

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/265682905>

La reconstrucción metamoderna de la Razón Pedagógica – Revisitando o Bildung

Conference Paper · January 2013

CITATIONS

0

READS

23

1 author:



Carlos Reis

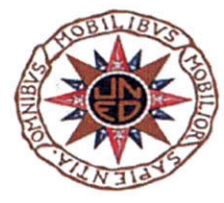
University of Coimbra

29 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

SEE PROFILE

ACTAS DEL VII CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ ANTONIO IBÁÑEZ-MARTÍN (COORD.)



**ACTAS DEL VII CONGRESO INTERNACIONAL
DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN**

27-29 de junio de 2012

José Antonio Ibáñez-Martín (Coord.)

ACTAS DEL VII CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN

Madrid, 27-29 Junio 2012

Biblioteca
Online  

La reconstrucción metamoderna de la razón pedagógica - Revisitando o Bildung

Carlos SOUSA REIS

Instituto Politécnica de Guarda. Escuela Superior de Educación, Comunicación y Deporte. Unidad Técnico-Científica de Educación

1. Modernidad y deconstrucción posmoderna.

1.1. El proyecto educativo en el marco de la modernidad

La Modernidad puede caracterizarse como un movimiento de rechazo al contexto en que el individuo aparece dominado por la tradición y el sentido se encuentra monopolizado por la autoridad. El rechazo moderno al pre-modernismo se llevó a cabo en nombre de la razón y de la ciencia, como instrumentos de la emancipación humana, asentada en el reconocimiento de las categorías antropológicas de la libertad y la dignidad. Su hipótesis fundamental daba al individuo autónomo la prerrogativa de constituirse en fuente única de sentido y de verdad. En el campo epistemológico, la garantía de esta atribución parece ser que se encontraba en el *cogito* cartesiano, sustancialista, *a priori*, solipsista, y, supuestamente trascendente. Creando a su alrededor un conjunto de ilusiones insularizadoras y desnaturalizadoras, que caracterizaran al humanismo tradicional. (Carvalho, 1994).

En el nuevo contexto, la forma de conceptualizar la historia experimentó un giro en el sentido antropocéntrico, entonces se pasó a confiar en los poderes de la razón humana para ir promoviendo su propia emancipación, a través de los instrumentos que esta pueda sacar de sí misma. Un proceso optimista de progreso perfeccionador invencible y liberador de constreñimientos tales como la dependencia (material y espiritual), la injusticia, la violencia, la indigencia, el hambre y la ignorancia.

En sí mismo, el proyecto emancipador e ilustrador señaló los valores que tenderían a ser universalizados: la libertad, la igualdad, la solidaridad y la tolerancia. Valores que todavía hoy se mantienen como una aspiración universal de las sociedades. Entonces a la educación se le debería confiar una grandiosa responsabilidad, pues el uso autónomo de la razón, que sería la clave para la liberación de todas las limitaciones, la reclamaba de manera intrínseca. Y, de ahí que se le asignara el estatuto de derecho universal, ya que se le reconoce una función antropológica constitutiva, que iría en dirección de la *Bildung*, precisamente el proceso por el cual los humanos adquirirían la competencia racional distintiva de su humanidad.

Este concepto implica la referencia a un modelo y a un *proceso configurador*, que corresponde, al desarrollo que, de adentro hacia afuera, ha de realizarse en un ser orgánico, a partir de una situación indeterminada, en la forma deseada (Cabañas, 2002). Esto es poner en actividad la entelequia humana, todas sus fuerzas y posibilidades, de manera que pueden desarrollarse partiendo de su propio *élos*, de acuerdo con un juego armónico y proporcionado. Con esta noción de *Bildung* se señala la emergencia de la persona cuya dignidad, racionalidad, estatus moral y libertad le permiten concebirse como un fin en sí misma.

1.2. La deconstrucción posmoderna

Este será el paradigma, que la posmodernidad acabará por acometer deconstructivamente. Ya sea, rechazando la idea de un sujeto racional soberano y autónomo, o la meta narrativa del progreso, o bien, rechazando la *Bildung* como matriz normativa del programa educacional.

De acuerdo con Eagleton (1998, 7): "La posmodernidad es una línea de pensamiento que interroga las nociones clásicas de verdad, razón, identidad y objetividad, la idea de progreso o emancipación universal, los sistemas únicos, las grandes narrativas, o los fundamentos de la explicación definitiva. Contradiendo esas normas de la ilustración, ve el mundo como contingente, gratuito, diverso, inestable, imprevisible, un conjunto de culturas o de interpretaciones sin unidad generando cierto grado de escepticismo en cuanto a la objetividad de la verdad, la historia y las normas, así como en relación a las idiosincrasias y la coherencia de las identidades".

Recordemos también, para la genealogía de esta mutación infraestructural, la contribución de los "maestros de la sospecha", según la expresión de Foucault (1987), y toda la serie de críticas desacralizadoras, desmitificadoras y destructoras que, si por un lado dieron continuidad al trabajo moderno emancipador, por el otro, también condujeron a la zozobra de los filones axiales del mismo proyecto de la modernidad. Pero, no debe olvidarse que ya antes estaba en curso el trabajo de criba que produjo la erosión de sus pilares. La deconstrucción que condujo al derribo de las meta narrativas, apuntada por Jean-François Lyotard (1989), ya había iniciado antes y fue preparando la posmodernidad por caminos diferentes.

1.3. Tendencias posmodernas y educación

El movimiento posmoderno en el ámbito de la educación es polifónico y abarca una serie de aspectos diversos: la concepción de la educación, la organización y gestión escolar, los métodos de la enseñanza o la naturaleza de ciertas disciplinas (Cooper, 2003). La posmodernidad insistió especialmente en la necesidad de defender la diferencia y la diversidad, mostrando una fuerte hostilidad por los procesos de cariz universalizador, totalizador o centralizador.

Lyotard (1989) caracterizó la posmodernidad como una condición emergente de las sociedades más evolucionadas, que se distinguen por el consumismo, la capitalización global, el eclecticismo, el "todo vale" y la hegemonía de la performatividad, en la que se afirma el criterio técnico-científico de optimización entre costos y beneficios. Es en este ambiente que se desarrolla la crítica a la modernidad, especialmente, a todo tipo de certezas, sean de carácter metafísico, religioso o político. Se trata de un cambio ideológico que implica el fin de la propia ideología, la liquidación de las creencias, de los ideales y del poder de la razón y de la moral: el nihilismo.

La educación no se libra de este terremoto, que señala el fin de la creencia en la misma capacidad de la educación para cumplir con el plan de perfeccionamiento de los seres humanos, en beneficio de la búsqueda de una plaza inmediata en el mercado laboral, es decir, en perfecto alineamiento con la hegemonía performativista. Lo que la deriva perversa del "fin de las ideologías" expone es que la eventual ganancia en distancia de las lógicas absolutizadoras parece vaciarse en la entrega acrítica al sistema, en la generalización de la apatía y en el triunfo del relativismo, el individualismo rampante, el egoísmo desenfrenado, en el contexto de la entrega a la búsqueda del bienestar y la diversión, desarrollando los mecanismos para una cierta regulación del vacío existencial correlativo.

Es el momento de la Razón Cínica, según Sloterdijk (1987), en que va ganando fuerza una falsa conciencia ilustrada: ilustrada o alumbrada porque está libre de las justificaciones tradicionales absolutizadoras; falsa, porque es inauténtica, ya que continua, de hecho, entregándose a los antiguos modelos. Por cierto, cuando no recae en las viejas lógicas se somete obedientemente al sistema, como a menudo le sucede a la misma posmodernidad (Eagleton, 1998).

Según Cooper (2003), el relativismo posmoderno no sólo significa que el conocimiento sea relativo a sus condiciones contingentes de posibilidad y puede ser de dos tipos: subjetivista, cuando relativiza la verdad del sujeto; lingüístico, cuando relativiza la verdad al contexto del lenguaje utilizado. En este contexto, los conceptos de verdad y de conocimiento universal objetivo están destinados a ser vaciados a causa de su supuesta inutilidad y, sobre todo, por el hecho de que constituyen verdaderos obstáculos epistemológicos. Lo que, en el terreno de la educación representa la supresión de todo horizonte normativo, la negación de los modelos y de los fines.

Con respecto a la incredulidad en las metanarrativas, después de haber sido relegado el proyecto de la teoontología tradicional, ella incide transversalmente sobre toda grande narrativa: la de la dialéctica del Espíritu; la de las hermenéuticas del significado; la de la emancipación del sujeto racional o trabajador; o, aún, la de la creación de la riqueza. Diferentes relatos utilizados con el mismo propósito: a legitimación de los discursos totalitarios, esto es, absolutizadores y reguladores, casi siempre auto-denominándose "ciencias". Desde aquí parece inaceptable el predominio de cualquier narrativa fundante, abriéndose el mundo a la pluralidad de narrativas, todas en pie de igualdad. La posmodernidad desconfía del establecimiento de las jerarquías, porque sospecha que puedan ocultar relaciones de poder, pero la nivelación absoluta (!) puede dar lugar a situaciones absurdas. Por ejemplo, en el campo de la cultura, la posmodernidad tiende a confundir la jerarquía con el elitismo (Eagleton, 1998).

La hostilidad de la posmodernidad por la presuposición de un nivel de profundidad de los discursos se desarrolló en el campo artístico, donde nació el rechazo de cualquier ambición que intentara revelar la verdadera naturaleza de un supuesto real subyacente: el artista posmoderno no aspira a ser "señor" del sentido escondido, ni un experto de su revelación, lo que llevaría a tener que admitir que existe "un" sentido, esto es, ceder a la tentación absolutizadora y reguladora; el artista posmoderno se dedica con esmero a las superficies y al *pastiche* (Keep, McLaughlin & Parmar, 2011). En este contexto, la funda(menta)ción de la autenticidad queda abolida en beneficio del relativismo de las sobre posiciones. En el campo del arte y de la vida cotidiana asistimos a la emergencia de un modelo que

se distancia de los modelos universales, abrazando la complejidad y la multidimensionalidad, en el que se asume la disolución de las distinciones.

Hay que añadir que el posmodernismo no sólo rechaza al individuo autónomo y soberano sino que opta por enfatizar las experiencias anárquicas, colectivas y anónimas, aquellas a través de las que mejor se puede realizar la diversidad, la sobre posición y lo inefable. Con esto, somos testigos de la disolución de las distinciones clásicas entre sujeto y objeto, el yo y el otro, rechazando todos los intentos para definir, reificar o representar al ser humano.

La hostilidad de la postmodernidad ante la preocupación por la profundidad procede del descubrimiento de la importancia de los contextos o juegos del lenguaje, para definir el sentido y significado en su inmanencia, por lo que tampoco se admitieron las ambiciones procedentes de la intención universalizadora para establecer las normas generales de juicio o normas morales *sub specie aeternitatis*. La premisa subyacente al discurso es desactivada por el hecho de que el sentido se encuentra tejido en la gestión del juego del lenguaje en que se hace operativo —pertenece a una superficie y no a la profundidad de cualquier tipo—, lo que abre a la idea de la incommensurabilidad de los discursos y culturas, así como a la de los diferendos irresolubles. De igual manera, la idea del sujeto racional autónomo que subyace a los discursos y las prácticas, autor y agente, elemento unificador de su sentido, deja de ser una referencia aceptable, dando paso a la idea de un ser fragmentado, difuso y en constante mutación. Significa que en la educación termina por esfumarse la identidad definidora de la personalidad, que se relaciona coherentemente con una constelación de valores expresados en un carácter (Boavida, 2005), es decir, el propio elemento eje que articularía la *Bildung*.

Nietzsche y Foucault relativizaron las creencias con sus genealogías, Heidegger relativizó las construcciones del conocimiento con su hermenéutica y, por último, Derrida, con su deconstrucción, aniquiló la supuesta trascendentalidad del significado: “cuando se conjugan perspectivas tan destructivas, es evidente que no existe ‘Conocimiento’, apenas ‘conocimientos’, no existe ‘Razón’ sino ‘razones’, y que estos conocimientos variados son ‘construidos’ y no descubiertos. Son construidos en y mediante las prácticas y los discursos que presentan la marca indeleble de factores después de todo tan ‘demasiado humanos’ como la lucha por el poder” (Cooper, 2003, 210). Esto significa que también debe salir de la escena el sujeto racional capaz de trascender tales prácticas con el fin de obtener un atisbo objetivo de de las verdades y de las normas.

El reconocimiento de la quiebra de la ilustración moderna, está lejos de haber producido una auténtica alternativa crítica, porque cuando no se ha quedado en la anomia alienante de cualquier tipo de intervención, sólo dio paso a reacciones que oscilan entre la recaída nostálgica del apego a las certezas perdidas y la obsesión cínica por los más pragmáticos intereses egoístas. Destruída la posibilidad de los discursos fundamentados y, asumida la existencia de diferendos irresolubles, sólo le queda a la postmodernidad la celebración de la diferencia, en el contexto de un pensamiento decididamente débil, dado a ejercicios lúdicos y a la ironía. Tal vez, la mayor ganancia haya sido el desarrollo del respeto por lo local y las minorías, intentando conseguir que se escuchen las voces de las diferencias fuera del régimen del discurso dominante, incluida en ella la manía performativa.

Jean-François Lyotard propuso que se diera testimonio de las controversias de las voces de la diferencia y se encontraran los lenguajes adecuados para su correspondiente expresión, sugiriendo que el arte y el sentimiento podrían ser el mejor medio para abrir el enigma humano a los interlocutores (Dillon & Standish, 2000). El arte no sólo es la mejor manera de abrir a la expresión de la diferencia, que no pudo encontrar las palabras para expresarse en el juego del lenguaje dominante, como también será por el arte que se podrá despertar a las buenas conciencias insensibles a su sordo grito.

En su opinión hoy se necesita realizar un trabajo meticuloso y paciente de “sólo educación” (Dillon & Standish, 2000), sin más. Lo que nos lleva a preguntar si aquí no hay un regreso a la llamada de la educación moderna con miras al proyecto de la emancipación individual y colectiva. Y nos deja abierta la puerta para reconstruir, *mutatis mutandis*, una nueva concepción de *Bildung*.

2. La filosofía de los límites y los límites de la posmodernidad

El rechazo de lo absoluto por los posmodernos significa el reconocimiento de límites de nuestras lenguas, de las razones y de las prácticas que les constituyen y se constituyen a través de ellas, lo que al mismo tiempo señala los límites de la orientación posmoderna. Por todos lados se aniquilaron los referentes, sin ser reemplazados por otros, mientras avanzaba el desierto el bosque se consumió, empezando a faltar el aire: asistimos al triunfo del hiperconsumismo (Lipovetski, 2007). Crece el imperio de lo efímero en la era del vacío, pululan los paradigmas insustanciales asentados en la fama que tomó el lugar de prestigio, el relativismo camina de la mano con la superficialidad, se retiraron las éticas para el nivel de lo indoloro y la circunstancia y la diversión se casó con la demanda del bienestar prosaico, conformado con el sistema. En el océano del fin de las ideologías, además de los naufragos, sólo se encuentran “los veloces sin rumbo y los poderosos sin causa” (Boavida & Sanches, 1997).

Por eso, no es de extrañar que, después de un período de vacilación y traspies, de vueltas forzadas al pasado y fugas hacia adelante, de más radicalización nihilista, se haya empezado a buscar una reconstrucción, desde luego, reconsiderando el valor real de los enfoques posmodernos. El cuestionamiento de la postmodernidad dejó al descubierto una serie de deficiencias, que Cooper (2003)

numeró con precisión. Los posmodernos asombraron por el efecto bombástico de sus propuestas, pero estas manifiestan, en muchos casos, serias limitaciones: el hecho de recurrir a simples parodias de la filosofía "tradicional"¹; la debilidad argumentativa descubierta por detrás del lenguaje opaco de efecto sensacionalista; y el carácter insensato de algunos de sus enfoques.

Una mitigación del posmodernismo parece recomendar más rigor, mejor encuadramiento histórico, mejor argumentación, mayor cualidad en sus formulaciones, de manera que se vean claramente sus contribuciones y se evite resbalar en la paradoja o el absurdo. Una posición moderada podría ceñirse al principio de una racionalidad dialógica, dirigida hacia criterios intersubjetivos abiertos a la revisión, donde precisamente tiene sentido asumir para el campo de la educación la referencia a los valores democráticos y emancipadores, aunque, también en este caso, se reconozcan los propios límites en la comprensión de su significado.

3. Subsidios para la reconstrucción de los paradigmas de la educación

3.1 Desafíos im/posibles de la posmodernidad

Cooper (2003) identificó los principales tipos de respuestas posmodernas en el campo educativo, las que pueden reunirse alrededor del común denominador de la negativa de los marcos absolutizadores y de la afirmación del derecho a la diferencia.

Un grupo muy radical llega a avanzar el fin de la creencia en la educación para llevar a cabo el proyecto de emancipación. En algunos casos, incluso, prevé el fin de la educación, con la vuelta a la universidad de la vida, en la que la búsqueda de la emancipación se realizaría a través de la experiencia directa de las diferentes formas de vivir.

Una orientación más optimista propone una reestructuración de la educación de manera que se refleje en el nivel curricular la explosión de la confianza tradicional en la verdad y la objetividad, reconociendo el carácter construido de todo cuerpo de conocimientos. En el plan de la organización se prevé la descentralización, de manera que las comunidades educativas específicas puedan afirmarse y, definir su propio estilo, normas de exigencia y planes de estudio.

Algunos, incluso, llegan a ir tan lejos como para avanzar la idea del rechazo de la iniciación de los jóvenes en los órganos de conocimiento establecidos, que consideran ser totalitarios y terroristas, recomendando un ambiente escolar de disensión y resistencia al conocimiento y normas transmitidas. Este enfoque, prescindiendo de las normas de juicio, pretende apoyar las decisiones simplemente en la adhesión estética, un criterio muy débil cuando se trata de cuestiones epistemológicas y, eventualmente, éticas.

Otra corriente posmoderna presenta una aparente moderación: no rechaza la necesidad de los criterios de consenso sobre la verdad, los conocimientos y las normas morales, sólo insiste en la hostilidad a la profundidad y el "fundamentalismo" de la verdad. Sin embargo, refutan la comprensión del propósito de la educación como iniciación a formas de conocimiento, supuestamente, fundadas y objetivas o en su correspondencia con el desarrollo del individuo racional autónomo, subyacente a las críticas, los discursos y las prácticas.

Las corrientes posmodernas, por lo general, tampoco aceptan la obsesión por la performatividad o la perspectiva de un discurso científico libre de compromisos ideológicos y normativos. Algunos se asumen como "ironistas", libres de producir descripciones restrictas sobre sí y el mundo, y sin asumir ninguna ambición para impugnar cualquier tipo de discursos o prácticas públicas, que aún cuando no tengan fundamento, sirvan a la estabilidad del ambiente democrático de nuestras sociedades. En este caso remiten el uso de su ironía al dominio privado dejando los enfoques posmodernos al contexto académico, un hecho que bien refleja los pactos a los que legaron con el sistema.

Dondequiera que se mire, el paisaje postmoderno no parece ofrecer referentes para estructurar con convicción la educación. En algunos casos, sugieren perplejidades y paradojas que generan al menos incredulidad y asombro y, finalmente, bloqueos, anomia, sentimiento de estar a la deriva y de desesperación. Esta situación ha reforzado la preocupación creciente por llevar a cabo la reconstrucción de la Razón Pedagógica. (González, 2010). Una oportunidad, que claramente se vislumbra entre los mismos posmodernos, al parecer cansados de tanto nihilismo.

3.2. Relativismo, multiculturalidad y valores humanos

Uno de los desafíos más complejos de la posmodernidad es el del relativismo, que vinculado con la afirmación de la diferencia, condujo a la llegada del multiculturalismo. El debate sobre el multiculturalismo implica un análisis axiológico que, como señala Strawn (2007), debe comenzar por enfrentar el hecho del relativismo que domina actualmente en la Academia. La experiencia de los antropólogos, sociólogos y filósofos revela, cuando menos, que tienen grandes dificultades en realizar su trabajo fuera de los enfoques relativistas. Sin embargo, el derecho a ser diferente, en sentido global, para una cultura, no debería entrar en conflicto con los derechos fundamentales de sus miembros.

Algunas tendencias postmodernas predominantes en las ciencias sociales y en las humanidades, creen que la verdad es múltiple y depende del punto de vista del sujeto o del contexto en que se formula, ya que no hay ninguna racionalidad que pueda garantizar la validez universal, sino únicamente racionalidades diferentes en diferentes culturas. Siguiendo el análisis de Silva (2005), podemos distinguir dos tipos de crítica sobre el relativismo: i) la primera, de carácter general: los relativistas afirman que no hay ninguna verdad que no sea relativa, es decir, su perspectiva sobre los "juegos de lenguaje" debe considerarse no-relativa; ii) el segundo tipo de críticas se refiere a las consecuencias absurdas del relativismo, como en el caso de considerar, por ejemplo, la total equivalencia entre las prácticas culturales, incluso cuando se trata de la mutilación genital femenina, cuyos informes médicos de la Organización Mundial de la Salud (2010) evidencian sus efectos nocivos para la salud y la naturaleza de la experiencia sexual femenina. Ahora bien, si multiculturalismo debe asumirse como una cuestión de principio para el derecho a la diferencia, no necesariamente nos autoriza a caer en el relativismo y mucho menos a defender una idiosincrasia cultural a expensas de los derechos individuales universales, en particular el de la dignidad humana, la libertad, la igualdad de condición y la justicia. Debemos evitar la asimilación étnica de la ética (Béji, 2006). En palabras de Amin Maalouf (2000, 88): "hay valores que pertenecen a la especie humana sin excepción. Esos valores deben colocarse antes de todo lo demás."

Cuando pasamos al plan de nuestras escuelas también necesitamos cuestionar el sentido y la validez del relativismo, que hoy se presenta sobre la forma del "indiferentismo" y del "tolerantismo" (González, 2010). El "indiferentismo" tiende a desactivar todos los instrumentos de coacción, en las evaluaciones y el espíritu de rigor, lo que ha llevado a esquivar las funciones sociales de la escuela, de la enseñanza y de las certificaciones. El "tolerantismo" entendido como tendencia a tolerar todo, que hoy emerge como un nuevo absoluto, adolece del absurdo para hacernos aceptar incluso aquellas perspectivas transidas por la dominación y el trato vejatorio. Si bien, en el contexto de la modernidad, la tolerancia se entendía, precisamente, como limitada por los valores de la dignidad y la justicia, límites que la posmodernidad llegará a disolver mediante la absolutización de la tolerancia.

Tal como propone Herrerías (2009b), si quisiéramos conseguir un nuevo horizonte para la verdad, deberíamos llegar a una concepción meta moderna que trascienda tanto el universalismo moderno de la univocidad como el universalismo posmoderno de la equivocidad. Más allá de la imposición de las metanarrativas y del relativismo ineficaz, necesitamos profundizar entre todos, en la vía de un diálogo genuino y cuestionador. El nuevo horizonte de verdad es el del "encuentro dialógico", que se refiere a una demanda sobre lo que podría ser una sociedad más justa, más digna, más libre y más equitativa.

3.3 De la desmovilización del sujeto crítico a su recuperación crítica

Uno de los más graves problemas de la lectura posmoderna, inicia cuando se niega todo objetivo a la educación o la definición de una educación orientada hacia el logro de un objetivo concreto. Usher & Edwards afirman que, "en efecto, el autodefinido objetivo de la educación no puede ser realizado durante la escolarización. No existe ningún fin para lo que está incompleto como tampoco para lo completo. La escolarización no puede tener una 'fin' (objetivo o propósito) ni ella misma puede ser un 'fin' (*terminous*)" (Usher y Edwards, 1997, 131). Si, en realidad, el deseo que nos anima nunca llega a ser completo, ni la educación se clausura alguna vez, también es cierto que la educación alcanza uno de sus objetivos cuando consigue colocar al sujeto en esa dinámica de búsqueda de respuestas a su ser incompleto, confiriéndole las habilidades para producir sentido en su existencia, es decir, salidas para su inagotable anhelo de ser. En este sentido, la educación tiene un fin (*terminus*) y, además múltiples y polimórficos fines y propósitos, que pueden ser redefinidos de manera renovada, pero que exigen opciones. Sin embargo, la posmodernidad parece en ocasiones querer esquivar el tener que optar.

Usher & Edwards critican la "novela de la autoformación", construida por la Ilustración para definir la educación como un proceso destinado a lograr la autonomía aceptando ciertas limitaciones sociales. En su opinión, el verdadero sentido de la educación reside en lograr que el educando comprenda que "su autonomía es indeterminada ya que no puede nunca alcanzar un fin (es decir), que él es un sujeto de deseo, de un deseo que nunca puede ser satisfecho" (Usher y Edwards, 1997, 134-135). Sin duda somos esta ansia y, sin lugar a dudas, nuestra autonomía siempre está limitada —por eso se proyecta continuamente— pero también somos sujetos de razón, que conciben su realización en el propio marco limitado por las opciones y los valores. Hay que añadir, que no se puede eludir la condición de, en cada momento, ser un yo, por ventura descentrado de cualquier narración monológica, con sus deseos, su razón y sus valores, que constituye el centro a partir del cual diseñamos las alternativas para la realización, en continua emancipación de lo que nos limita y encierra. A cada paso, también, es la coherencia la que nos permite elegir, no luchamos contra ella, sin con ella.

Sin embargo, en la vía de la deconstrucción nietzscheana, Bingham pareció abogar por una pedagogía de la auto-reformulación

(*self-reformulation*), a la que se asocia el supuesto, algo absurdo, del proyecto de la no-identidad (Fennel, 2005). La pedagogía del auto-reformulación enseña la humildad y la apertura de la experiencia, pero parece hacerlo para entregar al sujeto a la deconstrucción de todo lo que pueda considerarse un *self* estable. Su propósito es el compromiso con la no-identidad del *self* o una identidad vacilante en un contexto de total planicie democrática, en la interacción. "En nombre de liberación humana, la pedagogía del auto-reformulación proporciona las mismas oportunidades para todos los estudiantes. Bajo el principio de que un *self* estable y una identidad fija son perjudiciales, los educandos deben acostumbrarse a un flujo en el que no puede haber cabida para lo que es superior " (Fennel, 2005, 106). En nuestra opinión, aceptar la apertura a otras formas de ser no puede llevarnos a la defensa del abandono de toda la identidad que sirva como un auto-referente estable. Tal radicalización de la existencia significa perder la propia existencia, no ganarla. Una vez más, lo que al parecer nos transmite la aniquilación de todo referente es la relativización fragmentadora, en donde nos perdemos. De otro modo, en los contextos donde perdió capacidad de movilización el sujeto crítico que podría hacer frente al hiperconsumismo, es evidente que el individualismo hedonista y el relativismo apenas nos entregan a planos superficiales y espurios (Lipovetsky, 2007).

No deja de ser curioso cómo los posmodernos, mientras ensayan una crítica justa al concepto mercantilista, consumista y performativista que se instaló en la educación, pretenden descartar el marco teleológico, ya que este acoge la falacia esencialista, pero, sin embargo, acaban recuperando en cierta medida el desiderátum del sujeto crítico. Standish (2003, 227), por ejemplo, mostró lo importante que es hoy en día trascender los esquemas teleológicos que encierran la performatividad y el esencialismo miope: "el pensamiento teleológico se vuelve grotesco cuando concibe los seres humanos y sus políticas como perfectibles en términos de fines que en principio son alcanzables". La crítica es importante y justa cuando se piensa en contextos actuales de educación en función de las realizaciones técnicas y economicistas, o a la deriva de los totalitarismos del siglo XX; pero en cuanto se refiere al paradigma de la modernidad parece olvidar que el concepto moderno de ser humano educado es asintótico: personalmente, nunca podremos asumirnos como seres acabados de educar, como tampoco podremos conferir una fecha de consumación para la emancipación colectiva. Nuestro autor quiere esquivar el esquema de la perfectibilidad teleológica, para volverse hacia el concepto de perfeccionismo emersoniano. Un diseño flexible y abierto, pero que "sugiere una aspiración a lo mejor de nosotros mismos" (Standish, 2003, 228). Se trata de que cada uno encuentre su camino y de no entrar en aquel definido por los otros. Sin embargo, también aquí sería bueno recordar que el concepto moderno de la emancipación presupone el pensar por sí mismo libertándose de todas las tutelas, como ya mostró Kant de forma contundente (1784-1985).

El enfoque del autor citado parece descartar la soberanía del sujeto racional, pretendiendo más bien atenerse a la perspectiva de que cualquier idea que tenemos de nosotros mismos, considerándonos como un todo, es esencialmente provisional, ya que el alma es "una inmensidad no poseída y que no puede ser poseída" (Emerson, AP. Standish, 2003, 229). Así que imaginar que podemos constituirnos de forma personal y adquiriendo progresivamente habilidades sólo nos puede cegar para el hecho de que nuestra vida es un proceso de aprendizaje por aproximación infinita a la verdad y de que no hay ningún fin para ella, porque cada fin es un nuevo inicio, cada umbral de profundidad siempre nos abre otro. Lo que conduce a Standish a afirmar que "Hay una especie de blasfemia en el abordaje directo de esas profundidades. Hay idolatría en la búsqueda estrecha de fines fijos" (Id. Ibíd). Decantándose, al final, por una propuesta que parte del reconocimiento de nuestro "falta de completitud esencial". Propuesta que, en nuestra opinión, debe ser totalmente abrazada por la reconstrucción educativa que aquí queremos señalar.

La posmodernidad ha promovido el desarrollo de relecturas de la antinomia fundamental de la educación y la existencia, pero a veces tiende a una radicalización existencial. Por nuestra parte, entendemos que la resolución de esta antinomia sólo puede ser provisional y abierta (Reis, 2008), de tal manera, que la vida y el ideal se unan de manera creadora y dinámica (Suchodolski, 1988). Lo que nos permite ver que la tensión se mantiene, es preservada, no se anula.

¿Pero será que la relativización posmoderna obliga a una plena desmovilización del sujeto activo y crítico, tanto en el sentido genérico como educacional? La respuesta de Buckingham, acerca de una educación para los *media* cada vez más indispensable, es muy clara: "la educación no puede permitirse abandonar el proyecto moderno de la crítica cultural" (Buckingham, 2003, 325). En su opinión, por mucho que sean indispensables la parodia, la ironía y la actividad lúdica, formas por las que el deseo inefable puede encontrar su voz y los discursos totalitarios ser transgredidos y erosionados, no sólo es un equívoco asumir que lo lúdico y la racionalidad se excluyen, como también tenemos cada vez más razones para fomentar la reflexión y la crítica.

Buscamos un nuevo paradigma, que debe pasar a través de un doble enraizamiento natural y relacional de la persona humana y que sea capaz de superar su comprensión, sustancialista, racionalista, monológica y desnaturalizadora, por medio de una concepción que entiende su complejidad dialógica bio-psico-socio-cultural (Reis, 2009). Debemos encontrar las vías de una nueva Ilustración, una netamodernidad que supere el exceso de las monologías y los reduccionismos y se abra al juego de la igualdad y la diferencia de nuestras identidades gramaticalizadas y de una razón participativa (Herrerías, 2009b). Lo que nos conduce para el esfuerzo, que pide González (2010), para la reconstrucción de una Razón Pedagógica, crítica, dialógica e intersubjetiva.

Bibliografía

- Appadurai, A. (2006) Em direção ao choque de valores ou à hibridação dos valores, in Bindé, J. (Dir.) *Para onde vão os valores* (Lisboa, Instituto Piaget) pp. 43-54.
- Béji, H. (2006) A cultura do inumano, in Bindé, J. (Dir.) *Para onde vão os valores* (Lisboa, Instituto Piaget) pp. 57-64.
- Boavida, J. & Sanches, M. D. F. (1997) Velozes sem rumo e poderosos sem causa?, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 31 (1,2 e 3), pp. 59-87.
- Boavida, J. (2005) O que será um bom carácter?, in Vieira, C.M.C., Seixas, A.M., Matos, A.P.M., Lima, M.P., Vilar, M.M. & Pinheiro, M.R. (Eds.) *Ensaio sobre o comportamento humano - Do diagnóstico à intervenção: Contributos nacionais e internacionais* (Coimbra, Almedina) pp. 7-35.
- Buckingham, D. (2003) Media education and the end of the critical consumer, *Harvard Educational Review*, 73 (3), pp. 307-327.
- Cabanas, J. M. Q. (2002) *Teoria da educação - Conceção antinómica da educação* (Porto, ASA).
- Carvalho, A. D. (1994) *Olhares e percursos* (Santa Maria da Feira, Fundação Terras de Santa Maria da Feira).
- Cooper, D. E. (2003) Postmodernism, in Curren, R. (Ed.) *A companion to the philosophy of education* (Oxford, Blackwell Publishing) pp. 206-217.
- Dhillon, P. A. & Standish, P. (2000) *Lyotard: Just education* (London, Routledge).
- Eagleton, T. (1998) *As ilusões do pós-modernismo* (Rio de Janeiro, Jorge Zahar).
- Fennell, J. (2005) Nietzsche contra “self-reformulation”, *Studies in Philosophy and Education*, (24), pp. 85-111.
- Foucault, M. (1987) *Nietzsche, Freud & Marx. Theatrum philosophicum*, 4ª ed. (São Paulo, Princípio).
- González, V. (2010) Hacia una reconstrucción de la Razón pedagógica, *Teoría de la Educación*, 22, 2, pp. 19-42.
- Herrerías, G. L. (2009a) *Nueva carta sobre el humanismo* (Madrid, Asociación Española de Educación Ambiental).
- Herrerías, G. L. (2009b) Diferentes sujetos, diferente educación: Del humano sustancia racional al gramatical ético, in del Dujo, A., Boavida J. & Bento, V. (Coords.) *Educação: Reconfiguração e limites das suas fronteiras* (Guarda, Centro de Estudos Ibéricos) pp. 59-93.
- Kant, I. (1784/1985) Que és la Ilustración?, en Imaz, E. (Comp.) *Emmanuel Kant: Filosofia de la historia* (Madrid, Fondo de Cultura Económica) pp. 25-38.
- Keep, C., McLaughlin, T. & Parmar, R. (2011) *Defining Postmodernism*. Obtido em 19.XII.2012 de <http://elab.eserver.org/hf0242.html>
- Lyotard, J.-F. (1989) *A condição pós-moderna*, 2.ª Ed. (Lisboa, Gradiva).
- Pring, R. (2003) La educación como “práctica educativa”, in Amilburu, M. (Ed.) *Claves de la filosofía de la educación* (Madrid: Dykinson) pp. 29-48.
- Reis, C. F. S. (2008) Educação e cultura mediática: análise de implicações deseducativas. Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Filosofia da Educação.
- Reis, C. F. S. (2009) A educação face ao (des)aparecimento do sujeito, in del Dujo, A. Boavida, J. & Bento, V. (coords.) *Educação: Reconfiguração das suas fronteiras* (Guarda, Centro de Estudos Ibéricos).
- Sloterdijk, P. (1987) *Critique of cynical reason* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- Standish, P. (2003) The nature and purposes of education, in Curren, R. (Ed.) *A companion to the philosophy of education* (Oxford, Blackwell Publishing) pp. 221-231.
- Strawn, J. (2007) An Intellectual Defense of Female Genital Mutilation?, *The Cabal*, 10 de Dezembro de 2007. Obtido em Agosto de 2010 de http://www.jewcy.com/cabal/intellectual_defense_fgm
- Usher, R. & Edwards, R. (1997) *Postmodernism and education* (London and New York, Routledge).
- World Health Organization (2010) Female genital mutilation. *Fact sheet* n.º 241, Fevereiro de 2010. Obtido em Agosto de 2010 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs241/en/index.html>

Notas

1 Algunos (Buckingham, 2003) asumen explícitamente la parodia como instrumento para lidiar con las relaciones de poder e decir lo indecible, esto es, dar lugar a la voz de la subversión.

Santos, D., & Caseiro, N. (2012). "Empreendedorismo em instituições de ensino superior: um estudo de caso", in Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional, Empreendedorismo e Desenvolvimento Regional, Setúbal: APDR, pp. 98-106.

Shapiro, H., & Lauritzen, J. (2011). Emerging Skills and Competences- A transatlantic study. EU-US Study for the European Commission. Luxemburgo: European Commission, DG Education, Danish Technological Institute and GHK.

AN ACCOUNT OF THE PROGRESSION MODEL FOR INITIAL TEACHER EDUCATION IN ESECD

UM REGISTO DO MODELO DE PROGRESSÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ESECD
UN REGISTRO DEL MODELO DE PROGRESIÓN PARA LA FORMA INICIAL DEL DOCENTE EN ESECD

Carlos Reis (creis@ipagrj)*, Portugal

Teresa Paiva (tpaiva@ipagrj)**, Portugal

Maria das Dore Formosinho (informosinhosandrea@gmail.com)***, Portugal

Urbana Bolota (ubolota@ipagrj)****, Portugal

ABSTRACT:

In this paper we draw on the concept of Entrepreneurship Education and describe ESECD completion of the Budapest Agenda and its Progression Model for Initial Teacher Education. The concept of entrepreneurship education is discussed. We also present the references on Entrepreneurship Education, but the main issue of the paper is to give an overview account of ESECD performance regarding the Progression Model for Initial Teacher Education (PMITE). In a scale of four points for one item and a maximum of eighty four points, ESECD scores thirty points, which means ten points under the average.

Keywords: Entrepreneurship, teacher education, progression models.

RESUMO:

Neste artigo partimos do conceito de educação para o empreendedorismo e descrevemos a concretização da ESECD dos princípios da Agenda Budapest e do seu modelo de progressão para a formação dos professores. O conceito de empreendedorismo e educação para o empreendedorismo, é discutida. Apresentamos, também, os documentos