientes repercusiones sociales.

La presión urbana crea una nueva *forma de vida* que lleva aparejada cambios psicológicos en sus moradores y provoca la constitución de nuevos valores *emergentes* con detrimento de la pérdida de los tradicionales.

Es necesario comprender el papel que el simbolismo espacial desempeña en la conducta humana (Harvey, D.1973:25) de manera que hay una estrecha relación entre los procesos sociales y las formas espaciales. El espacio es, en definitiva, relacional.

1.3 La industrialización

Íntimamente ligado al fenómeno del urbanismo aparece el de la *industrialización* en general. A las tres clásicas revoluciones industriales (el *take-off* de mediados del siglo XVIII, el *taylorismo*, s.XIX y XX y la *era pos-industrial* de mediados del s.XX) se suma la cuarta, la *revolución tecnológica* por antonomasia, en la que estamos hoy inmersos, que engloba campos tan diversos como la informática, las telecomunicaciones, la automatización integrada, la I.A. (Inteligencia artificial), la *ingeniería genética*, etc.

Las aplicaciones de estos avances resultan apasionante, por una parte, y preocupantes, por otra. Veamos algunos ejemplos.

1.3.1 El mundo de la informática

La precisión de la informática -aunque no su infalibilidad-, unida a la alta velocidad operativa, hacen de ella un instrumento imprescindible, lo cual crea, en consecuencia, una dependencia innegable del hombre respecto de la máquina. Por citar unos ejemplos: el programa conocido como **el caballo de Troya** (Dormido, S., Morales, J. y Abad, J.L., 1990: 137) puede, en ciertas condiciones, sumir en un caos a la organización. El mismo sistema de defensa de los Estados Unidos de América dejaría de funcionar sin el auxilio de la informática. Las esporádicas intrusiones de jóvenes informáticos en los computadores de más alto riesgo constituyen hoy una preocupante alarma social.

La ya conocida *realidad virtual* ha abierto perspectivas impensables, sólo posibles hace algunos años en el mundo de la ficción. Esa especie de escenario gráfico multidimensional en el cual puede sumergirse el usuario e interactuar es un nuevo reto de la ciencia aplicable a simulaciones, entrenamientos, etc. El accidente de la Compañía de aviación TWA (17-07-96) ha sido objeto de simulación por computadora para hallar la causa de la explosión, con resultados, al parecer, concluyentes.

No menos interesante es el advenimiento de INTERNET, definido como *una inmensa y creciente red que conecta ordenadores situados en todas las zonas del mundo* (Gilster,P.,

1995: 47). Si bien nació con fines militares e intercambio de información entre investigadores, hoy ha ampliado su ámbito a diversos aspectos del mundo de las comunicaciones.

La *robótica* ha hecho progresos impensables con la aparición de robots *industriales* para tareas automáticas, robots de *campo* para operar en un entorno no estructurado (con movimiento mediante sensores) y robots *inteligentes*, que utilizan la “inteligencia artificial” y son capaces de resolver problemas similares a como lo hacen los humanos.

1.3.2 El mundo de las comunicaciones

Los canales de información han experimentado inusitado avance en los últimos tiempos. El 98% de los flujos informativos que circulan por nuestra sociedad se producen a través de la prensa, la radio y la televisión. El 80% de la información consumida es por medio de la radio y de la televisión; el 15% por la prensa escrita. La conclusión es obvia: los medios tradicionales están en clara desventaja respecto a los medios con base electrónica.

El mensaje televisivo ha adquirido insospechada audiencia. La inmediatez visual, la iconicidad del mensaje, su riqueza y variedad produce un real impacto en el espectador. Sus efectos psicológicos y sociales son harto conocidos. Su influencia en la formación y cambio de actitudes es bien manifiesta. Es una incitación constante al consumismo, al escapismo, al hedonismo y al materialismo. *Hay un bombardeo de informaciones y valoraciones contradictorias que hunden en el desconcierto y empujan a las nuevas generaciones al pasotismo* (Marín, R., 1993:23).

Por otra parte, estos medios, como el dios Jano, ofrecen su otra cara, la positiva. La red Internet, la revolución interactiva (convergencia de la televisión, telefonía e informática), la WWW (World Wide Web) permite la comunicación multimedia (voz y sonido, imágenes, video). *La autopista de la información* es, pues, un hecho. Es un nuevo período bautizado por algún autor con el nombre de *Infolítico* (Marías, G., cit. por M.Campo, 1996:30).

Hay una evidente aproximación y nivelación informativa, con una evidente sobrecarga, y una relación directa máquina-hombre. Probablemente no esté muy lejos el tiempo en que este *homo sapiens* con que se ha definido tradicionalmente al ser humano, se convierta en el *homo digitalis* (Campo, M., 1996:29).

1.3.3 El campo de la biología y de la medicina

Sorprendente y peligrosamente fascinante se nos presenta el mundo de la biología, la ingeniería genética y el amplio campo que trata del ser vivo en general y, muy en especial, del ser humano.

Por el procedimiento del *cloning* se pueden obtener, a partir de una célula adulta, organismos nuevos con las características genéticas del suministrador. La controvertida experiencia de la oveja *Dolly* es un ejemplo. El cambio de color de la piel o de los ojos, el

incremento de la inteligencia o de la memoria, etc. son ya posibilidades reales. *Se ha discutido mucho* -decía hace algunos años Newell, J., 1989:209)- *sobre la posibilidad de "clonar" seres humanos, esto es, reemplazar el núcleo de un cigoto humano con el núcleo de una célula somática de una persona escogida para su perpetuación. Esto se ha llevado a cabo en animales inferiores y pronto será posible hacerlo con seres humanos, si es que no se ha hecho ya.*

La fecundación *in vitro* es un hecho y los avances en el conocimiento del genoma humano hacen previsible importantes logros en el campo de la eugenesia y en el tratamiento de enfermedades con repercusiones en el ámbito social de previsible consecuencias éticas.

La medicina, en consecuencia, está experimentando, asimismo, un notable progreso, particularmente en lo que concierne a medios de diagnóstico y seguimiento. La tomografía axial computerizada (más conocida como el T.A.C.), la Resonancia magnética, el modernísimo P.E.T.(tomografía por emisión de positrones), etc. constituyen instrumentos de indudable valor y se presentan como avances positivos. El recentísimo descubrimiento del gen XPF se presenta como un importante logro en el tratamiento del cáncer.

El interés por la pervivencia y la duración de la vida y los progresos en el campo de la citología hacen vislumbrar la posibilidad de prolongar el tiempo de vida contrarrestando los procesos bioquímicos del envejecimiento. En este caso, los problemas derivados de tal posibilidad traspasarían el uso médico para introducirse en el uso social de aquellas técnicas.

En esta misma línea se encuentra una técnica nueva, a horcajadas entre la ficción y el ensayo, que trata de convertir en realidad el eterno sueño del hombre: *la inmortalidad*. Y ello pretende realizarse a través de una técnica revolucionaria, aunque de incierta eficacia: *la criónica*.

Esta técnica se basa en el hecho de que las células del cuerpo, viables inmediatamente después de la muerte clínica, son susceptibles de conservación mediante una solución anti-congelante y una atmósfera de nitrógeno que mantenga el cuerpo a una temperatura de -190°. Llegado el momento de un mayor progreso de la ciencia médica se pretende sanar entonces la enfermedad, tras descongelar el cadáver para ser vuelto a la "normalidad".

De nuevo se traspasaría el uso médico para situarse en un uso psicosocial de complejas consecuencias. El valor de la vida y las implicaciones éticas sufrirían un gran impacto.

1.3.4 El ámbito laboral

También el trabajo se ha visto afectado de manera sensible por las revoluciones industriales y la aparición de la tecnología. La máquina se ha convertido en una autoridad impersonal: *la estimación técnica que cada obrero, como tal, tiene de sí mismo* -dice Esteva, C. (1973:99)- *es mínima, primero porque ha perdido la noción integral del proceso productivo y del sistema del que forma parte; segundo, porque en este proceso es un elemento secundario, cuya misión técnica consiste en adaptarse lo más posible a los requerimientos mecáni-*

cos de la máquina. La tecnología propicia la aparición de situaciones nuevas sobre las que el hombre siente no tener dominio.

Por otra parte, la desaparición progresiva del trabajo artesanal y la sustitución por máquinas y cadenas de fabricación hace que el obrero desconozca, muchas veces, el proceso en su integridad y no se sienta "creador" de aquel mecanismo que antes dominaba.

El distanciamiento de sus compañeros, la ubicación urbana, el tiempo invertido en los desplazamientos y otros factores provocan una cierta deshumanización en el centro laboral, agravada por la división y la abstracción de las tareas. *El lugar de trabajo tiende a ser una rendija estrecha a través de la cual es casi imposible ver el producto completo* (Dormido, Morales & Abad, op. cit. 176), lo que aleja el concepto de trabajo del artesano frente al industrial. Se pierde la actitud creadora en el trabajo y se resienten determinados valores tradicionales.

Además, es ya una realidad el trabajar desde la propia casa *conectando el ordenador al teléfono a través de un módem (modulador-demodulador)* (Campo, M., op.cit.28). En el año 2.000, según la Comisión Bangenman de la Unión Europea, se espera que diez millones de ciudadanos pondrá en práctica el *teletrabajo*.

Asimismo, la introducción de la robótica en la industria afectaría a la mano de obra humana con las consiguientes repercusiones en el desempleo.

Indudablemente, estas nuevas modalidades laborales influirán sensiblemente en muchos aspectos; uno de ellos, el de las mujeres con hijos, el problema de la maternidad y la crianza de los hijos ha adquirido ya dimensiones diferentes a las tradicionales con repercusión directa en la tasa de natalidad. Por otra parte, la esperanza de los padres respecto a la ayuda de sus hijos está disminuyendo alarmanamente y, en contrapartida, el seguro de vejez y asistencia médica estatal tratan de suplir materialmente este abandono.

2. Reflexiones generales

La tecnología forma ya parte de nuestro mundo, y ésto es un hecho incontrovertible. Su progresiva implantación afecta a diversos ámbitos de la existencia como hemos podido observar, pero, especialmente, hay dos cuestiones que deben preocupar y ocupar al ser humano: una de ellas, como decíamos al comienzo de este tema, es de carácter cognoscitivo o epistemológico: ¿seremos capaces de sobrevivir en este mundo cambiante que nos ofrece la tecnología? ¿Podemos asimilar el bombardeo incesante de información y nuevos conocimientos? Pensemos que el ser humano funciona como un *biosistema con una limitada capacidad de cambio* (Toffler, A., 1995:360). Aquí, el papel de la educación va a ser decisivo.

La segunda cuestión es de orden ético y axiológico: ¿cuáles son los límites permisibles de la acción del hombre sobre sus congéneres y sobre la naturaleza? En la misma línea, ¿qué

valores seguirán *valiendo* y cuáles serán transmutados por otros emergentes? ¿Qué nueva axiología deberemos construir?

No queremos vislumbrar un futuro apocalíptico, pero Meadows en **Los límites del crecimiento** (Informe del Club de Roma, 1972) habla de la extrapolación de cinco variables: *población, producción de alimentos, contaminación, industrialización y agotamiento de recursos*, que pueden producir a no muy largo plazo resultados catastróficos de no alcanzarse un adecuado equilibrio. Es posible, en el mismo sentido -con ciertas reservas- estar de acuerdo con el *óptimo de Pareto*: situación en la cual nadie puede beneficiarse de un cambio sin perjudicar a otro. En términos muy radicales: ¿tecnofilia o tecnofobia?

La incertidumbre se cierne ante las preguntas sobre el futuro, los derechos y deberes del hombre y los valores que van a regir. *Nadie* -decía hace años Lapp, R., 1961: 21-, *ni siquiera los más brillantes científicos actuales, sabe realmente adónde nos lleva la ciencia*. Es, decimos nosotros, como un tren en el que viajamos a una velocidad cada vez mayor por una vía que nos conduce por caminos desconocidos hacia destinos ignorados.

Ante esta situación cabe plantearse el grado de capacidad humana para aprehender el cambio acelerado que se está produciendo. Cambio que, como afirma Hawley, A.H. (1991:75) *es comúnmente considerado como una alternativa irreversible y no repetitiva de un objeto*, es decir, un objeto cambia cuando no puede retornar a su estado inicial. El problema está, pues, en la falta de sincronía que existe entre la velocidad del cambio y la capacidad de reacción y adaptación del ser humano al mismo.

En primer lugar, pues, veamos someramente qué puede responderse a aquella cuestión. A continuación, trataremos de la contemplación ética y axiológica de la situación creada.

2.1 Previamente diremos que el cambio tecnológico puede entenderse:

a) como actividad racional dirigida hacia una meta, como la elección de la mejor innovación entre un conjunto de cambios posibles.

b) como proceso de ensayo y error, como la suma acumulativa de ciertas modificaciones del proceso de producción, pequeñas y en gran medida accidentales. (Elster, J., 1990:13).

La primera postura podría, en cierta forma, atribuirse a las teorías neoclásicas y a las marxistas; la segunda, pertenecería a los evolucionistas.

Siendo, pues, un hecho imparable el progreso tecnológico y limitada la capacidad de adaptación del hombre, la educación para el cambio deberá -debe- ser un objetivo irrenunciable e indomable de la educación, que hasta ahora se ha ocupado tradicionalmente del presente y del pasado. Pero, no basta con el conocimiento histórico, sino que, en una mirada prospectiva, es necesaria la contemplación de un futuro que se nos presenta tanto en aquel carácter innovador cuanto como proceso de ensayo y error en el que se acumulan determinadas modificaciones accidentales.

Por otra parte, son los científicos -verdaderos artifices del cambio- quienes deberían debatir y defender la gestión de las denominadas *tecnologías adecuadas*. Éstas se deberían considerar *adecuadas cuando su introducción en una sociedad crea un proceso de autorreforzamiento interno de la propia comunidad* (Dormido, Morales & Abad, op.cit.,128), entendida esta última en términos de los procesos que las constituyen, las actividades que realizan y el entorno en el que se encuentran.

Además, estos mismos científicos deberán tener presente lo que decía el norteamericano Jacobson, M. (Diario El Mundo, 14-10-93) hace ahora tres años: *la ciencia puede descubrir lo que es cierto, pero no lo que es justo y humano*.

2.2 Conocer *lo que es justo y humano* es, sin duda, introducirse en el campo de la ética y del valor, trastocados ya por el cambio de los avances científicos. Aquí, se impone en primer término, la *responsabilidad* que mostremos frente a este mundo cambiante; en segundo lugar, la necesidad de una adecuada *formación* en la estimativa de los valores y de las valoraciones emergentes.

2.2.1 En el caso de la *naturaleza*, la relación del hombre con ella origina numerosos problemas de los que determinados organismos internacionales se han hecho eco. Un ejemplo es el libro de la UNESCO (1969) con su expresivo título: **Estamos haciendo inhabitable el planeta**. Una directa implicación es la calidad de vida que coincide con la finalidad básica de la ética: *la realización de condiciones de vida que respondan a la dignidad humana para el mayor número posible de hombres* (Vidal, M. & Santidrián, P.R., 1981:224). La realidad es, pues, que, como afirmaba Pablo VI, *debido a una explotación inconsiderada de la naturaleza, (el hombre) corre el riesgo de destruirla y de ser, a su vez, víctima de esta degradación*.

Ante este problema las Naciones Unidas expresaron su preocupación en una densa Carta ecológica (5/16 junio 1972) en la que se insiste en esta cuestión y en la responsabilidad moral que la misma supone. Entre los jóvenes, especialmente, *está naciendo una aguda sensibilidad por los valores ecológicos* (Marín, R., op.cit.185).

2.2.2 No menos afortunado es el fenómeno del *urbanismo* con el imparable hacinamiento en las grandes ciudades, la emigración del campo a la ciudad; hecho éste que conlleva la pérdida de valores tales como la solidaridad, la relación vecinal, así como, por otra parte, el nacimiento de temores y amenazas. En resumen, la deshumanización general de las relaciones sociales, así como el fomento de la segregación en razón de etnias y rentas.

Hay un *modo de vida urbano* y también un tipo de *cultura urbana*, mediante la cual se difunden los valores, las conductas y las actitudes.

2.2.3 La *industrialización* en general y la *informática* en particular forman parte ya de la cuarta revolución con la consiguiente dependencia del hombre respecto de la máquina. Es

necesario *decidir cuáles son las aplicaciones apropiadas y cuáles no, y qué se puede hacer para salvaguardar la libertad personal en aquellos casos en que sea necesario* (Dormido, Morales & Abad, op.cit.,142) con lo cual podría lograrse el deseable *retorno de nuestra confianza en la humanidad* (Íbid., 182).

2.2.4 Los *medios de comunicación* ejercen un poder configurante de la personalidad al exaltar determinados valores (o antivalores) y valoraciones: el éxito, la frivolidad, la apatía, la violencia, el hedonismo, etc. La prevalencia del *tener* sobre el *ser* constituye una incitación a la creación de necesidades. La manera sensorial (icónico-acústica) en que son presentados los mensajes hacen más fácil la relativización de los valores tradicionales al solaparlos, subrepticamente, con los nuevos “valores”.

El papel que está consiguiendo la red Internet y las perspectivas que se abren en la difusión que pueda realizarse a través del mismo, tendrá una fuerte incidencia en los valores, y no menos interesante es la visión ética que se desprende de su uso.

2.2.5 En el ámbito de la *medicina* y de la *tecnología biológica* hay una implicación ética y axiológica evidentes. El trasplante de órganos, los problemas de la eutanasia, el aborto, la criónica o los complejos mecanismos de la ingeniería genética son cuestiones que, además de su lado positivo, pueden repercutir negativamente en muchos aspectos. La jerarquía de valores y la existencia de antivalores, así como las valoraciones emergentes pueden sumir en confusiones a los protagonistas y a los pacientes.

2.2.6 Los valores del *trabajo* están evolucionando con evidente pérdida de la imagen creadora del hombre y de los que pudiéramos denominar *valores de prestigio* o de orgullo personal. *Los valores funcionales que predominan en la estructura fabril actual acentúan los supuestos tecnológicos en detrimento de los humanos* (Esteva, C.,1973: 109). Hay una devaluación del yo en el trabajo frente a la emergencia de valores tecnológicos o tecnocráticos.

Estudios empíricos han mostrado pérdida de valores entrañables en el mundo laboral: la solidaridad, el sentido del *nosotros*, la lealtad. Otros valores y antivalores destacan también en este ámbito: los utilitarios, el miedo al cambio, el aislamiento, el desinterés...

2.3 Es patente, pues, la existencia de *valores emergentes*, consecuencia de la ciencia y de la tecnología, especialmente, que el ser humano prefiere y elige, estima o desestima. En consecuencia, *todo esto nos lleva a demandar criterios para poder seleccionar de esos valores emergentes los que tengan más consistencia, los que sean más válidos* (Marín, R., op. cit. 87), (sin olvidar que) *la ciencia y la técnica han sido dos valores capitales en el mundo moderno*. Ahora bien, sin profesar un incierto relativismo hemos de decir que cuanto más avanza la ciencia mayores son las preguntas que, en una perspectiva ética y axiológica, se formula el hombre.

Una de ellas se refiere al *cálculo previo de los beneficios y costes de los progresos futuros*, [...] *que se mueve inevitablemente en un terreno oscuro; en él no es posible señalar con claridad las fronteras de lo permitido, o sea, de lo responsable* (Jonas, H., op.cit.202). Otras preguntas son éstas: *¿a qué le es lícito al hombre habituarse?, ¿a qué es lícito forzarle o permitirle que se habitúe?, ¿qué condiciones de adaptación es lícito permitir?*

El hombre actual sufre el impacto del “progreso”; pero, en éste no todo es negativo: la propia tecnología -con toda su carga de pesimismo existencial- puede hacer posible humanizar más la vida. Otra cosa es que la posibilidad se convierta en realidad. Entre la utopía y la esperanza es necesario profesar un optimismo antropológico y abrir un sincero diálogo para un debate ético que nos diga frente al *qué puede hacerse, qué debe hacerse*, puesto que, como canta el coro de Antígona, *muchas son las maravillas, pero el hombre es la mejor*.

3. El papel de la filosofía de la educación

De los cambios a los que brevemente hemos hecho mención se desprende la necesidad de preparar al ser humano para lo que parece ser más que una simple lucubración una tangible realidad. El futuro puede haber ya llegado y la educación debe preverlo.

No hay auténtica educación -dice Ibáñez-Martín, J.A., 1989: 415)- *si no se influye sobre la forma de enfrentarse con los acontecimientos, si no se aumentan los conocimientos*. Pero, educar implica necesariamente saber para qué, conocer sus finalidades, la estructura del proceso educativo, los criterios adecuados, la ética y el valor, la dignidad del hombre y su libertad. No olvidemos -como decía Stenhouse, L., 1985: 44- que, en definitiva, *la educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad*. Y ésto, al igual que lo anterior, es una tarea que incumbe plenamente a una filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo, como alguien ha dicho.

Hay dos preguntas cruciales que debe movernos a la reflexión: 1) *¿Seremos capaces de sobrevivir en este mundo cambiante que nos ofrece la ciencia y la tecnología?*; 2) *Podemos asimilar el bombardeo incesante de información y nuevos conocimientos?*

La educación tiene parte de esas respuestas. Y la filosofía de la educación no puede, como hemos dicho, desentenderse de ellas, ya que, como dice el coro de Antígona *muchas son las maravillas, pero el hombre es la mejor*.

Bibliografía

- CAMPO, M. (1996): *La transición audiovisual pendiente*. Edics. B. Barcelona.
- DORMIDO, S., MORALES, J. & ABAD, L.V. (1990): *Sociedad y nuevas tecnologías*. Edit. Trotta. Madrid.
- ELSTER, J. (1990): *El cambio tecnológico*. Gedisa. Barcelona.
- ESTEVA, C. (1973).
- GILSTER, P. (1995): *El navegante Internet*. Ed. Anaya. Madrid.
- HARVEY, H. (1991): *Urbanismo y desigualdad social*. Ed. Siglo XXI de España. Madrid.
- HAWLEY, A.H. (1991): *Teoría de la ecología humana*. Ed. Tecnos. Madrid.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1989): "El concepto y las funciones de una filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo" en AAVV. *Filosofía de la educación hoy*. Dykinson. Madrid.
- JONAS, H. (1995): *El principio de responsabilidad*. Herder. Barcelona.
- MARÍN, R. (1993): *Los valores. Un desafío permanente*. Ed. Cincel. Madrid.
- NEWELL, J. (1989): *Manipuladores de genes*. Pirámide. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo" en *Revista de educación*, 277, Mayo-Agosto. Madrid.
- TOFFLER, A. (1995): *El shock del futuro*. Plaza & Janés. Barcelona.
- VIDAL, M. & SANTIDRIÁN, P. (1981): *Ética comunitaria*. Edic. Paulinas. Madrid.

DO ENSINO DA FILOSOFIA À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

João Boavida
Universidade de Coimbra

Permitam-me inverter os dados que nos são propostos nesta sessão. Assim, em vez de ir «*Da filosofia da educação ao ensino da filosofia*», proponho o inverso, ou seja, que se caminhe do ensino da filosofia à filosofia da educação, por me parecer mais capaz de resolver alguns dos problemas que o tema levanta.

Ao tratar do ensino da filosofia, Michel Tozzi (1989, 18) começando por considerar que «é a filosofia que antes de tudo interpela a didáctica no seu fundamento», afirma logo a seguir que «não há didáctica (da filosofia) sem filosofia da educação, pelo menos implícita, por exemplo, sem dimensão axiológica». Não há didáctica da filosofia sem filosofia da educação? Perguntamos nós. E, segunda questão, que filosofia da educação é esta que está pressuposta no ensino da filosofia?

Qual a relação entre a filosofia da educação e o ensino da filosofia? Haverá uma filosofia da educação implícita no ensino da filosofia? Talvez. Mas não seria preferível pensar que é antes o ensino da filosofia que, em certas condições, implica uma filosofia da educação? E que condições são estas?

Em primeiro lugar, para resolver este problema teremos que saber se a didáctica da filosofia é, ou não, um problema filosófico, isto é, se é intrínseca à própria filosofia a sua didáctica. É certo que a filosofia é questionadora, mas implicará essa sua natureza o questionamento do próprio ensino e da própria aprendizagem da filosofia? E deverá a resposta derivar de uma exclusiva indagação filosófica? Note-se que a problematização inerente à filosofia não a estende, necessariamente, à sua comunicação. A filosofia e o ensino da filosofia não são isomorfos, porque a filosofia não precisa de ser ensinada nem aprendida para ser filosofia, e ensina-se e aprende-se, em nome da filosofia, muita coisa que o não é. Ou que até pode sê-lo, mas que muitas vezes o perde ao ser ensinada e aprendida do modo como é. Como se sabe, ensinar filosofia pode significar, e vulgarmente significa, simplificar, «reduzir pedagogicamente», como já li, ou seja, adulterar. Daí a pergunta de Olga Pombo (1990, 23):

deverá o ensino da filosofia «ser pensado como momento secundário (...) de uma investigação particular anterior», «ou, pelo contrário, poderá o ensino da filosofia ser pensado como constitutivo e instituinte da própria filosofia?»

Há aqui, pressuposto na pergunta, e sem talvez nos apercebermos, um paradoxo. A dependência do ensino da filosofia relativamente à filosofia feita e a sua transmissão como «acto segundo» ou «derivado», parecendo livrar a filosofia da «redução» (Pombo, *id. Ibid.*, 9) pedagógica, está a desvitalizar a filosofia. O que impede o seu ensino (e aprendizagem) de ser «constitutivo e instituinte» da mesma filosofia. Para que isto aconteça é necessário que a filosofia e o ensino da filosofia passem a ser sumultâneos e interactivos, isto é, factores do mesmo processo. Só assim será o ensino constitutivo, isto é, filosófico.

A solução para este problema terá que passar pela célebre distinção kantiana entre filosofia *ex datis*, ou conhecimento histórico da filosofia; e filosofia *ex principiis*, ou filosofia propriamente dita. «Os conhecimentos da razão contrapõem-se aos conhecimentos históricos. Aqueles, são conhecimentos a partir de princípios (*ex principiis*); estes, conhecimentos a partir de dados (*ex datis*)» (Barata Moura, 1972, 35-37). Deste modo, um conhecimento produzido pela razão pode ser histórico, desde que o trabalho se reduza a aprender e fixar esse produto da razão. Os conhecimentos que um certo pensamento produziu (a partir de princípios) passam a poder ser aprendidos e transmitidos por outrem, por «uma razão alheia», que, utilizando somente esta operação intelectual, os transforma em dados, em conhecimentos a transmitir. Como sintetizou Carrilho (1982, 24), «qualquer conhecimento pode ser objectivamente um conhecimento racional, sendo subjectivamente simplesmente histórico». É nestas oposições racional/histórico e subjectivo/objectivo que se poderá encontrar a solução deste problema. É na possibilidade de, a partir de um ponto de vista subjectivo, os conhecimentos se apresentarem e serem assimilados, ou racionalmente ou historicamente, que está a distância entre a filosofia e aquilo que passa por sê-lo, mas não é.

A validade da filosofia não tem correspondência necessária no ensino e na aprendizagem da filosofia. Podemos ensinar não filosoficamente uma filosofia válida e, inversamente, levar a aprender, mediante processos filosoficamente válidos, filosofias menores. É sem dúvida na filosofia que assenta a natureza filosófica da sua didáctica. Mas não tanto nos seus produtos como naquilo que os produziu; ou seja, na actividade racional que, não sendo exclusiva da filosofia, é específico dela e nela absolutamente determinante.

O facto de a filosofia só agora começar a sentir (e com muitas reacções) a necessidade de constituir uma didáctica específica (cf., Tozzi, 1989, 1992) prova que a preocupação quanto ao seu ensino não tem sido filosófica. A filosofia tem-se dado bem com a didáctica clássica. Mas o drama é que esta não serve a filosofia que se quer filosoficamente educativa, isto é, educativa na medida em que é filosófica. E não serve porque não corresponde à sua

especificidade nem a respeita, embora continue a servir para educar neste ou naquele "sentido", isto é, com esta ou aquela intenção. Facto filosoficamente perigoso, como se sabe.

É, pois, a didáctica da filosofia um problema filosófico? Sim, mas é preciso sair da filosofia para compreender isto, e mesmo que tenhamos ainda que fazer filosofia para o compreender. Ou seja, é preciso repensar o problema em novos dados. Esta questão, pondo em causa a própria possibilidade do ensino, implica uma mudança qualitativa porque exige uma perspectiva inversa, mais propriamente, a do espírito filosófico que cria condições à própria filosofia.

Já agora, uma pergunta. Por que será que o recente problema da ensinabilidade da filosofia tem causado tanta perturbação? De tal modo que uns continuam a negar a legitimidade do problema, coisa estranha, porque os problemas, em filosofia, não se ignoram, mas discutem-se; enquanto outros concluíram pela não ensinabilidade da filosofia, coisa também de estranhar, uma vez que ela sempre se ensinou e continua a ensinar. Não será revelador da necessidade de entrar com factores não exclusivamente filosóficos para compreender a questão e poder resolvê-la? Ou de outro modo: é impossível resolver esta questão de dentro da perspectiva clássica do ensino da filosofia, porque esta, de facto, pouco tem de filosófico.

Para solucionar o problema é necessário, segundo penso, uma perspectiva ao mesmo tempo filosófica e pedagógica, e na base de uma inter-relação que é, de facto, mutuamente constitutiva mas que habitualmente se esquece. A desvitalização do ensino da filosofia é visível de uma perspectiva simultânea da actividade filosófica, que obriga a uma problematização, e da exigência pedagógica que exige um ponto de partida de facto filosófico e a uma posição central do aluno em todo o processo ensino-aprendizagem. Estes três vectores raramente confluem. É a ausência desta perspectiva que pressupõe a prevalência da filosofia feita e o acto de ensinar, sobre a actividade do aluno a cultivá-la e a aprendê-la, o que tem retirado à filosofia o seu verdadeiro poder formativo.

Quando se pergunta, pois, se a filosofia contém a sua didáctica, só poderemos responder afirmativamente se a filosofia a ensinar e a aprender for realmente filosófica, isto é, se a filosofia, o seu ensino e a sua aprendizagem se dinamizarem mutuamente. Poderemos dizer, pois, que há uma didáctica para a filosofia, se for alcançada mediante uma via simultaneamente pedagógica e filosófica, na base de grande exigência metodológica, e sem cedências a um didactismo clássico que passa ao lado da questão.

E deste modo voltamos ao problema colocado no princípio, segundo o qual a didáctica da filosofia só teria sentido à luz de uma filosofia da educação, como se fosse a filosofia da educação a determinar a didáctica. O que até é capaz de ser, mas não por razões filosóficas. Vejamos.

A didáctica clássica não contém componentes filosóficas específicas visto que a didáctica clássica utilizada na filosofia é idêntica à utilizada nas outras disciplinas. Como diz López Quintás (1991, 126), e todos nós o sabemos, «a transmissão do saber filosófico concretiza-se vulgarmente com métodos extrapolados de outras disciplinas». Enquanto tal não pressupõe, portanto, uma filosofia da educação. Ou só a pressupõe na medida em que se entenda a educação como inculcação de conhecimentos, princípios e atitudes, isto é, como condicionamento e doutrinação. A influência da filosofia, exercendo-se na medida em que os sistemas filosóficos ensinados pretendiam formar os jovens segundo certos valores e certas orientações doutrinárias, pressupunha uma filosofia da educação, mas em tudo contrária àquilo que a filosofia devia exigir.

A relação entre a filosofia da educação e a didáctica da filosofia, ou o pressuposto de uma filosofia da educação no ensino-aprendizagem da filosofia, exige um ensino que torne indispensável a filosofia. Não tanto como finalidade mas como ponto de partida ou método, e não tanto enquanto produto constituído, mas enquanto processo que se constitui. O que se pretende com esta inversão? Que a educação assim praticada pressuponha - por essa prática efectiva - uma concepção filosófica ao nível da própria metodologia. Ou seja, a metodologia utilizada implicará consequências teóricas e práticas que impõem uma concepção do que a educação deve ser, e à qual poderemos, com legitimidade, chamar filosofia da educação. A filosofia assim ensinada e aprendida implica uma ideia de educação em que esta funciona em consonância com as próprias exigências filosóficas. Educar será, então, perspectivar criticamente, reestruturar, criar hábitos de análise e de síntese. Poderemos, assim, falar em filosofia da educação que seja, do ensino-aprendizagem da filosofia, seu pressuposto e sua consequência. No sentido que Fullat lhe dá quando diz (1990, 433) que é um «saber globalizador compreensivo e crítico dos processos educativos, que facilita pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos». Na realidade, um ensino e uma aprendizagem da filosofia nestes termos, como considera o mesmo autor noutra obra (3, 1983, 72), «indica o sentido geral do processo educativo» e, portanto, na medida em que dá a entender o que a educação é, não só a integra num processo teleológico, como «revelando a estrutura educanda do homem», a concebe em função de uma educabilidade que é, para San Cristobal Sebastian (1965, 30) a verdadeira filosofia da educação, já que esta consiste no «conhecimento filosófico da educabilidade». Não é que, como se referiu já, a didáctica clássica não pressuponha, implicitamente, uma filosofia da educação. Mas ela não a pressupõe por estar em causa a filosofia e aquilo que a caracteriza, mas na medida em que se serve da filosofia, como de qualquer outra matéria, para educar no sentido de formar ou enformar, isto é, submeter a uma forma prévia. Não é este tipo de formação que a filosofia merece e exige. Não é uma filosofia da educação destas a que resulta de uma didáctica da filosofia que seja dela um reflexo; mas será o resultado de uma didáctica aplicada à transmissão de teorias e sistemas filosóficos com intenções formativas, segundo uma dada orientação ideológica. Pelo contrário, uma didáctica exigida pela natureza específica da actividade filosófica implicará uma filosofia da educação

no próprio acto de ensinar e de aprender, e por exigência imposta por essas mesmas características particulares da filosofia. Esta, em si mesma, e valorizada e respeitada em termos didácticos a sua especificidade, implica uma concepção educativa, isto é, uma filosofia da educação que seja dela um reflexo e uma revalorização. Nestas circunstâncias, ganhando a didáctica da filosofia uma efectiva dimensão filosófica, poderemos então falar em filosofia da educação. Curiosamente corresponderá, em linhas gerais, às modernas concepções educativas, e ao que se entende que a educação deve ser, pelas condições que tem, para poder transformar os alunos naquilo que poderão e deverão vir a ser.

Poderemos, pois, tirar uma conclusão que permitirá compreender a questão da didáctica da filosofia, da sua relação com a filosofia da educação, e ainda desta abordagem do problema. Note-se que, aparentemente, são áreas muito afastadas, mas, de facto, mais relacionadas do que parece, quer se tenha consciência disso, quer não.

Tentarei sintetizar do seguinte modo: ensinar um dado sistema filosófico, ou alguns filósofos segundo o modelo tradicional, traduz uma intenção formativa, e pressupõe, portanto, uma filosofia da educação; mas esta maneira de entender a educação nega a própria filosofia no seu potencial educativo. Pretendo, pois, dizer que a filosofia, só por si, sem uma reconversão pedagógica, não exige uma filosofia da educação coerente com ela. Só uma didáctica da filosofia que vá ao encontro da filosofia enquanto actividade poderá constituir, com ela, uma relação coerente tal que o pressuposto, em termos de teoria educativa, corresponde ao que a filosofia exige a quem a pratica. Acrescentemos que ambas as filosofias da educação serão legítimas. Mas será legítimo também perguntar qual delas corresponde melhor à natureza da filosofia. Ou seja: qual das duas didácticas mais se aproxima da filosofia? Qual das concepções educativas terá mais condições para ser formativa no tempo vertiginoso em que vivemos e com os seres vocacionalmente racionais que pretendemos educar?

Bibliografia

- Barata-Moura, J. (1972). *Kant e o conceito de filosofia*, Lisboa, Sampedro.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do ser e do ensinar*. Coimbra, INIC.
- Boavida, J. (1993). *Pedagogia-Filosofia / Filosofia-Pedagogia, ou os braços reencontrados da Venus de Milo*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 3, 349-385.
- Carrilho, M. M. (1982). *O saber e o método*, Lisboa, I.N.C.M.
- Fullat, O. (3,1983). *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC.
- Fullat, O. (1990). Estatuto epistemológico de la filosofía de la educación, in, *Altarejos-Masota, et. al., Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 423-448.

Kant, E.(1988). Informação acerca da orientação dos cursos no semestre de Inverno de 1765-1766, *Filosofia*, II, 1,2,173-176.

López-Quintás, A. (1991). Experiencia creadora y enseñanza filosófica, in E. Forment *et al.* (1991) *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria*, Madrid, Ediciones Rialp, S. A., 125-176.

Pombo, O. (1990). O dilema do ensino da filosofia, in. I. Marnoto, *Didáctica da filosofia II*, Lisboa, Universidade Aberta, 9-30.

Sebastian, S. Cristobal. (1965). *Filosofía de la educación*, Madrid, Ediciones Rialp.

Tozzi, M. (1989). Vers une didactique de la philosophie, *Cahiers pédagogiques*, 270. 18-19.

Tozzi, M. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Hachette.

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO 2º GRAU EM BELÉM - PARÁ - BRASIL

*Maria Neusa Monteiro
Universidade Federal do Pará*

Neste texto apresentaremos parte de um conjunto de estudos que atualmente desenvolvemos com o objetivo de analisar o ensino de Filosofia no Estado do Pará - Brasil, e de verificar se o mesmo tem contribuído para a formação do homem, qual é a concepção de Filosofia e Educação que perpassa o conteúdo da disciplina (Filosofia) e a prática pedagógica dos professores nos cursos de 2º grau, a fim de identificar a que, ou a quem está servindo esta disciplina, qual a percepção dos professores e alunos a respeito de sua importância na formação dos educandos no 2º grau e dos educadores ligados à área filosófica.

Limitaremos a reflexão que aqui apresentaremos, a uma questão: "O Ensino de Filosofia da Educação nos Cursos de Formação de Educadores no 2º grau em Belém".

1. O Ensino de Filosofia da Educação em Belém

O Ensino de Filosofia da Educação no 2º Grau no Estado do Pará-Brasil tem uma história ligada à criação da primeira Escola Normal.

A Escola Normal do Pará foi criada pela Lei nº 669 de 13/04/1871, sancionada pelo então Presidente da Província, Dr. Joaquim Machado Portela. Porém, foi instalada em 13 de Maio de 1871, em uma dependência do Colégio Nossa Senhora do Amparo que funcionava no Liceu Paraense, hoje Colégio Paes de Carvalho.

A Filosofia da Educação na Escola Normal de Belém foi introduzida no currículo do curso de magistério somente em 1952, com a proposta curricular expressa no Regimento Interno decreto 1.098 de 22.08.1952, sendo que a disciplina se chamava História e Filosofia da Educação. Permaneceu assim até ao período de transição entre Lei Orgânica e a LDB (Lei-4.024- de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) mudando apenas a terminologia, passando a se denominar História e Filosofia Educacional.

Neste período está em trâmite a nova LDB (4.024) aprovada em 61, a qual trará no seu bojo, que o curso de magistério terá pressupostos históricos, filosóficos, psicológicos e sociológicos, reforçando a nível de 2º grau, no magistério, a filosofia enquanto disciplina

necessária para a formação do professor de 1ª a 4ª série. Esta disciplina estava contida na grade na parte curricular como disciplina optativa e continuava ainda ligada à História da Educação, no 2º ano do curso.

Com as emendas ocorridas na Lei (4.024) na 2ª fase desta, a Filosofia ganha uma carga específica no 3º ano, estando agora incluída na parte de cultura específica. Na terceira fase da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) , História e Filosofia da Educação mais uma vez voltam a se encontrar, tendo 60 horas de carga horária anual.

Em 1976, a carga horária de História e Filosofia da Educação é acrescida de 30 horas, ficando com 90 horas anuais. Com a Resolução 265/CEE-PA(Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará) de 22 de Outubro de 1980, as disciplinas (Filosofia, Sociologia, História e Psicologia) são anexadas em duas matérias: Fundamentos da Educação I e II, cabendo à Filosofia da Educação a carga horária no 2º ano. Na realidade não se pode ter certeza que realmente a disciplina Filosofia da Educação era ministrada de maneira correta, visto que no mesmo conteúdo programático continha conteúdos das diversas disciplinas pedagógicas.

Essa situação perdurou até 1992, quando o Departamento de 2º grau da SEDUC-PA (Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Pará), teve como proposta desanexar as disciplinas de Fundamentos em carga horária específica, sendo aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Pará, ficando a Filosofia da Educação com carga-horária própria de duas horas semanais.

Em face da problematidade do ensino de Filosofia da Educação no 2º grau e objetivando conhecer a realidade desse ensino em Belém e resgatar a sua história, propomos realizar um estudo através de um projeto de pesquisa intitulado “Um Estudo do Ensino de Filosofia da Educação nos Cursos de Formação de Educadores no 2º Grau em Belém: Redes Pública e Particular”. O projeto mencionado iniciou-se em Agosto de 1995 e será concluído em Julho de 1998, contando com o apoio de quatro discentes bolsistas e da docente Janaina Specht da Silva Menezes.

2. Considerações Metodológicas

A percepção, oriunda do estudo sobre Filosofia, de que a realidade não é fragmentada, mas um todo, situado e datado, construído pelo homem nas suas relações sociais, na contradição histórica (FARIAS - 1980, DIAS - 1993, CHAUI - 1995, CAPALBO -1978, RIOS - 1995, CARTOLANO - 1987, etc.), fez com que o grupo buscasse inspiração no enfoque dialético. Neste, o papel do pesquisador não é simplesmente o de descrever o real, sua tarefa é tomá-lo como problema, como objeto de reflexão; perguntando sobre o sentido do fenômeno estudado, quais as ideologias que impedem de percebê-lo em sua plenitude.

Adotar a dialética significa assumir riscos, visto que o encaminhamento da pesquisa não possui nesta abordagem um único sentido, nascendo e se transformando na interação su-

jeito/objeto. O método, desta forma, emerge da situação concreta, vivenciada pelo pesquisador, que precisa se ver como sujeito, decidindo sobre os encaminhamentos e estratégias necessárias à concretização de seus objetivos.

O enfoque dialético é extremamente arriscado, por ser construção, por isso afirma KUENZER (1986, p.18) "... se tratando de método dialético não há receitas". Não havendo receitas, conclui-se que o desenvolvimento de uma pesquisa é sempre único, porque leva-se em consideração as limitações impostas pelo contexto ao trabalho do pesquisador. Esta unicidade exige que o pesquisador forneça o caminho metodológico criado para que outros da área, ao compreendê-lo, possam discutir e questionar os resultados obtidos e os procedimentos metodológicos adotados. Afinal, o resultado de uma pesquisa não deve se constituir em "verdade revelada", portanto, aceita sem discussão, mas sim como material a ser estudado e polemizado.

Por tudo isto, o processo empreendido pelo grupo de pesquisa passa, a partir deste momento, a ser exposto, no intuito tanto de situar os encaminhamentos metodológicos decididos a partir das situações concretas vivenciadas, quanto, ao fazer público esta trajetória, tornar os resultados da pesquisa abertos à discussão e possíveis críticas. Passa-se, portanto, a expor como o grupo enfrentou a aventura e o risco de construir o próprio caminho, negando receitas científicas, pressupondo que se aprende a pesquisar, pesquisando. Isto não significa que foram ignorados os trabalhos sobre metodologia, mas que todos os autores utilizados, como TOBIAS (1992), foram lidos tomando como parâmetros, a realidade enfrentada e problemas concretos como tempo e escassez de recursos financeiros.

Primeiramente, tendo como objetivo compreender a discussão teórica realizada sobre Filosofia da Educação e o seu ensino, bem como sobre a práxis docente, realizou-se uma revisão bibliográfica referente ao estudo. Essa etapa foi indispensável porque, concordamos com LÜDKE (1986, P.02), toda pesquisa nasce "a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado".

3. Apresentação e Análise dos Resultados Parciais da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em 14 escolas de 2º grau, 172 questionários recolhidos e 09 professores entrevistados.

• Caracterização do Universo Pesquisado

Realizaremos uma breve caracterização do universo pesquisado, no intuito de situar os sujeitos por nós entrevistados.

* ALUNOS:

O grupo de alunos pesquisado cursa o 2º ou 3º ano do magistério de 2º grau. A maioria dos nossos entrevistados mostra-se interessada em continuar seus estudos a nível superior.

* PROFESSORES:

No que se refere ao grupo de professores, o universo pesquisado percorre um total de 09 entrevistados. A maioria é formado em Pedagogia, outros formados em Pedagogia e História ou Filosofia e Pedagogia.

O envolvimento profissional dos sujeitos ouvidos com a Filosofia da Educação é na maioria recente, girando em torno de 3 a 5 anos de atuação. Os motivos que os levaram a assumir essa disciplina, vão desde razões pessoais, o gosto pela Filosofia, até posições muito práticas, como a complementação da carga horária. Alguns docentes aceitaram trabalhar com a disciplina por não haver outros professores na escola interessados em ministrá-la.

A metodologia mais utilizada pelos nossos informantes é a aula expositiva dialogada e o debate em sala de aula.

A avaliação prima pela elevação do nível de expressão oral e escrita, se efetivando através de provas, debates e trabalhos em sala, individuais ou em equipe.

O planejamento, na maioria das vezes, se limita, nas escolas públicas, ao fornecido pela SEDUC, e nas particulares, ao fornecido pelas próprias escolas.

A bibliografia utilizada refere-se às obras de Filosofia da Educação de autores brasileiros, como: PILLETI, C., LUCKESI, C., ARANHA, M. L. A., SEVERINO, A. J., CHAUI, M.

Neste momento do texto passa-se a analisar as respostas dos alunos ao questionário aplicado, no intuito de perceber a posição do aluno a respeito da disciplina Filosofia da Educação, qual a sua opinião sobre as metodologias, a relação com o professor e com o conteúdo ministrado, bem como a importância deste conteúdo para a sua futura atividade docente e vida, para o seu relacionar-se com o mundo e com os outros homens mediatizados pelo mundo.

Na questão metodológica aponta-se o debate e a aula expositiva como sendo as metodologias mais utilizadas. Nesta questão do questionário o aluno poderia responder a mais de um item. Como consequência, a utilização dessas metodologias permite o estabelecimento do diálogo entre professor e aluno, o relacionamento se torna mais fácil, tanto que um grande percentual dos discentes considera esse relacionamento de bom a ótimo.

As justificativas apresentadas para a relação professor / aluno, nas aulas de Filosofia da Educação, terem, conceito ótimo e bom, foram basicamente duas: diálogo e respeito. E concordamos com BENINCÁ (1993, p. 87):

"Diálogo significa a manifestação recíproca das pessoas através da palavra. Quem pronuncia a palavra, pronuncia-se a si mesmo, mostra sua intimidade, revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, e ele acontece, quando as consciências das pessoas se põem em confronto".

Em relação à categoria “respeito”, torna-se fundamental para que o aluno cresça e se desenvolva com suas características próprias .

Analisando as respostas, sente-se que nesta relação professor / aluno o diálogo e o respeito são fundamentais, tanto que o grupo de alunos que considera razoável ou péssimo esse relacionamento se reportam justamente a falta de diálogo e respeito, de valorização de suas idéias. O professor que em sala de aula não respeita a capacidade de diálogo do educando, considera-o um depósito vazio, ou seja, um ser ignorante, transformando a educação em uma pedagogia opressora. Ora, o diálogo é próprio do homem, enquanto ser de comunicação: “o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE, 1986, p. 14).

Outro aspecto da pesquisa que merece relevância é o que diz respeito à importância do conteúdo filosófico no curso de magistério para a vida profissional futura do educando, bem como para o exercício da cidadania e do viver ético.

Observou-se que a grande maioria dos alunos considera a Filosofia importante para sua vida, ou seja, o aprendido em sala de aula possui um valor muito maior de que o de ser apenas exercício de memorização para a prova e viam como fundamental que esses conteúdos pudessem ser incorporados em seu viver. Nessa visão, os alunos indicaram várias formas de compreender a Filosofia, algumas mais profundas, outras mais simples, entretanto, todas foram consideradas e, durante o período de análise, foram agrupadas a partir do significado de seu conteúdo, formando o que passará a ser chamados de eixos temáticos. Porém, ressaltamos, que esse agrupamento se deu para um maior entendimento didático, não podendo de maneira nenhuma serem considerados independentes. Esses eixos temáticos surgem da aglutinação de respostas a duas perguntas: uma, referente à importância da Filosofia para sua prática docente e a outra, a respeito da relevância da Filosofia para sua vida. Pelas respostas recebidas e analisadas observou-se que o aluno não percebia uma realidade desvinculada da outra. Assim, a Filosofia influenciando na sua vida, de certo também influenciará na sua prática docente, pois “o homem não é uma vez material, outra vez espiritual(...), outra vez social (...) outra vez moral. Ele é pessoa e age como todo” (SCHMITZ, 1990. p.18).

As temáticas construídas a partir das respostas dos alunos foram doze, no entanto apresentaremos apenas três que consideramos principais:

- Atitude crítica frente a realidade: a história da origem da Filosofia remonta a intenção do homem em construir conhecimento em bases mais seguras. A transposição da consciência mítica à filosófica constitui o primeiro grande passo para a descrição e análise crítica da realidade, como reflete a fala do aluno entrevistado que reconhece que “a Filosofia ajuda o homem a compreender as coisas que acontecem na vida e puxa pela reflexão dos fatos a sua volta.” Desta forma, a apropriação dos conhecimentos filosóficos são fundamentais para a compreensão do nosso momento histórico.

“Devemos repelir qualquer idéia de que a Filosofia seja um quadro exposto à contemplação passiva do homem(...) A Filosofia é antes de mais nada, em primeiro lugar e acima de tudo,(...) um instrumento de ação, com ajuda da qual o homem conhece a natureza e busca conforto físico e espiritual para a vida.” (BAUSBAM, 1986, p. 315)

• Atitude de auto conhecimento: os alunos que percebem a Filosofia nesta categoria, a vêem como propiciadora, como algo capaz de fazê-los refletir acerca de si mesmo, de sua essência. Segundo Chauí: “Reflexão significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo. A reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando-se a si mesmo”. (1996, p. 14).

• Atitude de busca da verdade: uma das tarefas mais sublimes da Filosofia, talvez a maior entre elas, seja a busca da verdade. E por não nos contentarmos com os fatos tais quais se apresentam à primeira vista, é que caminhamos para descobrir as essências que se ocultam pelas aparências.

Os alunos que se reportam à Filosofia enquanto busca da verdade trabalham esse saber na perspectiva da teoria do conhecimento e enquanto tal compreendem o saber como processo inacabado e inacabável de construção humana.

Os professores entrevistados situaram a Filosofia da Educação no 2º grau como disciplina ainda mal compreendida, considerada inclusive, inútil. É fundamental que se reverta essa compreensão da Filosofia como inútil à realidade educacional, visto que, como afirmou um de nossos entrevistados:

“Caso não haja empenho para mudar o pensamento da escola quanto a utilização da Filosofia para o magistério, a tendência é ser retirada do currículo”.

O conhecimento filosófico, ao se aproximar da educação, enriquece esta de tal forma que apenas os indivíduos alienados no mundo educacional, que aceitam os problemas e as contradições da escola passivamente, é que consideram inútil esse conhecimento, visto que, como afirma Marilena CHAUI (1995, p.18):

“Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil, se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e os poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil, se dar a cada um de nós e a nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações, numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil; então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes”.

A utilidade da Filosofia para a vida dos homens e para a educação em particular, foi ratificada várias vezes pelos entrevistados quando discorrem sobre a relação entre Filosofia e Educação, sobre a importância desta no curso de formação de educadores no 2º grau e a contribuição para a prática docente sua e de seus alunos. Essas respostas enfatizaram o como

a Filosofia se articula à Educação e, neste sentido, como é útil à educação, foram, durante o período de análise dos dados, agrupadas, formando temáticas específicas. É importante observar que as temáticas aqui expostas, apenas didaticamente podem ser separadas; na prática, no cotidiano educacional, a Filosofia contribui para a educação em todos esses aspectos dialeticamente, um decorre e depende do outro.

Os eixos temáticos constituídos a partir das respostas dos professores versam sobre as possíveis relações entre Filosofia e Educação, e correspondem a três aspectos, são eles:

- Críticas as teorias e práticas educacionais
- Reflexão sobre o fazer pedagógico em sala de aula
- Articulação das dimensões da competência do educador.

As temáticas referidas serão analisadas separadamente:

- Críticas às teorias e práticas educacionais

A Filosofia ao adentrar no mundo educacional, vem destituir este de sua aparente harmonia e neutralidade, desvelando os sentidos, como lembra RIOS (1995), na dupla acepção de caminho e significado, das práticas e teorias educacionais. É pela Filosofia que se descobre o caráter político da educação, expresso em suas finalidades. Isto ocorre porque a Filosofia toma a educação como um desafio, como algo que precisa ser compreendido, pergunta sobre seus fundamentos, sobre suas raízes.

A Filosofia da Educação afirma sua utilidade na formação do educador no momento em que leva este a refletir sobre as outras disciplinas consideradas “mais” práticas, como a didática e as metodologias, resgatando o profissional de educação como um ser capaz de pensar, de criar e construir.

- Reflexão sobre o fazer pedagógico em sala de aula

A problematização da prática ocorre porque a Filosofia não se esgota na reflexão sobre a educação, mas gera a partir desta ação sobre o real que se traduz no fazer educativo. Como acertadamente lembra GADOTTI (1991, p. 47).

“Sendo uma crítica histórica, a Filosofia assim praticada exige a prática das coisas das quais se fala. É a prova da verdade: a práxis. O filósofo da educação não pode falar da educação abstraído-se da sua própria prática educativa. Ele não pode falar a não ser após ter feito a experiência da educação.”

- Articulação das Dimensões da competência do Educador

A competência anunciada pelo conhecimento filosófico é solidária, esperançosa, quer concretizar com o seu trabalho o sonho de um mundo melhor, onde a dignidade humana seja respeitada.

Neste sentido, para a maioria dos nossos informantes o educador acaba assumindo o papel de formador de consciências críticas, de indivíduos capazes de modificar a sua realidade histórica.

Considerações Finais:

A pesquisa na área educacional, torna-se importante não por apresentar dados precisos, mas por apontar falhas e conquistas no sentido de promover novas aberturas, na condução do trabalho educativo. Este estudo realizado no 2º grau de Magistério, nas Escolas Normais de Belém, vem mostrar que este grau de ensino precisa de uma maior atenção, visto que as dificuldades detectadas se dão nas metodologias de ensino, na formação do educador, ineficiente, por motivos diversos, como a falta de uma política educacional de incentivo aos cursos de pós-graduação, de participação em eventos científicos e de cultura geral.

Assim, a atividade da Filosofia é tida como um instrumento valioso do pensamento crítico, visto pelos alunos como necessário à sua formação intelectual.

Bibliografia

- ARANTES, P. *Filosofia e seu ensino*. São Paulo: EDUC, 1994.
- BENINCÁ, E. A. *A Prática Pedagógica da Sala de Aula*. in Revista de Educação-AEC, nº 90, Jan./Mar de 1994.
- CARTOLANO, M.T.P. *Filosofia no ensino de 2º. grau*. São Paulo: Cortez, 1986.
- CARRILHO, M.M. *Razão e Transmissão da Filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1990.
- CHÂTELET, F. *La Filosofia de los profesores*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1989.
- CHAÚÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo : Ática, 1996.
- CRIPPA, A. et all. *As Idéias Filosóficas no Brasil*. São Paulo, Convívio, 1988.
- FREIRE, P. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FULLAT, O. *Filosofias da Educação*. Trad. De Raquel Zimmermann. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1990. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993. *Idéias diretrizes para uma filosofia crítica da educação*. In: Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1986.
- GILES, T. R. *A Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU, 1990.
- HUHNE, L. M. *Política da Filosofia no 2º. grau*. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986.
- KANT, I. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: VRIN, 1988.
- LARA, T. A. *A Escola que não Tive... O Professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, D.T. (org.) *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- PAIM, A. *História das Idéias Filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1990.
- PAVIANI, J. *Problemas de Filosofia da Educação: cultura, política, ético na escola, pedagógico, epistemológico no ensino*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- REBOUL, O. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação*. São Paulo: FTD, 1994.

Relação, Comunicação e Conflito

SOBRE O CONFLITO EM EDUCAÇÃO: O PONTO DE VISTA DA PEDAGOGIA CRÍTICA

*António Abreu da Silva
Universidade do Minho*

Introdução

Existe uma ontologia que separa poder de conhecimento e política de cultura, e uma epistemologia que utiliza o empiricamente verificável para justificar a “inevitabilidade” dos factos. Ambas servem o discurso educacional neo-liberal no sentido de fundamentar a vida escolar como um lugar culturalmente neutro, servido por um conhecimento objectivo e, consequentemente, distanciado dos processos conflituais que, social e politicamente, marcam a produção, a aquisição e o uso dos saberes na vida quotidiana. Daqui resulta que a teorização educacional dominante segue de perto, quer a linguagem económica da necessidade e da eficiência, quer as ideias políticas da integração e da harmonização social. Esta é uma situação que, em última análise, reduz a escola a um espaço de produção de reprodutores.

No entanto, é possível ir mais além deste tópico crítico. As escolas, como sistema cultural com características próprias onde circulam múltiplos discursos e diversas linguagens, ou modos de vida, podem ser consideradas, simultaneamente, como lugares de dominação, mas também como lugares de possibilidade dialéctica de crítica, contestação e transformação social. Neste sentido, as escolas configuram-se como lugares de conflito, activamente envolvidos nas lutas pelo poder de significação.

A partir de alguns dos delineamentos teóricos apresentados pela denominada Pedagogia Crítica, de que Henry Giroux é um dos representantes, tento, nesta comunicação, contribuir para uma interpretação alternativa ao modelo educacional vigente, fazendo apelo a uma linguagem que requalifique o desenvolvimento conceptual da educação e, por esta via, potencie o trabalho emancipatório de juntar discurso e dinâmica social, realizado por professores e estudantes.

1. O projecto educativo neo-liberal

A ideia crítica que enquadra este texto estrutura-se a partir da consideração que, do ponto de vista ideológico, a sociedade capitalista actual produz um discurso de legitimação a partir do que considera ser o efeito “igualizante” da educação perante o desequilíbrio das forças presentes no sistema de mercado livre (cf. Bowles, 1977: 137).

Por outras palavras, a educação apresenta-se como um mecanismo fundamental na ampla estratégia liberal do uso das «instituições políticas democráticas como mecanismos para o estabelecimento da legitimidade da dominação capitalista na economia e na sociedade» (Garner, 1996: 143) - entenda-se aqui por sistema capitalista o funcionamento da esfera económica regulada pelas leis de mercado e pela propriedade privada dos meios de produção.

Sendo o fundamento principal da ideia liberal a separação entre o estado e a sociedade - procurando-se, por esta via, que o sistema político possa mais facilmente distanciar-se dos diversos conflitos sociais e das intervenções repressivas directas, garantindo, deste modo, a preservação de evidências cívicas de participação democrática - as escolas acabam por ser, na prática, elementos articuladores, ou funcionais, da relação entre o político e a vida social e económica.

Sempre que possível, as várias dimensões da esfera política do estado liberal inibem-se de intervir directamente sobre o quotidiano da sociedade, acabando esta por retirar das regras da livre concorrência do mercado o modelo de funcionamento das liberdades individuais. Neste sentido, compreende-se a centralidade política e social dos debates sobre o significado e propósitos da educação que, progressivamente, se organizam em torno de um conjunto de valores e práticas cujo paradigma são as leis competitivas do mercado de trabalho.

Não é assim de estranhar que o processo de escolarização vá sendo redefinido através de ideias que enfatizam «o primado da escolha sobre o sentido de comunidade, da competição sobre a cooperação e da excelência sobre a equidade» (Giroux, 1996a: xi). Na prática, este é um quadro que estabelece uma substancial afinidade entre capitalismo e democracia liberal, afinidade que pode ser traduzida pela fórmula corrente de “democracia de mercado”, transmitindo-se a ideia de que capitalismo (esfera económica de modelo privado) é o garante da liberdade dos indivíduos e da sociedade no seu todo (esfera pública da participação democrática).

O cenário descrito possibilita, genericamente, a constatação da função política da educação e da escolarização, e, de forma mais específica, contém elementos de reflexão cuja interpretação assume contornos mais complexos e, porventura, contraditórios. Assim, considerada a relação entre o funcionamento do sistema económico capitalista da livre concorrência e os conteúdos éticos dos direitos e liberdades cívicas da teoria política liberal, a educação, neste sistema, é vista numa perspectiva compensatória, isto é, de criação de condições de

igualdade no acesso, de cada um, às leis de “livre concorrência”, que marcam as condições sociais do funcionamento do mercado. De facto, essa “função compensatória” é, essencialmente, uma função preparatória para a disputa seguinte pelo mercado de trabalho, desigual de oportunidades e de direitos. Mas, na realidade, a desigualdade de oportunidades tem início na própria lógica compensatória, operacionalizada através de propostas educativas normalizadas, ou seja, comuns a todos.

O recurso à memória educacional, que testemunha as intenções e as práticas das políticas educativas, e a análise do estado presente do processo de escolarização deixa pouco espaço para qualquer optimismo compensatório que, segundo Bowles e Gintis, nos últimos três séculos (de Hobbes e Locke à actualidade) percorre o projecto educativo liberal que fez a promessa de «expansão universal da democracia, igualdade, liberdade e dos pré-requisitos materiais de realização pessoal» (Bowles e Gintis, 1989: 24). Os sucessivos fracassos de um modelo que sugere a harmonização da lógica económica privada do capitalismo com a esfera pública da democracia e da cidadania, justificam o interesse pela pesquisa de formas de acção alternativas.

Tanto mais quanto a harmonização da lógica económica com a lógica social é feita a partir de um discurso económico dominante que Bourdieu (1998:3) considera «dessocializado e deshistoricizado» e que corresponde ao «pôr em prática uma utopia», do mercado puro e perfeito, que afinal se converte num «*programa político (...) de destruição metódica dos colectivos*». O mesmo é dizer que se trata de um programa em que as «disposições racionais» (Bourdieu, 1998: 3) dos sujeitos, entendidas como capacidade de reconhecimento e de tomada de consciência das múltiplas experiências que percorrem a vida daqueles que habitam contextos económicos e sociais, são colocadas entre parênteses, dando lugar a uma concepção de racionalidade que, entre outras dimensões, se expressa na individualização da relação salarial, na fixação de objectivos individuais, nas crenças meritocráticas, nas estratégias de “responsabilização” (e de “autonomização”) que são desenvolvidas a partir de relações de poder desiguais (cf. Bourdieu, 1998: 3). Este desenvolvimento da utopia neoliberal mostra, afinal, que por detrás da linguagem da harmonia, da afinidade e da compatibilização de interesses, existe uma silenciosa acentuação da ruptura entre a economia e as realidades sociais, permitindo, à lógica implacável do *laisser-faire* económico, afirmar-se como a voz dos interesses financeiros de mercado que, aliás, o consumismo individual generalizado se encarrega de legitimar, como se da defesa dos seus próprios interesses se tratasse.

Convém, de forma breve, esclarecer quais as condições políticas que estruturam este acto de reconhecimento habitualmente designado por “processo de legitimação”. Para Habermas (cf. 1981: 249 e 262) são utilizados “motivos empíricos”, como é o caso do consumismo generalizado, - e já não definições ideológicas ou doutrinárias do bem comum - que tornem as legitimações convincentes. Acontece que estes motivos não são independentes das próprias forças que justificam as legitimações. Ou seja, no caso da teoria neo-liberal procede-

se à apresentação das prestações da economia capitalista identificando-as com a melhor forma de satisfação dos interesses gerais. Neste registo “dessocializado e deshistoricizado” da teoria, facilmente prevalecem os meios tecno-industriais-informacionais de «planificação da ideologia» ou de «redução ideológica dos valores culturais» (Habermas, 1981: 286), ficando estes limitados ao empiricamente verificável e a uma presumida inevitabilidade dos factos. É assim que, por exemplo, as questões essenciais da diferença são apagadas e substituídas pela profusão imediata do múltiplo e do diverso que, submetidos à lógica difusa da habituação, resultam na ideia inquestionada de pluralismo, convertido em indiferença.

Horkheimer e Adorno confirmam esta dinâmica de empobrecimento cultural da realidade provocado pelo processo de produção industrial de bens culturais, dizendo que se trata de «exercitar o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável» (1974: 161).

Cabe aqui, a título exemplar das omissões que este modelo de pensamento produz, a referência ao funcionamento do sistema educativo e das escolas. O discurso e a teorização educacionais dominantes seguem de perto, como referi na parte introdutória, quer a linguagem económica da necessidade e da eficiência, quer as ideias políticas da integração e do consenso cordial e harmonioso. Enquanto sistema cultural com características próprias, as escolas acabam por ver as suas tradições culturais absorvidas por estratégias administrativas de planificação educativa, curricular e metodológica, que geram «uma necessidade universal de justificação, no seio de uma esfera que se caracteriza, precisamente, pela sua força autolegitimante» (Habermas, 1981: 287).

Perante esta descaracterização da cultura educativa escolar, não é de surpreender que questões como as da diferença de raça, género e classe acabem legitimadas através das variações didácticas proporcionadas pelas psico-tecnologias de ensino-aprendizagem, que organizam a diversidade e a heterogeneidade de modo a facilitar a compreensão escolar dos valores da cultura dominante. Entretanto, ficam omitidas dimensões essenciais sobre a construção, nas escolas, de uma possibilidade pedagógica crítica, atenta (cf. Giroux, 1983a: 62) às questões fundamentais da transformação social, das relações de poder e dos conflitos existentes dentro e fora das escolas.

Isto quer dizer que na linguagem dominante da teoria e prática educacionais, «as especificidades da cultura, da ideologia e do poder nunca foram expressas de maneira destacada», porquanto «tem havido um poderoso e profundo empenhamento no sentido de considerar a pedagogia da escola e da sala de aula em termos do poder ser separado do conhecimento e a cultura ser abstraída da política» (Giroux, 1983b: 31), considerando-se a vida escolar como *um lugar neutro, assepticamente distanciado dos processos de conflitualidade social e política da vida quotidiana.*

Também como já referi acima, a questão teórica central em jogo, e que passa normal-

mente despercebida, é a da compreensão que as escolas são lugares simultaneamente de dominação e de possibilidade de contestação e crítica. Voltarei a este tema adiante.

Julgo que das ideias expressas, é possível concluir, de acordo com Bowles e Gintis (1989: 24-31), sobre a incapacidade do discurso neoliberal efectivar, na prática, uma teoria democrática da educação, onde a liberdade humana (possibilidade de escolha) seja a condição do desenvolvimento humano (possibilidade de aprendizagem). Ou seja, debatem-se as condições que o sistema liberal parece não ter para garantir que a aprendizagem se faça através do exercício da liberdade. Precisamente, de acordo com os mesmos autores, a tradição teórica educacional liberal «justifica a escolarização como uma forma de dominação em que a liberdade do estudante está completamente subordinada à vontade institucional» (Bowles e Gintis, 1989: 24). Significa isto a criação de condições de inscrição dos agenciamentos dos sujeitos num quadro de objectivos que correspondem às preferências do sistema económico, o que acaba por resultar numa concepção instrumental da acção educativa e, por isso, exterior à construção de vontades livres.

As marcas desta ideologia educacional estão presentes quando, por exemplo, as necessidades diagnosticadas aos alunos são entendidas, pelos decisores institucionais, como ausência de experiências culturalmente significativas para o acesso dos alunos ao mercado de trabalho. A lógica de “compensação cultural” (cf. Giroux, 1992a: 70-80), isto é, de acesso escolar a segmentos de “cultura comum”, que a categoria de “necessidade” legítima, é solidária com uma lógica de “privação cultural” que vê as experiências dos estudantes como desviantes ou “incultas”. O entendimento desta “cena” ideológica ajuda a perceber porque é que são normalmente atribuídas aos alunos responsabilidades pelos insucessos da escola e, simultaneamente, a ausência, nos professores, de um exame crítico sobre o modo «como as suas próprias concepções e práticas pedagógicas fornecem e legitimam formas de experiência que se incorporam numa lógica de dominação» (Giroux, 1992a: 71). O preço teórico a pagar por este tipo de “funcionalismo” objectiva-se numa visão neutra e harmoniosa do sistema escolar, que não permite clarificar o modo «como as relações sociais operam na organização do tempo, do espaço e dos recursos escolares, ou o modo como grupos diferentes experienciam essas relações, a partir das posições económicas, políticas e sociais que ocupam fora da escola» (Giroux, 1992a: 79), como se fosse possível separar as escolas das tensões e antagonismos que caracterizam a sociedade alargada. A recusa também ideológica de envolvimento das escolas em abordagens teóricas críticas das formas culturais dominantes reflecte-se, nomeadamente, nas acções em que os alunos fazem ouvir a “voz” do seu quotidiano. O habitual é que “falares” diferentes sejam remetidos para o campo administrativo da disciplina, de modo a que a linguagem do sistema escolar saia reforçada, evitando exhibir a sua face de «espaço activamente envolvido nas lutas pelo poder e pela significação», onde os «grupos subordinados podem resistir e negar a cultura dominante na forma como é incorporada nos vários aspectos da vida diária da sala de aula» (Giroux, 1992a: 79-80).

Estas são algumas das razões que me levaram, já acima, a falar da necessidade de uma “interpretação alternativa” ao modelo educacional vigente, caracterizado pelas concepções tecnológicas e individualistas que apresenta.

2. A construção crítica da pedagogia como projecto alternativo

Faz sentido que se ponha a questão do desenvolvimento de um projecto alternativo que, de modo radical, investigue as possibilidades (cf. Giroux, 1983b: 16, 62) de se tornar a educação significativa, tornando-a crítica, e, por esta via, atribuindo-se-lhe um significado emancipatório perante a hegemonia das concepções da racionalidade tecnocrática que reduz a experiência escolar a uma teoria da aprendizagem descontextualizada dos problemas da mudança social, das relações de poder e das conflitualidades culturais que intervêm na «produção e transformação da experiência histórica» (Giroux, 1997: 47).

Falo aqui do trabalho de questionamento sobre o que deverá ser uma “boa” educação. Do ponto de vista da pedagogia crítica, esta é uma tarefa que coloca os educadores perante o desafio da cidadania. Educar para a vida pública numa democracia exige formas de investimento crítico em que o significado do público e do privado, dos poderes do estado e da economia de mercado e das linguagens que os cruzam, sejam alvo de uma discussão «que possibilite aos estudantes a construção do conhecimento, carácter e visão moral que materializam a coragem cívica» (Giroux, 1992b: 18). A partir destas palavras de Giroux, julgo que a coragem exigida à educação no espaço público da vida democrática diz respeito à necessidade de os educadores e de os estudantes se envolverem num processo de diálogo coerente com os objectivos de realização da reflexão e da solidariedade nos agenciamentos quotidianos. Isto significa que a cidadania corresponde a uma prática implicada em processos de participação e decisão política. Entre estudantes e professores, a cidadania deve ser exercida através de um esforço comum de conquista de condições de aprendizagem de modo a tornar visível que a “autoridade” se constitui como um discurso ético, político e socialmente construído, não garantido ou legitimado *à priori*, nem tão-pouco incontestável. Daqui que a educação para a vida pública democrática deva ser um processo onde o poder de esclarecimento e de compreensão é ganho dentro de limites históricos bem precisos, não se confundindo com a racionalidade económica do estado capitalista neo-liberal, que define as condições de aprendizagem em termos de preparação para o mercado de trabalho, ignorando, como dizem Giroux e McLaren (1989: XXIV), «a diversidade de experiências, tradições, vozes, histórias e tradições comunitárias que os estudantes trazem para a escola».

Por outras palavras, as escolas e os educadores são desafiados para assumirem um particular protagonismo em não deixarem desaparecer do discurso público as referências à desigualdade e opressão, que operam na vida institucional e quotidiana, e em serem capazes de

estabelecer relações entre a construção do conhecimento escolar e os processos de construção da vida democrática.

A aceitação deste desafio corresponde a perspectivar as escolas como um terreno de luta e de resistência contra o que Foucault (1996: 380) designa por «regimes de verdade» que estruturam o funcionamento da sociedade através das instituições de controle político e económico da produção e consumo do discurso científico ou “verdadeiro”. O desafio consiste, então, na tarefa intelectual de «indagar a possibilidade de construir uma nova política de verdade» (Foucault, 1996: 381), de uma outra representação da verdade e do poder que ela significa.

Este poder reside no trabalho de reconceptualização dos saberes profissionais dos professores, cujos conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias ao ensino se constituem, predominantemente, num texto performativo, que os encerra num “fazer” obrigatório subordinador das escolas aos poderes constituídos.

Repensar o trabalho dos professores, numa óptica de transformação social, exige a explicitação do papel que desempenham na produção e legitimação do conhecimento, ou seja, das implicações políticas, económicas e sociais presentes no processo de escolarização, ou seja, ainda, exige pensamento crítico sobre aquilo que «constituem as dimensões ideológicas da pedagogia» (Giroux e McLaren, 1989: XXXII). Neste movimento de procura de entendimento do mundo não só como ele é, mas também como deveria ser, dá-se «forma a uma nova teoria e espaço social que sirvam para redefinir a natureza do trabalho docente e a função social do ensino» (Giroux, 1990: 213). Numa expressão, está em causa a possibilidade de «articular discurso e dinâmica social» (Giroux, 1990: 218).

Parece-me que a conceptualização proposta por Giroux alarga significativamente a noção de pedagogia. Giroux (1996b: 52) entende-a num plano que ultrapassa o domínio das técnicas e das metodologias e representa-a como «uma forma de produção cultural implicada na atenção crítica ao modo como o poder e a significação são utilizados na construção e organização do conhecimento, desejos, valores e identidades». Diz ainda que «como objecto de crítica e método de produção cultural, a pedagogia situa-se para lá do discurso da objectividade e procura ligar teoria e prática ao serviço do desenvolvimento de possibilidades de vida democrática». Numa expressão, a pedagogia acontece sempre que é produzido conhecimento, se fala de experiências e se constroem significações.

Por esta via, a pedagogia constitui-se como fenómeno libertador. Apesar de existirem discursos pedagógicos orientados para a reprodução de experiências codificadas de sentido, o alcance pleno da acção pedagógica encontra-se nas possibilidades de refiguração dessas codificações, de descoberta de novas linguagens e expressões, de modo a resistir à formalização dos sentidos que, quando repetidos, adquirem uma naturalidade que esconde as liga-

ções políticas entre as significações produzidas e as práticas sociais que através delas são legitimadas.

Do modo que procuro assinalar, a pedagogia abre-se aos educadores como um campo de potenciação do que Aronowitz e Giroux (1991: 60) dizem ser os «aspectos teóricos centrais de uma posmodernidade de resistência e os elementos mais radicais do discurso da modernidade». Interpreto esta afirmação no sentido em que a pedagogia crítica não é uma teoria ou uma metodologia universal que se transfere linearmente de uma situação para outra. Ela atende, do ponto de vista posmoderno, à singularidade e às diferenças de cada contexto social e procura dar voz às significações e valores aí produzidos. Por outro lado, apesar das ambiguidades da promessa iluminista de realização progressiva da liberdade e da justiça, fica marcada a dimensão da memória e da esperança de efectivação, nas nossas práticas quotidianas, de uma racionalidade que não se deixe reificar.

Nesta linha de pensamento, Giroux (1996b: 67) diz que, «como instituição moderna, as escolas têm sido incapazes de pensar o carácter indeterminista da economia, conhecimento, cultura e identidade», o que não se compadece com a instabilidade e transitoriedade das condições culturais posmodernas. Julgo que o desafio crítico que então se coloca aos educadores passa pela possibilidade de estes desenvolverem uma acção pedagógica que assuma as práticas culturais de uma juventude “posmoderna” como práticas de valor pedagógico. Ou seja, aos educadores deve ser pedido um trabalho pedagógico de “fronteira” (Giroux e Simon, 1989; Giroux, 1992b) entre dois aspectos fundamentais (cf. Giroux, 1997: 149-50): o primeiro refere-se à compreensão da ligação entre produção de significação e investimento emocional e prazer na construção do modo como os estudantes se vêem a si próprios e perspectivam o futuro. Creio que aqui se radica a formação do sentido de projecto para a vida. O segundo aspecto diz respeito ao alargamento e deslocamento dos territórios onde o saber se produz, para os espaços culturais da vida quotidiana dos estudantes. Esses espaços possuem uma legitimidade própria, sendo o primeiro e significativo marco estruturante das várias e frequentemente contraditórias posições pessoais assumidas pelos alunos.

No pontuar do diálogo entre “escolas modernas” e “estudantes posmodernos”, a pedagogia constitui-se como espaço de participação e de responsabilidade capaz de «nos libertar do objecto empírico (...), deslocando a nossa atenção para aquilo que o constitui enquanto objecto e para as suas relações com outros objectos constituídos» (Scholes, cit. por Giroux, 1997: 149). Por outro lado, para que isto seja possível o *currículo* oficial deve contemplar a cultura quotidiana como tema de estudo, permitindo o conhecimento, pelos estudantes, das realidades complexas, múltiplas e heterogéneas que constituem as diferentes experiências que definem as suas identidades e que não podem ser reduzidas aos quadros cultural e político de uma cultura unitária. Na prática, isto significa o reconhecimento de novos territórios de acção social e cultural referenciados fora da dependência dos modelos de centralidade cultural dominante (concretamente os modelos patriarcal, masculino e branco).

Com esta tematização pretendo tornar clara a lógica política que subjaz às múltiplas relações existentes entre cultura e poder. Se se entender por cultura «as acções particulares através das quais um determinado grupo social orienta a sua existência e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que constrói» (Giroux, 1988: 193), então torna-se possível repensar os termos em que o poder é produzido e exercido.

Um campo privilegiado de análise do modo como se desenvolvem as lutas pelo poder de produção do conhecimento, valores e identidades é o dos usos da linguagem, que devem ser vistos como práticas sociais que “falam” e organizam os significados e relações que cada um estabelece com o mundo através do diálogo com os outros. A linguagem é inseparável da experiência vivida e constitui-se como território político de disputa pelo poder de organização e validação das experiências da vida quotidiana. Segundo Giroux (1992a: 72-3), no contexto escolar, esta luta pela supremacia e controle dos discursos é visível, por exemplo, nas aproximações instrumentalmente planeadas pelos professores aos interesses e experiências dos alunos ou, de forma mais subtil, na oferta académica de um leque alargado de disciplinas opcionais “próximas” dos grupos desqualificados. Ambas as situações são depois servidas por uma oferta curricular de conhecimentos *standard*, “canonizados” através de manuais, que procedem à abstracção das formas de cultura popular que interessa apropriar, pacificar e controlar.

Fica inibido, desta forma, o trabalho de conceptualização e de crítica que interroga os interesses, conhecimentos e condições históricas de produção dos textos do nosso património cultural comum e os saberes construídos pelos alunos no quotidiano. Talvez que uma outra abordagem, por exemplo, a da leitura de “A República” e “O Banquete”, de Platão, servisse para o enriquecimento da compreensão da natureza da acção política e moral, dos mecanismos do poder, do amor e, em suma, dos fenómenos que preenchem o quotidiano de cada um de nós.

Numa intenção gramsciana de pedagogizar o político, isto é, de criar condições escolares que quebrem as barreiras de classe entre a educação para a rápida inserção ocupacional - orientada para postos de trabalho de baixa qualificação - e a educação de estrutura mais académica - próxima dos saberes teóricos valorizados pela cultura dominante, Aronowitz e Giroux (1993: 154) sugerem que «a apropriação crítica da literatura, história e filosofia pelos estudantes dos grupos e classes subordinadas representa um mecanismo de segurança face à hierarquização de conhecimentos escolares inscrita no *curriculum*». Não existe nisto qualquer interesse da pedagogia crítica pela apropriação e reprodução da cultura erudita. Existe sim a necessidade de desmistificar o seu estatuto canónico. Dizem os autores: «aquilo que para nós está em causa é obrigar ao reexame das relações entre alta cultura e cultura popular, de forma a (...) problematizar esta distinção».

De modo oportuno, Foucault torna explícita esta dinâmica entre as práticas culturais da linguagem e as relações sociais nelas envolvidas. No quadro da apropriação social dos discursos, este autor refere que «a educação, por mais que seja de direito o instrumento graças

ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue porém, na sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas, pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles transportam consigo. (...). O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário pelo menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?» (Foucault, 1997: 33-4).

As denúncias radicais produzidas por Foucault sobre as relações sociais concretas, legitimadas institucionalmente, que as práticas de linguagem introduzem, indiciam a necessidade de professores e alunos se empenharem no desvelamento dos significados e códigos ocultos inscritos nas estruturas discursivas dominantes. Esta tarefa possibilita o desenvolvimento de uma política cultural - no sentido frankfurtiano de que a cultura é um processo político (cf. Horkheimer e Adorno, 1974) construído a partir do poder de produção de conhecimentos que as especificidades históricas e sociais possuem - «que ajude os estudantes a quebrar as cadeias de dominação e de subordinação tal como aparecem expressas não só através das forças objectivas que sobre eles se abatem diariamente, mas também tal como se manifestam na estrutura das suas próprias personalidades e necessidades» (Aronowitz e Giroux, 1993: 152).

Trata-se, desta forma, de visualizar o poder como um terreno pedagógico de luta pelo acesso a um conjunto concreto de práticas sociais capazes de delinear e fazer reconhecer as diferentes experiências e subjectividades localizadas nas escolas.

Esta é uma concepção que liberta a relação educativa e escolar do modelo “bancário”, modelo que separa educador de educando e que evita a mediação através do mundo da vida do processo de mútua educação dos seres humanos, na sua conquista do direito a dizer «a palavra, com que, “pronunciando “ o mundo, (...) o transformam» (Freire, 1975: 113).

Nesta referência incontornável a Paulo Freire, procuro evidenciar a estrutura dialógica que fundamenta o acto educativo entre «sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados» (Freire, 1988: 68-9). Na inquietação da procura, Freire (s/d: 97, 107) descobre a cidadania como espaço público de encontro cuja matriz é o amor, a esperança e a criticidade, elementos que possibilitam a alternativa às formas de violência e de opressão. Este é, para Freire, o projecto que faz da educação «um acto de amor, por isso, um acto de coragem» (s/d: 96) face a uma realidade que não é discutida, mas imposta.

Mas é precisamente deste desencanto imposto que, dialecticamente, nasce a esperança do esclarecimento. Por isso, termino com a referência a um princípio que alia a crítica à possibilidade, a consciência dos interesses em luta na sociedade à exigência racional de uma comunidade de homens e mulheres livres e que, simultaneamente, ilustra o modo como a educação crítica nos convida à acção transformadora. Esse princípio, de prudência e de acção,

articulação da actualidade com a tradição, pela eleição de problemas pertinentes em cuja formulação se integre momentos históricos filosoficamente significativos". Tal opção não foi pacífica.

O "Projecto de Programa" coordenado por Manuel Maria Carrilho teve o mérito de suscitar um debate interno em todo o país, mobilizando o exercício crítico e reflexivo dos professores de Filosofia do Ensino Secundário e do Ensino Superior, bem como outros elementos da comunidade científica. Surgiram *Pareceres* de várias entidades: grupos disciplinares de Filosofia de Escolas Secundárias, Universidades, outras instituições, propostas a título individual, individualidades de outras instituições.

A análise que fizemos dos *pareceres* permitiu-nos verificar que as posições face ao "Projecto de Programa" explicitaram, também, determinadas concepções de Filosofia e, particularmente, da Filosofia no Ensino Secundário. Em relação aos documentos produzidos, podemos explicitar algumas questões que estão subjacentes aos pareceres como por exemplo:

- é adequado aos alunos naquela faixa etária?
- respeita a formação dos professores que leccionam no Ensino Secundário?
- tem em consideração as condições para o seu ensino e aprendizagem?

No fundo, mais do que um programa para ser ensinado, importava, essencialmente, um programa que fizesse aprender, que proporcionasse uma dialéctica viva entre ensino-aprendizagem. A reacção crítica dos professores, designadamente do Ensino Secundário, em relação ao "Projecto de Programa", fazia notar a falta de margens criativas para um desenvolvimento curricular e profissional dos professores de filosofia na sua prática lectiva.

Os *pareceres*, na sua generalidade, salientavam lacunas no Programa como, por exemplo, a ontologia, a fenomenologia, o existencialismo e a hermenêutica. Salientavam, ao contrário, que a orientação "logicista" e "neopositivista" do Projecto Carrilho excluía outras correntes filosóficas e outras formas de abordagem filosófica.

Tratou-se, portanto, de questionar a dimensão formativa que a filosofia deve ter.

Rui Martins Grácio escreveu: "à avaliação e ponderação, com vista à elaboração de um parecer, do projecto dos novos programas de Filosofia para o Ensino Secundário, subjazem algumas coordenadas, orientações e convicções sobre o que seja a filosofia e, particularmente, sobre o papel que ela possa desempenhar no quadro dos currículos escolares." "

Estas afirmações demonstram que a Filosofia no Ensino Secundário levanta questões muito próprias e específicas. Perspectivar a Filosofia no Ensino Secundário implica atender a uma diversidade de factores e agentes como, por exemplo, alunos, professores, condições e contextos locais de aprendizagem.

Como é do nosso conhecimento, os programas actualmente em vigor foram concebidos

por uma comissão de elaboração do programa de “Introdução à Filosofia” e de “Filosofia”, coordenada por Alexandre Fradique Morujão.

Ao contrário do Projecto Carrilho, o Programa que foi adoptado visava uma adequação à realidade escolar e educativa, quebrando a rigidez da anterior proposta de “projecto de programa”. O novo projecto de Programa- adoptado como definitivo - traduzia, assim, um “equilíbrio” e “realismo” quanto à dose e medida entre a componente científica e pedagógica. Aliás, no Ensino Secundário, as duas dimensões devem estar numa relação interactiva. O Programa assumiu-se como não veiculando uma concepção única de Filosofia, abrindo “campos de possibilidade” ao próprio professor procurando evitar “toda a determinação científica e pedagógico-didáctica”. Entendemos que a cientificidade filosófica, ao nível do 10º e 11º anos, exige uma base psico-pedagógica e didáctica. A experiência de leccionação neste nível de ensino assim o demonstra. Aliás, o universo heterogéneo e complexo exige, muitas vezes, uma aproximação diferenciada em relação ao saber filosófico.

Segundo os autores do programa visa-se uma “gestão equilibrada da tríade pedagógica” que se centra em três pontos fundamentais:

- aproximação personalizada do professor ao aluno.
- estimulação da actividade do aluno como um modo de estar e de fazer em que ele se sente significativamente envolvido.
- produção do conhecimento, não como prerrogativa do professor, mas compartilhada pelos alunos, numa dinâmica de pesquisa sempre em aberto que permitirá não só aprofundar a informação como ampliá-la e diversificá-la¹⁰.

O universo vivido do aluno é assumido como horizonte perceptivo e factor fundante das tematizações filosóficas. Legitima-se e valoriza-se, assim, uma conexão entre a experiência e o(s) problema(s) filosófico(s). Esta orientação faz com que a própria concepção de texto seja alargada, bem como a própria noção de leitura filosófica. Neste enquadramento ganha particular significado a seguinte perspectiva: “Admitindo que, mais que uma leitura do texto filosófico, importa a leitura filosófica do texto, o leque de escolhas possíveis é praticamente inesgotável, da leitura de ficção à poesia, do texto jornalístico ao de divulgação científica, do ensaio ao texto caracterizadamente filosófico, sendo a adequação aos objectivos e a significatividade dos conteúdos o critério determinante da selecção.”¹¹

Do nosso ponto de vista, esta perspectiva encerra muitas virtualidades filosóficas e o professor pode, a partir de diversas metodologias, encontrar modos de conceptualização filosófica, mediatizada pela utilização correcta e criativa da língua portuguesa. A expressividade filosófica será, assim, inteiramente ligada ao domínio conceptual, linguístico e expressivo da língua materna. Deste modo, a sala de aula, para além do lugar da oralidade, deve ser, cada vez mais, também, um espaço e um tempo para a escrita filosófica. Esta exigência não deve ser apanágio apenas do 12º ano. No âmbito da própria disciplina de

convida, nas palavras de Horkheimer (1978: 369), a «ser pessimista teórico e optimista prático».

Bibliografia

Aronowitz, Stanley; Giroux, Henry (1991). *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, Oxford: University of Minnesota Press.

(1993). *Education Still Under Siege*. London: Bergin and Garvey.

Bourdieu, Pierre (1998). L'essence du néolibéralisme. *Le Monde Diplomatique*. Mars, 3.

Bowles, Samuel (1977). Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor. In Karabel, J.; Halsey, A. H. (eds.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

Gintis, Herbert (1989). Can There Be a Liberal Philosophy of Education in a Democratic Society?. In Giroux, Henry; McLaren, Peter (eds.). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. New York: State University of New York Press.

Foucault, Michel (1996). Truth and Power. In Cahoone, Lawrence (ed.). *From Modernism to Postmodernism. An Anthology*. Massachusetts: Blackwell.

(1997). *A ordem do discurso*. Trad., Lisboa: Relógio D'Água. Freire, Paulo (s/d). *Educação como prática da liberdade*. Lisboa: Dinalivro.

(1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

(1988). *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garner, Roberta (1996). *Contemporary Movements and Ideologies*. New York: McGraw-Hill.

Giroux, Henry (1983a). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin and Garvey.

(1983b). *Pedagogia radical. Subsídios*. Trad., São Paulo: Cortez Editora.

(1988). *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

(1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Trad., Barcelona: Paidós.

(1992a). *A escola crítica e a política cultural*. Trad., São Paulo: Cortez Editora.

(1992b). *Border Crossings. Cultural Works and the Politics of Education*. New York and London: Routledge.

(1996a). Series Foreword. In Brotherton, Susan. *Counselor Education for the Twenty-First Century*. Westport, Connecticut and London: Bergin and Garvey.

(1996b). Is There a Place For Cultural Studies in Colleges of Education?. In *Id. et al.. Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York and London: Routledge.

(1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Colorado, Oxford: Westview Press.

- McLaren, Peter (1989). Introduction: Schooling, Cultural Politics, and the Struggle for Democracy. In id. (eds). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. New York: State University of New York Press.
- Simon, Roger (1989). *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Habermas, Jürgen (1981). *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*. Trad., Madrid: Taurus Ediciones.
- Horkheimer, Max (1978). *Theorie critique. Critique de la politique*. Trad., Paris: Payot.
- Adorno, Theodor (1974). *La dialéctica de la razón. Fragmentos filosóficos*. Trad., Paris: Eds. Gallimard.

A EDUCAÇÃO COMO COMUNICAÇÃO NORMATIVA OPACIDADE E DESCENTRAMENTO NA RELAÇÃO EDUCATIVA

*José Alberto Damas
Universidade Portucalense*

Daniel Hameline proclamava em 1982, ao iniciar a sua actividade como docente de Filosofia da Educação na Universidade de Genebra que “pensar a educação não é um luxo”. Mas se pensar a educação não é um luxo, também não é um lixo. Com efeito, pensar a educação é uma actividade que deve envolver todos os que, de uma forma ou de outra, aceitam que a educação lhes diz respeito e que merece ser respeitada. Não é propriedade de ninguém e é pertença de todos, não depende de ninguém e é obra de cada um. A educação não é o que resta de outras actividades humanas. A educação é a actividade humana por excelência. E porque não há actividade que não tenha a marca de quem a promoveu, tudo o que alguém pensa, faz ou diz é necessariamente factor educativo na justa medida em que interfere na vida que se desenvolve num grupo, numa comunidade ou numa sociedade. Entendida como comunicação normativa, a educação não só merece ser pensada como exige uma reflexão atenta que promova o intercâmbio de modos de ser, de pensar, de dizer e de fazer, no sentido da inteligibilidade do real e da sua comunicabilidade normativa.

Num domínio em que todos se acham com o direito de falar e perante a improbabilidade de acedermos a um saber que possa afirmar-se como o verdadeiro, a opinião é, simultaneamente, um recurso desejado e um limite a ultrapassar. Um limite a ultrapassar para aqueles que vêem a verdade como o espelho da realidade e, portanto, à qual todos são constrangidos a aderir na medida em que as demonstrações são portadoras de um saber necessário e universal. A crença é, pois, inevitável para aqueles que têm acesso à demonstração. É a posição dos “*experts*”. Por outro lado, é um recurso desejado por todos os que, sabendo-se não “*experts*”, fazem da sua prática educativa e pedagógica o campo onde se confrontam modos de ser, pensar, dizer e fazer, marcados pela sua radical contemporaneidade e historicidade. Faltando-lhes a autoridade do perito jogam forte na sua prática linguageira quotidiana fazendo dela o espaço e o tempo do saber que se faz no dizer e no ouvir. “Na minha perspectiva...”, “no meu modo de ver...”, “tanto quanto sei...”, “na minha opinião...”, “eu acho que...”, são algumas das expressões introdutórias a uma opinião que sabe que o é, que não

tem certezas e que busca justificar-se através do recurso a argumentos que levem o interlocutor a aderir-lhe, ao reconhecer a sua opinião mais pobre porque mais fraca nos argumentos utilizados. A *imagem*, a *metáfora* e o *lugar comum* são seus recursos constantes.

Ter consciência dos limites não implica desistência. Pelo contrário, coloca-nos – a nós que nascemos e morremos com o sonho ao alcance da mão sem contudo nunca conseguirmos agarrá-lo – na posição privilegiada de quem está no cimo de uma montanha e, olhando à sua volta, reconhece a sua fragilidade mas, igualmente, a grandeza da sua conquista. É esta a marca da nossa humanidade: construímos o mundo no efémero da nossa historicidade. Não somos deuses. Somos homens marcados por este efémero modo de ser, pensar, dizer e fazer. Fora desta historicidade precária o homem esvazia-se da sua humanidade e enche-se de coisa nenhuma.

Incapaz de uma visão panóptica, ao homem resta então admitir possibilidades de compreensão segundo o modo como interpreta, isto é, como dá sentido à sua relação com o mundo no discurso que constrói. Ora, como a sua capacidade de projecção lhe permite criar mais possibilidades do que aquela(s) que ele pode efectivar, dada a sua radical *finitude ôntico-existencial*, a compreensão possível do mundo mobiliza a pré-compreensão do homem nele, em permanente diálogo com a compreensão da sua situação num determinado momento. Portanto, as possibilidades de compreensão mobilizam uma permanente discussão, um permanente diálogo entre o que o homem, cada homem, recebe da cultura em que se encontra inserido – a tradição – e o seu ser-aí – a sua situação no mundo, o *hic et nunc*. E porque “a linguagem é a casa do ser” (M. Heidegger, 1973: 37) e a “essência da tradição consiste em existir no seio da linguagem, de modo que o objecto por excelência da interpretação é de natureza linguística” (H-G. Gadamer, 1976: 236 [367]), esse permanente questionamento dialógico joga-se no seio de uma determinada comunidade linguística, fora da qual a interpretação é impossível. O drama da explosão de possibilidades interpretativas é, à maneira da angústia kierkegaardiana, nunca termos a certeza de que a nossa opção tenha sido a melhor e não nos livrarmos nunca da possibilidade do erro.

Por isso, perante a impossibilidade de termos alguma vez a certeza de que a nossa escolha seja a melhor – escolha feita perante a miríade de possibilidades que sempre podemos imaginar – sentimo-nos confrontados com a necessidade de admitir outras opções hipoteticamente tão válidas como a que fizemos. Respeitamos princípios comuns (por exemplo, a estrutura gramatical da língua), sem as quais a comunicação é impossível, o que vai determinar a validade de umas opções-concepções-teorias em relação a outras, é, justamente, a afirmação da sua validade através de um processo argumentativo que, na linha habermasiana, supõe a existência de um desejo de intercompreensão. De facto, o referente absoluto, eterno e universal, que alimentou uma boa parte do nosso pensar ocidental, é uma suposição apaziguadora que de pouco nos pode valer perante a múltipla e multiplicada gama de possi-

bilidades - de caminhos, de teorias, de crenças, de modelos, de princípios - que a nossa quotidiana capacidade questionadora, problematizadora e inovadora permanentemente cria.

Neste sentido, não existindo, como Rorty refere, uma “matriz neutra permanente” (1991b: 145) dentro da qual fossem decretadas as normas fundantes da verdade e da certeza, toda a nossa relação com o mundo releva, por um lado, do conhecimento e domínio da linguagem com a qual contactamos com ele, ou seja, no dizer de Sellars “do espaço lógico das razões, da justificação e da capacidade para justificarmos aquilo que dizemos”, (in R. Rorty, *idem*: 116 e 149) e, por outro, da nossa pertença a uma comunidade, onde se joga o jogo linguístico segundo as regras com as quais nos identificamos e que, como escreve Rorty, “permitem justificar o nosso conhecimento nas trocas de asserções e justificações entre os membros dessa comunidade” (*idem*: 149). A comunidade é, então, conclui, a “fonte da autoridade epistémica” (*idem*: 152).

Se assim for, a verdade, afã de toda a actividade humana em busca de um sentido para a sua situação no mundo, deixa de ser dada; passa a ser construída, porventura inventada, na capacidade interpretativa desse sujeito-homem em permanente interlocução com o objecto-mundo e com os outros homens pertencentes a uma mesma comunidade, linguisticamente competente e, portanto, intercompreensiva. Daí a “fórmula” de Deleuze: “o que limita o verdadeiro não é o falso mas o insignificante” (G. Deleuze, *Pourparlers*, citado por Sousa Dias, 1991: 95), acrescentando que “as noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes do que a noção de verdade. Não porque a substituam, mas porque medem a verdade do que digo. Mesmo nas matemáticas: Poincaré dizia que muitas teorias matemáticas não têm nenhuma importância, nenhum interesse. Não dizia que eram falsas, era pior” (*Idem*: 100).

O sentido não nos é dado. Não se encontra no objecto como não se encontra no emissor no processo comunicacional. Não está igualmente no sujeito como receptor da mensagem e no qual se espelhasse fielmente o objecto. Com efeito, o receptor nunca ouve exactamente o que o emissor diz, mas o que ele pensa que o emissor diz, ou seja, o receptor de uma qualquer mensagem interlocutiva apenas ouve o que for capaz de compreender, i.e, de interpretar mediante as circunstâncias em que o jogo comunicacional decorre. Caso contrário, perante a mesma mensagem, toda a gente ouviria o mesmo, toda a gente entenderia o mesmo e a dúvida, o erro e o insucesso escolar dariam lugar à certeza, ao êxito e ao sucesso permanentes e absolutos.

O sentido faz-se, então, no modo como o sujeito é capaz de interpretar os sinais que lhe são comunicados pelo seu interlocutor, num jogo interlocutivo entre ambos e, como antes referimos, com a comunidade linguisticamente competente. De facto, na linha do segundo Wittgenstein ou de Davidson ou de Dewey, que Rorty perfilha, não existindo “a melhor explicação” de nada, como não existe a melhor linguagem para nada, apenas pode considerar-se a

“explicação que melhor se ajuste ao propósito de um dado intérprete” (R. Rorty, 1991a: 395). Por estas razões, não existe também ao nível humano uma linguagem universal e universalmente válida. Resta-nos, então, o recurso aos melhores argumentos para dar sentido ao que sabemos, pensamos e dizemos. E porque este pensar se faz e diz na e pela linguagem, o esforço maior de quem diz situa-se justamente na busca da linguagem mais adequada às circunstâncias em que se usa. Com efeito, o dizer, que constitui para Heidegger a essência do homem, só cumpre verdadeiramente a sua função no ouvir. Dizer e ouvir apresentam-se, assim, como as duas faces de um mesmo rosto.

Nestas circunstâncias, o grande problema e desafio que se coloca a quem diz é tornar o dizer audível; é tornar quem ouve cúmplice do dizer; é, pois, construir o sentido no processo dialógico e intersubjectivo que se desenvolve no jogo entre o *eu falo* e o *tu ouves* com vista à construção do *nós dizemos*, expressão do saber construído na partilha cúmplice de sujeitos historicamente situados. Este jogo joga-se segundo regras determinadas pelas circunstâncias e o contexto em que são utilizadas. Portanto, segundo a velha maneira aristotélica, úteis em determinadas circunstâncias e insignificantes noutras. Por outro lado, o saber do *nós dizemos* faz-se mediante o modo como o *eu* e o *tu* interpretam e esclarecem na troca de argumentos a opacidade da linguagem em que se tece todo o nosso modo humano de ser, pensar, dizer e fazer.

É, de resto, neste esforço sisífico de permanentemente querer mostrar o sentido, que teimosamente se esconde na opacidade da linguagem, que a educação e a relação pedagógica se justificam. Com efeito, se a transparência da linguagem formal nos mostrasse na sua abstracção e univocidade a plenitude do real tornar-se-ia excedentária e inútil outra abordagem. Do mesmo modo, seriam excedentários e inúteis os processos de aprender e de ensinar os modelos de inteligibilidade do real que a escola persegue. Sem nada para esconder, sem nada para mostrar, a realidade esgotar-se-ia num saber absoluto e eterno. Portanto, num saber que, tendo perdido o seu carácter histórico, se esvaziaria da sua humanidade precária, livre e solidária.

A realidade é demasiado complexa para se deixar aprisionar numa qualquer visão simplista, unívoca, universal e necessária. Constrói-se, antes, na multiplicidade de perspectivas que os sujeitos historicamente situados e portadores de linguagens comuns, dinamizam e partilham entre si. O ensinar e o aprender encontram então a sua razão de ser no facto de a nossa relação com a realidade se fazer na e pela linguagem natural e humana, i.e, naturalmente humana. A nossa relação com a realidade faz-se, assim, no linguajar quotidiano de todos com todos e no seio de uma comunidade linguisticamente competente, como acima referimos. Isto porque a realidade não é unívoca nem transparente e porque a linguagem natural na qual vivemos e nos movemos escapa a toda a tentativa de apropriação lógica e formal. Pelo contrário, a linguagem que usamos no nosso dia-a-dia constrói-se e desenvolve-se no confronto interpessoal e intercompreensivo entre sujeitos que partilham o desejo comum de dizer e de ouvir.

A comunicação, construída nesta relação dialógica, exige, portanto, *quem diz e quem ouve*. Exige, além disso, meios e modelos comunicacionais. Habitualmente conceptuais e verbais, mas nem sempre. A mímica, os gestos, os trejeitos, os risos, os sorrisos, os acenos, o vestuário, o perfume, etc. etc. fazem parte da comunicação não verbal. Aqui, o som é substituído pela imagem, o ouvido pela vista, o racional pelo sensível. A comunicação escapa, deste modo, à estruturação autocrática racional e funda-se no afectivo e no corporal¹. Em todo o caso, a presença de um *Eu* e de um *Tu* torna-se insuperável para a viabilização da comunicação. Esta relação cúmplice e intersubjectiva é, por isso mesmo, inter-relacional e interlocutiva. Impõe, por conseguinte, um movimento dialógico no vaivém constante que enuncia saberes e modos de ser. Desenvolvendo-se dialecticamente, estes criam um movimento em espiral que conduzirá a um progressivo e constante enriquecimento mútuo. Neste sentido, é ético-poético.

Comunicar significa pôr em comum, partilhar, criar cumplicidades. É esta criação de cumplicidades que, a nosso ver, deve fundamentar o processo pedagógico e a educação. Com efeito, a relação professor/aluno, fundante do processo ensino/aprendizagem, só cumprirá a sua função educativa se for entendida como um processo dialógico, isto é, dinâmico e inter-relacional; portanto, comunicacional e antropológico. Educar será, por conseguinte, criar laços de solidariedade entre os sujeitos da educação: o educador, por um lado, e o educando, por outro, de modo que cada um realize a sua humanidade e se torne livre, responsável, solidário e senhor de si. Se torne, pois, naquilo que, essencialmente, deve ser: pessoa.

Enquanto integrados num processo pedagógico de ensino/aprendizagem o educando é o aluno e o educador é o professor. A escola é o campo institucional em que se desenvolve esse processo. Contudo, nunca de uma forma absoluta e exclusiva. A família, os amigos, o grupo, os meios de comunicação, sobretudo, os audiovisuais, apresentam-se com, pelo menos, tanta importância para o processo educativo como a escola.

O docente encontra-se, assim, na situação ambígua e polémica de quem, ao mesmo tempo que tem consciência que veicula e comunica o saber-poder normativo, normalizado, social e culturalmente dominante, numa linguagem que, ao mesmo tempo que o aproxima e identifica com a classe adulta, urbana e culta, o afasta dos seus alunos, adolescentes, com uma cultura de clã, audiovisual, iletrada, afectiva e, muitas vezes, rural, também se reconhece como sujeito educativo e, como tal, implicado no processo de socialização dos jovens a quem ensina e com quem aprende, procurando estabelecer pontes comunicativas; portanto, dialógicas e, por isso, interlocutivas e intersubjectivas.

Na relação pedagógica de ensino e de aprendizagem se o destinatário é essencialmente e sempre o aluno, não deixa de ser importante, quer para o modo como se entende essa relação, quer no envolvimento necessário dos intervenientes no processo, pela progressiva consciencialização da bipolaridade pedagógica – os alunos por um lado, os professores, por

outro – que o adulto, normalmente o professor (mas não necessariamente) se assuma como um ser em construção e, por conseguinte, em processo de aprendizagem. Porém, a reciprocidade, subjacente ao processo comunicacional e à relação pedagógica, não implica a paridade de posições entre o professor e o aluno. Se o professor se deve assumir também em processo de aprendizagem, é fundamental que igualmente assuma o seu papel orientador e dinamizador. Além disso, não sabendo tudo, ele é, porém, quem na sala de aula, mais sabe. É assim que os seus alunos o vêem e é no confronto com o seu saber que eles se formam². Por outro lado, como René La Borderie escreve (1993: 65), “a mais elementar das situações pedagógicas está marcada pela diferença, a dissimetria; mesmo numa situação de preceptorado (um professor, um aluno) esta diferença é postulada pelo próprio facto de um ensinar e o outro aprender, e de um estar investido da autoridade: um é senhor e o outro é súbdito: é discípulo”. A assunção desta dissimetria permitir-nos-á, por certo, evitar os desencantos por que passaram as pedagogias não directivas³.

A educação, na perspectiva que temos vindo a acentuar – *a educação como comunicação normativa* – dinamizada e construída entre sujeitos empenhados no processo de ensinar e de aprender através do jogo de cumplidades com vista à construção do sentido mediante o modo como cada um interpreta, discute e argumenta está marcada não só pela opacidade da linguagem natural como também pelo descentramento.

Com efeito, o sentido, que se constrói no processo intersubjectivo e interlocutivo, dinamizado e promovido na relação pedagógica, não se encontra nem no professor (embora o professor seja determinante e exerça um papel fundamental), nem no aluno (embora seja ele o destinatário de todo este processo)⁴; encontra-se antes *entre* eles “em disputa, como uma bola saltita durante um jogo” na expressão de Daniel Bounoux (1993: 182). É que, como René La Borderie refere (idem: 36), na actividade educativa e pedagógica não transmitimos conteúdos, não transmitimos matérias; transmitimos signos, discursos, textos, lições ou documentos na esperança que sejam convenientemente interpretados e traduzidos em conhecimentos pelos seus destinatários – os alunos. Só que, além de ser muito mais difícil construir conhecimentos a partir de signos do que elaborar signos a partir de conhecimentos, a relação pedagógica e educativa está marcada pela dissimetria: o professor ensina o que já sabe, enquanto o aluno procura aprender o que ainda desconhece. Daqui resulta, na perspectiva de La Borderie, “o problema, real, fundamental e primeiro da educação”, a saber: “as palavras, as imagens, os textos [...] têm um sentido para aquele que sabe, [mas] ainda o não têm para aquele que aprende”. O resto, acrescenta ele, “não é mais que um invólucro administrativo, jurídico, organizacional, etc. Mas o que está no invólucro, e que demasiadas vezes fica escondido (ou até mesmo lacrado) é a actividade do aluno; actividade essa cujo fundamento é um acto de comunicação” (ibid.).

Assumida como *comunicação normativa*, a educação faz-se, então, no labor comunica-

cional quotidiano de homens marcados pelo efémero. Efémera é a sua relação com a natureza e efémeras são as leis que constrói; efémera é a sua relação com os outros e efémeras são as normas e valores que cria; efémera é a relação consigo e efémeros são os laços que o prendem à vida.

Toda a relação humana com o mundo é marcada por este efémero sentir espaço-temporal que o prende ao mundo que é o seu: o mundo da *palavra*, da *linguagem*, do *discurso*, da *comunicação*. E aqui sim, marcado, embora, pela historicidade que o prende, abre clareiras no espaço e no tempo e projecta o possível, *hic et nunc*, mobilizador de autonomias, catalisador de vontades, criador de valores.

Expulso do Paraíso ao homem resta, então, assumir que não é Deus e assumir a sua historicidade e os valores que o farão verdadeiramente homem: livre, responsável e senhor de si. A *liberdade*, a *solidariedade*, o *respeito* e a *tolerância* são os esteios dessa humanização. Talvez assim se faça imortal.

Notas

1- O fascínio que as crianças e adolescentes sentem pelos audiovisuais e em especial pela TV, encontra aqui uma boa parte da sua justificação. Além do mais, como lembra Postic (1990: 116) as relações entre eles não se podem iludir sob o risco de o professor se mover “num mundo artificial e as relações com os alunos já não [terem] influência na vida e [ficarem] superficiais”. Neste sentido, o papel do docente é fundamental porque os alunos têm muitas vezes a ilusão do saber e ficam com imagens justapostas da realidade. Ao docente compete o cuidado de desmistificar as imagens que se julga muitas vezes constituírem a verdade, confrontar os factos, ordená-los, recolocá-los numa perspectiva histórica e extrair o seu significado (cf. *ibid*).

2- A este propósito ver os livros de Daniel Sampaio *Vozes e Ruídos* (1993), *Inventem-se Novos Pais* (1994) e *Voltei à Escola* (1996).

3- Raymond Polin afirma, na entrevista integrada no volume *Os Filósofos e a Educação*, que a instituição escolar “é actualmente [1985] vítima de um frenesim de pedagogos que se lançaram em teorias completamente loucas, por vezes com as melhores intenções deste mundo, mas cujos resultados se revelaram catastróficos: o professor-camarada, a escola-lugar-de-vida, a criança que decide o que deve aprender, a leitura global, as matemáticas novas, o primado do falado sobre o escrito. Resultado: 20% das crianças do sexto ano de escolaridade não sabem ler” (1993: 23).

4- Podemos considerar um triplo descentramento: um *descentramento epistémico* (o conhecimento não se encontra nem no sujeito, nem no objecto mas no diálogo que entre eles se desenvolve), um *descentramento educativo* (a educação não se encontra na escola, nem fora dela, nem neste ou naquele indivíduo, grupo, comunidade ou sociedade mas no processo comunicacional de todos com todos) e um *descentramento pedagógico* (o ensinar e o aprender não se centra no professor, embora ele seja determinante e exerça um papel fundamental, nem no aluno, embora seja ele o destinatário da actividade pedagógica; o ensinar e o aprender desenvolve-se no processo dialógico entre os sujeitos envolvidos no desejo de aprender).

Referência bibliográficas

- BOUGNOUX, Daniel (1993), *Sciences de l'Information et de la Communication*, Paris, Larousse.
- CARVALHO, Adalberto D. (1992), *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto, Afrontamento.
- CARRILHO, Manuel M..
- CARRILHO, Manuel M. (1991a) (1991b) *Epistemologia: Posições e críticas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, Lisboa, D. Quixote.
- GADAMER, Hans-Georg (1976), *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil.
- HABERMAS, Jürgen (1987), *Théorie de l'Agir Communicationnel*, Tome premier: *Rationalité de l'Agir et Rationalisation de la Société*, Paris, Fayard.
- HABERMAS, Jürgen (1987), Tome second: *Critique de la Raison Fonctionnaliste*, Paris, Fayard.
- HEIDEGGER, Martin (1973), *Carta sobre o Humanismo*, Porto, Guimarães Ed..
- HAMELINE, Daniel (1986), *L'Éducation: ses Images et ses Propos*, Paris, ESF.
- La BORDERIE, René, 1994 "Poderá falar-se de Comunicação Educativa?", *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 5 Março de 1994, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian pp. 30-86.
- POSTIC, Marcel (1990), *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Ed..
- RORTY, Richard (1991a), "A Ciência Natural é uma Espécie Natural?" in CARRILHO, Manuel M. 1991a, pp. 361-400.
- RORTY, Richard (1991b), "Pragmatismo" in CARRILHO, Manuel M 1991b, pp. 265-277.
- SOUSA DIAS (1991), "René Thom e a Epistemologia" in *Cadernos de Filosofia Filosofia/Ciências 3/4*, Fev. 91, Coimbra, APF.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1995), *Tratado Lógico Filosófico - Investigações Filosóficas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

A COMUNICAÇÃO COMO PROBLEMA ANTROPOLÓGICO: O ASSUMIR DA TENSÃO RELACIONAL

Maria João Couto
Universidade do Porto

Uma das sequelas da euforia vivida em torno da comunicação como valor α e procedimento α resulta na afirmação que o *interior* não existe; a interioridade seria um mito, ou pior, uma ilusão.

O mundo da comunicação é um mundo onde os seres não existem por si mesmos, mas unicamente nas suas relações mútuas. Consequentemente, o único critério que permite a sustentação da sua identidade (e da sua diferença) é o da *complexidade* do comportamento, da permuta de informação.

Esta disposição pressupõe que se não comparem os *seres* em função da sua natureza aparente, mineral ou biológica, por exemplo, mas unicamente em função do seu comportamento efectivo. Pouco importa o *material* de que são compostos, dado que o seu *estar-no-mundo* depende simplesmente da natureza do seu empenho num vasto processo de permuta.

Até ao questionar de valores e à *crise* de fundamentação do saber que caracteriza a segunda metade do século XX, a imagem central que permitia pensar o homem assentava sobre a metáfora da interioridade. O homem era um ser, ao contrário de todos os outros seres da criação, dotado de um *interior*, lugar privado, cuja localização era realmente indefinida, mas cujo conteúdo determinava a sua personalidade.

O homem do humanismo clássico é um homem *dirigido do interior*. Podemos facilmente reconhecer esta asserção através de uma frase conhecida de Pascal na sua célebre obra *Pensées*: «*pelo espaço, o universo envolve-me como um ponto minúsculo; mas, pelo pensamento, eu compreendo-o e meço-o*». Conhecemos as diferentes implicações desta concepção nas mais diversas áreas do conhecimento, mas basta nomear algumas expressões como *profundidade de sentimentos* ou *riqueza da vida interior* para que imediatamente reconheçamos a visão antropológica que a sustenta. Entretanto, muitas outras contribuições se seguiram para o reforço desta imagem de interioridade, enquanto dimensão específica do ser humano. O próprio Freud contribuirá, com a sua «descoberta» do *inconsciente*, para alimentar essa concepção do ser humano como *agindo do interior*. O inconsciente, esse espaço interior em parte

desconhecido, mas também fonte de uma poderosa energia, faz parte da cultura ocidental como metáfora central para representação do que é um ser humano.

Presentemente uma nova visão procura implementar-se; a perspectiva comunicacional fornece, com efeito, «*uma metáfora alternativa ao homem “dirigido do interior”*: o “homem novo”, o homem moderno é, em primeiro lugar, um “ser comunicante”».¹

Um novo jogo metafórico se constrói, desde logo, em redor de uma rede de significações em que a imagem, a forma e a aparência vão ser cada vez mais valorizadas e onde, sobretudo, os mesmos termos servirão para, ao descreverem-se os seus comportamentos externos, descrever-se o próprio homem. «*O indivíduo ramificado e disperso por redes e canais vive e perde-se numa massa de informações, relaciona-se com os distribuidores de sentido para bem se situar em determinadas posições.*

*Todo o modo de denegação da realidade torna fictícia a própria realidade. As relações humanas parecem cumprir-se por referência a valores que ecoam nos discursos e não no modo de vivê-los».*²

Considera-se, assim, que o homem retira a sua energia e a sua substância vital, não de qualidades intrínsecas que viriam do fundo de si mesmo, mas da sua capacidade, como indivíduo *informado*, conectado com *vastos sistemas de comunicação*, para reunir, tratar e analisar a informação de que necessita para viver.

Não sendo já guiado a partir do interior, não procurando já a legitimidade do acto ou da decisão em correspondência com uma intuição interior ou uma harmonia interna, a procura de valores volta-se para o exterior, para os modelos de comunicação e de comportamento. É desta forma que a supressão da interioridade nas representações do humano se constitui como uma das pedras angulares do universo conceptual da comunicação.

Poder-se-ia pensar, em consequência, que existe uma desvalorização do entendimento, mas, pelo contrário, assiste-se a uma revalorização do pensamento e, em primeiro lugar, do pensamento racional. A representação do homem como *ser comunicante* está, segundo vários autores, estreitamente associada à metáfora que estabelece uma ligação entre o cérebro humano e o computador.

A inteligência aparece, com efeito, nessa perspectiva, não como uma qualidade do sujeito individual, mas como a sua capacidade para desenvolver a comunicação dentro de um certo nível de complexidade. Consequentemente o pensamento do homem não é uma qualidade que, sem mais, lhe pertença, pois é transferível para fora da sua pessoa. Nesta concepção, as leis do pensamento são leis gerais, independentes do seu contexto de produção humana.

Pela mesma ordem de razões já não faz qualquer sentido falar de mensagem, de sujeito emissor ou de sujeito receptor. É suprimida a realidade do sujeito, a realidade do mundo, e fraccionada a realidade interactiva dos indivíduos.

Para Lucien Sfez estamos em pleno no âmbito do tautismo:

*«A comunicação não é mais do que a repetição imperturbável do mesmo (tautologia) no silêncio de um sujeito morto, ou surdo-mudo, fechado na sua fortaleza interior (autismo), captado por um grande Todo que engloba e se dissolve até ao menor desses átomos paradoxais. Essa totalidade sem hierarquia, esse autismo tautológico, designo-os eu por tautismo, neologismo que condensa totalidade, autismo e tautologia. A comunicação faz-se assim de si para si mesma, mas de um “si” diluído num todo. Essa comunicação é, pois, a de um não-em-si para um não-em-si mesmo».*³

No tautismo, encara-se a realidade representada por uma realidade expressa. Toma-se o representado pelo representante. Esta confusão generalizada, segundo o mesmo autor, devemos-la a um não-senso inicial que se manifesta quando se procura representar o real para o exprimir ou exprimi-lo para o representar. Quando se julga que o que nos é dado ver pela representação é a expressão da realidade do mundo sensível, ou ainda quando se interpreta a realidade sensível e imediata como uma encenação, uma realização.

O real não é já senão aquilo que se inventou sob esse nome e assim se exprime. Trata-se de uma visão totalizante e de um autêntico bloqueio circular, perspectiva para a qual Jean Baudrillard contribuiu decisivamente.

A interrogação sobre o real, o simulacro, a cópia, será perseguida por J. Baudrillard constantemente ressaltando o desaparecimento dos modos de percepção de um real transformado em puro signo, flutuante, neutralizado, imagético. *«No processo generalizado de consumo, deixa de haver alma, sombra, duplo e imagem, no sentido especular. Já não existe contradição do ser, nem problemática do ser e da aparência. Dá-se apenas a emissão e a recepção de signos, abolindo-se o ser individual no interior desta combinatória e deste cálculo de signos(...)».*⁴

No universo descrito por este autor não existe verdadeiro nem falso. O próprio social é um gigantesco paradoxo. Com efeito, quando tudo é socializado, o social desagrega-se, desaparece. Um imenso todo que nos engloba e em que somos diluídos.

*«Aplicado à comunicação, esse sistema conduz à confusão total do emissor e do receptor. Num universo em que tudo comunica, sem que se saiba a origem da emissão, sem que se possa determinar quem fala, o mundo técnico ou nós mesmos nesse universo sem hierarquias, senão mesmo confundidas, em que a base é o cume, a comunicação morre por excesso de comunicação e mergulha numa interminável agonia em espirais».*⁵

Esta questão (a negação da existência da interioridade num regime comunicacional ou pelo menos o reconhecimento dos obstáculos extremos e das resistências encontradas sempre que procuramos fixar o seu ponto de referência e os seus contornos) obriga-nos a reflectir sobre uma importante problemática com ela necessariamente articulada: a da teorização sobre a consciência e a subjectividade.

Despojado da sua filiação divina, destruído o seu mundo sagrado, o homem encontrou

na modernidade a razão, fundamento da sua autonomia: «*Na tradição assim herdada, de pensador ontológico, a pessoa define-se pela sua autonomia e inviolabilidade, como um ser subsistente, permanente, incomunicado, inteligente e livre. Na tradição moderna, desenvolvida por Kant e de matriz mais axiológica, a pessoa aparece como um valor fundamental porque fim de si mesma e capaz de atingir o seu fim natural*».⁶

Já em Descartes podemos verificar que se procura fundar na razão o uso da liberdade a fim de que, através da aplicação das regras daquela a esta, se torne possível alcançar a felicidade e a perfeição humanas: «*sentia continuamente um desejo imperioso de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, com o fim de ver claro em minhas acções e caminhar seguramente nesta vida*».⁷ Encontramos, assim, um sujeito que se define pelo controlo da razão, sustentáculo, afinal, da visão moderna de sujeito.

Era necessário encontrar um novo ponto de apoio, uma referência segura, onde as angústias humanas pudessem repousar - a razão acolheu-as.

Sabemos e reconhecemos, que foi de facto a identificação da razão, como instrumento capaz de libertar o ser humano, que consolidou a sua autonomia e a sua liberdade. «*Acentua-se, pois, o âmbito da liberdade que, todavia, para o ser plenamente, ou seja, para o ser humanamente, tem de ser usada de forma responsável e consciente, o mesmo é dizer ainda, dentro dos cânones da razão*».⁸

Surge assim o homem como consciência e vontade, capaz de se subtrair às necessidades da natureza e de se impor ou configurar as exigências da história. A fé na racionalidade e, a partir desta na ciência e na tecnologia, sustentou a crença na mudança e no desenvolvimento progressivo e contínuo, só possíveis, afinal, através da capacidade humana para pensar criticamente, para exercer a responsabilidade social e para transformar o mundo.

Ora, na perspectiva, designada por Jean-François Lyotard de *pós-moderna*, a subjectividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações. «*O si é pouco, mas ele não está isolado, ele está inserido numa textura de relações mais complexa e mais móvel que nunca. Ele está sempre (...) situado em "nós" de circuitos de comunicação, nem que sejam ínfimos. É preferível dizer: situado em lugares pelos quais passam mensagens de natureza diversa*».⁹ Não existe aqui a possibilidade da existência de um estado pré-consciente, alienado, de um lado e a existência de um outro estado, consciente, lúcido. A consciência é sempre parcial, fragmentada e incompleta. Existe apenas um estado, se assim se pode dizer, permanentemente descentrado e contraditório.

Sendo a subjectividade vista como o resultado de múltiplas determinações, em geral contraditórias entre si e em permanente tensão mútua, não existe o estado privilegiado de uma consciência totalmente lúcida ou se se quiser não existe uma posição privilegiada a partir da qual seja possível chegar a um tal estado. Fica, pois, excluída a possibilidade de um núcleo racional para a consciência. É desta forma que a expressão *posições de sujeito* parece expressar de uma maneira mais adequada esta perspectiva.

Se somos constituídos na nossa subjectividade pelas nossas diferentes *posições de sujeito*, não existe nenhum ponto privilegiado, externo a essas posições de sujeito e totalmente imune às suas determinações.

Além disso, a visão do sujeito humanista (como ser livre e autónomo) pressupõe a existência de uma *natureza*, de um centro, de um núcleo de subjectividade. Por outras palavras, a dialéctica da repressão e da libertação, daqui derivada e tão claramente presente na tradição educacional, supõe uma visão essencialista do sujeito e da subjectividade. Afirmar um ou outro elemento do par significa afirmar a existência de uma identidade que para o universo conceptual da comunicação, como vimos, não é admissível.

Situando-nos na perspectiva comunicacional da subjectividade, tal como Francis Jacques a entende¹⁰, parece-nos possível e desejável continuar a falar do sujeito; não do sujeito presente nas chamadas filosofias da consciência, um sujeito egológico, mas antes aquele que a visão da subjectividade como uma *realidade diferencial*, em que o *mesmo* e o *outro* têm uma significação diferencial como pólos de uma relação primeira, pressupõe.

Afirmando claramente que o facto relacional é inerente à vida, F. Jacques não deixa, por isso, de dizer que existe uma especificidade nas relações humanas, designadamente que a relação interlocutiva aparece como uma realização privilegiada de um modo imediato de relação.

A linguagem, como *praxis* inter-discursiva aparece, fundada sobre uma relação prática de um homem a outro. E, inversamente, uma tal *praxis* é sempre linguagem porque ela não se pode fazer sem se significar. «*Porque ambos são dialógicos, homem e linguagem coincidem na estrutura profunda da comunhão, que é mistério de realidade, reciprocidade fluente, unidade na dualidade e na tensão da corrente inter-humana*».¹¹ A linguagem não pode advir mais do homem do que a relação; elas supõem-se uma à outra. Mesmo para que um homem possa sofrer o isolamento, continua o mesmo autor, é necessário que a sua relação com outrem, tal como ela se exprime na e pela linguagem, o constitua na sua realidade de pessoa.

Tomemos o sentido mais amplo do conceito de *relação*: conexão entre duas ou mais coisas æ os *termos* da relação, sejam elas objectos, pessoas, factos ou acontecimentos. A relação estabelece, pois, um vínculo de união entre os elementos relacionados e possibilita a unidade dentro da multiplicidade. Com efeito, a negação de toda e qualquer relação equivaleria a afirmar a pura dispersão, o isolamento de todo e cada ser e a impossibilidade do pensamento pois, afirmar o isolamento dos seres, é já pensá-los e pensá-los como relacionados, quer dizer, não se pode pensar um mundo sem relação porque pensar é relacionar, pelo menos enquanto se estabelece a relação entre o objecto pensado e o sujeito pensante.

Aqui surgem, como sabemos, várias perspectivas quanto ao estatuto ontológico e gnosiológico da relação, bem como quanto à sua análise lógica. O contributo de F. Jacques, nomeadamente, adquire uma grande importância ao consagrar o reconhecimento da possibilidade de se afirmar uma relação interlocutiva tão *real* quanto os seus termos, por

outras palavras, não negando que existem termos, afirma-se que existem relações que modificam os termos, relações que, na verdade, os constituem como tal. De facto, é pela relação interlocutiva que, por exemplo, os indivíduos se tornam *peessoas*; «(...)o fenómeno da interlocução transcende os limites herméticos da consciência de si e remete para o ser relacional da pessoa, ignorado nas posições extremas do individualismo e nos sistemas estruturalistas edificados sobre a negação do sujeito e da consciência». ¹² Poder-se-á afirmar que os indivíduos pré-existem à relação que se instaura entre eles, mas a construção da identidade pessoal passa já necessariamente por essa relação.

Enquanto se considerar as relações como dependentes dos termos aos quais elas correspondem, ser em relação para um termo é *ter relação* com um outro termo, tal como a sua definição mais geral o demonstra e a afirmação da sua exterioridade em relação aos seus termos torna possível.

Contudo, a partir da análise lógica de B. Russell, a relação não é exclusivamente perspectivada como derivada e não como *ter relação* mas antes como *ser em relação*. Na verdade, o princípio das relações externas afirma que a relação se estabelece entre dois termos não lhes sendo redutível; a relação é como um terceiro entre eles, um terceiro mediador. Ela é como um terceiro que surge entre um e outro, logo, como um *mais*. Uma relação torna-se real tal como os seus termos. O seu papel é o de colocar em ordem e de doar sentido à ordem dos indivíduos que, por si mesmos são estranhos a esta ordem. A relação introduz assim no universo alguma coisa de irredutível aos indivíduos, que não pode ser absorvido por eles.

Com efeito, podemos não só conceber a relação como uma realidade emergente, portanto, derivada até certo ponto dos termos sobre os quais ela se institui, mas também como elemento primeiro. Neste caso, ela suscita os termos, é constitutiva dos termos que ela própria estabelece (tal como ocorre na relação interlocutiva, em que ela precede de alguma forma os interlocutores. O conceito de interlocução é aqui primeiro, os conceitos de locutor e alocutário derivados. De que forma? Locutor e alocutário são instâncias enunciativas suscitadas pelo e no discurso mais do que indivíduos concretos; são parâmetros linguísticos independentes dos enunciadores concretos. Sobretudo, não é porque uma enunciação é endereçada a alguém que ela, por si, constitui o alocutário.

*«O destinatário directo, o "receptor visado" não é ainda um parceiro numa relação interlocutiva. Se eu não compreendo a palavra que tu me diriges, pobre de mim, sou o teu destinatário sem ser o teu alocutário! É necessário que a enunciação seja uma mensagem comprometida num processo de compreensão mútua».*¹³

A categoria da relação assim concebida permite-nos considerar a relação antes dos termos. Os termos não estão lá; sem mais. A relação interlocutiva é constitutiva dos seus termos. É, entretanto, necessário ter aqui bem presente a distinção entre *suportes* e *termos da relação*. Isto porque a relação interlocutiva não é concebida sem suporte. As relações pessoais estabelecem-se entre os indivíduos vivos. São eles que constituem o suporte da relação interlocu-

tiva; mas, neste caso, o inverso é igualmente verdade (para se ser um sujeito falante, é necessário sê-lo em relação interlocutiva).

Do que ficou dito facilmente se depreende que a noção de *pessoa*, presente na antropologia relacional, não se confunde com a sua aceção tradicional. « *A experiência da pessoa não se diz em qualquer linguagem definitiva mas solícita, em cada época histórica, a criatividade da nossa expressão*». ¹⁴ Sem nos determos neste ponto, gostaríamos contudo de destacar os parâmetros fundamentais da posição de F. Jacques a um tal propósito.

Justapondo a vertente racional à dimensão moral, a noção corrente de *pessoa* aparece-nos sobretudo como uma racionalidade consciente e livre. Sobretudo depois de Descartes e na linha da tradição judaico-cristã, a *pessoa* é entendida como um ser de consciência, como o resultado da individuação, com uma *incomunicação* ontológica, justamente porque permite uma delimitação do *eu*, sem diluição no *outro*. « *Neste ponto, Kant é um bom mestre de pensamento. Se sou autónomo no agir, se sou senhor da minha actividade, se sou efectivamente capaz de me apropriar das minhas acções - como se depreende da análise da liberdade antropológica -, é porque sou autónomo no ser; se a minha egoidade/subjectividade fosse uma determinação de alguma realidade ignota mais profunda, a fonte da minha actividade seria essa realidade mais profunda, o que é manifestamente absurdo, porque a consciência da minha liberdade implica imediatamente a consciência da minha subsistência: não poderia captar a minha autonomia quanto ao agir sem simultaneamente colher a minha autonomia quanto ao ser*». ¹⁵

Claro que imediatamente se coloca a questão de se saber se a abertura ou relação com os outros é ou não constitutiva da *pessoa*: a comunicação (ou neste caso comunhão) pertence por inerência à sua definição, ou é apenas uma propriedade consequente?

Segundo F. Jacques, todas as posições que possam ser integradas nas designadas *filosofias da consciência* não conseguem resolver um solipsismo radical e, por isso mesmo, são irreduzíveis quanto à sua alteridade: « *Não partiremos mais da exterioridade primitiva das pessoas constituídas na sua interioridade respectiva. Recusamos inclusive a temática mais subtil da alteridade essencial, segundo a qual cada um é só porque ele é: afirmar que a relação ao outro é contemporânea da posição auto-suficiente de cada um, é continuar a sustentar que o eu é absoluto à partida*». ¹⁶

É que, para este autor, dizer que o outro é inato no eu, como o faz por exemplo Martin Buber, é ainda realçar que a relação de reciprocidade pode ser desmembrada: de um lado um eu com o seu tu inato, e do outro lado este tu ele-mesmo. O que nos faria voltar à dualidade do outro e do eu. Seria ainda pouco afirmar que, na relação, cada um afirma e confirma o outro. Na realidade, é na e pela relação que eles são. Para existir como eu pessoal, é necessário que encontre um outro. Para cada um, a pessoa de outrem torna-se uma instância da sua configuração pessoal. « *Neste sentido, para fazer um eu, são precisos dois*». ¹⁷

F. Jacques prossegue ainda afirmando que, para defender a prioridade ontológica da

relação é necessário contrariar a tendência espontânea de observar os fenómenos relacionais a partir da linguagem inadequada dos papéis individuais substancializados. É que a nossa concepção das relações entre o eu e outro tem sido, precisamente, regulada pela ideia da subjectividade como consciência. «*Esta orientação substancialista do pensamento relegou para lugar ínfimo a categoria de relação, cuja ténue realidade ameaçava esfumar-se nas fronteiras do irreal*».¹⁸ Em contrapartida, uma abordagem da ideia da relação interlocutiva obriga-nos a ter em conta, como vimos, o ponto de transformação da nossa concepção do *ego* e das relações interpessoais. Sobretudo importa-nos destacar que «*Filósofos niilistas como Nietzsche e Heidegger (mas também pragmatistas como Dewey ou Wittgenstein), ao mostrarem que o ser não coincide necessariamente com aquilo que é estável, fixo, permanente, mas tem antes a ver com o acontecimento, o consenso, o diálogo, a interpretação, esforçam-se por nos tornar capazes de alcançar esta experiência de oscilação do mundo pós-moderno como chance de um novo modo de sermos (talvez: finalmente) humanos*».¹⁹

Notas

- 1- Philippe Breton, *A Utopia da Comunicação*, trad., Publicações Instituto Piaget, Lisboa, 1994, p. 50.
- 2- H.Pierre Jeudy, *A Sociedade Transbordante*, trad., Edições Século XXI, Lisboa, 1995, p. 76.
- 3- L. Sfez, *Crítica da Comunicação*, trad., Publicações Instituto Piaget, Lisboa, 1994, p. 76.
- 4- Jean Baudrillard, *A Sociedade de Consumo*, , trad., Edições 70, Lisboa, 1981, p. 239.
- 5- Idem, p.33.
- 6- José Ribeiro Dias, «Filosofia da Educação. Pressupostos, funções, método, estatuto», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, Tomo CLIC, Janeiro-Junho 1993, 2-28, p.15.
- 7- R. Descartes, *Discurso do Método*, trad., Edições Europa-América,s/d, p. 26.
- 8- Adalberto Dias de Carvalho, «A educabilidade como dimensão antropológica», in *Utopia e Educação*, Porto Editora, Porto, 1994, p. 55.
- 9- J.F. Lyotard, *A Condição Pós-Moderna*, trad., Gradiva, Lisboa, 1989, p. 41.
- 10- F. Jacques, *Différence et Subjectivité*, Éditions Aubier Montaigne, Paris, 1982.
- 11- Miguel Baptista Pereira, «Filosofia e Crise Actual de Sentido», in Vários, *Tradição e Crise* (vol. 1), Faculdade de Letras de Coimbra, 1986, 5-167, p. 93.
- 12- Idem, p. 90.
- 13- F. Jacques, *op. cit.*, p. 149.
- 14- Miguel Baptista Pereira, *op. cit.* p. 31.
- 15- Joaquim de Sousa Teixeira, s.v. «Pessoa», in *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Sociedade Científica da Universidade Católica (ed.), Verbo, Lisboa e S. Paulo, 1991, vol. 4, p. 119.
- 16- F. Jacques, *op. cit.* p. 284.
- 17- Idem, *ibidem*.
- 18- Idem, *ibidem*.
- 19- G. Vattimo, *As Aventuras da Diferença*, trad.,Edições 70, Lisboa, 1988, p.17.

DA “FACE” ORIENTAL À “PESSOA” OCIDENTAL – O QUADRO DA IDENTIDADE NUM CONTEXTO MULTICULTURAL

Miriam Vieira Branco
Escola Secundária João de Deus

Introdução

A construção de identidades e o processo de socialização, num enquadramento monocultural já é hoje, em si mesmo, um processo complexo, dados os fenómenos de globalização, mundialização e comunicação de massas que colocam em interacção referências culturais de tão diversa proveniência que fazem da monocultura, como diria Pederson uma “mera referência nostálgica”. Mas quando este processo ocorre num tecido sócio-cultural balizado por uma cultura dominante, por via da Praxis administrativa, que não é, no entanto, a cultura que domina, por via da Praxis social, os resultados, em termos de exercício de socialização, são ainda mais complexos “obrigando” a diferentes cenários educativos e levando, naturalmente, à construção de diferentes “identidades” quer culturais, quer psico-afectivas.

Num contexto multicultural onde as duas culturas maioritárias em presença – a chinesa e a portuguesa representam formas opostas de entender o mundo, o conhecimento, o sujeito, já que uma das culturas é ainda globalizante, sintetizadora, intuitiva, iniciática e a outra racionalizante, assertiva, explicativa e individualista, educar e socializar vai ser de facto um desafio permanente para quem, via ensino oficial ou via ensino privado, procura estabelecer as regras de coabitação cultural, aceitar as variantes aculturadas e ainda assim manter a força das matrizes culturais de origem, no processo de adaptação e integração social.

Este ambiente multicultural, que vive a beirar a China sob uma administração portuguesa é um ambiente único, especial, onde nos podemos confrontar com uma outra Escola, uma outra forma de socializar, um outro quadro normativo, na construção das identidades.

A Cidade

Falamos de Macau, cidade à beira rio, onde se encontra o Oriente distante feito do fascínio e exotismo que povoou sempre o imaginário colectivo do Ocidente mas onde se encontram tam-

bém referências sócio-culturais desse mesmo Ocidente, que fazem da cidade um espaço vivo de relacionamento multicultural onde, ao ritmo das diferentes comunidades que aqui habitam com os seus ritos e tradições, vive quase meio milhão de habitantes, num pequeno espaço de 21 km².

Em Macau as ruas são correntes de gente, constantes mas tranquilas que reflectem a mistura das trocas e das convivências que fizeram da cidade repositório de diferentes tradições e comportamentos e que encontramos na paisagem arquitectónica híbrida, feita de ruas estreitas, becos, vielas, casas de traça tradicional ou de telhados com beirais e esquinas virados para cima, respeitando os princípios de ordenamento urbano do "feng shui", que acredita na influência benéfica das forças da Natureza quando se respeita, na escolha dos lugares, a configuração natural dessas mesmas forças; ou ainda feita de casas de traça colonial, com varandas e arcarias, coloridos de tom mediterrânico, calçada à portuguesa, memórias de uma história de confluência de culturas. A cidade expõe-se assim, lentamente ao olhar atento, nesta multiplicidade de formas e de espaços, feita também de coabitação étnica e sócio-cultural em contextos vivenciais que balancam entre a mística confucionista e os discursos subtis ou a racionalidade convincente e assertiva do discurso explícito e frontal, à moda do Ocidente.

Em Macau, o grupo populacional maioritário é de etnia chinesa e mesmo a população chinesa originária de Macau e possuindo nacionalidade portuguesa mantém, nos seus padrões de socialização, as componentes essenciais da cultura chinesa, pelo que a dimensão multicultural da cidade se manifesta necessariamente balizada pelas duas culturas dominantes, dando origem a celebrações, comportamentos, atitudes, valores, provenientes destas culturas e ainda das suas versões mais aculturadas – a variante cultural macaense e a variante da cultura chinesa de Macau.

Desta multiplicidade e diversidade que é profunda nas suas raízes epistemológicas, nas suas componentes sócio-culturais, resultam diferentes manifestações festivas, diferentes modos de aprender e ensinar, diferentes ambientes de aprendizagem, diferentes modos de inter-relação e convivência, diferentes expectativas, diferentes sistemas de comportamento, uma outra Escola onde a multiculturalidade é contexto e a tradição cultural é o paradigma epistemológico que determina as regras, as escolhas, os valores, a busca e a concretização do conhecimento.

É nesta Escola multicultural, mas onde a matriz chinesa marca todo o espaço de vivência educativa, que nos deparamos com um processo de socialização complexo onde a Face é substância e norma, uma outra "pele" obrigatória a juntar à Pessoa, psico-social, afectiva que se está a fazer, a construir, a ser.

A Escola

A assumpção antropológica, crítica, de que não há um sujeito único e universal mas sim sujeitos contextuais e que os modelos de pensamento e os próprios fundamentos do discurso não são universais nem "exportáveis", vieram-nos ajudar a entender a legitimidade de todas as

diferenças e a procurar entrar nesta Escola multicultural de matriz chinesa, utilizando o “olhar recíproco” de que nos falam Eco e Pichon e fugindo do “autismo” que, ainda segundo eles, caracteriza a nossa relação de ocidentais face ao exotismo e desconhecimento do Oriente.

Em Macau, mais de 90% das escolas estão vinculadas a um sistema de ensino não oficial onde a referência cultural primeira é a cultura chinesa, onde a língua veicular é a chinesa, na sua variante cantonês e onde se educa e socializa a maioria da população escolar do território, utilizando o quadro normativo e epistemológico da cultura chinesa, a tradição educativa que põe a tónica no desenvolvimento de competências académicas mais do que nas competências de aprendizagem; e que usa estratégias tradicionais e tecnologia educativa em combinações que resultam, face às expectativas e finalidade do sistema e que vivencia a multiculturalidade como um quadro referencial que é necessário “moldar” em função dos paradigmas epistemológicos e normativos essenciais à cultura chinesa. A Escola de matriz cultural chinesa, multicultural na sua vivência, é uma escola onde o espaço físico é feito em função de uma ordenação geomântica, procurando a adequação entre as forças da natureza e a organização espacial, de modo a não perturbar a Harmonia e a conseguir as melhores influências benéficas para a concretização das expectativas e finalidades da Escola e onde as estruturas de liderança, com a sua Autoridade e Hierarquia se organizam no sentido confuciano, criando quadros de coordenação que são intrínsecos à própria substância do processo educativo já que, citando Yun Kim “a ordem social é imutável e o Indivíduo ajusta-se à Hierarquia e à Autoridade como sendo pulsões necessárias no todo cósmico”.

A Escola como veículo de educação é, no caso das Escolas de matriz cultural chinesa um poderoso veículo de perpetuação duma cultura que, apesar de tocada pelo fenómeno de aculturação, dado o contexto, se mantém fiel às suas tradições essenciais, no que diz respeito ao sentido cósmico, normativo e gnoseológico do quadro referencial que se constitui como seu enquadramento educativo. E é por isso que nesta Escola tudo tem um sentido, uma simbologia, uma intenção normativa essencial já que, ao estabelecerem-se regras de comportamento, que se pretendem interiorizadas na presença ou ausência do objecto de autoridade, se estão também a criar regras que são condição para a Acção e que vão constituir um contexto cognitivo específico da cultura chinesa, no qual os estímulos são integrados, valendo, essencialmente, pelo contexto que é em si uma condição essencial de toda a Acção. Neste contexto onde a estrutura normativa, o sentido do todo, do colectivo, determina o “entendimento” do estímulo está-se perante aquilo que Hall entende como um “contexto semanticamente rico”, isto é, *um contexto em que os significantes ultrapassam os significados e onde o enquadramento se torna a fonte essencial no processo de desenvolvimento cognitivo já que, na progressão da capacidade de processar estímulos e condições, em simultâneo, as condições têm um peso essencial porque são a marca axiológica e epistemológica de uma cultura cósmica e envolvente da qual o indivíduo é parte integrante e responsável pela manutenção da continuidade num todo pré-definido onde a “consciência individual é só uma parte entre o Finito Diferenciado e o Infinito Indiferenciado”*. Nesta Escola respira-se uma cultura milenar, car-

regada de simbolismo e o que parecem ser as tarefas e os ambientes "universais" face aos desígnios da aprendizagem, descobrem-se depois, numa outra leitura, com outros significados e necessariamente outros entendimentos. É que o silêncio, na sala de aula, não é expressão de desinteresse mas antes "o caminho para a virtude e o conhecimento"; e a ausência de frontalidade não é cinismo, mas respeito pela Harmonia e equilíbrio cósmicos; e a falta de fluência verbal ou ideológica é um "artifício" necessário para o cumprimento essencial da regra de obediência aos superiores; e o discurso não assertivo, flexível, é sinal de respeito pelo todo, pelo colectivo; e a submissão e a subtilidade são marcas de força pessoal e não de fraqueza de atitudes.

E os nossos parâmetros de análise, o nosso olhar ainda que depurado, mostra-se tão falível quando, para lá das evidências, procuramos os simbolismos e procuramos o afastamento de nós próprios para nos entendermos na legitimidade do Outro, que nos confrontamos afinal com "permanentes paradoxos de equivalência" e é por aproximações de códigos que procuramos tocar, do ponto de vista analítico, esta realidade que se assume nas suas razões profundas, epistemológicas e axiológicas e que tentamos então desvendar à custa de aproximações, o que constitui o suporte intrínseco, essencial, deste modo de aprender e educar. E confrontamo-nos assim com uma estrutura educativa onde o quadro referencial é intrinsecamente normativo, feito de regras tradicionais, confucianas, acomodadas já, no entanto, às estratégias de desenvolvimento cognitivo que dão prioridade às capacidades de assimilação e memorização como ponto de partida essencial ao desenvolvimento de todas as outras competências, a começar pela competência linguística que exige, a partir dos 3 anos de idade, a capacidade de memorizar e reproduzir centenas e mais tarde milhares de caracteres. É que esta aprendizagem, base essencial de todo o posterior desenvolvimento cognitivo exige, de facto, um treino, um exercício, uma actualização e uma disciplina na assimilação e retenção de dados que a memória passa a ser a capacidade primeira de todo o processo de evolução e desenvolvimento cognitivo. E aqui se faz, de facto, a interligação do processo educativo e do processo de socialização que, nesta matriz chinesa e num contexto multicultural, se apresenta de facto como um processo complexo e polifacetado mas onde Escola e Família desempenham um papel fundamental já que são elas que mantêm viva a raiz cultural de origem que em sociedade se vai aculturando, à força das transacções implícitas a um processo de multiculturalismo.

A Socialização

Neste ambiente multicultural, do ponto de vista das vivências quotidianas, marcado por uma matriz cultural forte e original, ao nível dos suportes e enquadramento educativo, mas aberto a alguma inovação estratégica no processo de desenvolvimento cognitivo, a socialização dos jovens chineses de Macau apresenta-se como, citando Samovar "uma realidade onde ocorre comunicação e os grupos são afectados pelas transacções dinâmicas que resultam do contacto", obrigando a diferentes processos de assimilação, integração e identificação em

busca de uma identidade que se procura entre as regras de comportamento estritas e interiorizadas, as roupas de marca, as lojas de “Fast Food”, a música importada, as discotecas à moda ocidental e as expectativas de um comportamento submisso, subtil, feito de atitudes não directas, não primárias, não explícitas em função de um perfil desejado pela “micro-sociedade” vinculada à matriz original da cultura chinesa.

A procura de identidade psico-social e da correspondente identidade pessoal que caracteriza a fase de maturação sócio-afectiva da Adolescência dá-se, neste quadro sócio-cultural dos jovens chineses de Macau, de um modo aparentemente não conflitual, parecendo que as diferentes componentes “aculturadas” se enquadram na matriz cultural original, num processo de estruturação onde a identidade se constrói, multifacetada, a apontar o paradigma do Homem multicultural, num amplo leque de combinações possíveis onde se dá a continuidade da cultura de origem e se aceitam os comportamentos aculturados desde que os mesmos não ponham em causa, em termos essenciais, as expectativas de identidade psico-social e individual do padrão cultural original.

Em quatro escolas de matriz cultural chinesa tomadas como estudo de caso para uma investigação mais genérica do ponto de vista da epistemologia da educação, fez-se uma investigação específica no sentido de traçar o perfil cultural do adolescente, procurando obter a sua opinião sobre o modo como vivenciava a “monocultura” e a “multicultura” no seu quotidiano. Mais de 90% dos jovens inquiridos afirmaram ser a sua cultura a cultura chinesa e que as influências multiculturais só os afectavam “exteriormente”, isto é, em desempenhos não essenciais à sua realização intrínseca aparecendo esta afirmação de “identidade” como uma confirmação do *desejável* já que, mesmo no meio das crises de crescimento, o jovem chinês mantém o sentido do todo e do colectivo como dimensão essencial no processo de personalização.

A verdade é que o quadro referencial da cultura chinesa no seu sincretismo e envolvimento propõe normas provenientes da axiologia e da pedagogia confucionistas, completa-as com preceitos budistas e vai buscar à metafísica taoísta a restante dimensão de inteligibilidade necessária à compreensão do Todo, propondo ao sujeito na sua essência, existência e actualização um enquadramento de tal forma abrangente que a realização pessoal é sempre vivenciada em função do paradigma socialmente proposto.

O enquadramento teórico-sincrético que constitui o quadro referencial da cultura chinesa, propõe assim a construção de identidades que são, em termos essenciais, conformadas a este enquadramento, mas que se realizam, individualizam, actualizam padronizadas, nesta construção complexa, pelos Paradigmas da Face e da Pessoa, versão oriental e ocidental dos processos de construção do indivíduo, enquanto manifestação e ocultamento.

Face e Pessoa na Construção da Identidade

Face e Pessoa opõem-se enquanto paradigmas de identidade e desafiam-se enquanto referências de construção do Eu, já que a Face se propõe como instância normativa essencial, sancionadora de comportamentos e intrínseca à própria substancialidade do sujeito, enquanto que a Pessoa se propõe um exercício de liberdade, em busca de uma humanidade que se constrói nesse mesmo exercício.

A Face, "lien", é uma forte instância normativa que aparece como imperativo no processo de desenvolvimento do Eu que só se reconhece no entendimento do Todo, do coletivo, já que a sua alteridade e o seu "completamento", enquanto sujeito, resulta da completa integração no Todo e da manutenção e preservação do equilíbrio cósmicos, essenciais ao processo de auto-realização do sujeito.

A Face, neste sentido intrínseco, essencial, é a um tempo substância e auto-realização e obriga a comportamentos que têm sempre, como quadro referenciador, a manutenção do Todo e que por isso prefere o "ocultamento", a "subtileza", a "submissão", a "ausência de frontalidade", a "não verbalização", porque é neste ocultamento do sujeito individual que ele encontra a sua realização plena.

Mas a Face, limitativa, substancial, pré-determinada, confronta-se com a proposta de autonomia do ser Pessoa e a identidade, neste quadro multicultural, torna-se o equilíbrio, a procura, a busca, a ponderação, entre as raízes fortes, profundas, essenciais, duma cultura milenar e os pontos de intersecção e troca que resultam desta confluência de culturas.

E assim a identidade que se pretendia normalizada, sequencial, regrada, incontestada do ponto de vista da matriz original, aparece balizada, apesar de tudo, por esta bipolaridade tensional que vai possibilitar identidades renovadas, transculturadas ainda que sempre marcadas pela força da cultura de origem.

Afinal, como diria Confúcio, "É preciso passar para lá da Natureza porque esta nos faz iguais mas a educação é que nos faz diferentes".

Conferência de Clausura

É SÓ UM INSTANTE...

Sobre coisas impossíveis

Homenagem ao Prof. Doutor Eduardo Abranches de Soveral

Antes de mais, a todos saúdo e agradeço a sua presença, nesta tarde de Maio, em tempos de fim de século. Não sei se me “*saúdo a mim mesmo*”, pois interrogo-me sobre a utilidade da minha intervenção, que está condenada a, em cinco minutos, apresentar uma Pessoa, uma Obra, uma Vida.

Nenhuma vida cabe em 5 minutos, a não ser a daqueles, ou daquelas, que me são completamente indiferentes, “*tanto faz*”, a gente diz sempre qualquer coisa simpática, o ritual cumpre-se, todos “*julgam*” que ficam satisfeitos.

Mas gostaria de vos dizer que não é essa a minha situação!

Quem está aqui, a dois passos, não me é indiferente! Conheci-o, já lá vão mais de 30 anos, nas mais diferentes circunstâncias. Aliás, boas e menos boas...

Das pessoas que “*passam por nós*”, como páginas de jornal que se esquecem, é fácil falar convictamente. Das “*outras, poucas* - não acredito que possam ser muitas, desconfio sempre dos que têm “*centenas de amigos*”, pois sei que trocam “*Amigos*” por “*Conhecidos*”, «*Como está? Passou bem? Bem, obrigado. E você?!*» - que nos marcam a Vida, é difícil apreciá-las com justiça.

E porquê?...

Porque meditamos sobre a “*sorte*” dum encontro que se deu por acaso e podia “*não se ter dado*”! O meu “*acaso*” com o Prof. Eduardo Soveral foi a Filosofia, na Faculdade de Letras do Porto.

Vim para Filosofia “*por acaso*”, casamento de conveniência que o Tempo transformou em Afecto, e mais Tempo ainda, na alegria duma maneira de estar que julgo ser “*o meu Destino*”...

É aqui que o Prof. Soveral entra.

Entra por uma grande porta dum “*Salão Nobre*” onde agora se encontra o “*Instituto Abel Salazar*”, nas aulas de “*Introdução à Filosofia*” e, com humor, paciência e optimismo, convince-me que “*nada sabemos*”, só ideias feitas, de cartolina e papelão, povoam aquilo que na altura julgava ser o meu “*cérebro*” e que hoje sei que poderia reduzir-se com vantagem epistemológica à noção de “*caixa craneana com mil e tal centímetros cúbicos de neurónios*” de

duvidosa proveniência, à espera de serem algo mais que um amontoado de lugares-comuns, convenientemente temperados pela desfaçatez dos fins da adolescência.

Ao fim do 1º mês, aprendi a ouvir! Abandonei a ilusão “*de que se sabe*”. Pressenti que há um prazer em pensar. Não adivinhava ainda que era preciso tanto Tempo, tanta paciência e tantos exemplos.

Tive professores na vida que foram “*exemplos*”. Esclareço. Bons e maus exemplos!

Hoje, com a distância dos anos, posso dizer que, de certa maneira, nutro por todos eles um “certo” Afecto. Alguns pareciam saídos do “*Amarcord*” de Fellini, outros, os “nem bons-nem-maus”, esqueci-os. Alguns, poucos, guardo-os com gratidão naquele local obscuro e pacífico a que, por convenção, chamamos “Alma”....

O Professor que vão ouvir, é um professor de Filosofia. Quer dizer, aos olhos de muita “opinião pública”, um Professor duma “*coisa que não serve para nada*”!

Como “*não serve para nada*” a Arte, uma certa bruma que algumas manhãs persiste sobre este rio que passa ali em baixo ou a chegada das magnólias em inícios de Fevereiro.

A sua presença, directa ou indirectamente, ajudou-me a encontrar o “meu caminho”, se caminho tenho!

Interessa-vos saber que, para isso, com ele aprendi Husserl ou Bergson, Ética, Estética, Lógica, que suspeito detestava ensinar, suspeição que não vejo motivo para alterar até hoje?!

Interessa-vos saber que dedicou a sua vida ao Ensino e à Escrita?

Interessa-vos saber que “tem Ideias” e não obriga os outros a terem as “Ideias dele”?!

Que é um espírito aberto, curioso, inovador?

Que creio ser, como eu, um tímido, e passou a Vida a enfrentar multidões de alunos, como se o não fosse?!

Que tem uma capacidade de trabalho e, felizmente, uma “saúde de ferro”, que me deixam no limiar do desânimo?!

Que se “jubilou” há menos de 1 ano, o que quer dizer, na linguagem da “*função pública*”, que tem 70 anos e que “*não é velho*”. Só quer dizer que tem 70 anos e que, nesta ordem de ideias, eu devo ter setecentos anos, como aqueles patriarcas bíblicos.

Pronto! Já fiz o meu “sermão”!

Confirma-se publicamente que “os de Filosofia” têm a arte de falar “*sem dizer nada*”?

Culpa minha...

Quem agora vai falar e a quem passo a “palavra”, sei que, uma vez mais, nos surpreenderá.

Porto, Maio de 1998

Levi António Malho

PRINCÍPIOS PARA UMA PEDAGOGIA DA ERA TECNOLÓGICA

*Eduardo Abranches de Soveral
Universidade do Porto*

1. É ainda hoje um pacífico lugar-comum dizer que a sociedade contemporânea entrou numa fase de rápidas e profundas mutações que permitem projectar sobre o futuro perspectivas de razoável probabilidade. E, na sequência desta ideia, outras se formularam, tão convictas também da sua veracidade, que mais se apresentam como dogmas de que como teses em princípio discutíveis. Fala-se em “aceleração da História” como se se tratasse de um processo fatal; e mitifica-se a “mudança”, a mera mudança alheia a juízos de valor, supondo-se que ela simultaneamente corresponderá à impaciente instabilidade do homem actual, e à forma como o transcurso histórico necessariamente se realiza.

2. E haveremos de reconhecer que militam em favor de tais ideias argumentos convincentes. Com efeito, ao longo de arrastados anos, foram espaçados e diminutas as melhorias técnicas integradas na vida quotidiana; pelo contrário, a partir dos finais do século passado, deflagrou subitamente um surto irresistível de grandes inventos que revolveu a face da terra e expulsou os homens dos seus caminhos tradicionais. Efectivamente, nos últimos cem anos, o nosso *habitat* mudou mais do que em todos os milénios anteriores.

É por isso compreensível a generalizada conclusão de que a História sofreu uma brusca alteração de ritmo: por virtude da qual, como os homens anteriores à revolução tecnológica não puderam antever a nossa vida de hoje, assim como nós não podemos imaginar como viverão os nossos netos.

3. A transposição de tais teses para o plano da Pedagogia é fácil de ver: se não é possível visionar como será o mundo daqui a trinta anos, nada de seguro teremos para transmitir às novas gerações, nem saberemos como formá-las. Só nos restará prepará-las para se irem adaptando às sucessivas mudanças que as esperam (tal como propôs W. H. Kilpatrick); ou, adoptando uma posição menos extremista, substituir o esquema conservador e normativo do ensino sistemático e genérico, por uma formação permanente, descentrada e multimoda, nem que para isso seja necessário destruir as escolas formais, assim cumprindo a profecia de Illich.

4. Acontece porém que estas verificações e conclusões, embora pertinentes à primeira vista, escondem, na sua apressada superficialidade, erros graves e alguns equívocos.

E a ocasião é muito oportuna para verificarmos como a reflexão filosófica é importante para o mais perfeito equacionamento das questões fundamentais que se levantam no amplo e complexo campo da acção pedagógica.

A sua exigência crítica e a sua abrangência permitem superar simplismos dogmáticos e ter uma visão de conjunto que coloca os vários problemas nos seus devidos lugares.

Por acréscimo, proíbe militâncias apoloéticas e fanatismos que, no plano da fé religiosa ou da convicção ideológica ainda poderão desculpar-se, mas são intoleráveis nos domínios das teorias científicas e da sua aplicação prática...

5. Serão necessariamente muito breves as críticas às posições que acabei de expor, tanto mais que noutra oportunidade as examinei com mais vagar. (*Educação e Cultura*, 1993, Lisboa, págs. 32 e segs.).

6. Quanto à interpretação do quadro em que se apoiam, há a opor o seguinte:

a) O movimento da História não pode ser só olhado de “fora”, nem concebido em termos mecânicos, tão pouco o progresso científico ser visto como automático. A imprevisível conjugação das circunstâncias e a livre intervenção humana no sucessivo acontecer social proibem o simplismo de tais teses. No caso vertente, foi necessária a difícil convergência de uma pluralidade de factores, e uma expressa e deliberada vontade de poder tecnológico, para que a revolução industrial eclodisse; já o insuspeito Theilhard de Chardin, tão empenhado em unir a evolução da Natureza com o progresso histórico, admitiu, apreensivo, que o homem, no uso da sua liberdade, renunciasse a carregar nos ombros a ascensão do Universo. Na verdade, a Civilização, quanto mais complexa quanto mais frágil; e se há engano perigoso é imaginá-la como uma segunda Natureza, que marcha por si e pode ser vítima de depredações; ao contrário desta, a Civilização não pode ser habitada, durante muito tempo, nem por bárbaros nem por ignorantes.

b) Quanto à “aceleração histórica” e à valorização da mudança enquanto tal, o grande equívoco é considerar que essa aceleração e essas mudanças se processam no interior do quadro histórico vigente aquando da revolução industrial, e não se dar conta de que a partir de então a ciência e a técnica abriram uma nova Era para a Humanidade, caracterizada pela progressiva integração de máquinas, cada vez mais sofisticadas, na vida quotidiana, pela produção de substâncias sintéticas, e pela crescente possibilidade de intervenção humana nos processos genéticos naturais.

Ora, é neste inédito contexto, é no interior da novíssima Era Tecnológica então nascida, que a referida aceleração histórica deve ser considerada. E assim, devidamente posto, já esse intensificado ritmo de vida social deixa de justificar a tese de que o passado já não conta e de que o futuro se não pode prever. Atrevo-me mesmo a dizer que, pelo contrário, ele facilita e exige um claro desenho da carta dos futuros possíveis, a sua antecipada avaliação, e o oportuno agenciamento dos meios para efectivar aquele que for melhor.

7. À luz do que procede, o mito da mudança inevitável e cega, que esquece o passado e não olha para o futuro – ainda hoje aceite por muitos responsáveis nos domínios da Pedagogia e da Política – desfaz-se por si.

Em seu lugar surge, cada vez mais nítida, a necessidade de fixar os modelos mais perfeitos para a vida pessoal e institucional, e a verificação de que, nunca como hoje, graças ao progresso dos saberes e das tecnologias, são abundantes e disponíveis os meios para que tais modelos se possam ir realizando e aperfeiçoando.

8. Antes de terminar a análise do tópico, e para esclarecer melhor a tese que defendo, convirá perguntar ainda se o uso habitual das máquinas não apressará afinal a vida de cada um, impondo, por via disso, um ritmo mais vivo à sociedade.

Com efeito, são numerosos, na acção humana, os tempos de espera que retardam a vivência das situações que desejamos alcançar. E o recurso aos meios técnicos consegue suprimir muitos deles. Parece pois haver aqui uma aceleração. Não é contudo o caso, como veremos já. (Aliás o que está verdadeiramente em causa não é a aceleração da vida individual ou colectiva; o que se contesta, por abusiva, é a tese trágica de que tal aumento de ritmo desvaloriza necessariamente o passado e impede uma antevisão do futuro).

Na realidade, a diminuição dos tempos de espera, torna mais rico, sem dúvida, e mais intenso e amplo, o curso da vida, individual ou colectiva. Mas não aumenta o ritmo existencial porque ele é de outra ordem, não é uniforme e quantitativo como o tempo mecânico. É por isso muito perigoso o império que o tempo das máquinas tende a exercer sobre nós, e em consequência necessário que a acção educativa o denuncie e corrija para que ele não desumanize a vida convivente e empobreça a vida interior.

9. Patente por fim – assim o espero – tudo o que há de óbvio nas considerações feitas, a pergunta melancólica que se levanta é a seguinte: como é possível que na Pedagogia e na Política continuem a prevalecer teorias e práticas que se apoiam em tais equívocos e tais erros?

Tenho para mim – poderão sorrir todos aqueles, e são muitos, que sobrepõem o voluntarismo à razão – que a trágica anomalia se deve à minimização da formação filosófica e ao consequente e generalizado entendimento de que a reflexão abrangente e exaustivamente crítica é, em todos os domínios do conhecimento e da acção, tão complicativa como inútil.

10. Consideremos agora, e antes de mais, o que há a referir de essencial sobre a Era Tecnológica e sobre as estruturas condicionantes e que impõe à vida pessoal e colectiva:

a) A Era Tecnológica é irreversível. O neo-bucolismo dos ecologistas, estimável a tantos títulos, seria utópico se se propusesse regressar à vida quotidiana anterior à revolução das máquinas.

b) E não só é irreversível como é desejável. A tecnologia trouxe aos homens benefícios extraordinários, e é de presumir que no futuro os amplie ainda mais.

c) A acção técnica contém todavia potenciais efeitos nocivos, que chegam a ameaçar a sobrevivência da espécie.

d) Tal acontece porque, sendo essencialmente instrumental, ela não possui em si mesma uma linha de orientação; os princípios da economia e da eficácia que a animam são também subalternos e axiologicamente neutros; tanto servem para o bem, como para o mal.

e) Verifica-se, por outro lado, que a economia industrial já sofreu uma profunda alteração. Não tanto por ter subordinado a produção ao comércio e ao consumo, como defendem alguns autores, mas porque a indústria produtora de “coisas”, de artefactos materiais, tem um interesse social e de mercado cada vez menor, ao contrário das indústrias voltadas para a prestação de serviços e para a produção de bens culturais, que tendem a crescer vertiginosamente.

Repare-se, a propósito, que neste último tipo de “produção”, a máquina é remetida ao seu estatuto de mero instrumento; e que o “cibernantropos”, que não tem sensibilidade axiológica, não sonha, não ama, não tem espontaneidade interior nem é responsável, tem de subordinar-se ao homem natural e histórico, se este não renunciar à dimensão pessoal que o vocaciona para a vivência integral dos bens da Cultura, para a sabedoria e para a liberdade.

f) Um outro vector que se projecta no próximo futuro é a progressiva igualização das classes, e a generalizada aceitação dos ideais cristãos e democráticos da liberdade e da igualdade civis, e da justiça social!

Ninguém hoje aceita como justo que o Estado se não esforce por garantir, embora de modo supletivo, a todas as crianças e adolescentes, idênticas oportunidades para alcançarem a sua realização pessoal, e para virem a ocuparem, na sociedade, os lugares que estão ao alcance das suas capacidades e méritos.

Por sua vez, o acesso aos bens da Cultura que são, por sua natureza, intensivos e susceptíveis de se desdobrarem e enriquecerem, se para tanto, cada um aumentar as capacidades próprias – impõem a obrigação de a todos ser facultada uma sólida formação de base.

g) Uma outra tendência própria da Era Tecnológica é a que aponta para uma sociedade de lazer, ou seja, para um estado de coisas em que o trabalho assalariado indispensável para garantir o desafogo económico vá sendo progressivamente diminuído.

Mas isso, sendo já fisicamente possível, implica uma profunda modificação de parâmetros e de mentalidade.

Antes de mais é necessário separar cirurgicamente a noção clara de *trabalho*, da noção equívoca de *emprego*.

O modelo típico de emprego é o funcionário público: estável, seguro, vitalício, normalmente integrado numa carreira hierárquica, está mais directamente ligado à ideia de *função* (como o nome sugere) do que à ideia de *trabalho*.

A função exige presença, disponibilidade e capacidade para o exercício das acções que lhe correspondem, mas não exige trabalho permanente. (No caso limite, pode mesmo não exigir trabalho nenhum: é o que acontece, por exemplo, quando um funcionário está encarregado de atender e encaminhar reclamações que nunca chegam...). Sem fazer caricatura fácil, direi mesmo que há, em princípio, no emprego, a possibilidade de ser a forma de ocupar o ócio um problema maior do que o de dar vazão ao expediente que se acumula, por excessivo.

Em contrapartida, a noção de trabalho implica, clara e directamente, as ideias de produção e de eficácia.

Embora a matéria seja aliciente, não iremos fazer análises mais demoradas sobre o tópico. Bastará que se acentue que tanto a orgânica do Estado como a da vida económica convergem hoje para uma situação em que o trabalho e emprego tendem a coincidir.

Da parte do Estado, há a progressiva verificação de que a estrutura da burocracia não pode ser mais hierárquica e com forma de pirâmide, mas deve obedecer a um esquema estelar que tenha no meio um núcleo principal de planeamento e decisão directamente ligado a um conjunto de centros periféricos de decisão e execução com grande autonomia, responsabilizável em função da sua eficácia.

O mundo económico, por seu turno, tende a organizar-se a partir de uma rede de pequenas unidades de produção, ou mesmo de produtores individuais, acolhendo as iniciativas promissoras, venham de onde vierem...

Resumindo, tanto no Estado como na Economia, a figura de *produtor* tende a prevalecer sobre a de *funcionário* e a de *empregado*.

Esta generalização da mentalidade empresarial, ligada à crescente disponibilidade de meios tecnológicos cada vez mais eficazes e acessíveis, poderá levar à comum suficiência de bens materiais de consumo. E a perspectiva não é tão utópica como poderá parecer. É que – como dissemos – já não existem hoje impedimentos físicos que se oponham a que todos os homens disponham de um mínimo de meios que os libertem da servidão das carências materiais, o que seria o primeiro passo para o advento da sociedade de lazer. Os obstáculos, bem difíceis, sem dúvida, são de natureza política e cultural. Será que a tendência para as mutações na estrutura da burocracia e da vida económica que acabamos de apontar conseguirá vencer tais obstáculos? Uma coisa é certa. Sem o empenho firme e persistente daqueles que a desejam, ela não triunfará. São sempre as ideias em marcha, os valores preferidos, e os restantes condicionamentos de ordem social que abrem os caminhos para o mais pefeito futuro possível. Mas serão sempre os homens, de efectivo poder político, que deliberadamente haverão de percorrê-los.

Observemos por último que na sociedade de lazer, além do mais fácil acesso à vida da cultura, haveria também condições para que a Família, hoje tão ameaçada (quase extinta), pudesse exercer de novo as suas indispensáveis funções sociais.

11. É chegada finalmente a altura de pretender saber qual será a Pedagogia mais adequada à nova era que agora desponta.

12. A primeira observação a fazer é a de que existem na Pedagogia estruturas e objectivos formais prévios aos condicionamentos e às finalidades próprias de cada época. Correspondem ao que há de essencial no homem e na sua básica situação existencial.

A esta posição se opõem, – a meu ver sem fundamento – as perspectivas do sociologismo positivista e de evolucionismo, ainda hoje muito generalizadas.

A primeira, que considera o homem em acto como produto do meio social, afigura-se-nos ser sustentável pelas seguintes razões fundamentais:

- a) Por não advertir que a sociedade é, por sua vez, e em grande parte, produto do homem.
- b) Por não reconhecer, assim limitando dogmaticamente o âmbito do seu positivismo, que existem no homem instâncias trans-sociais.

A perspectiva evolucionista, por seu turno, ou admite, como Spencer, que a evolução culmina no homem e nele é substituída por uma nova dimensão temporal de natural cultural e ética; ou supõe, como Nietzsche, que para além dele surgirá o super-homem, não implicando isso porém, a meu ver, que a estrutura e os valores do que era humano desapareçam; pois, pelo contrário, ele mais as aproximará mais do limite positivo das suas possibilidades.

Num caso como no outro, pois, não há fundamento para negar que existem no homem e na sua situação existencial estruturas essenciais permanentes.

13. Segundo penso os prévios objectivos formais de toda a educação são, os seguintes: o *adestramento*, a *informação*, a *formação* e a *libertação*. É aliás para o último, para o exercício responsável da liberdade própria, que os outros apontam.

Tratando-se de objectivos formais torna-se necessário preenchê-los em função das circunstâncias.

Adestrar como, e para quê? Para quê e como informar e formar? Só quanto ao último objectivo a pergunta se limita a saber como será ele atingido. Com efeito, no exercício responsável da liberdade própria, em que culmina a maturação da personalidade, termina o processo pedagógico propriamente dito, que supõe a dualidade docente-discente; e se inicia um processo de auto-educação, de que cada um assume o comando, mesmo quando episodicamente se submete de novo a uma típica acção educativa.

14. Abstendo-me, por inapelável imperativo de brevidade, a fazer uma articulação completa e sistemática entre estes objectivos formais e permanentes da educação e os condicionamentos e as finalidades próprias da Era Tecnológica, – limitar-me-ei ao apontamento sumário do que na matéria me parece essencial.

15. A primeira linha-orientadora para o ensino do futuro consiste na necessidade de humanizar a técnica; é preciso ensinar o uso adequado das máquinas; é imperioso impedir que elas potenciem, na sua inocência de artefactos inconscientes e passivos, os erros, as maldades e as perversões dos homens, e que veiculem a imagem repelente e degradada de um mundo bem pior do que aquele que é, apesar de tudo, o mundo real. Designadamente, é necessário ensinar os utilizadores habituais dos meios técnicos de comunicação a não ignorarem nem desprezarem as suas responsabilidades éticas, pedagógicas e cívicas; e incluir portanto esta temática no curriculum de escolas superiores para o efeito adequadas.

16. O segundo ponto a examinar é o da pedagogia para a “sociedade de lazer”. Para que o seu advento, já fisicamente possível, como observamos, venha a verificar-se de facto, é necessário promover (como o mais deliberado empenho das escolas) uma generalizada fruição dos bens do espírito, designadamente, dos valores éticos, estéticos e cívicos, que levem a uma profunda modificação da mentalidade hoje corrente. De outra forma, continuarão a predominar os interesses económicos e as decisões políticas pragmáticas, que trágica e perversamente nos submetem a objectivos obscuros que (pasmem-se!) os próprios financeiros, empresários e tecnocratas não conhecem, nem lhes interessa conhecer.

Ao contrário do que geralmente se supõe a “democratização” do ócio não levará a uma degradação da “convivência social”, pois, repetimos, ela só será possível mediante uma “democratização” da cultura, que, por sua vez, se não opõe, mas *supõe* o empenhado magistério dos mais competentes. A deliberada imbecilização das massas, que fará descer a Humanidade ao seu mais baixo nível, provocando a derrocada da civilização e da cultura e só será possível com a omissão ou cumplicidade das escolas, dos intelectuais e dos artistas.

17. No que respeita à progressiva igualização das classes sociais (que supõe a “democratização” do ócio e da cultura), impõe-se, como já referi, a possibilidade efectiva de todos terem acesso a uma suficiente formação de base, sem especializações profissionais prematuras, mas antes capacitada para impedir que qualquer profissão seja marcada pelo estigma de uma menorização social, pois o seu exercício já não será, em nenhum caso, índice de incultura; e a possibilidade, além disso, que os empresários disponham de mão-de-obra qualificada, que facilmente aprenderá aquilo que for específico do trabalho a executar.

18. Este universal ensino básico facultará a instrução e a formação minimamente exigidas hoje.

A instrução visará simultaneamente:

a) Uma boa preparação tecnológica. É imperdoável que não aprendam todos a conhecer, por dentro, as máquinas que usam diariamente, e nelas não saibam fazer, por suas mãos, as reparações mais simples.

b) Uma boa preparação humanista que dê a todos fácil e gratificante acesso aos bens da

cultura e, juntamente com isso, e a partir de uma perspectiva nacional, uma visão geral do mundo em que vivemos nas suas dimensões histórica, geográfica e sociológica, e a todos genericamente capacite, como dissemos, para o exercício de um amplo leque de profissões.

A formação será de ordem ética e cívica. Aquela ligada, conforme os casos, às várias confissões religiosas, e destinada a facilitar a identificação e a realização pessoal de cada jovem. A formação cívica votada a preparar o exercício consciente e responsável da cidadania, já hoje indissociável dos imperativos ecológicos.

19. Haverá de reconhecer-se que estes aspectos da formação da personalidade continuam a ser perigosamente minimizados. Até porque para isso contribui um mau entendimento dos princípios liberais.

Com efeito, a liberdade de consciência garante que cada um tenha a seu respeito, acerca do mundo, e sobre os problemas fundamentais que se levantam ao espírito do homem, a solução que lhe parecer preferível. Cada qual poderá tentar ser, conforme melhor decidir, ou um místico, ou um santo, ou, um triunfador no mundos dos negócios, ou um hedonista, só interessado nos bens do corpo, ou, simplesmente, um passivo seguidor dos padrões sociais em voga.

Mas a autonomia pessoal – apesar de ser o mais alto valor humano – não legitima comportamentos lesivos de terceiros ou da comunidade. Acontece porém que este óbvio e clássico princípio da convivência privada e do exercício da cidadania ganha hoje um acentuado mas equívoco relevo: por um lado a sua observância é sobremaneira imperativa, dado que a técnica aumentou, de forma assustadora, a capacidade individual de violência física; mas por outro lado, o desaparecimento da chamada “pressão social” dificulta muito essa mesma observância pois permite que não via pública, a coberto do anonimato e da presunção da impunidade, seja fácil, e mesmo gratificante, a prática de actos anti-sociais.

E é insensato supor – hoje mais do que nunca – que a Polícia e os Tribunais bastam para desencorajar potenciais criminosos, pois só constituem a última linha de defesa da comunidade, e a sua esfera de actuação é a dos crimes já cometidos.

Antes, está toda uma vasta acção educativa, cada vez mais urgente.

Na verdade, potencial criminoso é todo aquele que se não autodisciplina em função dos parâmetros éticos que tenha assumido. E se essa autodisciplina se não verificar na maioria dos cidadãos de uma comunidade, ou se, pelo menos, aqueles que nela tenham atingido um alto grau de exigência moral não forem respeitados nem ouvidos – não haverá força pública ou poder judicial que valham, até porque, em tal contexto, dificilmente os moverá o amor da justiça e do bem comum.

E sendo assim, para que não advenha o caos, só restará a pseudo-ordem de um neo-feudalismo mafioso, cinicamente recoberto, com maior ou menor perícia, com as aparências

de um Estado liberal. Ou então – e a alternativa é igualmente indesejável – a pseudo-ordem de um totalitarismo tecnocrático que poderá durar indefinidamente, se mantiver a eficácia e o bom-senso pragmático.

20. Ora, – e é preciso que isso fique claramente sublinhado, – uma maioria eticamente responsável de cidadãos só é possível se o sistema de ensino atribuir à formação moral a maior prioridade.

21. Mas, havemos de admitir que a tarefa não é fácil. Muitos obstáculos doutrinários a dificultam.

Apontaremos apenas dois:

a) Um sociologismo estreito que diminui e quase anula, no comportamento, as iniciativas criadoras individuais, assim minimizando, por consequência, a importância da formação ética pessoal.

b) Uma visão psicológica de inspiração freudiana que sobrevaloriza as instâncias subconscientes da personalidade, entendendo que elas não deverão ser reprimidas, mas libertadas e assumidas para que cada um possa ser feliz e atingir a maturidade.

22. O primeiro obstáculo é de alguma forma reforçado pela mera circunstância de as escolas serem entidades colectivas que tendem a impôr padrões, atentando apenas ao facto da sua suposta vigência. E o que é mais grave é que esta mesma facticidade sociológica fica desarmada perante o *facto* do aparecimento de bandos violentos que disputam o poder efectivo nas salas de aula e nos corredores.

Para quebrar tal estado-de-coisas só há o recurso de subordinar expressamente as escolas a um conjunto de princípios éticos (o que é mais fácil nas escolas privadas confessionais), ou, pelo menos, a imperativos cívicos cujo desrespeito seja inexoravelmente punido.

Mas, para que isso seja possível, é necessário desfazer o equívoco, muito generalizado, de entender que um Estado liberal, por não é totalitário, não deve usar nunca a sua autoridade de forma inexorável, proibição que obviamente se considera extensiva aos detentores de um menor poder social. Ora, é ao contrário que tudo se passa. É exactamente porque reduziu as suas atribuições ao que lhe é próprio, que o Estado liberal *pode* e deve exercer a sua autoridade de forma eficaz e intransigente, perdendo mesmo a legitimidade se não for capaz de garantir a segurança das pessoas e dos bens, a ordem pública e a oportuna administração da justiça, ou, numa palavra, se não for capaz de fazer cumprir a Lei.

23. O segundo obstáculo é o egocentrismo espontâneo tão radical que parece na verdade excluir qualquer moralidade de formação pedagógica. Salvo a que se limitar a uma terapia psicanalítica.

Acontece que os seus alicerces, apesar do poder sugestivo que chegou a mitificá-los, são na realidade muito frágeis. Contra eles se podem alinhar mesmo os pressupostos doutrinários e as mutações da teoria freudiana. Mas seria deslocado fazer aqui a sua crítica, aliás dispensável, na circunstância. Bastará mostrar que é contrária à essência do processo educativo a tese de que toda a formação é repressiva, pois nesse processo, como já vimos, a formação é meio indispensável para que o educando atinja a maturidade, ao assumir-se como titular de uma liberdade responsável.

24. Para terminar esta tão longa exposição, direi apenas que frente a este quadro, parecem ainda actuais as sensatas posições pedagógicas de Locke:

a) Só poderá ser livre quem aprender a controlar-se, sobrepondo-se a todas as dependências da vontade.

b) A aprendizagem básica do uso da liberdade consiste na prática da obediência.

c) O respeito pelo direito dos outros é condição prévia para o legítimo exercício das liberdades próprias.

Índice

Nota prévia	3
Conferência Inaugural	
Le Cosmopolitisme de L'Éducation Nouvelle a L'Épreuve des Nationalismes dans l'Entre-Deux-Guerres	7
<i>Daniel Hameline</i>	
Conferências	
Aporética da Problemática da Diversidade e da Identidade	61
<i>Adalberto Dias de Carvalho</i>	
L'Élaboration des Identités Personnelle, Professionnelle et Sociale et L'Avènement D'une Conscience Citoyenne en Fonction des Jeux Complexes des Processus D'Altération	71
<i>Jacques Ardoíno</i>	
Gerer le Pluralisme en Éducation?	79
<i>Jean Houssaye</i>	
A Diversidade como Condição de Possibilidade da Identidade	91
<i>Manuel Ferreira Patrício</i>	
Para uma Fenomenologia da Alteridade - Supostos e Repercussões	101
<i>Maria José Cantista</i>	
La Razón Educacional	111
<i>Octavi Fullatí</i>	
Diversity, Identity and Education: Some Principles and Dilemmas	123
<i>Terence H. McLaughlin</i>	
Mesa redonda	
Da diversidade dos discursos ao discurso da diversidade	
Identidade/Diversidade nos inícios da Expansão Portuguesa	143
<i>Eugénio dos Santos</i>	

De la Diversidad del Discurso al Discurso de la Diversidad	149
<i>Julieta Piastro</i>	
A Diversidade e a Biologia	155
<i>Nuno Grande</i>	
Da diversidade dos discursos ao discurso da diversidade	159
<i>Stephen Stoer</i>	
Razão pedagógica e razão filosófica: a identidade da filosofia da educação	
Quelle Identité pour la Philosophie de L'Education?	165
<i>Nanine Charbonnel</i>	
Filosofía, Educación y Memoria. La Identidad de la Filosofía de la Educación Frente al Holocausto	169
<i>Joan-Carles Mèlich</i>	
La Filosofía de la Educación como "Crítica de la razón pedagógica" y como una "Filosofía aplicada"	175
<i>José M. Quintana Cabanas</i>	
Contribution to Symposium on Philosophy of Education	181
<i>David Carr</i>	
Comunicações	
O Tempo da Identidade Pessoal	193
<i>Adélio Melo</i>	
Diversité ou Identité: Quel Idéal Pour L'Éducation? Opposition ou Convergence?	199
<i>Anne-Marie Drouin-Hans</i>	
"The Quest for a Common Human Ethic and the Particularity of Culture"	211
<i>Arve Brunvoll</i>	
Culture de L'École et Identité de L'Élève	223
<i>Bernard Rey</i>	
Personne, Diaspora, Barbarie	231
<i>Evelyne Guillemeau-Crognier</i>	
A Diferença como Primeira Referência do Humano	241
<i>Isabel Baptista</i>	

Do Feminino em Freud, ou da Mulher como ser “Encurtado”	247
<i>Laura Ferreira dos Santos</i>	
Educação, Pós-Modernidade e Democracia	259
<i>Luís de Araújo</i>	
La Pluralité du Symbolique ou la Constitution de L’Architecture Complexe de L’Espace Anthropologique ...	263
<i>Olivier Feron</i>	
La Production Solidaire de L’Identité et de la Diversité dans le Contexte Éducatif	269
<i>Patrick Bouvard</i>	
Da In-Coerência: Três Reflexões Sobre a Identidade	277
<i>Rui Magalhães</i>	
Conhecimento, crítica e fundamentos filosóficos da educação	
Holismo: Aprender e Educar	287
<i>Clara Costa Oliveira</i>	
Heteronomia e Subjectividade Rebelde: Projecto de uma Escola como Instituição Crítica	293
<i>Joaquim Francisco Saraiva de Sousa</i>	
Doutrina Tomista do Mestre Exterior e seu Fundamento Intelectivo	323
<i>José Carlos Casulo</i>	
Racionalidades e Papel do Educador Perspectiva Simples e Abordagem Complexa	329
<i>Manuel Barbosa</i>	
Filosofia da Educação: Um Campo Académico?	339
<i>Maria Betânia Barbosa Albuquerque</i>	
Research, Evidence and the Beginning Teacher	347
<i>Richard Davies</i>	
Educação, diversidade e identidade: contributos da filosofia e da cultura de língua portuguesa	
Agostinho da Silva - Um Pedagogo Contemporâneo Português em busca de uma educação para o futuro ...	361
<i>Artur Manuel Sarmiento Manso</i>	
Educação, Comunicação e Crítica. O Legado da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire	377
<i>J. Neves Vicente</i>	

Uma Leitura Pedagógica de Paul Ricoeur e Sophia de Mello Breyner	389
<i>Maria Antónia Jardim</i>	
Da Ordem do Sentir: A Especificidade Antropológica do Conhecer	405
<i>Paula Cristina Pereira</i>	
Natureza, alteridade e configuração do espaço antropológico	
Educação e Valores - Contributos da Filosofia	415
<i>Ana Paula Pedro</i>	
“Não Colocar todos os ovos no mesmo Cesto...” Da Biodiversidade a nível Biológico ao Conceito de Mestiçagem em Michel Serres.	429
<i>Carmina Flores de Moura</i>	
Education, Effort and Work	437
<i>Christopher Winch</i>	
A Relação entre o «Eu» e o «Outro» no Contexto de Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira	453
<i>Clárisse Costa Afonso</i>	
Lugares de errância. O espaço sensível do limite	457
<i>Eugénia Vilela</i>	
Identity. Cultural Artifacts & Education	467
<i>John Rodger Gingell</i>	
Filosofia da Educação e Pedagogia da Morte	475
<i>José H. Barros de Oliveira</i>	
A União Diferencia. O Lugar do Outro na Noogénese	483
<i>Luís Sebastião</i>	
A Problemática Identidade da Teoria Educacional	493
<i>Maria Eugénia Motta Falcão</i>	
Cultura Y Europa: Reflexiones sobre una Política Europea de la Cultura	503
<i>Rafael Gil Colomer</i>	

Diversidade e identidade: da filosofia da educação ao ensino da filosofia

Da Filosofia da Educação ao Ensino da Filosofia o Exemplo de Gaston Bachelard (1884-1962) 511
Alberto Filipe Araújo

A Disciplina Filosofia da Educação Entre os Anos 40 e 70 em Algumas Universidades Brasileiras 519
Elisete M. Tomazetti

Filosofia da Educação e Ensino da Filosofia: Que Relação? 529
Emanuel Oliveira Medeiros

Implicaciones Éticas y Axiológicas de la Tecnología y de la Ciencia en una Filosofía de la Educación 541
J. Henri Bouché

Do Ensino da Filosofia à Filosofia da Educação 553
João Boavida

O Ensino de Filosofia da Educação no 2º Grau em Belém - Pará - Brasil 559
Maria Neusa Monteiro

Relação, Comunicação e Conflito

Sobre o Conflito em Educação: O Ponto de Vista da Pedagogia Crítica 569
António Abreu da Silva

A Educação como Comunicação Normativa. Opacidade e Descentramento na Relação Educativa 581
José Alberto Damas

A Comunicação como Problema Antropológico: O Assumir da Tensão Relacional 589
Maria João Couto

Da "Face" Oriental à "Pessoa" Ocidental - O Quadro da Identidade num Contexto Multicultural 597
Miriam Vieira Branco

Conferência de clausura

É só um instante...
 Sobre coisas impossíveis 605
Levi António Malho

Princípios para uma Pedagogia da Era Tecnológica 607
Eduardo Abranches Soveral

