

PEDAGOGIA

AGENDAS TEMÁTICAS

ELÓI MARTINS SENHORAS
MAURÍCIO PEREIRA BARROS
(organizadores)

EDITORA

2023

PEDAGOGIA

Agendas Temáticas

PEDAGOGIA

Agendas Temáticas

ELÓI MARTINS SENHORAS
MAURÍCIO PEREIRA BARROS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se 59 SENHORAS, Elói Martins; BARROS, Maurício Pereira (organizadores).

Pedagogia: Agendas Temáticas. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 243 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-25-0
https://doi.org/10.5281/zenodo.7814757

1 - Educação 2 - Filosofia. 3 - Pedagogia. 4 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Da Paideia Grega a Pedagogia do Logos 13

CAPÍTULO 2 |
O Patriarcalismo e o Lugar do Feminino na Pedagogia Paulina 39

CAPÍTULO 3 |
António Sérgio: Filosofia do Trabalho e Ideário Pedagógico 55

CAPÍTULO 4 |
Apuntes para una Pedagogía del Deseo 95

CAPÍTULO 5 |
Interfaces da Pedagogia
Hospitalar e Outras Áreas do Conhecimento em Saúde 125

CAPÍTULO 6 |
Epistemología de la Pedagogía Hospitalaria:
Un Espacio para el Debate Contemporáneo de la Educación Inclusiva 149

CAPÍTULO 7 |
De la Pedagogía y la Didáctica de
la Muerte a un Nuevo Paradigma Educativo 195

CAPÍTULO 8 |
Pedagogía de la Muerte en la Escuela: Una Tarea Pendiente 215

SOBRE OS AUTORES | 233

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica de construção do pensamento pedagógico apresenta a emergência de novos paradigmas interpretativos, marcos teórico-conceituais e objetos de estudo, uma vez que a incremental e combinada evolução empírica e teórica propicia a consolidação de um campo absorvente e altamente hibridizado por forças de curta e longa duração.

Neste contexto, o objetivo desta obra, intitulada como "Pedagogia: Agendas Temáticas", é compartilhar com o público leitor uma assertiva discussão sobre assuntos que possuem ampla relevância contemporânea, tanto, na curta periodização conjuntural, quanto na estrutural longa duração, em diferentes países de língua portuguesa e espanhola.

O trabalho coletivo que resultou nesta obra é fruto de um trabalho arquitetado internacionalmente a várias mãos, contando com a presença de quinze profissionais de seis países – Argentina, Brasil, Colômbia, Espanha, Portugal e Venezuela – os quais desenvolveram suas pesquisas nas suas instituições públicas e privadas de ensino superior.

A organização deste livro em oito capítulos apresenta uma instigante discussão panorâmica sobre agendas temáticas da Pedagogia que é desenvolvida de modo comparativo por meio de estudos de caso que valorizam a riqueza da realidade empírica no eixo do Atlântico, em cada um dos distintos países analizados na América do Sul e na Europa Ocidental.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins, este livro teve o método dedutivo como pilastra mestre para fundamentar a análise sobre questões fáticas e teóricas com base nos procedimentos qualitativos, tanto, de revisão

bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de hermenêutica educacional na interpretação dos dados.

Em razão das pertinentes discussões temáticas apresentadas, esta obra é indicada para um amplo público leitor, composto, tanto por leigos no campo da Pedagogia, quanto por acadêmicos, especialistas ou *policymakers*, justamente ao conciliar teoria e prática a partir de uma didática abordagem sobre fatos relevantes na atualidade pedagógica ibero-americana.

Os resultados e discussões apresentados neste livro buscam romper consensos, findando demonstrar a riqueza existente no anarquismo teórico e metodológico dos estudos pedagógicos em resposta à complexa realidade empírica, razão pela qual convidamos você leitor(a) a nos acompanhar em uma coletânea de preciosos estudos analítico-reflexivos.

Excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

Maurício Pereira Barros

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Da Paideia Grega a Pedagogia do Logos

DA PAIDEIA GREGA A PEDAGOGIA DO LOGOS

Elias Gomes

O *relacionamento inicial* entre filosofia e cristianismo não aconteceu pela instrumentalidade da filosofia clássica, sobretudo aquela protagonizada por nomes como Sócrates, Platão e Aristóteles – mas sim, primeiramente, através do chamado *período helenístico*. Inclusive, a quem defenda que sem a expansão pós-clássica da cultura grega, jamais poderia ter surgido a religião cristã como pretensões de caráter universais.

Ora, por questões óbvias, é necessário pensar a respectiva relação tendo como base primordial o seu contexto mais próximo. Refiro-me as mudanças promovidas no século IV a.C., a partir das conquistas de Felipe II e principalmente de Alexandre Magno, que possibilitaram as condições para a formação de um novo cenário político, econômico e cultural no mundo antigo, que ficou conhecido posteriormente como o período helênico da filosofia grega (TILLICH, 2007).

Costuma-se fazer distinção entre o período clássico do pensamento grego, que termina com a morte de Aristóteles, e o helênico, que se situam: os estóicos, os epicuristas, os neopitagóricos, os céticos, os cínicos e os neoplatônicos. Para muitos, acha-se aí a fonte imediata de boa parte do pensamento cristão. Tudo isso por assimilação, incorporação e ressignificação generalizada.

O helenismo caracterizou-se pela difusão da cultura grega e sua fusão com os valores de outras culturas e povos conquistados, tais como: o Egito, a Mesopotâmia, a Síria, a Pérsia, a Índia e a Judeia. Nesse sentido, sendo o cristianismo fundamentado a partir da

tradição judaica é natural e compreensível começar nossa abordagem por esta valoração.

Dentro desta perspectiva, entende-se que os elementos compostos nas escolas filosóficas gregas teriam supostamente influenciado a constituição do cristianismo nascente. As escolas gregas, não eram escolas no sentido em que temos hoje (TILLICH, 2007).

Trata-se de comunidades cujas características beiravam a liturgias cúlticas. Seus membros queriam viver de acordo com as doutrinas de seus mestres. Proporcionalmente, estabelecendo uma espécie de análise comparatista, poderíamos ir multiplicando os exemplos, sem fim, e transformando as coisas supostamente "profanas" em "sagradas". É sobre este ambiente que se estabeleceu a influência do helenismo sobre o cristianismo nascente (JAEGER, 2014).

Ora, não precisaríamos de um esforço acadêmico muito grande para perceber a relação de influência. Diversos pesquisadores procuravam deixar claro, o que nem sempre é possível, que o cristianismo possui uma sua relação de profunda "dependência" da cultura grega.

Em geral, esta postura, via e compreendida que a rápida disseminação do cristianismo se devia, desde a sua primeira geração, basear-se em pelo menos dois aspectos centrais. Primeiramente, aos judeus que se achavam helenizados no tempo de Paulo, não só na Diáspora judaica, mas, num grau considerável, também na Palestina. Em segundo lugar, foi precisamente para esta fração helenizada do povo judeu que os missionários cristãos primeiro se dirigiram.

Portanto, em certo sentido, não é possível compreender o cristianismo nascente fora do contexto helenístico (JEAGER, 1991).

Proporcionalmente, para reforçar ainda mais esta hipótese, seus defensores costumam delimitar vários exemplos:

> 1) A utilização da língua grega como idioma oficial;
> 2) A criação do nome da nova religião, christianoí, teve origem na cidade grega de antioquia;
> 3) O grego era falado em todas as sinagogas do mediterrâneo (e do egeu), o que implicou: o contato dos cristãos com um séquito de prosélitos politeístas presentes nas sinagogas; e, que toda a atividade de paulo baseou-se neste fato; que as discussões com os judeus, a quem paulo se dirigia nas suas viagens e a quem tentava levar o evangelho eram conduzidas em grego;
> 4) Tanto paulo quanto os judeus citavam, via de regra, o antigo testamento da versão grega dos setenta;
> 5) A presença marcante, nos autores cristãos, não só das formas literárias gregas da epístola, segundo o modelo dos filósofos gregos, como de inúmeros exemplos, contidos em seus trabalhos, extraídos de autores gregos (JEAGER, 1991, p. 13-17).

Assim, objetivando o que fora dito, a respectiva pesquisa será desenvolvida da seguinte forma: *Primeiro* faremos uma incursão histórica – de caráter panorâmico – procurando mais uma vez demonstrar o grau de influência da cultura grega sobre literatura cristã antiga.

A ideia principal é demonstrar que, desde de seus primórdios, a tradição cristã utilizou de conceitos da cultura helenista como instrumento para propagação da nova fé, sem deixar também, de reconhecer a suposta ameaça, pois o problema era saber se essa fé podia assimilar a cultura grega, ou seja, aceitar seus padrões de

pensamento e estruturas intelectuais e, ao mesmo tempo, evitar de nele submergir (GILES, 1987, p. 6).

Em *segundo* lugar, procuraremos estabelecer uma análise mais delimitada da chamada "Pedagogia do Logos" – mais precisamente a partir do pensamento teológico de Clemente de Alexandria, aonde é possível perceber uma espécie de primeira exposição sistemática da visão cristã de educação (GILES, 1987, p. 58).

Isto é, tomando como base o conceito helênico de Paideia Grega, o autor vai apresentar Jesus Cristo não como o mestre que cultiva o intelecto ou a capacidade mental, mas sim como o modelo em que os homens podem encontrar o exemplo, o preceito, a exortação, a correção e o amor.

CRISTIANISMO PRIMITIVO E PAIDEIA GREGA

O título desse tópico foi utilizado pela primeira no final do século XX, mais precisamente em 1960 em uma série de conferências preferida pelo filósofo e educador alemão Werner Jaeger, na prestigiada Universidade de Harvard (JAEGER, 2014).

Naquela ocasião, o autor pretendia elencar alguns aspectos e conteúdos sobre a questão da recepção da *paidéia* grega pelo mundo cristão primitivo. Trata-se em procurar demonstrar a abrangente transformação que ocorreu com o respectivo conceito grego no interior da História da literatura cristã antiga: grego e latina (JAEGER, 2014).

Como próprio Jaeger afirma, que não objetivava estabelecer de maneira indiscriminada uma abordagem abstrata do contraste entre religião e a cultura, como se fosses duas formar heterogêneas da mentalidade humana. Neste caso, o autor defende a necessidade

que estudioso da literatura clássica tem, de primar por uma análise histórica do fenômeno (JAEGER, 2014).

Em outras palavras, ele reconhece que seu desejo não era o fazer comparações filosófico-teológica entre a mentalidade helênica, com o espírito da fé cristã – pois segundo o mesmo, tal empreendimento acadêmico já teria sido feito anteriormente com maestria, por autores como: Ernest Renan e Friedrich Nietzsche.

Desde a obra famosa de Werner Jaeger (1995), o termo *paideia* sugere de imediato o conceito de Ideal formativo do homem, descoberto e formulado pelos gregos (NUNES, 2018). Subintende-se então, que a paideia seria, uma espécie de "Ideal de Educação", cujo homem deve ser contemplado de maneira completa. Portanto, busca-se o desenvolvido físico e espiritual.

Isto é, amadurecido com o auxílio da arte e da devida colaboração de adultos experientes, este, no pleno exercício das suas potencialidades físicas, intelectuais e morais, se desenvolve plenamente (NUNES, 2018).

Acontece, entretanto, que esse ideal formativo, formulado de modo clássico e com valor perene, por se assentar na realidade e no conceito de personalidade humana, acabou se revestindo na prática por aspectos míticos-culturais discutíveis e dignos de censura. Por isso, obviamente, quando o cristianismo surgiu, houve de início um choque entre os representantes da *paideia* clássica e os mensageiros da *Boa Nova* anunciado por Jesus Cristo (NUNES, 2018).

Dito isso, as pretensões W. Jaeger repousam preferencialmente em procurar mais uma vez demonstrar, a maneira como os processos culturas se dão, sejam através de absorção, assimilação e ressignificação de seus ambientes contextuais. Elaborou-se, assim, a partir de suas series de conferências de Harvard – ampliada agora no livro – uma análise e abordagem panorâmica sobre as principais obras literárias do período.

Nesse sentido, tendo como base constitutiva o conceito de paidéia grega, nasce, assim, uma narrativa a princípio, supostamente sem qualquer tipo de confronto direto com os fundamentos teológicos, procurando encontrar muito mais uma espécie de "conexão intrínseca" ou "relação de continuidade".

Estruturalmente, o livro está divido em sete capítulos, elencando-os da seguinte forma: (1) *O Primeiro Encontro* (p. 9-22); (2) *Clemente Romano* (p. 23-37); (3) *Os Apologistas* (p. 38-49); (4) *O Neoplatonismo* (p. 50-60); (5) *Os Alexandrinos: Clemente e Orígenes* (p. 61-84); (6) Os Padres Capadócios (p. 85-102); (7) *Gregório de Nissa* (p. 103-118).

Já primeiro capítulo, o autor vai apontar que uma das principais características para entendermos o processo de assimilação e ressignificação efetuado pelo cristianismo primitivo sobre a paidéia grega, é necessário iniciar compreendendo o significado do conceito de *encontro cultural.* Os processos culturais possuem em si mesmo o potencial de mudança.

Foi esse potencial que ao longo do tempo, produziu a imensa diversidade de culturas (GOMES, 2008, p. 208). Tal fenômeno ocorre por: aculturação, transculturação e enculturação. A primeira máxima ou estágio desse de processo cultural foi sem dúvida a questão do uso da linguagem, e toda a gama de conceitos sutilmente atrelados a mesma. Nas palavras de W. Jaeger temos:

> [...]. Nós observamos o primeiro estágio do helenismo cristão no uso da linguagem grega que encontramos nos escritos no Novo Testamento, e que continua em período pós-apostólicos até o tempo dos assim chamados Pais Apostólicos. Esse é o significado original da palavra *Hellenismos.* A questão da linguagem, de maneira alguma significou uma matéria irrelevante. Com a linguagem grega todo um

> mundo de conceitos, categorias de pensamento, metáforas herdadas, e conotações sutis entram no pensamento cristão (JAEGER, 2014, p. 12-13).

Logo em seguida (capítulo II), o educador alemão faz uma análise detalhada na obra de Clemente Romano. Trata-se simplesmente daquele que é reconhecido como autor do documento literário mais antigo da religião cristã – a chamada *Primeira Epístola de Clemente aos Coríntios.*

Nesse escrito, Jaeger aponta para o uso frequente e constante de recursos oriundos incorporados da paidéia grega (JAEGER, 2014). De fato, por influência da paidéia grega, ainda vigente e aceita, passou a elaborar um novo conceito de paidéia, sobretudo agora com a identidade cristã (MELO, 2012).

É preciso considerar que, nesse momento, o conceito de paidéia já não marcava relação com o mundo da época, que chamavam de "pagão", pois ficava clara para os cristãos, pelo que acreditavam, a possibilidade de contribuírem para a elaboração de um verdadeiro conteúdo de paidéia (MELO, 2012).

Desse modo, iniciou-se uma nova fase do conceito, outrora tão prezado pelos gregos. Portanto, ele passava a tomar um direcionamento oposto àquele consagrado pelos séculos na formação do homem helênico - ou seja, a paidéia cristã (JAERGER, 2014).

Do *terceiro* ao *quinto* capítulo (Os Apologistas, O Neoplatónicos, Os Alexandrinos) nosso autor procurou pensá-los de maneira correlata. Isto é, o trabalho dos teólogos apologistas só faz sentido na medida em que os mesmos são pensados como respondendo de forma "inteligente" os ataques daqueles que, em nome de uma suposta "filosofia", achavam que o cristianismo não era digno de ser aceito e incorporado na cultura romana.

Sob diversas formas, essas acusações podiam ser resumidas da seguinte forma: os cristãos eram pessoas ignorantes cujas doutrinas, pregadas sob um verniz de sabedoria, eram em realidade néscias e contraditórias (GONZÁLES, 2001). Entretanto, tal empreendimento de defesa, só foi possível pela instrumentalidade e influência de filósofos Neoplatónicos.

É justamente na cidade de Alexandria, "capital" dos grandes Apologistas cristãos que surgiu os Neoplatónicos. O neoplatonismo, que surgiu em Alexandria com Amônio Saccas e Plotino de Licópolis, vai influenciar decididamente o pensamento e os trabalhos de Clemente e Orígenes. Ele diz:

> [...] Clemente e Orígenes cresceram sob este sistema cultural. Ele dominou não somente as escolas filosóficas de seu tempo como também a *paideia* helênica tradicional [...] conduziram seus alunos pelo caminho daquela espiritualidade que era o elo comum de toda religião mais elevada na antiguidade tardia. Todas as tradições, pagas e cristã, foram reinterpretadas a partir dessa fonte de sentimento religioso, a fim de torná-las mais aceitáveis aos homens da nova época (JAEGER, 2014, p. 58-60).

É neste sentido, consoante o processo histórico de longa duração que levou o cidadão antigo a desacreditar das suas divindades tradicionais e a procurar novas formas de interação com o sagrado, que demonstram a emergência do neoplatonismo como uma nova possibilidade. É neste contexto, que as propostas defendidas pelo cristianismo nascente, apresentadas pelos teólogos apologistas, serviram e muito para o acolhimento intelectual e espiritual de muitos (JAEGER, 2014).

Assim vai nascer o *sexto* capítulo do livro. Isto é, os chamados *Padres Capadócios* seriam na verdade uma espécie de prolongamento "melhorado" dos trabalhos realizados por Clemente e Orígenes. Portanto, os apologistas alexandrinos iniciaram de forma promissora, o que os capadócios majestosamente sistematizaram. Assim, W. Jaeger continua dizendo:

> Orígenes e Clemente iniciaram essa linha de pensamento em alto nível, mas agora muito mais era necessário. Orígenes havia dado à religião cristã sua própria teologia no estilo da tradição filosófica grega, mas o que os capadócios tinham em mente era uma civilização toda cristã. Eles movimentaram, para essa tarefa, uma ampla cultura que é manifestada em todos os lugares em seus escritos [...] os capadócios, não proclamaram programas para o desenvolvimento da religião cristã em seu tempo, mas revelam suas ideias a cada passo e por toda sua obra. Eles são grandes teólogos, mas são mais do que isso. Apesar de sua grande apreciação por Orígenes, a quem eles frequentemente se referem, assim como ele, eles mostram que pensam a teologia como uma grande ciência baseada em um conhecimento supremo e como uma atividade filosófica da mente. Essa ciência é parte da civilização a qual eles pertencem e com a qual estão familiarizados [...] apesar de suas convicções religiosas, que eram opostas ao reavivamento da religião grega clássica, tentado pelas forças poderosas dentro do Estado em seu tempo, eles não ocultavam sua grande estima pela herança cultural da antiga Grécia. Assim, eles chegaram a reviver a relação positiva e produtiva do cristianismo e do helenismo que nós já encontramos em Orígenes, mas agora em uma nova forma e em um nível diferente (JAEGER, 2014, p. 90-91).

No tocante a forma como *Os Padres Capadócios* vão se "diferenciar" das propostas estabelecidas anteriormente por Clemente e Orígenes, o autor aponta o problema da rejeição que a confessionalidade eclesiástica irá demonstrar, sobretudo em relação a Orígenes.

Por exemplo, a obra do alexandrino foi por diversas vezes questionada por ter supostamente aderido, produzido e confeccionado algumas doutrinas consideradas "heréticas", tais como: *a coeternidade da criação, a preexistências pecaminosa das almas, a ressurreição no juízo final, a suposta passividade da redenção do diabo* entre outras.

Diferente dos irmãos capadócios, que de posse de uma tradição mais estabilizada e mais rigorosamente formulada, além de um senso mais seguro da norma da fé, estes se empenham em fornecer uma interpretação ortodoxa (BOEHNER; GILSON, 2017).

A importância desde empreendimento é inegável, visto ter conduzido à madureza os melhores elementos doutrinários dos mestres alexandrino, procurando assim traçar as linhas mestras para a evolução futura da patrística grega (BOEHNER; GILSON, 2017).

Já sobre o *último* capítulo do livro, Werner Jaeger, termina falado da teologia de Gregório de Nissa (JAEGER, 2014). Em termos gerais, a concepção de Gregório da *paideia* cristã é correspondente a noção de *paideia* grega. Nesse sentido, o cristianismo é para o cristão o que a filosofia era paras os filósofos (JAEGER, 2014).

Isto é, o verdadeiro cumprimento do ideal cristão de "vida plena", seria uma espécie de esforço contínuo e vitalício para alcançar o fim último e se aproximar da perfeição, na medida em que isso fosse possível ao homem. Da mesma sorte, o principal

propósito da filosofia, sobretudo pela instrumentalidade da *paideia* é o de ideal de "vida filosófica", voltada de forma exclusiva para o bem supremo do homem (JAEGER, 2014).

Entretanto, no cristianismo, esse ideal de "vida plena" nunca é executado sem o auxilio de Espirito Santo. Subintende-se então, que somente o homem que possui o Espírito Santo é capaz de ser um verdadeiro intérprete do bem supremo, pois somente o Espírito Santo é capaz de endente a si mesmo.

Na *paideia cristã* o próprio Espírito é concedido como força educadora que está sempre presente no mundo e que tem falado por meio dos seres humanos que se transformam em seus instrumentos. Portanto, o modo pelo qual o Espírito fala à raça humana nas Escrituras é correspondente aquele do *educador sábio* que nunca esquece os limites restritos da capacidade dos seus discípulos (JAEGER, 2014).

A PEDAGOGIA DO LOGOS

A expressão *Pedagogia do Logos* ou "educação cristã" precisa ser melhor compreendia. Quando se fala de uma "educação cristã", pautada necessariamente a partir da noção da Pedagogia do Logos é preciso antes de qualquer coisa, que façamos algumas considerações. Primeiro não estamos falando de uma instrução escolar propriamente dita. Refere-se ao um sentido mais restritivo (MARROU, 2017).

Isto é, para o cristianismo nascente o termo é essencialmente voltado para uma espécie de educação religiosa. A Pedagogia do Logos é parte do processo de iniciação a teologia da vida cristã, cujas pretensões repousa em especial a responder quais são as verdades em que o cristão precisa acreditar para ser salvo; e, como a partir

delas é possível estabelecer uma conduta social compatível aos seus princípios da fé (MARROU, 2017).

Proporcionalmente, naquele contexto inicial de origem e fundação, a educação cristã, no sentido sagrado e transcendental da palavra, não podia, como a educação profana, ser ministrada na escola, mas sobretudo pela Igreja e, por outro lado, de forma doméstica no seio da família.

Trata-se do reflexo natural expressado pela herança judaica do qual o cristianismo deriva. Se por um lado, havia tendência a aceitar diversos aspectos contidos na cultura helenista dominante, ao mesmo tempo, a teologia cristã, não podia aceitar certas práticas e conceitos dessa cultura (GILES, 1987).

Diferente da especulação grega que visava descobrir a totalidade de uma visão unitária e absoluto do cosmo, pela instrumentalidade de um empreendimento exclusivamente racional, o processo educativo na tradição hebraica e cristã busca compreender a realidade da natureza e do homem, através da revelação divina contida nas Escrituras (GILES, 1987).

É nesse sentido, que se afirma que o cristianismo é uma religião do *Livro*. Isto é, apoia-se em uma Revelação escrita. Essa realidade, possibilitou que o cristianismo se tornasse uma espécie de "religião douta", aonde o contexto de barbárie "inexiste" (MARROU, 2017). Os princípios educativos estão presentes, sobretudo pelo caráter Bíblico da liturgia cristã, aonde prevalece o continuo convite às leituras, cuja presença e uso necessário do Livro sagrado é incontestável.

Mais tarde ainda, na medida em que o movimento se institucionaliza, o papel da tradição escrita protagonizada pelos chamados "pais da Igreja", vão sendo cada vez mais valorizado, passando a fazer parte da vida cotidiana dos cristãos. Por

conseguinte, então, nascia um tipo de "cultura educativa", em que o elemento letrado ocuparia um lugar de destaque (MARROU, 2017,).

Todavia, criar um ensino orientado para vida religiosa e cujos programas em particular, estariam centrados no estudo dos Livros canônicos, só pode ser realizado de forma efetiva, utilizando-se da já conhecida educação familiar prescrita pela Lei judaica, estrategicamente importante no período de dispersão (MARROU, 2017).

Entretanto, não podemos nos esquecer que estamos diante de palavras culturalmente importadas. Os conceitos de *Logos* e *Pedagogo,* do qual se originou a palavra pedagogia, é antes de qualquer coisa, terminologias forjadas no contexto grego, e, portanto, possui especificidades próprias e dimensões contextuais especificas.

Assim, embora hoje se convencionou que de fato é possível falar em processos educativos no cristianismo nascente, sobretudo a partir desses termos, tal afirmação só pode ser convincente, após um longo processo de assimilação e ressignificação. Por exemplo: os primeiros cristãos letrados vieram do ambiente cultural do mundo helenístico.

E frequentaram as escolas instituídas pelo governo imperial ou mantidas por mestres particulares, consequentemente, conheciam as tradições filosóficas, ainda que se distinguissem pelas suas convicções e pelas suas práticas religiosas que, nos primeiros séculos, os tornaram vítimas da incompreensão e perseguição dos imperadores. Diante disso, eles formam obrigados a reagirem de maneira apologética se defendendo (NUNES, 2018).

Contextualizando: Primeiro em relação a palavra *Logos*. Com poucas exceções, preferencialmente a maior parte dos historiadores da filosofia entendem que a palavra *Logos* foi introduzida pela primeira vez por Heráclito de Éfeso (KUNZ, 2019).

Entretanto, filósofos, teólogos e historiadores estão longe de estabelecer concordância entre si, sobre a maneira como o respectivo conceito deve ser entendido, produzindo assim, múltiplas e diversas intepretações do mesmo. Dentre eles, destaca-se os seguintes nomes: Clemente de Alexandria, W. Kelber, M. A. Dynnik, A. Lossev, G. S. Kirk, P. Wheelwright, G. Vlastos, A. Bonetti, R. Singh, I. Banu, G. Thomson, E. Loew, M. Heidegger (KUNZ, 2019).

Objetivando especialmente cumprir o nosso propósito, interessa-nos pensarmos a partir da noção desenvolvida pelos chamados padres apologistas. Os primeiros apologistas cristãos, admitiam que os antigos filósofos também conheceram a verdade e, que está lhes foram apresentadas pelo Logos de Deus (BOEHNER; GILSON, 2017).

Portanto, toda verdade deve ser relacionada ao Logos. Entretanto, o "Logos total" aparecer somente em Cristo, ao passo que aqueles filósofos o possuíram apenas germinalmente, ou seja, em parte. Este germe ou semente do Logos está presente em todos os homens, porém nem sempre é percebido. Por esse motivo, os demônios sempre se empenharam em tornar odiosos aqueles que, de algum modo, quiseram viver em conformidade com Logos divino fugindo-se da maldade (JUSTINO, 2013).

Em segundo lugar, é preciso contextualizar também a palavra *Pedagogia*. Na sociedade helenística, a figura do pedagogo era originalmente um escravo que, conforme a etimologia da palavra, devia conduzir a criança, isto é, acompanhá-la a escola, protegendo-a dos perigos, mas também a ensinando a se comportar (MORESCHINI; NORELLI, 2014, p. 346). Dito de outra forma, trava-se de uma espécie de encargo ou função cujo objetivo maior repousa a um cuidado completo da boa conduta moral.

Platão costumava dizer que os rebanhos não podem viver sem pastor nem os escravos sem um senhor, da mesma sorte como

as crianças não podem viver sem um *pedagogo* (NUNES, 2018). Proporcionalmente, na medida em que o cristianismo nascente passou a ter contato com o conceito, este também de maneira estratégica o ressignificou.

Em termos práticos – primeiramente, passou-se a aplicar os conceitos pedagógicos ao trabalho apostólico. Isto é, a missão Pedagógica dos Apóstolos, sobretudo caracterizada pelos princípios evangelísticos do *Ide*, *Pregai* e *Ensina* recomendado por Jesus Cristo (MT 28, 18), constitui-se como modo educativo (NUNES, 2018).

Os Apóstolo, no entanto, não fundaram escolar, mas exerceram o ministério da palavra nas praças, nos lares, nos navios e nas prisões, instruindo as pessoas simples, recomendando aos filhos que obedecessem e honrassem aos pais; a estes, que educassem os filhos com seriedade e disciplina, segundo o Senhor; aos servos, obedecer e acatar com boa vontade aos senhores, e a estes, tratar os servos com bondade, pois o Senhor dos Céus não faz acepção de pessoas (NUNES, 2018).

Diferente da moral grega, que se baseava na noção de *prépon,* (ser convincente) ou seja, na ideia de que um homem para ser bom e belo precisa ser, não só aos seus próprios olhos, mas sobretudo também aos olhos dos outros; procurar alcançar um alto nível de vida racional e moral que constitui a beleza por excelência.

A moral cristã baseia-se na noção de pecado, de ofensa ou falta contra Deus, de modo que o temor de Deus, ou o temor do seu juízo e punição, constitui a mola primordial dessa moral (NUNES, 2018, p. 47). De qualquer modo, os primeiros apologistas, por conta e risco – chegaram à conclusão de que para ser cristão, é possível antes que homem seja "bem amadurecido" no plano educativo, a fim de poder realizar posteriormente (com ajuda do Logos divino) atos de fé e atos morais (MARROU, 2017).

Portanto, assim nasce o conceito de *Pedagogia do Logos*. Seu principal expoente e sistematizador foi sem dúvida Clemente de Alexandria. Ele faz uma admirável transposição semântica do termo, aplicando-o ao próprio Logos, o Filho de Deus feito homem. Assim, conforme um passo inicial do *pedagogo,* o *Logos* quer salvar-nos e conduzir-nos à perfeição e, com efeito, realizar uma espécie de programa educacional.

Primeiramente, converte-nos; em seguida, educar-nos como um pedagogo e, por fim ensinar-nos (NUNES, 2018). Esta analogia entre fé cristã e educação, pode ser melhor explicada pelo próprio Clemente que diz:

> [...] a religião é uma espécie de exortação, além de um culto piedoso que se rende ao bom Deus. Trata-se, contudo, de uma instrução perpétua, para nos fazer aprender a levar uma vida correta, inspirando-nos a desejar ardentemente a vida futura. Por isso, estamos usando o nome *Pedagogo*, por conta dos remédios e preceitos que Ele nos dá. Afinal, Ele mesmo nos prometeu a cura de nossas paixões, conquanto sejamos dóceis e sigamos as suas instruções [...] quando o Pedagogo se utiliza das regras morais e exorta o discípulo a cumprir todos os seus deveres em relação a elas, está a dar lições práticas: além de explicá-las, expõem-se vivamente, e de forma bem natural, todas as faltas cometidas pelos discípulos [...] o Pedagogo nos indica preceitos simples que se assemelha-se aos remédios mais doces e suaves. Da mesma forma que um corpo atingido por alguma enfermidade necessita de um médico, aqueles que têm um espírito doente necessitam de um diretor espiritual que possa prescrever remédios contra as paixões; têm um doutor que os instrua, que os faça apreender as máximas da Santa Doutrina, ao mesmo tempo em que com todo cuidado, conduza-os ao mais alto grau de perfeição através das regras da mais alta

> disciplina (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2013, p. 19-20).

Do ponto de vista teológico-literário a obra *O Pedagogo*, trata-se de um tratado de moral e de espiritualidade quotidiana, constituindo-se um verdadeiro guia da alma que queira encaminhar-se para Deus. A contribuição histórica de Clemente de Alexandria consiste no esforço que ele realizou, por instalar o cristianismo na dignidade da inteligência, utilizando-se de métodos do seu contexto filosófico (DANIEL-ROPS, 2014).

Tal empreendimento literário, o insere no elenco entre os pioneiros do diálogo entre fé e razão na tradição cristã. Por analogia, Clemente chegou a ponto de afirmar que Deus dera a filosofia grega uma espécie de valor constitutivo de "testamento". Para ele a tradição filosófica, possui status quase ao nível da Lei para os judeus, pois no âmbito da revelação; são duas correntes que, em síntese, se dirigem para o próprio Logos de Deus.

Em termos estruturais, a obra de Clemente está dividida em 3 livros. Cada livro foi subdivido em diversos capítulos temáticos. No primeiro livro, temos 13 capítulos. Mais precisamente nos 4 primeiros capítulos, Clemente expõe as funções ou ofícios do *Logos*, já brevemente enumerados na citação acima. Os principais temas são: exortação, educação moral e instrução dogmática (NUNES, 2014).

O Pedagogo, diz Clemente: "[...] é prático e não teórico, e o seu objetivo é tornar a alma melhor e não ensinar; é encaminhá-la para uma vida prudente e não erudita" (CLEMENTE, 2013, p. 20). Nos capítulos 5 e 6 o autor demonstração a importância da simbologia da criança, utilizada nas Escrituras para se referir aos verdadeiros cristãos. Tal princípio inclusive foi recomendado por

Jesus. É necessário imitar a simplicidade das crianças para herdamos o Reino de Deus (MT. 18, 3-4). Ele diz:

> Não é necessário explica que a pedagogia tem por objetivo a condução das crianças, isto é, a sua instrução; a etimologia própria dessa palavra é suficiente como prova. Mas ainda resta-nos examinar quais são as crianças de que tratam as Escrituras – e colocá-las sob a direção de um Pedagogo. Buscando as Escrituras, saberemos que essas crianças somos todos nós. Muitas vezes elas empregam a palavra "criança" para designar uma série de alegorias que exprimem a mesma ideia; isso para nos fazer ver, através de diversas maneiras, qual simples deve ser nossa fé [...] chamamos pelo nome de pedagogia (paideia) a condução da infância, essa arte que tem como objetivo o estudo da virtude e nos ensina a praticá-la [...] não é porque, como muitos acreditam, as crianças são incapazes de refletir e de fazer uso da sua razão que o Senhor no-las apresenta como modelos. Não! Esta interpretação seria extremamente viciada [...] somos os pequeninos do Senhor; esse termo de ternura, do qual se serve o Verbo, esse termo tirado da fragilidade da infância, expressa, de maneira misteriosa e admirável, qual deve ser a simplicidade da nossa alma (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2013, p. 32, 36, 38).

Do capítulo 7 ao 13 Clemente se dedica a estabelecer alguns aspectos específicos do Pedagogo. Subintende-se então, que Ele sempre será apresentado como o Logos de Deus, o qual conduz à salvação as crianças que somos nós. Proporcionalmente, o autor defende que a pedagogia pode ter diversos sentidos: "[...] a de Deus é a indicação da via reta da verdade com destino à contemplação de

Deus e o modelo de ações santas numa perspectiva eterna" (MORESCHINI; NORELLI, 2014, p. 348).

A especificidade do método pedagógico utilizado pelo Pedagogo, está pautada em dois princípios: severidade e castigo. A partir deles, Clemente tem que contradizer o ponto de vista daqueles gnósticos e marcionistas, que costumavam afirmar a incompatibilidade entre a bondade e justiça retributiva de Deus (MORESCHINI; NORELLI, 2014).

Entretanto, de maneira didática, Deus antes de punir, ameaça com o castigo, objetivando o temor para forçar o homem a evitar o pecado, o que constitui um bom método pedagógico, visto que, quanto castiga de fato, não o faz por ódio nem por vingança, mas para a correção do pecador (MORESCHINI; NORELLI, 2014).

Em continuidade, o segundo e terceiro livro, são composição de 12 capítulos temáticos cada. Se no primeiro livro Clemente se preocupou em estabeleceu princípios e especificidades sobre a noção cristã do Logos divino, o segundo e terceiro livro, representam todo um repertório de regras e práticas de morais, para todas as circunstâncias da vida, sobretudo sustentadas por citações Bíblicas, mas também por autores gregos (MORESCHINI; NORELLI, 2014, p. 349). Resumindo estas são:

1) Da comida, bebida e banquetes;
2) Do riso e comportamentos inadequados;
3) Das tipas de vestimentas e calçados;
4) Do uso fútil das palavras livres;
5) Dos perfumes, coroas e ornamentos;
6) Do tempo de descanso e sono;
7) Do matrimonio e da finalidade do casamento;

8) Da proibição de adquirir joias e pérolas;
9) Da beleza natural e o perigo do embelezamento do homem;
10) Da utilidade e uso eficiente do tempo;
11) Do comportamento nos banhos;
12) Da verdadeira riqueza;
13) Da simplicidade;
14) Do uso das imagens;
15) Dos exercícios físicos;
16) Do viver segundo as escrituras.

Nenhum desses, podem ser apreciados foram de seus contextos. Isto é, Clemente objetivava exaltar princípios morais vitais e importantes para qualquer sociedade, tais como: a prudência, a moderação, o equilíbrio, o preceito, o exemplo, a exortação, a correção e o amor. Por fim, Clemente conclui a sua obra como um hino ao Cristo Salvador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado por Clemente de Alexandria admite que não há antagonismo sério e radical entre o cristianismo nascente e a filosofia helenista, pois os ideais básicos defendidos pelo cristianismo supostamente já estariam implícitos de forma embrionária na filosofia grega.

É como se os filósofos gregos já fossem "cristãos antes de haver cristãos" propriamente dito. Nesse sentido, as propostas defendidas por Werner Jaeger no final do século XX são de fato compatíveis. Entretanto, não podemos nos esquecer que esse posicionamento nem sempre foi unanimidade no interior da cristandade. Enquanto a Justino, Clemente e Orígenes procuravam conciliar a fé cristã com a cultura helenista, Tertuliano, Aristides e Taciano mostravam-se mais arredio.

É difícil nos esquecer das expressões emblemáticas de Tertuliano de Cartago que diz: "o que é pode haver de comum entre Atenas e Jerusalém? Ou quais poderão ser os pontos de convergência entre a Academia e a Igreja, entre os hereges e os cristãos, entre a sabedoria secular e a divina?

Ora, o cristianismo em "oposição a filosofia" é uma corrente teológica que perpassou o decurso da toda historiografia cristã, podendo inclusive ser encontrada até mesmo da tradição reformada como por exemplo em Lutero, Calvino e Barth. É nesse contexto, que inicialmente se fundamentam os pressupostos e críticas a chamada a analogia entis, bem como a teologia natural.

Seja como for, se alcance teológico desse artigo é limitado, ele deve ao menos representar, um testemunho preciso das preocupações e método desenvolvidos pela Escola de Alexandria, numa situação em tantas questões teológicas dependendo do contexto, permanecem até hoje, mal-entendidas. Subintende-se que qualquer defesa de uma suposta "neutralidade doutrinária" é ideológica. Portanto, os parâmetros e portes teóricos apresentados na pesquisa, devem sempre ser pensando inicialmente em conformidade com seus ambientes de origem; para só depois serem ressignificados e aplicados; talvez assim, a defesa ou crítica dos mesmos, seja academicamente mais justa.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRIA, C. **O Pedagogo**. Campinas: Editora Ecclesiae, 2013.

BOEHNER, P.; GILSON, E. **História da Filosofia Cristã**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CAMARERO, A. **La teoría etico-estética del decoro en la antigüedad**. Bahia Blanca: Universidad Nacional del Sur, 2000.

DANIEL-ROPS, H. **Igreja dos Apóstolos e dos Mártires**. São Paulo: Editora Quadrante, 2014.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: Editora EPU, 1987.

GOMES, M. P. **Antropologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

GONZÁLES, J. **Uma História Ilustrada do Cristianismo**. São Paulo: Editora Vida Nova, 2001.

JAEGER, W. **Cristianismo Primitivo e Paideia Grega**. São Paulo: Editora Academia Cristã, 2014.

JAEGER, W. **Paidéia**: A formação do Homem grego. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

JUSTINO DE ROMA. **Patrística I e I Apologia e Diálogo com Trifão**. São Paulo: Editora Paulus, 2017.

KUNZ, C. A. "Ideia de Logos Segundo Heráclito de Éfeso". **Revista Batista Pioneira**, vol. 8, n. 2, 2019.

MARROU, H. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: Editora Kírion, 2017.

MELO, J. J. P. "São Clemente Romano e sua Carta aos Coríntios: aspectos da Educação Cristã". **Revista Brasileira de História das Religiões**, n. 13, 2012.

MORESCHINI, C.; NORELLI, E. **História da Literatura Cristã Antiga**: Grega e Latina. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

NUNES, R. A. C. **História da Educação na Antiguidade Cristã**. São Paulo: Editora Kírion, 2018.

ORÍGENES. **Patrística - Contra Celso**. São Paulo: Editora Paulus, 2017.

ORÍGENES. **Patrística - Tratado Sobre os Princípios**. São Paulo: Editora Paulus, 2018.

PADRES APOSTÓLICOS. **Patrística - Clemente Romano - Inácio de Antioquia - Policarpo de Esmirna - O pastor de Hermas - Carta de Barnabé - Pápias - Didaqué**. São Paulo: Editora Paulus, 2017.

SÃO JERÔNIMO. **Patrística - Apologia Contra os Livros de Rufino**. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

TILLICH, P. **História do Pensamento Cristão**. São Paulo: Editora Aste, 2007.

CAPÍTULO 2

O Patriarcalismo e o
Lugar do Feminino na Pedagogia Paulina

O PATRIARCALISMO E O LUGAR DO FEMININO NA PEDAGOGIA PAULINA

José Frederico Sardinha Franco

Esta pesquisa irá abordar o lugar do feminino dentro de uma perspectiva bíblica e os fatores que contribuíram para o processo de ensino aprendizado do apóstolo Paulo nos cristianismos originários. De fato, o processo de ensino/aprendizagem foi significativo para a construção do povo hebreu posteriormente judeu. Compreendendo esta afirmativa revolucionária, vai ser entendido o aspecto "pedagógico" da superação do patriarcalismo.

Os códigos de leis judaicos foram fundamentais na organização sociorreligiosa de sua nação, até o momento que o apóstolo Paulo percebe que seus códigos de leis estavam matando as mulheres. O que era para ter uma conotação de cunho pedagógico acabou se transformando em uma prática de discriminação das mulheres.

Este texto nos irá proporcionar um melhor entendimento acerca da posição do feminino desde o período do Antigo Testamento até os cristianismos primitivos e de Paulo. Foi no batismo anunciado por João que o processo pedagógico se inicia entre a comunidade cristã.

O cristianismo apresentado pelo apóstolo Paulo, tinha como característica inserir o hino batismal nos escritos aos gálatas, afim de promover a simetria entre os gêneros. O processo pedagógico está inserido na cultura semita desde o seu surgimento, e é ele quem decide resgatar as mulheres do sistema patriarcalista judaico de sua época.

O LUGAR DAS MULHERES NO PERÍODO BÍBLICO

O processo pedagógico está presente entre o povo hebreu desde o seu surgimento como nação. A partir de então, eles aprenderam a necessidade de estudar seus códigos de Leis. Por concentrar um grande número de iletrados, os hebreus viam a necessidade de ensinar suas Leis e seus costumes de forma oral (Torah oral).

Para Lamartine (2019) desde muito cedo a educação foi sendo relacionada à sua religião (Dt 6,1-8), mesmo havendo o ensino de habilidades básicas relacionadas à vida cotidiana, todo o processo de ensino-aprendizagem desse povo estava voltado ao âmbito religioso.

Nada mais justo do que encontrar nos textos sagrados, pessoas que se dedicaram ao ensino dos jovens de sua época, como os rabinos (mestres ou professores da Lei). Eles contribuíram imensamente no processo de ensino-aprendizagem de sua época, ajudando na compreensão e na interpretação da *Torah*, o Livro sagrado dos judeus. Os hebreus/judeus tinham que se dedicar ao estudo de suas Leis, e por isso, era necessário a utilização de um processo pedagógico que fosse capaz de suprir as necessidades de uma interpretação cada vez mais segura e confiável da *Torah*.

A palavra hebraica *Torah* תּוֹרָה, possui um significado bastante controverso entre os estudiosos bíblicos. Ela pode ser interpretada como "ensino ou educação, é um verbo que significa apontar, mostrar, orientar, instruir" (SISEMORE, 1990 *apud* KUNZ, 2016). "A palavra Torá na cultura bíblica, não significa Lei. Tanto a Septuaginta como a Vulgata latina, deram à palavra *Torah* o sentido de *lex* "Lei", tirando o significado original hebraico de ensino e instrução" (SIQUEIRA, 2015, p. 102).

Ela passou a ser referência na constituição de sua nação. Um código de Leis capaz de promover a reorganização social de uma nação recém-criada.

> Na tentativa de historiar a interpretação do termo hebraico Torá, F. Garcia Lopes propõe três etimologias: em primeiro lugar, a palavra Torá deriva-se do verbo *yarah*, lançar, atirar. Com o desenvolvimento da semântica, este verbo ganhou o significado de apontar, com o dedo ou a mão, o caminho certo; em segundo lugar, a palavra Torá vem do mesmo verbo *yarah*, agora, empregado no hifil, com o sentido de lançar os instrumentos do oráculo, *urim* e *tumim* (Ex 28,30; Dt 33,8) para interpretar o futuro; por fim, Torá vem do acádico, e significa algo que transmite instrução que inclui conhecimento e prática (SIQUEIRA, 2015, p. 100).

Existe a possibilidade de que no judaísmo nunca existiu definitivamente uma religião autêntica, autônoma e independente, por se tratar de um povo que fora influenciado por diversas culturas ao longo de sua história. No Antigo Testamento os hebreus sofrem influências de seus vizinhos Egípcios e babilônicos, enquanto o judaísmo neotestamentário, é influenciado pelos gregos (helenismo) e romanos.

Diferentemente dos judeus de Jerusalém, que, em certo momento, rejeitaram a cultura helênica, existiam comunidades judaicas da diáspora que se deixaram influenciar pelo modo de vida estabelecido pelos gregos. A influência helênica foi tamanha entre os judeus da diáspora, que provavelmente a leitura dos textos sagrados eram feitas através da Septuaginta (LXX), que se tornou a tradução da Bíblia hebraica para a língua grega entre os séculos III e I a.C.

Existia um modelo de ensino-aprendizagem muito utilizado na Grécia antiga que se chamava pederastia. Esta prática consistia na transmissão do conhecimento do seu mestre (*erastes*) "amante", geralmente um homem com mais de 30 anos de idade, que transmitia os seus ensinamentos ao seu discípulo, um jovem entre 12 e 18 anos de idade, denominado (*erômeno*) "amado".

Segundo Sousa (2008, p. 1) esta prática sexual pedagógica era considerada um preceito moral necessário para a boa formação de seus futuros cidadãos, que se caracterizava através de um relacionamento amoroso entre dois indivíduos do sexo masculino.

A antiga sociedade grega privou as mulheres dos seus direitos civis. Elas não possuíam autorização para qualquer tipo de compromisso jurídico, além de não ter o poder de comprar ou vender imóveis. O único direito que elas dispunham, era a possibilidade de poder contrair um casamento legal e de gerar filhos e filhas. Elas eram confinadas nos aposentos superiores de suas próprias casas (CANEZIN, 2004).

A mulher entre os romanos, era considerada um instrumento de domínio do seu marido, de quem recebia comida e proteção. Segundo Reimer (2006) as mulheres na Roma antiga, não podiam ter propriedades ou possuir dinheiro, exceto se herdassem algum tipo de bens de seus pais ricos.

A honra das mulheres (filhas, esposas) estava relacionada à sua sexualidade. A violência sexual praticada por terceiros a uma mulher compromissada, era considerada uma invasão ao seu pai, como ao seu marido, mas nunca uma agressão ao próprio corpo da mulher. Elas eram as primeiras a serem mortas, abandonadas ou vendidas para a escravidão quando recém-nascidas.

Foi a partir do ambiente familiar judaico e da influência grega que se inicia o processo educacional do povo de Israel. Cabia ao pai a responsabilidade de ensinar os seus filhos homens a aprender

o seu ofício. Na visão de Faria (2012) era fundamental o ensino da *Torah* na formação do seu povo, garantindo o cumprimento da aliança estabelecida no passado entre Yahweh e Abraão (Gn 15).

Era o pai quem deveria levar o seu filho para a Sinagoga e para as peregrinações religiosas (1Sm 1,24), repassar os ensinamentos adquiridos pelos seus antepassados (Sl 78,3-6), ensinar o temor do Senhor e reviver o passado libertador do êxodo (Êx 10,2; Dt 6,7).

Dentre os fatos mencionados, é que os meninos passaram a dispor de certos privilégios que as meninas não possuíam. O estudo da *Torah*, acontecia somente em ambientes masculinos, cabendo às meninas, somente o direito de ficar em suas casas, aprendendo os ofícios domésticos repassados por sua mãe, como nos ensina Eclesiástico 7, 25-27: "Tens filhos? Educa-os, e curva-os à obediência desde a infância. Tens filhas? Vela pela integridade de seus corpos, não lhes mostres um rosto por demais jovial. Casa tua filha, e terás feito um grande negócio; dá-a a um homem sensato."

Candiotto (2008), através de seu estudo acerca dos direitos da mulher na antiguidade bíblica, afirma que o termo em hebraico *bêt-ab* significa "casa do pai". Isso ajudou a promover a superioridade masculina dentro de uma concepção patriarcalista. Era na casa do pai o momento em que a alegria estava sujeita ao nascimento de um menino, se fosse menina, certamente a tristeza e a decepção tomariam conta dos membros de sua família.

Podemos perceber que a mulher judia, desde o seu nascimento (ver Lv 12,1-5) passou a ser vista com desprezo pelos membros de sua própria comunidade. Flávio Josefo, um historiador judeu do período do primeiro século d.C. testemunha que "tanto os direitos religiosos como os deveres sociais da mulher, foram extremamente limitados dentro da cultura judaica"

(MALDONADO, 2003). Elas foram literalmente engolidas pelo sistema patriarcalista utilizado pela sociedade de sua época.

Segundo Walby (1990 *apud* MANESCHY; ÁLVARES, 2020, p. 22) o patriarcado é "um sistema de estruturas e de práticas sociais no qual os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres, através das instituições culturais patriarcais, tais como a religião e a educação ".

É neste contexto que elas deixavam a casa de seus pais para se unir a família de seus maridos (baal), que as recebiam como um objeto, um animal, um *res* (Êx 20,17). "A esposa era uma possessão excessivamente valiosa e ninguém mais tinha o direito de tocá-la " (ROPS, 2008 *apud* PINTO; ARTUSO, 2013, p, 4).

Para o judaísmo bíblico, elas foram criadas por Deus para que pudessem procriar e servir o homem. O próprio livro de Gênesis apresenta a mulher como um ser que deu origem ao pecado (Gn 3,6). Este foi um dos fortes indícios que levaram alguns dos judeus piedosos a agradecer a Yahweh durante as suas orações matinais por não terem nascido mulher, gentio ou ignorante.

Provavelmente influenciados pela cultura popular grega que tinha como hábito agradecer aos seus deuses por não terem nascido animal, mulher ou bárbaro.

> No Talmud de Babilônia , o Tratado de '*Menachot*' 43-B, está escrito: O Rabi Meir disse: O homem deve recitar três bênçãos cada dia, e elas são: Que me fizeste (do povo de) Israel; que não me fizeste mulher; que não me fizeste ignorante Segundo o rabino contemporâneo Joel H. Kahan, essa bênção se originou do dito helênico popular, citado por Platão e Sócrates, que diz: Há três bênçãos para agradecer o destino: A primeira, que nasci ser humano e não animal; A segunda, que nasci homem e não mulher;

> A terceira, que nasci grego e não bárbaro (KAHAN, 1999 *apud* SANTOS, 2017, p. 90).

A percepção da mulher dentro da antiguidade bíblica, deve ser amparada pelo modo com que os povos antigos construíram a identidade feminina dentro do modelo sócio religioso de sua época. Existem fatos que comprovam a existência do preconceito em relação as mulheres nas narrativas bíblicas.

Na visão de Feldman (2006, p. 253) a rejeição sofrida pelas mulheres, não interferiu para que "elas pudessem trabalhar na construção do Tabernáculo no Deserto do Sinai (Êx 35,22; Dt 31,22; Js 8,35). Algumas vezes, elas foram incluídas nas funções públicas tribais ou nacionais, faziam parte de instituições públicas e exerciam funções políticas (Jz 4,4-8; 2Sm 14,2-4; 1Rs 19,2; 21,8)".

Foi no período do pós-exílio babilônico que a discriminação das mulheres aumentou ainda mais. É nas mãos de Neemias e de Esdras que começa o processo de construção sociorreligiosa dos judaítas (pós-exílio) e posteriormente dos judeus (período dos Selêucidas). Surgem novas leis ou se adotam outras com mais rigor.

É neste período que começa o processo de construção da religião judaica, baseada na santidade (Lv 17,26) e no cumprimento das Leis mosaicas. Foi, a partir de então, que eles passaram a seguir mais rigorosamente as suas Leis, como a circuncisão, a guarda do sábado e o puro e o impuro dos judeus. Isto corroborou ainda mais para que a mulher pudesse ser vista com mais desprezo.

Alguns rabinos chegavam a afirmar que as mulheres não tinham alma. No judaísmo não se encontram mulheres sacerdotisas. Alguns judeus chegavam a dizer que seria melhor ver a *Torah* queimada, do que ouvir suas palavras sendo pronunciadas pelos lábios de uma mulher" (ROPS, 2008 *apud* PINTO; ARTUSO, 2013, p. 4).

A religião judaica passou a reconhecer as mulheres como um ser inferior aos homens. Foi neste contexto que os judeus criaram o "átrio das mulheres", um espaço destinado somente a elas no Templo em Jerusalém, que ficava atrás e abaixo do recinto principal, reservado tão somente aos homens.

Alguns rituais judaicos também ajudaram no processo de separação sócio religioso das mulheres, como a circuncisão. Para Franco (2020) o que era para ser uma aliança, um pacto entre Yahweh e seu povo através das práxis da circuncisão (Gn 17), passou a ser compreendido como um movimento legalista de separação étnica, social e de gênero.

A circuncisão serviu para que o patriarcalismo judaico fosse muito mais severo com as mulheres, transformando o símbolo da aliança em um ato de separação entre circuncisos (homens) e incircuncisos (mulheres). A circuncisão passou a ser um grande problema a ser enfrentado pelas mulheres.

Certamente este ritual poderia ajudar no processo de procriação humana, de um povo que vivia debaixo de um sol escaldante no deserto, em um ambiente de pouca água e propicio para a proliferação de doenças sexualmente transmissíveis. Desse modo, a prática da circuncisão deve ter corroborado na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, além de ajudar na diminuição da mortalidade infantil durante os quarenta anos em que os hebreus estiveram no deserto rumo a terra prometida (Canaã). Destarte, como poderia se cumprir o pacto da aliança, se as mulheres não pudessem gerar cada vez mais filhos e filhas.

A má interpretação dos códigos de Leis judaicos, ajudou a promover a assimetria entre os gêneros. Este processo deu às mulheres a possibilidade de serem vistas com desprezo pelos membros de sua própria sociedade. Não era somente a circuncisão que fazia separação entre o "eles e elas", mas o puro e o impuro dos

judeus contribuiu para que elas pudessem ser vítimas de mais uma cilada promovida pelos judeus.

Franco (2020) reconhece que os judeus tinham um grande problema com o sangue menstrual da mulher, ajudando ainda mais na sua exclusão delas do contexto socio religioso judaico. A comunidade judaica ultrapassou os limites dos rituais de pureza exigido pelas Leis Levíticas, que deveriam expressar a santidade de Yahweh e do seu povo, mas tornou-se um tipo de "coleira".

Os judeus usufruíram de suas Leis e costumes para oprimir e sufocar as mulheres a partir de uma concepção patriarcalista. A mulher, portanto, passou a ser triplamente discriminada, por ser impura durante seu período menstrual, por não poder se circuncidar e pelo simples fato de ter nascido mulher. Estes, são os principais motivos de marginalização das mulheres dentro de uma concepção bíblico teológica. O judaísmo ajudou a mantê-las na base do sistema piramidal de discriminação romano.

A PEDAGOGIA DE PAULO NA VIDA DAS MULHERES CRISTÃS EM GÁLATAS 3,28c

O apóstolo Paulo foi um verdadeiro pedagogo de sua época. Ele ensinou a necessidade de se estabelecer a simetria entre os gêneros, em um período em que o patriarcalismo dominava. A pedagogia de Paulo ajudou a inserir a mulher dentro do sistema sócio religioso de sua época. Ele avançou com a mensagem de igualdade que deveria existir entre os gêneros (Gl 3,28c). Elas ouviam atentamente o pronunciamento paulino, e aprenderam a necessidade de acabar com o sistema de opressão patriarcalista existente em sua época, como Febe, Júnia, Trifena, Pérside, Cloé, Priscila etc.…, mulheres que foram importantes no movimento cristão paulino. Para

Lopes (2008) o apóstolo Paulo foi um verdadeiro pedagogo, por que ele se utilizou de diversas palavras gregas para afirmar a necessidade do ensino/aprendizagem nas igrejas de sua época.

Dentre os diversos termos gregos citados por Paulo que deram origem ao processo de ensino/aprendizagem, estão: διδάςκω (*didásko*) "ensinar, aprender" (Cl 2,7); κατηχέω (*katechéo*) "instruir primariamente com palavras" (Gl 6,6); παιδεύω (*paidéuo*) "aprender" (1Cor 11,32); σωφρονίζω (*sofronízo*) "restaurar o bom senso, moderar, controlar" (Tt 2,4); ὑποτιθέμενος (*hupotíthemai*) "propor", empregado para a exposição doutrinária na igreja (1Tm 4,6); νουθετεω (*nouthetéo*) "admoestar, advertir, aconselhar" (Cl 1,28); παραλαμβάνω (*paralambáno*) "o termo expressa a ideia de receber instrução tradicional" (Gl 1,12) e μᾰνθᾰ́νω (*mantháno*) "aprendizado prático do dia a dia" (2Tm 3,7).

Os cristianismos primitivos surgem como um sistema que ia de encontro com os desmandos promovidos pela religião judaica, que insistia em promover a separação entre o masculino e o feminino dentro de uma concepção sociorreligiosa. Paulo, portanto, cria uma pedagogia capaz de libertar as mulheres de um sistema opressor (patriarcalismo) que estava matando as mulheres.

Ele desenvolve a sua pedagogia em dois, dos três pilares da religião judaica. A circuncisão e a Lei do puro e do impuro dos judeus. É a partir de então, que ele começa o seu ensino acerca da igualdade entre os gêneros apresentado em Gálatas 3,28c: "Não há homem e mulher". A pedagogia de Paulo foi retirada dos próprios ritos religiosos judaicos, como o batismo. É neste contexto que o apóstolo Paulo inicia o seu processo de ensino/aprendizagem, quando ele recorre a um hino batismal muito utilizado por comunidades anteriores a ele, para reafirmar o seu desejo na criação de uma sociedade mais justa e igualitária: "Nisto não há judeu nem grego; não há servo nem livre; não há macho nem fêmea; porque todos vós sois um em Cristo Jesus" (Gl 3,28c).

É no rito do batismo que Paulo começa a ensinar como deve ser construído a relação sociorreligiosa entre o homem e a mulher. Na visão de Franco (2020, p. 431) é o próprio apóstolo Paulo que afirma que o batismo promovido por João ia "além de um ritual de purificação das partes exteriores do corpo e de suas vestes, pois também visava promover o `arrependimento` (*metanóia*) μετανοεῖν dos batizados".

O processo pedagógico de Paulo procurou demonstrar que o batismo anunciado por João é o início de uma vida mais justa e igualitária. Para ele, o batismo substitui a circuncisão, a "fé que age na caridade", a Lei. Por esse motivo, o batismo é chamado de "circuncisão de Cristo" (Cl 2,11), por que ele ajuda a promover a igualdade e a justiça social. Enquanto a circuncisão exclui as mulheres dos ritos religiosos judaicos, o batismo as insere novamente em sua comunidade e religião (FRANCO, 2020).

Paulo sabia que a água simbolizava a limpeza para os judeus. "A mulher se torna impura durante quase a metade do mês" (CHAHON, 1982 *apud* FELDMAN, 2006, p. 262). Talvez por isso que Paulo se utiliza do batismo a fim de limpar as mulheres das impurezas adquiridas durante o seu ciclo menstrual. O batismo anunciado por João e resgatado por Paulo, ajuda a compreender a necessidade da água nas vidas mulheres. Paulo trabalha um tipo de pedagogia da libertação, que ajuda a combater os desmandos causados por um povo que via na assimetria entre os gêneros, a causa maior para a solução de seus problemas.

CONCLUSÃO

O povo judeu sofreu com a forte influência sociorreligiosa de seus povos vizinhos como os gregos e os romanos. O helenismo

ajudou na construção identitária do povo judeu. A pedagogia de Paulo tinha que ultrapassar os limites estabelecidos pela religião judaica, que contribuía com o processo de separação entre os gêneros.

Paulo utilizou como método de ensino as próprias prerrogativas que ajudaram na exclusão sócio religiosa das mulheres ao longo da história, como a circuncisão e o batismo. O que antes era compreendido como um fator de dominação e de exclusão social, agora passa a ser compreendido como um meio de liberdade e de simetria entre os gêneros. O processo pedagógico de Paulo foi libertador. Ele ajudou a promover a equidade, o respeito através do entendimento de que era necessário construir uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

CANDIOTTO, J. F. S. **Teologia na perspectiva das relações de gênero**: A contribuição da hermenêutica bíblica (Dissertação de Mestrado em Teologia). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2008.

CANEZIN, C. C. "A mulher e o casamento: da submissão à emancipação". **Revista Jurídica Cesumar**, vol. 4, n. 1, 2004.

CARDOSO, S. K "Religião do livro, não da leitura: concepções da Torá no Israel Antigo". **Revista Pistis Praxis**, vol. 9, n. 1, 2017.

DE SOUSA, L. N. **A Pederastia em Atenas no período clássico**: Relendo as obras de Platão e Aristófanes (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas). Goiânia: UFG, 2008.

FARIA, J. F. “Pedagogia da paideia grega helenística: influência na educação judaico-cristã em textos bíblicos canônicos e apócrifos”. **Estudos Bíblicos**, vol. 29, n. 113, 2012.

FELDMAN, S. A. “A mulher na religião judaica (período bíblico: primeiro e segundo Templos) ”. **Métis: História e Cultura**, vol. 5, n. 10, 2006.

FRANCO, J. F. S. “A Mulher, entre o judaísmo separatista e os cristianismos originários”. **Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, vol. 30, n. 3, 2020.

KUNZ, M. Z. “A relevância do ensino formal e informal nas escrituras”. **Via teológica**, vol. 17, n. 34, 2016.

LAMARTINE, H. “A Didática de Cristo: Princípios didáticos-pedagógicos para a educação cristã”. **Revista de Estudos Pentecostais Assembleianos**, vol. 6, n. 1, 2019.

LOPES, A. N. “Ensinar e aprender em Paulo”. **Fides Reformata**, vol.13, n. 2, 2008.

MALDONADO, J. E. **Casamento e Família**. Viçosa: Editora Ultimato, 2003.

MANESCHY, M. C.; ÁLVARES, M. L. M. “Abigail: protagonismo feminino em contexto patriarcal, a partir de uma personagem bíblica”. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, vol. 1, n. 16, 2020.

PINTO, S. S. P. F.; ARTUSO, V. “A condição das mulheres nos tempos de Jesus e sua inclusão como participante do Reino sob a perspectiva Joanina”. **Revista Relegens Thréskeia**, vol. 2, n. 2, 2013.

REIMER, H. “Sobre economia no antigo Israel e no espelho de textos da Bíblia Hebraica”. *In*: REIMER, I. R. **Economia no mundo bíblico**: enfoques sociais, históricos e teológicos. São Leopoldo: Editora Cebi, 2006.

SIQUEIRA, T. M. “A Torá à luz do Decálogo (Mandamentos teológicos e éticos) ”. **International Studies on Law and Education**, vol. 21, 2015.

ULMANN, R. A. **Amor e sexo na Grécia antiga**. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2007.

CAPÍTULO 3

António Sérgio: Filosofia do Trabalho e Ideário Pedagógico

ANTÓNIO SÉRGIO: FILOSOFIA DO TRABALHO E IDEÁRIO PEDAGÓGICO

João Príncipe

O ideal educativo que António Sérgio (1883-1969) propõe para o Portugal da Primeira República, iniciada em 1910, é o da 'escola de trabalho', para o qual a interiorização de uma atitude trabalhista é a chave para construir uma sociedade onde pessoas autónomas cooperam para o bem comum.

O pensamento pedagógico de Sérgio tem como ponto de partida o primado da razão prática, a afirmação de uma concepção moral não utilitarista (morale d'abord), e na sua obra de natureza pedagógica mais conhecida — o livro *Educação Cívica*, de 1915 — Sérgio concretiza esse ideal com a ideia de escola-município, que reproduz o funcionamento de uma sociedade ideal mas inspirada historicamente no antigo municipalismo, de essência democrática, que o historiador Alexandre Herculano tanto havia elogiado como uma especificidade dos primeiros tempos da nação portuguesa.

O ideário pedagógico sergiano, afim do da Escola Nova, tem um cunho e uma especificidade 'trabalhista', sendo proposto em função do diagnóstico das causas da decadência nacional, a identificação e análise dos vícios ancestrais, ligados à Expansão colonial, denunciados por pensadores portugueses como Alexandre Herculano, Antero de Quental e Oliveira Martins e por pensadores brasileiros como João Ribeiro e Manoel Bomfim.

A correcção desses males, que se consubstanciam em hábitos mentais e práticas sócio-económicas (bacharelismo, clientelismo), precisa de uma escola que pratique um ideal trabalhista. Ora, os dois mais distintos intelectuais socialistas portugueses da geração de

1870, Antero e Martins, foram assíduos leitores de Pierre-Joseph Proudhon e este deixou importantes reflexões sobre a filosofia do trabalho que contribuirão para a fundamentação pragmatista do ideário sergiano.

Depois de uma estadia no Brasil (1913-14), período onde desenvolve a sua análise histórico-sociológica das causas da decadência ibérica, António Sérgio ruma a Genebra, na companhia da sua esposa Luísa Sérgio, para aí irem ambos estudar Ciências da Educação, no recém-criado Institut Jean-Jacques Rousseau.

Essa será a ocasião para fundir as meditações histórico-filosóficas inspiradas pelos referidos autores com as reflexões de nomes maiores do pensamento pedagógico ligados à Escola Nova, como Édouard Claparède, John Dewey e Georg Kerschensteiner.

O resultado, apresentado de modo bastante sintético e porventura elíptico, é um pensamento pedagógico progressista, cujas raízes anarquistas ou libertárias da Escola Nova são explicitadas bem como os seus propósitos sócio-político-económicos, tornando-se assim mais claro para o leitor actual como a aplicação concreta dessas ideias foi sabotada pelo status quo, onde a educação era, como continua sendo, tutelada pelo Estado, ou pelas suas clientelas conservadoras.

O ideal pedagógico sergiano continuará a iluminar os espíritos progressistas durante a longa noite do Estado Novo, e Sérgio, que se destaca entre os intelectuais opositores ao regime autoritário e arcaizante de Salazar, terá ocasião de o refirmar num dos seus ensaios do seu período derradeiro de produção, no ensaio 'Paideía' de 1954.

O presente estudo visa reconstruir a filosofia da educação de Sérgio usando a 'metodologia da história das ideias', inscrevendo-o numa constelação cosmopolita de ideias, que se analisam, e de

autores, todos de alguma forma ligados ao movimento da Escola Nova.

A história das Ideias é, ou deve ser, exercida de acordo com o ideal científico geral de se buscar uma visão unificante das dinâmicas processuais — que aqui se reportam à esfera das ideias, autónoma, pela coerência lógica das suas formulações superiores (não se confundindo estas na sua complexidade e arquitectura com as ideologias, as 'episteme' de Foucault).

A qual esfera está em interacção com o mundo (experiência), com os comportamentos, com as mentalidades, não mitigando a sua função reguladora e/ou directriz, exercida é certo de modo vário e quantas vezes refractado; isto sem atalhar simplisticamente ignorando as especificidades, a 'rareté', mas buscando sempre o máximo de claridade crítica na compreensão e expressão; uma de suas tarefas mais difíceis é a de saber encontrar o fio de Ariane que liga entre si autores, com estilos próprios, que parecem divergir ou competir entre si, gerando emulação entre leitores que esquecem o lado colectivo e a originalidade relativa das ideias.

Aqui exporemos as ideias da 'pedagogia do trabalho' proposta por Sérgio, cuidando de algumas de suas principais inspirações, a saber as de Proudhon, Claparède, Dewey e Kerschensteiner. Sérgio lê sempre criticamente os autores, em particular aqueles com que simpatiza, e deles extrai aspectos que são assimilados no seu pensar original e harmónico, de modo que a noção de genealogia é algo enganadora quando tomada à letra, antes se devendo pensar em inspirações; embora, por outro lado, faça sentido pensar Sérgio como membro de uma constelação de pensadores da educação de matriz filosófica.

Trata-se aqui de fazer uma reconstrução do pensamento de Sérgio a qual não é isenta de dificuldade e, por isso, reclamamos originalidade neste trabalho. Sérgio foi essencialmente um ensaísta,

um publicista animador de ideias; a sua prosa é breve e lapidar, como o foi a do seu mestre Antero, e sobre essa sua filosofia da educação trabalhista, só nos deixou trechos breves, nos antípodas de uma apresentação sistemática.

Esta reconstrução que apresentamos, partindo da análise das suas fontes de inspiração, ilumina a relação entre o 'learning by doing', a origem prática da inteligência humana e a crítica à divisão do trabalho na sociedade industrial. Por isso, apresentaremos as ideias de Sérgio, ilustradas por excertos dos seus textos, relacionando-os com obras de alguns autores que leu, e que escolhemos por as considerarmos como as principais fontes da pedagogia trabalhista de Sérgio.

AS REFLEXÕES SERGIANAS SOBRE A ESCOLA DE TRABALHO

Com o início da Primeira República, Sérgio abandonou a carreira de oficial da Marinha, passando a frequentar os meios pedagógicos de Lisboa; desde a sua criação, em 1910, participa na *Sociedade de Estudos Pedagógicos* (com João de Barros e muitos outros). A partir de 1912 vai integrar o núcleo lisboeta do movimento cívico-cultural da Renascença Portuguesa, sediado no Porto e onde pontifica o poeta saudosista Teixeira de Pascoaes.

A Renascença cria Universidades Populares e desenvolve importante actividade editorial, contando com duas revistas, *A Águia*, e a *Vida Portuguesa*; esta última está mais virada para pensar os problemas nacionais e é dirigida por Jaime Cortesão, o futuro grande historiador que trabalhará no e sobre o Brasil.

Durante 1913, Sérgio vive no Brasil, interessando-se pelo pensamento crítico de pedagogos brasileiros, caso do historiador

João Ribeiro, autor de *A história do Brasil* (1900) que havia estudado na Alemanha o tópico do ensino da história, e de Manoel Bomfim, que dirigia o museu de educação, o Pedagogium, no Rio de Janeiro e que escrevera *América Latina: males de origem* (1905).

A partir de 1912, Sérgio escreve na *Vida Portuguesa,* vindo a aí travar uma polémica amistosa com Jaime Cortesão sobre a significação do saudosismo e do historismo; continuando o interesse da geração de 1870 pelas causas da nossa decadência, isto é, do atraso económico, científico-tecnológico e dos saberes académicos, Sérgio mobilizará para a discussão argumentos sociológicos renovados.

Sérgio termina a sua conferência de apresentação da *Renascença Portuguesa* no Rio de Janeiro (Julho de 1913), citando o autor das *Causas da decadência dos povos peninsulares* para quem 'o espírito da idade moderna' é de "trabalho e indústria: a riqueza e a vida das nações têm de se tirar da actividade produtora, e não já da guerra esterilizadora".

Nas palavras de Sérgio, há que reunir "Trabalho, Ciência e Revolução, mas trabalho de libertação e de justiça; mas ciência que honesta fosse e criadora; mas pacífica revolução que regenerasse as nossas almas" (SÉRGIO, 1914a, 2008, p. 52-53).

Sérgio comunga da preocupação dos pensadores liberais ibéricos que viam nos hábitos de ociosidade e de espírito guerreiro ou parasitário, na falta de indústria manufactureira e no isolamento em relação à cultura científica centro-europeia, factores do atraso ibérico, que persistiam desde a Expansão e a Contra-Reforma.

AS propõe, na linha de um Herculano e de um Antero, uma "pedagogia [que] deverá ser, essencialmente, uma pedagogia do trabalho e da organização social do trabalho" (SÉRGIO, 1914b, p. 96). Não se trata da simples preparação individual para um mister técnico, mas de gerar uma atitude altruísta e esforçada:

> Entendemos por educação profissional a educação genérica do trabalho, em que se toma o exercício de uma arte usual como meio educativo, e em que se concede especial valor ao trabalho em comunidade, — trabalho em que a acção de um indivíduo se vai inserir num plano geral [...] O mais consistente elemento da moral social é a concepção moral da profissão, e a condição primária desta é o saber, o cuidado, o apuro, a atenção e perfeição com que o trabalho profissional é feito (SÉRGIO, 1915/2008, p. 59-60).

Na base está o ideal do *self-government*, da autonomia e da iniciativa, em que o trabalho de cada um a reverte a favor da comunidade, sendo o 'trabalho produtivo' factor da riqueza das nações, cf. (SMITH, 1776/2014, I, p. 641-642). Escreve Sérgio, reafirmando em 1954 o seu pensamento:

> Tanto na escola superior como na instrução geral (primária e secundária), o estado de coisas deveria modificar-se sob a ideia directriz do trabalho produtivo [...]. A característica da escola de trabalho [...] não é apenas uma questão de método, mas também um conceito determinado da função educativa. Que pretendemos nós? Dar aos espíritos a capacidade de um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoar a sociedade em que vivemos. [...]. Mas por que meio, e de que forma, influencia cada um de nós (de maneira normal e persistente) a sociedade? [...]. Pelo trabalho da profissão. A escola deve [...] ajudar o aluno a bem escolher o seu mister na sociedade e a exercê-lo o melhor possível, fazendo-o considerar esse mister, não só no interesse do indivíduo, mas também como instrumento do progresso da comunidade (SÉRGIO, 1954/1974, p. 222-225).

Voltando à década decisiva de 1910, nas *Cartas sobre educação profissional* (1916) Sérgio insiste como desde tenra idade se pode favorecer o espírito trabalhista. Aí enuncia as actividades que constituem a base do primeiro período da instrução primária ("até cerca de 10 anos"); são elas as lições de coisas, os jogos, a história e os trabalhos manuais.

Ora estes últimos são "centros de curiosidade científica e de acções em comunidade" e entre os seus objectivos contam-se: "Suscitar a estima do trabalho e do operário, aproximando as classes sociais e abalando os preconceitos de um 'grémio social cujas feições características foram por séculos o madraço e o mendigo' (Herculano)" (SÉRGIO, 1916a/2008, p. 174-177); ou seja o 'learning by doing' deve ser conduzido até ao valor humano do trabalho, no qual se conjugam esforço, reflexão e sentido de progresso social. Também o ensino da história deve dar sua contribuição:

> O objectivo final do seu ensino é proporcionar ao aluno o conhecimento dos problemas da história contemporânea, os aspectos sociais e económicos da vida da actualidade. Proponho que o estudo fundamental, aqui como sempre, seja o estudo do Trabalho, a análise dos seus problemas actuais no pretérito condicionamento (SÉRGIO, 1916a/2008, p. 182).

Pensando nas origens prática do conhecimento humano, nota que o ensino da profissão permite naturalmente suscitar o interesse pelo conhecimento dos diferentes domínios:

> Cumpre que o trabalho profissional e o científico se actuem mutuamente, formando um círculo: o trabalho

> profissional conduz à ciência, e depois a ciência ao trabalho profissional. [...] Todo o trabalho profissional quando devidamente esmiuçado, implica com o círculo inteiro dos nossos conhecimentos, e mostra a cultura transmitindo-se de geração em geração, como resultado de um trabalho persistente da humanidade (SÉRGIO, 1916a/2008, p. 182-184).

Noutro texto, Sérgio dirá que a educação geral sai "sistematicamente das actividades das profissões. Cada actividade profissional seria chamada a dar o máximo de educação geral que é possível tirar dela" (SÉRGIO, 1918a/2008, p. 236). Mas, sublinha, a sua noção de trabalho diverge da do operário escravo da máquina:

> Os que me julgam 'utilitário' quando peço uma escola trabalhista mostram enterrada no seu espírito uma noção antiquadíssima do trabalho e do trabalhador; inconscientemente, veem no trabalhador o trabalhador escravo, o trabalhador máquina, completamente absorvido numa faina inconsciente como operário, e joguete do político como cidadão (para estes dois papéis é que o *a b c* é necessário e suficiente). É a velha mentalidade, incapaz de compreender a união essencialmente moderna, do 'liberal' e do útil prático, do homem humano e do produtor mecânico, da produção e da ciência (e da consciência). Não sentir a possibilidade desta união, e o seu corolário pedagógico que é a escola trabalhista, é não compreender absolutamente nada dos mais profundos problemas da pedagogia contemporânea, da educação da Democracia (SÉRGIO, 1918a/2008, p. 231).

Epistemologicamente, o trabalho prende-se com a grande questão da origem do conhecimento humano. Sérgio adopta a

posição pragmatista − a inteligência da nossa espécie tem uma origem prática, a técnica está na origem da ciência; tal como na ideia de que a ontogénese repete a filogénese, também a aprendizagem da criança a partir do concreto e da prática é a condição que lhe permite elevar-se a planos mentais mais elevados, cf. (PRÍNCIPE, 2021, p. 53-74).

No processo educativo, cognição e moral interagem, e, por isso, a ideia de Trabalho deve ser o fulcro e o foco: "O Trabalho como alicerce, como programa e como meio: o trabalho como instrumento de todo o progresso de consciência" (SÉRGIO, 1916a/2008, p. 186). Coloca-se naturalmente a questão da genealogia desta posição, e esse inquérito permite dilucidar esse posicionamento.

PROUDHON: PRAGMATISMO E FILOSOFIA DO TRABALHO

No modelo de escola-município que é apresentado no *Educação cívica* (1915) faz-se a ligação entre o ideal municipalista de Herculano e a ideia de 'self-government', cara a todos os adeptos da Escola Nova. Ora esta ideia havia sido tematizada por Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) que na obra, de 1863, *Du principe fédératif*, defendia a:

> […] articulação entre uma sociedade económica livremente federada [...] com uma democracia política baseada no contratualismo e na capacidade de auto-admnistração por grupos naturais constituintes do organismo social (NETO, 1988, p. 756).

De facto, o carácter fundacional que Sérgio atribui à noção de 'trabalho' radica noutra obra de Proudhon, lida atentamente pela geração de 1870: *De la justice dans la révolution et dans l'église* (1858). Como nos recorda Kropotkin, para Proudhon a sociabilidade é uma fonte primária da moralidade a qual necessita de ideais que conduzam a acção moral transformadora; a "justiça é o reconhecimento da equidade e da luta do homem pela igualdade como base de todas as nossas concepções morais", partindo-se do sentimento da dignidade humana (KROPOTKIN, 1922, p. 172).

A filosofia da acção de Proudhon (sendo a noção de acção ou actividade central para Kant e para os post-kantianos, Fichte em especial), valorizadora do sujeito que se quer pessoa, tem na noção de 'trabalho' o núcleo estruturante do mosaico das suas concepções filosóficas; Proudhon, profundo pensador da economia política e da educação, interessa-se mais pelo trabalhador do que pelo produtor, pois o considerar sobretudo a produção favorece mais o interesse pelo objecto.

Ora, Proudhon valoriza o movimento, o dinamismo e o desenvolvimento, a ideia de que o progresso humano é possível e depende de nós, do nosso trabalho, isto é, da acção inteligente dirigida pela ideia de um objectivo, visando-se o estabelecimento de um equilíbrio social onde cada indivíduo encontra também a sua satisfação pessoal.

O trabalho é aí entendido como acção que é a fonte das ideias, e AS, ao argumentar em favor duma íntima associação entre a prática e a teoria na experiência humana e no ensino, invoca o 'Sixième étude: Le Travail' do *De la justice*. Aqui se encontra a famosa passagem que funda a 'metafísica do trabalho', nos antípodas de qualquer atitude gnóstica:

> O problema da emancipação do trabalho está ligado ao da origem das ciências, de tal modo que a solução de um está absolutamente ligada à do outro, ambos se resolvendo numa mesma teoria, a da supremacia da ordem industrial sobre todas as outras ordens do conhecimento e da arte. A ideia, com as suas categorias, surge a partir da acção e deve retornar à acção sob risco do agente decair.
>
> Quer isto dizer que todo o conhecimento, dito a priori, a metafísica incluída, resultou do trabalho e para servir de instrumento ao trabalho, contrariamente ao que ensina o orgulho filosófico e o espiritualismo religioso, acreditados pela política de todos os séculos (PROUDHON, 1858, tome 2, XXXI, p. 214-215; SÉRGIO, 1916b, II, p. 10-11).

O sentido profundo da passagem "L'idée, avec ses catégories, naît de l'action et doit revenir à l'action, à peine de déchéance pour l'agent" é o de que a acção não admite nenhuma dicotomia entre matéria e inteligência, entre corpo e espírito. Isto porque a nossa acção é feita com o propósito de criação, cujo processo por excelência é o trabalho, o qual funde ideia e matéria.

A ideia e a acção não são isoláveis, a sua síntese formando a nossa experiência. A ideia não só emerge da acção, ou seja, se gera e se transmite por via da experiência, mas é a sua própria existência que depende da sua capacidade de voltar à acção, ou seja de re-orientar e ser útil na reconstrução da experiência.

O trabalho, portanto, produz, cria e educa. Opor o trabalho intelectual ao trabalho manual é formular uma antinomia artificial, fundada sobre as forças engendradas pelo processo de exploração económico. A pedagogia que Proudhon preconiza consiste em,

> […] por um lado, fazer o aluno percorrer a série inteira de exercícios industriais, indo dos mais simples até aos mais difíceis […] por outro lado, em extrair destes exercícios a ideia que neles está contida, tal como outrora os elementos das ciências foram extraídos dos primeiros engenhos industriais, e a conduzir o homem, pela cabeça e pelas mãos, à filosofia do trabalho, que é o triunfo da liberdade (PROUDHON, 1858, tome 2, Sixième étude, XXXVIII, p. 232).

A ideia ao ser gerada pela acção é educativa, e ao aí voltar torna-se libertadora. Proudhon recusa, tal como Dewey o fará, o dualismo teórico/prático e afirma o carácter unitário do trabalho humano, "uno e idêntico no seu plano, que é infinito nas suas aplicações, como a própria criação", propondo para o operário uma aprendizagem que abrace a totalidade do sistema industrial, uma vez que "todas as especialidades do trabalho humano são funções umas das outras".

Ele vê nessa nova pedagogia, que propõe um ensino integral, uma significação revolucionária:

> As consequências de uma semelhante pedagogia seriam incalculáveis. Feita abstracção do resultado económico, ela modificaria profundamente as almas e mudaria a face da humanidade (PROUDHON,1858, tome 2, Sixième étude, XL, p. 236-237 *apud*; HAMELINE, 2004).

Se é certo que Proudhon censura aquela metafísica que está refém da distinção entre corpo e espírito, e cuja propagação associa à obra da Igreja, a verdade é que valoriza uma metafísica da imanência; isso significa que esta não pode ser obtida por pura

contemplação, obra de puros espíritos, não podendo, pois, subalternizar o trabalho na concretude da sua acção, antes dele deve partir. A recusa da influência da teologia sobre a metafísica é acompanhada por uma posição não-relativista, que valoriza a metafísica:

> Assim a Revolução tem o cuidado de marcar os limites da metafísica, da qual proclama contra o ateísmo a necessidade e o objecto. [...] Como ciência dos factos do pensamento puro, ou noologia experimental, a metafísica é a primeira e a última letra da ciência (PROUDHON, 1858, tome 2, Septième étude XII, p. 303-304).

Mas, as ressonâncias pragmatistas *avant-la-lettre* do pensamento de Proudhon são mais extensas e profundas, pois Proudhon irá sublinhar o experimentalismo associado à acção dirigida, ao trabalho humano. Através do experimentalismo, que nele é político e económico, pode-se romper com o contexto fatalista daqueles que se apoiam na existência de verdades absolutas e imutáveis para justificar a dominação (MAROUPAS, 2015, p. 230).

Ora, o inquérito da verdade é sempre prospectivo — ele pode ser, ou não, bem-sucedido, conduzindo sempre a modificações, perdas ou adições, do que se tinha por verdadeiro; é ele que abre a via do possível, cuja dimensão de incerteza e de inesperado é fundamental. O determinismo denunciado por Antero, como uma ameaça à afirmação da liberdade pela nossa consciência, é-o também por Proudhon, que, em clara linguagem fichteana, propugna por um equilíbrio entre o eu e o não-eu (PROUDHON, 1858, tome 1, Troisième étude, XXII, p. 267-268).

A experimentação que Proudhon preconiza nos seus escritos e na sua prática põe em relação a sua ultrapassagem da dicotomia

idealismo/materialismo e o reconhecimento do pluralismo como um facto universal. O pluralismo das práticas não significa nem solipsismo nem relativismo pois é possível e desejável a constituição de uma razão pública, plural na sua constituição mas de propósito sintético, que arbitra entre os diversos julgamentos, a qual se estabelece muitas vezes pela confrontação de experiências divergentes, num processo democrático, que se baseia na comunicação e na federação das diversas soluções que naturalmente surgem para um problema reconhecido idêntico, cujo horizonte regulador é o da constituição de uma experiência única, ideal nunca atingido.

Assim esta razão pública ou colectiva," gardienne de toute vérité et de toute Justice, centre et pivot de toute raison particulière" (PROUDHON, 1858, tome 2, Septième étude, XXXIV, p. 372), é um ser colectivo e plural, intersubjectivamente constituído, no qual se vai entretecendo a malha cada vez mais densa de relações concretas com que a realidade se identifica. Daí a necessidade de a educação ter uma dimensão social.

SOCIEDADE E TRABALHO: DEWEY E CLAPARÈDE

Sérgio entre 1914 e 1916 estuda com Édouard Claparède (1873-1940) em Genebra. Aí percebe melhor a importância do pensamento do norte-americano John Dewey (1859-1952), o qual elabora uma filosofia pragmatista da educação, de matriz hegeliana e evolucionista, que alia uma psicologia anti-associacionista com uma ética não-utilitarista, holista e de cooperação, negando os dualismos, já denunciados por Proudhon, e valorizando o 'learning by doing' e a ideia de escola como sociedade onde o trabalho é um valor maior.

O conhecimento das discussões europeias sobre o pragmatismo e o impacto do evolucionismo na filosofia e nas ciências sociais emergentes favoreceu uma compreensão intuitiva das ideias chaves de Dewey por Sérgio. Claparède edita em 1913 o volume *L'école et l'enfant*, que reúne textos de Dewey, o qual Sérgio lê e anota. Claparède, no prefácio (um dos primeiros estudos europeus sobre Dewey), identifica as três características fundamentais da pedagogia de Dewey:

1) Ela é genética – a criança não deve ser educada a partir de fora, mas sim do seu interior; a criança deve-se formar e não ser moldada, ou seja, ela deve-se desenvolver;
2) Ela é funcional – os processos e as actividades psíquicas devem ser encarados como instrumentos destinados a prover à manutenção da vida, como funções, e não como processos que têm a sua razão de ser em si próprios;
3) Ela é social – a escola deve educar, desenvolvendo os instintos sociais.

O carácter funcional significa, em acordo com as ideias evolucionistas e com a ideia proudhoniana de imanência, que o psiquismo é um instrumento de uma acção com suporte orgânico, inexistente em puros espíritos. A psicologia de Dewey opõe-se à concepção de faculdades isoladas; operando juntas, a memória, a linguagem e a vontade,

> […] são instrumentos de acção, cujo próprio é de se adaptar a uma situação criada simultaneamente por uma circunstância exterior e por uma necessidade interior [...], é portanto, vão querer colocá-las em

> acção fora de circunstâncias externas e internas que as tornam ao mesmo tempo necessárias e eficazes (CLAPARÈDE, 1913, p. XIX).

Entretanto, a pedagogia tradicional faz as crianças "falar, escrever, redigir, compor, dissertar, quando elas nada têm para dizer" (CLAPARÈDE, 1913, p. XIX). Sérgio, no seu exemplar, anotou: "só quem tem experiências a comunicar tem alguma coisa que dizer". Assim, Claparède conclui que não se deve "apresentar as diversas disciplinas de modo pedante como fins em si [...], mas sim dá-las como instrumentos de vida, que é o que elas são na realidade", tendo Sérgio anotado: "eu direi: como *instrumentos de trabalho*" (1913, p. XXII).

O carácter social da pedagogia de Dewey resulta da concepção funcional, pois "por um lado o indivíduo, sendo membro de uma sociedade, convém que seja preparado para ter uma função útil no grande organismo ao qual pertence" (organicismo social), de onde a "tese fundamental de Dewey" a de que a escola deve "colocar a criança em condições ambientes que fazem apelo aos seus instintos sociais"; Ora, "o tipo de trabalho que melhor se presta à colaboração mútua é [...], o trabalho manual, sendo ele que Dewey queria colocar no centro da vida escolar" (CLAPARÈDE, 1913, p. XXIII). Claparède aproveita para referir a concepção de *Arbeitsschule* de Kerschensteiner. Para este pedagogo alemão as ocupações manuais não têm fim utilitário,

> […] o seu fim não é o da aprendizagem de um ofício, com vista a uma carreira profissional definida, mas sim a de ser 'métodos de vida, ou seja, centros de curiosidade científica e de investigação activa, pontos de partida donde as crianças são levadas a realizar o desenvolvimento histórico do homem'

> (CLAPARÈDE, 1913, p. XXVII; SÉRGIO, 1916a/2008, p. 175).

Claparède conclui que a organização dos trabalhos manuais na Escola tem a "vantagem imensa de revelar à criança o valor do trabalho, a sua significação social e humana" (1913, p. XXVIII), valor cuja dimensão utópica Claparède reconhece, apesar de salientar a sua aplicação na *University Elementary School de Chicago*. Vemos assim que a 'Escola de trabalho' que Sérgio propõe está em harmonia com a leitura que Claparède faz da relevância social do 'learnig by doing' de Dewey e da pedagogia de Kerschensteiner.

Dewey, caso raro entre os filósofos académicos, interessou-se pelos problemas sociais e políticos de um modo muito prático e concreto, participando numa "universidade popular" —a Hull House em Chicago, fundada em 1889 como uma associação de trabalho social para imigrantes, sendo local de encontro de sindicalistas e de debate de questões sociais — , fundando uma escola experimental na Universidade de Chicago (1896), escrevendo sobre educação, presidindo a associações e intervindo em movimentos de opinião pública, comentando temas da actualidade política e do quotidiano.

O seu interesse pela reforma social, fá-lo colocar a escola no centro do processo de reconstrução da sociedade: a escola como sociedade em miniatura, lugar de cooperação, e não de competição. No manifesto *O meu credo pedagógico* (1897), lê-se:

> Creio que a educação é o método fundamental de progresso social e de reforma [...]. Creio que a educação é a regulação do processo de chegar a compartilhar a consciência social e que o ajuste da actividade individual com base nesta consciência

> social é o único método seguro de reconstrução social (DEWEY, 1897a, p. 16).

Criticando o verbalismo, ou carácter abstracto do ensino tradicional, e tematizando a noção de interesse, mobilizador do esforço, Dewey aponta para uma Escola activa, na qual se estabelece a continuidade entre a aprendizagem escolar e o mundo do trabalho.

Tal é explicitado no curso de Ética de 1897, onde define interesse como "a satisfação na transformação (working out) de uma ideia num feito", distinguindo-se assim do mero "sentimento"; como exemplos de interesse que visa a concretização de um feito (deed) per si, Dewey refere o de um pintor que está interessado em pintar o seu quadro, do jogador de xadrez que se interessa pelo seu jogo, do engenheiro interessado no seu projecto de drenagem.

Portanto, o interesse real mobiliza sempre o esforço para a realização do fim concreto desejado, contribuindo assim para o crescimento e reconstrução da experiência (DEWEY, 1897b, p. 80-81).

O ideal de sociedade de Dewey, assente na dignidade da pessoa e na cooperação, não está longe do de Proudhon, de Antero e de Sérgio. Na conferência 'A escola e o progresso social', publicada no volume *The school and the society* (1899), valoriza-se o trabalho não-alienado, a aprendizagem a partir de tarefas concretas, que "se abrem às possibilidades do espírito humano", aliando-se à arte, à ciência e à história que lhe dão um sentido global (DEWEY, 1899, p. 32).

A escola deve ser julgada pelas melhorias que traz à criança no seu desenvolvimento físico, nas suas capacidades para ler e escrever, no seu conhecimento de geografia e história, nas suas maneiras, hábitos de prontidão, ordem, engenho e sabedoria; a escola deve ser julgada por aquilo que contribui para a comunidade e para

a democracia, para a possibilidade de vir a colocar ao dispor de todos as conquistas sociais, e conclui "aqui o individualismo e o socialismo coincidem" (1899, p. 19).

A 'Nova Educação' é uma educação para uma nova sociedade, resultado de profundas mudanças, as quais têm por elemento nuclear o mundo técnico-industrial que renova a condição do trabalho humano e a realidade da economia política:

> A primeira mudança que me vem à ideia, aquela que obscurece e até controla todas as outras, é a mudança industrial – a aplicação da ciência que resulta nas grandes invenções que têm utilizado as forças da natureza numa vasta escala e com custos diminutos: o crescimento de um mercado mundial como objecto da produção, de vastos centros de manufactura que fornecem esse mercado, de meios de comunicação rápidos e baratos (DEWEY, 1899, p. 21).

Tais mudanças, identificadas, como em AS, pelo primado da 'mudança industrial', afectam o próprio âmago da nossa natureza humana, nos seus aspectos mais profundos e conservadores ligados às nossas convicções éticas e religiosas.

Se a máquina moderna tem favorecido a situação em que os empregados são meros apêndices das máquinas, é fundamental que a educação forme os futuros trabalhadores de modo a lhes permitir "ver no seu dia de trabalho tudo o que existe nele com uma significação larga e humana" (DEWEY, 1899, p. 38).

É fundamental que na consciência do trabalhador "o método, o propósito e o entendimento existam", que a sua actividade tenha significado por si própria, que o trabalhador não seja como o escravo de que falava Platão, isto é, "daquele que nas suas acções não exprime as suas próprias ideias, mas as ideias de um outro homem"

(DEWEY, 1899). A escola deve visar o "desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária, devendo a disciplina na escola crescer e ser dependente deste objectivo" (DEWEY, 1899, p. 30).

Dewey afirma que o modelo dominante no ensino tem, do ponto de vista ético, como 'fraqueza trágica' o "preparar os futuros membros da ordem social num meio no qual as condições do espírito social estão ausentes", usando "a competição como única medida para o sucesso" (DEWEY, 1899, p. 28-29).

O que se necessita é de uma escola que permita "o treino da atenção e do juízo que se adquire quando se tem de fazer coisas por um motivo real e visando um objectivo concreto" (DEWEY, 1899, p. 25). O espírito da Educação Nova deve ser baseado na ideia do desenvolvimento da experiência (que é "a mãe da disciplina que é digna desse nome"), que é o único treino que se torna intuição:

> O mais importante a ter em mente, no que toca à introdução de várias formas de ocupação activa, é que através delas se renova completamente o espírito da escola. Ganha-se a possibilidade de se a afiliar com a vida, de se tornar o habitat da criança, onde ela aprende vivendo directamente; em vez de ser apenas um local para aprender lições que têm uma abstracta e remota referência a um possível viver futuro. Ganha-se a possibilidade de a escola se tornar numa comunidade em miniatura, numa sociedade em embrião (DEWEY, 1899, p. 31-32).

No seu *Educação Cívica*, Sérgio refere explicitamente o opúsculo de Dewey intitulado *Ethical Principles underlying education* (1903), isto no momento em que expõe os princípios fundamentais do método educativo do *self-government*:

> É sua razão primeira [...] a ideia de que se não pode adestrar uma criança para um dever social sem a fazer quinhoeira de uma vida em sociedade: se a escola lhe não fornece condições para genuínos actos sociais, semelhantes às que depois, adulto, encontrará, a doutrina moral resulta oca, verbalista cadavérica – e pelo tanto, ineficaz; é de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem de uma comunidade, e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta (SÉRGIO, 1915/2008, p. 80).

No *Ethical Principles,* Dewey aborda a questão ética segundo dois pontos de vista (o social e o psicológico), assinalando que "em assuntos intelectuais e espirituais" a "lei é a cooperação e a participação", censurando a educação que prepara para a competição, (DEWEY, 1903, p. 17).

O trabalho manual é mais do que manual, sendo da ordem da actividade artística pois o carácter do trabalho artístico é a sua universalidade (como ensinou Kant) pelo que não deve ser sujeito à mera apropriação individual, o seu valor devendo ser partilhado por todos – Dewey, como Proudhon, eleva a dignidade filosófica do 'trabalho'.

A concepção que isola um conjunto de virtudes e de actos especiais (por exemplo, a disposição para obedecer a leis) para definir o plano ético é uma perspectiva redutora, formal e mesmo patológica – "o termo 'moral' não designa uma região especial ou uma porção da nossa vida" (1903, p. 32); o ético relaciona-se profundamente com tudo o que tem que ver com a produção do carácter; tudo aquilo que lança luz sobre a constituição da sociedade e todo o treino que acresce os recursos sociais fazem parte da dimensão ética.

Assim, na escola os recursos éticos a mobilizar são de estrutura trinitária: 1) a vida social 2) os métodos de ensinar e de trabalhar e 3) os estudos ou o currículo. Para Dewey a socialização não é um fim em si pois uma sociedade humana válida e não medíocre, é aquela que é "constituída por indivíduos com qualidades pessoais significativas", sendo o desenvolvimento da personalidade um fim maior da educação, (DEWEY, 1916/2016, p. 262).

Também Sérgio considerou a dialéctica entre meios e fins para sublinhar como a construção da personalidade é o fim maior da educação:

> A personalidade é o nosso escopo: mas essa personalidade só na acção social se pode formar e desenvolver. A sociedade é um meio, mas um meio necessário; e para que esse meio realize o que a ele se deseja, cumpre que de certo modo nos dediquemos a ele como um fim, contanto que nunca lhe sacrifiquemos o verdadeiro fim que é a personalidade (SÉRGIO, 1915/2008, nota 19, p. 81).

Sérgio estava informado sobre, e em consonância com as linhas mestras da profunda filosofia de Dewey; o primado da prática e uma crítica ética da realidade descrita pela economia política inspiradas de Proudhon eram-lhes comuns, e Sérgio.

Tal como Dewey, aceitava a perspectiva evolucionista, que nos fazia uma espécie particular pela sua inteligência e sensibilidade, mas natural, posicionamento que impede cair no idealismo caricatural de nos supor puros espíritos, descuidando os aspectos activos da interacção com o mundo concreto, material e social, natural e artificial, e na qual o trabalho é via de progresso para todos, se o entendermos numa base de cooperação.

A ARBEITSSCHULE E O ENSINO DE CONTINUAÇÃO DE KERSCHENSTEINER

O pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (1852-1932) teve especial atenção ao ensino dos trabalhadores, propondo as escolas de continuação, onde os jovens trabalhadores prosseguiriam a sua aprendizagem escolar ao mesmo tempo que exerciam o seu mister, modelo que Sérgio difundiu entre nós e que tentou implementar enquanto ministro da Educação (SOUSA, 2011). Sérgio viu nesse modelo um modo de concretizar a sua filosofia da educação. Aqui cuidaremos da parte mais filosófica da reflexão do educador alemão.

Kerschensteiner foi director das escolas públicas de Munique entre 1895 e 1919, defendendo a ideia de que as escolas se deviam ver a si mesmas como elementos *produtivos* da sociedade; essa ideia foi sendo desenvolvida numa série de ensaios, começando em 1901 com o premiado *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (A educação cívica da juventude alemã), que foi traduzido nos EUA em 1911; em 1906 publica um texto sobre o valor educativo do trabalho produtivo (produktiver Arbeit), o qual é vertido em inglês em 1914.

Em 1910, deu uma série de conferências nos EUA, a convite de Charles R. Richards, presidente da Associação Internacional para o Fomento da Educação Industrial; em 29 de novembro de 1910 encontrou-se com Dewey, que há muito desejava conhecer pessoalmente, para uma conversa no Faculty Club da Universidade de Columbia, em Nova York (RÖHRS, 1999).

Tal como Dewey, Claparède e Sérgio, Kerschensteiner adopta uma filosofia voluntarista, onde a vontade e o intelecto devem ir juntos: "As nossas instituições públicas e privadas, os nossos programas e horários, deviam ser julgados tanto pela sua

influência sobre a vontade como pela sua influência sobre o intelecto" (KERSCHENSTEINER, 1911b, p. 55).

Kerschensteiner distingue dois tipos de aquisição de conhecimento e de habilidade (manual); por um lado, o conhecimento de segunda mão, que se apoia na memória para transmitir o adquirido por gerações anteriores, e a habilidade ou destreza mecânica, processos favorecidos pelo sistema de instrução que é usado como instrumento pelo Estado; por outro lado, o conhecimento adquirido pela própria experiência, associado à capacidade criativa, e o trabalho produtivo.

Ora, um novo espírito educacional vem mostrando que enquanto o primeiro processo de aprendizagem tem efeitos insatisfatórios sobre o carácter e promove a divisão no interesse do aluno, o segundo, que exige maior lentidão, favorece a modéstia e a motivação para agir; realisticamente, atendendo às condições possíveis do sistema, o melhor fruto obtém-se conjugando os dois métodos.

O valor educativo do 'trabalho produtivo' é iluminado pela noção fundadora de actividade, uma vez que nele se decide incluir, para além do trabalho físico não-alienado, a actividade de um jogador de xadrez, ou, genericamente, a produção de valores mentais.

A via para a ele chegar, percebe-se ao se considerar o jogo nas crianças, uma actividade produtiva, parcialmente inconsciente, que desenvolve a imaginação e o sentido da descoberta, e que progride por etapas (fases etárias) e que tem o seu fim em si; ao jogos sucede o interesse da criança pelo desporto, e, no processo de amadurecimento da actividade vai-se chegar ao "trabalho mental realmente produtivo", exemplificado no trabalho intelectual de um cientista, actividade que implica o fixar de objectivos que estão para

além da actividade e o medir e ultrapassar dificuldades, (KERSCHENSTEINER, 1911b).

Entra-se, pois, num percurso, num caminhar constante e vivo: "O trabalho produtivo dentro dos limites da capacidade do indivíduo é sempre a origem de um crescimento propositado do poder mental, buscando sempre o renovar da actividade"; o seu carácter auto-télico é fonte de beatitude:

> A principal bênção do trabalho produtivo, é a de que nele se prescrevem propósitos e deveres que elevam a alegria criativa acima das penas e da confusão da vida quotidiana, tal como o homem religioso se eleva pela força da sua inquebrantável fé (KERSCHENSTEINER, 1911b, p. 63).

A consonância com o "growth of experience" de Dewey é clara. A dimensão cultural e moral, de apuramento do carácter no exercício da autonomia, que nele deve se conter é fundamental pois "uma actividade puramente intelectual da parte do cientista faz dele apenas meio homem" (KERSCHENSTEINER, 1911, p. 65).

Movido por este ideal, tomado por instrumento educacional, a criança caminhará da prática do jogo ao desenvolvimento de capacidades técnicas. Pensando em seguida no mundo laboral, o pedagogo alemão afirma que só o trabalho produtivo, cujo objectivo é determinado pelo trabalhador, dá significado à vida.

E a condição contemporânea do trabalhador é dramática: "este escravo da máquina é mais pobre do que o escravo de Roma ou da Grécia" (KERSCHENSTEINER, 1914, p. 73), não se resolvendo o problema pela simples socialização dos meios de produção – "Só um remédio pode aqui acudir – Dê-se-lhes uma vida plena" (1914, p. 74), o que implica promover o espírito de

cooperação: "o cuidar dos outros dá conteúdo à vida, gerando trabalho produtivo", fazendo "despertar um forte sentimento de responsabilidade que aí ganha forma prática" (1914, p. 77, 79).

Pensando nas soluções pela escola, Kerschensteiner refere a ideia de Fichte das pequenas escolas-comunidades de trabalho, as '*Mutualités scolaires'* de Paris e a *George Junior Republic* do Estado de Nova York. Ora, intencionalmente decerto, Sérgio escreveu no início do seu *Educação Cívica:*

> A noção de valor educativo das comunidades de trabalho está indicada em Fichte, que nos seus *Discursos à Nação Alemã* recomenda as comunidades de trabalho como importantes factores educativos (SÉRGIO, 1915/2008, p. 59).

E aí deu especial atenção à *Junior Republic* de R. W. George. O nome de Kerschensteiner não aparece mencionado no *Educação Cívica* (1915), plausivelmente porque era um autor vivo de uma nação inimiga, mas era óbvia a inspiração, começando pelo nome da obra.

Antes da Primeira Guerra Mundial, em Munique e, em geral, em qualquer cidade do Sul da Alemanha (pois a indústria pesada concentrava-se no Norte, em particular na região berlinense), a educação vocacional dos jovens trabalhadores consistia no aprendizado de um ofício, acção desenvolvida nos locais de produção e complementada pela frequência obrigatória, uma vez por semana, de uma escola de continuação (WINCH, 2006, p. 389).

Os jovens aprendizes frequentam estas escolas de continuação após terem concluído o ensino primário elementar obrigatório. Kerschensteiner parte de uma realidade muito concreta – a da necessidade que a maioria tem de se dedicar a tarefas

produtivas que lhe possam assegurar o sustento. Ele vai lutar pelo alargamento da frequência obrigatória deste tipo de escolas por todos aqueles que não se destinam ao liceu, aos estudos superiores, sendo estes, obviamente uma minoria de favorecidos (KERSCHENSTEINER, 1911a, p. 166-167).

Ao mesmo tempo tenta mobilizar capitais privados, de modo a que o patronato se veja directamente envolvido na formação dos jovens aprendizes. Nas escolas de continuação, o ensino vocacional deve desenvolver as capacidades que permitam transformar o trabalho numa via de auto-realização, de satisfação, evitando a estreiteza de vistas, que a formação profissional exclusiva pode implicar, através do desenvolvimento cultural e da educação cívica. Kerschensteiner critica as consequências sociais e políticas da divisão do trabalho e da estrutura classista no mundo capitalista industrial do seu tempo e lugar:

> A divisão do trabalho é um elemento vital da indústria. Mas a indústria não é o objectivo da sociedade humana. O objectivo da sociedade é o fomento da justiça e da cultura. E se a indústria continuar permanente e impiedosamente a desrespeitar este objectivo ela tornar-se-á um perigo, não apenas para o estado, mas também, no fim, para si mesma. Um estado democrático ou mesmo um estado constitucional que seja regido exclusivamente pela luxúria do lucro, pelo dinheiro e pelos escravos-máquinas que o dinheiro compra, está condenado à ruína inevitável, logo que as riquezas naturais do solo se exaurirem e a população se tornar demasiado densa. Nem um estado industrial se pode permitir dispensar as forças morais. Estas forças crescem, mas não entre uma população de escravos-máquinas e príncipes do dinheiro. As forças morais tal como a habilidade no trabalho [skill in work] crescem no

> único solo que é o da satisfação no trabalho [joy in work] (KERSCHENSTEINER, 1911a, p. 168).

Na sua crítica de base ética, iluminista e de sensibilidade socialista, Kerschensteiner coloca o trabalho produtivo no centro do ensino nas escolas de continuação:

> Se a escola de continuação, a qual só pode ter os alunos sob a sua disciplina durante uma pequena parte da semana, pretende exercer uma influência educativa sobre eles, ela deve tirar partido dos alunos aproveitando os seus interesses egoístas na vida, enobrecendo esses interesses durante o processo de aprendizagem [...]. O melhor que há a fazer é aumentar a capacidade de satisfação ['joy' no original em inglês] que os alunos têm no seu trabalho [...]. Isso só pode ser feito colocando o trabalho prático do aluno no centro de todo a actividade escolar e ensinando o aluno a o executar o melhor possível, reflectindo sobre os processos de execução do trabalho, dando razões para estes, de modo a o aluno ter completa mestria no trabalho. Deve ser tarefa da escola o agrupar a organização do ensino em torno do trabalho, o qual será feito em oficinas, laboratórios e outros locais similares. Todo o outro ensino, comercial, científico, artístico e moral deve ser feito em estreita ligação com o trabalho. Isto permitirá à escola, indo por degraus, o alargar o treino puramente técnico e mecânico para uma dada vocação no sentido de uma cada vez mais abrangente disciplina moral e intelectual (KERSCHENSTEINER, 1911a, p. 171-172, 236).

As escolas de continuação são elemento central das medidas concretas da pedagogia trabalhista que Sérgio defende e fazem

explicitamente parte das propostas sergianas de reforma do ensino desde o Armistício de 1918, como se vê no ponto V (sobre Educação) do "esboço do Programa de Fomento", na revista *Pela Grei* que dirige (SÉRGIO, 1918b, p. 11).

CONCLUSÃO

A resolução da questão social, que tanto preocupara a geração de 1870 que lera Proudhon, implicava para Sérgio uma reforma de mentalidades para a qual o papel da escola era central.

Durante a Primeira República, Sérgio publicita um ideal de escola, construído a partir do seu diagnóstico do problema português, numa perspectiva que mobiliza a crítica liberal de um Herculano, sensível às análises de Proudhon das contradições e injustiça do mundo industrial capitalista.

A seguinte passagem podia ter sido escrita também por um liberal de sensibilidade cristã que percebesse a desarmonia entre o estado do capitalismo e o ideal da livre iniciativa tal como teorizado nas duas grandes obras de Adam Smith:

> A verdadeira luta social não é a de operários e patrões que os marxistas apregoam, mas a dos produtores e não produtores: a dos operários, patrões, cientistas e mesmo capitalistas de um lado, e do outro lado os parasitas de toda a espécie, entre os quais o da política é o mais nocivo (SÉRGIO, 1915/2008, p. 111).

O aspecto construtivo desse liberalismo que acreditava na livre iniciativa e no livre-cambismo havia sido radicalmente criticado pelos socialistas, nos quais se incluíam os outros mestres

espirituais de Sérgio – Antero, Oliveira Martins, e, portanto, Proudhon e vários economistas socialistas de sensibilidade cristã, como Émile de Lavelye.

O interesse de Sérgio pela economia política e pela tematização da noção de trabalho, e sua divisão, como factor da riqueza das nações (Adam Smith), mas também o reconhecimento das nefastas consequências da actual divisão do trabalho sobre a estrutura de classes, preparou-o para pensar que a solução educativa para Portugal era a de uma 'Escola de Trabalho'.

Onde a preparação para a profissão devia ser feita de acordo com um conceito de trabalho que incluía o seu valor cognitivo, estando o fazer na origem do saber, e o seu valor moral, acentuado pela ética protestante cara a Herculano e pelas críticas socialistas à industrialização no século XIX. A significação filosófico-pedagógica de 'trabalho' deve reconduzi-lo a ser uma condição essencial da dignidade e do valor social da pessoa.

Sérgio, no seu período de formação, que culmina na sua obra *Notas sobre Antero* (1909), adquire um conhecimento profundo dos debates filosóficos europeus da segunda metade do século XIX. Isso favorece-lhe a capacidade de entender rapidamente as ideias filosóficas que podiam alicerçar o ideário da Escola Nova, de que Genebra era então um centro.

Essas ideias, de matriz kantiana, mas atentas ao hegelianismo (tematizador da ideia de que a história é um processo evolutivo no sentido da afirmação da consciência) e às suas variantes de esquerda, ao transformismo biológico (Lamarck, Darwin, Haeckel), e aos saberes sociais emergentes, conjugavam uma crítica ética e de economia política ao status quo com um interesse pela sociologia (Tarde, La Science sociale e os organicistas).

E a psicologia anti-associacionista (de que Dewey com a sua crítica do arco-reflexo é um dos expoentes) e a tradição pedagógica de matriz iluminista.

Em Genebra as preocupações não eram puramente viradas para a psicologia infantil e para a cientifização da pedagogia; nem se pode pensar que os seus Professores eram ingénuos defensores de um liberalismo burguês vagamente progressista, sendo, portanto, a Escola Nova alheia à ideia proudhoniana de um ensino integral para emancipar as classes trabalhadoras.

Claparède tinha genuíno interesse pela filosofia; recorde-se que secretariou o segundo Congrès International de Philosophie (onde participam Bovet e o seu mestre Flournoy) e que o seu sogro é o filósofo neo-kantiano, ucraniano de ascendência greco-alemã, Afrikan Spir (1837-1890), que inspira Tolstói e é o autor de *Esquisses de philosophie critique*, onde se critica o capitalismo por escravizar os trabalhadores (SPIR, 1887).

O apreço que Claparède e Ferrière exprimiram por Sérgio, que contrariamente a Faria de Vasconcelos, chega a Genebra sem experiência no ensino, decerto resulta de nele reconhecerem a perspicácia filosófica (de que os 2 ensaios sobre educação no primeiro volume dos *Ensaios*, de 1920, dão prova).

Sérgio, ao esboçar o fundamento filosófico do seu ideal de 'escola de trabalho', soube perceber como se pode chegar a Dewey e a Kerschensteiner a partir de Proudhon, estabelecendo assim uma (ideológica e pragmaticamente arriscada) relação filosófico-metafísica fundadora que não terá sido explicitada por aqueles grandes pedagogos seus contemporâneos.

Decerto, o seu precoce interesse por Fichte e por Antero favoreceram essa sua intuição, uma fez que Fichte fez da noção de Actividade o fulcro da sua filosofia (PRÍNCIPE 2004). Sérgio identificou um núcleo pragmatista no pensamento de Proudhon:

negando o dualismo espírito-matéria (como os monistas do evolucionismo idealista), é através do trabalho, onde a acção e a ideia se complementam interagindo, que se constrói a experiência, experiência que é a de sujeitos-pessoas que vivem em relação que se quer de respeito e de reciprocidade, num processo onde o pluralismo, que afirma a primazia do possível sobre o determinismo fatalista, e a experimentação, que afirma o carácter aberto e em construção do conhecimento, o seu carácter dialógico, e que favorece o concreto sobre o geral-abstracto, permitem a construção da razão pública, a qual é superadora dos absolutos individuais.

Proudhon e Dewey coincidem nas consequências educativas da sua filosofia, favorecendo a interacção entre teoria e prática, e o carácter social e moral da racionalidade. Kerschensteiner crê que o 'trabalho produtivo', cujo paradigma é para ele, talvez, a actividade artesanal, é uma forma superior de expressão humana, sendo um meio privilegiado de constituição do carácter, incorporando elementos de auto-realização e de cidadania. Aspectos que fundam a pedagogia trabalhista de António Sérgio.

Esse ideal pedagógico é aberto, a sua operacionalização sendo regida pela ideia de experimentalismo valorizadora da especificidade das realidades sociais concretas (daí Sérgio se ter interessado, por exemplo, pelos hortos escolares, num país então essencialmente agrícola), e visa pensar a solução educativa para os males sociais que são históricos e mergulhando na longue durée, no sentido da construção de uma sociedade sem as injustiças resultantes das desigualdades entre classes sociais. Por isso, no Portugal do Estado Novo, o já francamente socialista António Sérgio escreveu, actualizando o que dissera em 1915:

> O problema da sociedade de hoje é [...] coarctar as depravações da organização capitalista, abolir a exploração do homem pelo homem, encaminharmo-

> nos para o ideal de uma sociedade sem classes, tornar humano e agradável o trabalho de cada um [...]. Só a escola essencialmente activa, para ricos e pobres, pode fundir todas as classes numa comunidade humana superior. Por um lado, elevando o trabalho à dignidade de uma concepção geral e filosófica; por outro, banindo o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a escola; em baixo, a simples instrução do abc, mecânica e utilitária, para o homem do povo; em cima essa etérea educação, falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem ligação com o trabalho, que se dá, ainda hoje, às classes dirigentes da sociedade (SÉRGIO, 1954/1974, p. 226-227).

REFERÊNCIAS

CLAPARÈDE, E. "Préface". *In*: DEWEY, J. (ed.). **L'école et l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1913.

COLLELDEMONT, E. "Las palabras en los proyetos: la política pedagógica como proyeto social en la visión de António Sérgio". *In*: ÁNGEL MOREU, Á.; GILL, E. P. (eds.). **La educácion revisitada**: ensayos de hermenêutica pedagógica. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 2010.

DEWEY, J. **Democracy and Education an Introduction to the Philosophy of Education**. New York: The MacMillan Company, 2016.

DEWEY, J. **Ethical Principles Underlying Education**. Chicago: Chicago University Press, 1903.

DEWEY, J. **L'école et l'enfant, avec une préface de E. Claparède**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1913.

DEWEY, J. **My pedagogical creed**. New York: Kellog, 1897a.

DEWEY, J. **The school and the society**. Chicago: Chicago University Press, 1899.

DEWEY, J. **The study of ethics A sylabus**. Ann Arbor: Georg Wahr, 1897b.

FERNANDES, R. "António Sérgio, Ministro da Instrução Pública". **Revista de História das Ideias do Instituto de História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**, n. 5, 1983.

FERNANDES, R. "António Sérgio: Notas Biográficas". **Revista Lusófona de Educação**, vol. 12, 2008.

FERNANDES, R. **A pedagogia portuguesa contemporânea**. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.

FIGUEIRA, M. H. "A Educação Nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (parte I) ". **História da Educação**, vol. 14, 2003.

FIGUEIRA, M. H. **Um roteiro da educação nova em Portugal Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882 -1935)** (Dissertação de Mestrado em Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

GONON, P. **The quest for modern vocational education**: Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel. Berlin: Peter Lang, 2009.

HAMELINE, D. "Éducation libérale contre éducation intégrale: comment qualifier une nouvelle éducation pour le peuple". *In*: OTTAVI, D. (ed.). **L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir**. Berlin: Peter Lang, 2004.

KERSCHENSTEINER, G. "The fundamental principles of continuation schools". **The School Review**, vol. 19, n. 3, 1911a.

KERSCHENSTEINER, G. **Education for Citizenship**. Chicago: Rand McNally and Co, 1911b.

KERSCHENSTEINER, G. **The schools and the nation**. London: MacMillan, 1914.

KROPOTKIN, P. **Ethics: Origin and development**. London: The anarchist library, 1922.

MACIEL, A. C.; MORÃO, A. R. B.; SILVA, C. "A revolução francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito". **Educação em Revista**, vol. 36, 2020.

MAROUPAS, N. **Pragmatisme**: une philosophie anarchiste? Une généalogie: Proudhon, Bakounine, James, Dewey (Thèse de Doctorat en Philosophie Politique et Juridique). Paris: Université Paris, 2015.

MOREIRA, I. **O pensamento pedagógico de António Sérgio**. Rio de Janeiro: Editora Documenta História, 2009.

VITOR NETO. “Iberismo e municipalismo em J. F. Nogueira”. **Revista de História das Ideias**, vol. 10, 1988.

PINTASSILGO, J. **República e formação de cidadãos**. Lisboa: Colibri, 1998.

PRÍNCIPE, J. “António Sérgio: a técnica, o trabalho e as origens do conhecimento científico humano”. **Transformação: Revista de Filosofia**, vol. 44, 2021.

PRÍNCIPE, J. “As fontes da pedagogia trabalhista de António Sérgio”. **Educação e Filosofia**, vol. 33, n. 68, 2020.

PRÍNCIPE, J. **Razão e Ciência em António Sérgio**. Lisboa: INCM, 2004.

PROUDHON, P.-J. **De la justice dans la Révolution et dans l’Église**. Paris: Garnier, 1858.

RÖHRS, H. “Georg Kerschensteiner (1852-1932)”. **Unesco** [1999]. Disponível em: <www.ibe.unesco.org>. Acesso em: 23/09/2022.

SÉRGIO, A. “Cartas sobre a educação profissional”. *In*: SÉRGIO, A. **Ensaios sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SÉRGIO, A. “Educação Cívica”. *In*: SÉRGIO, A. **Ensaios sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SÉRGIO, A. “Esboço de um plano de Fomento, V- Educação”. **Pela Grei**, n. 1, 1918b.

SÉRGIO, A. “O ensino como factor do ressurgimento nacional”. *In*: SÉRGIO, A. **Ensaios sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SÉRGIO, A. "O problema da cultura e o isolamento dos povos peninsulares". *In*: SÉRGIO, A. **Ensaios sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SÉRGIO, A. "Paideía (sugestões e concelhos de há mais de trinta anos) ". *In*: SÉRGIO, A. **Ensaios VII**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1974.

SÉRGIO, A. "Pela Pedagogia do trabalho". **A Águia**, vol. 27, 1914b.

SÉRGIO, A. **Educação geral e actividade particular**. Lisboa, 1916b.

SÉRGIO, A. **Ensaios sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SMITH, A. **Riqueza das Nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

SOUSA, M. M. **António Sérgio - ministro da Educação** (Dissertação de Mestrado em Línguas e Culturas). Lisboa: Universidade de Aveiro, 2011.

SPIR, A. **Esquisses de philosophie critique**. Paris: Félix Alcan, 1887.

TRINDADE, R. "A difusão da obra pedagógica de Dewey em Portugal: O contributo de Adolfo Lima". **Revista Portuguesa de Educação***,* vol. 33, n. 1, 2020.

WINCH, C. "Georg Kerschensteiner: founding the dual system in Germany". **Oxford Review of Education***,* vol. 32, n. 3, 2006.

CAPÍTULO 4

Apuntes para una Pedagogía del Deseo

APUNTES PARA UNA PEDAGOGÍA DEL DESEO

Leonardo Raúl Brito

Dora Inés Arroyave Giraldo

La pandemia producida por el SARS-CoV-2 puso de manifiesto, aún más, la deshumanización de la persona. La cuarentena y su distancia con lo vivo y lo muerto; la danza de la muerte, indiferente y anónima, que intenta decirnos algo, pero ante lo cual hay que decidir si queremos escucharlo. Quizás, como apunta SANTOS (2020), la COVID-19 no solo sea un enemigo al que hay que doblegar, sino una oportunidad de escucha y acción. Una invitación a repensarnos en la perplejidad.

El coronavirus es una oportunidad para acercarse a alternativas de nuevas formas de vivir, producir, consumir y convivir en el mundo. En la que se reconozca que somos parte de un todo y que uno de nuestros objetivos es la defensa de la vida del planeta en su conjunto, la defensa de una vida común (SANTOS, 2020). En últimas, se trata de insistir en la esperanza que la megacrisis -virus, pandemia, cuarentena- habrá estimulado (MORIN *apud* ARROYAVE, 2021).

Podría pensarse que la respuesta a esa defensa está en la globalización; pero esta, hija del neoliberalismo, presenta una idea de interdependencia sin solidaridad. Estamos juntos en una óptica de competencia que conduce al egoísmo y a la falta de responsabilidad por el otro (MORIN, 2020).

Por lo que habría que preguntarse cómo se puede aportar al llamado por una esperanza común: solidaria y responsable. Un acercamiento a ello estaría en el rescate del deseo, que posibilite nuevas formas de actuación desde la cooperación para crear “un

nuevo campo de comprensión mutua global, "crítica social y auto interpretación" (BAUMAN; DONSKIS, 2017, p. 15).

Ahora, el proceso social para emprender la aventura es, sin duda, la educación. La educación, en especial la acogida desde la escuela, como oportunidad para afrontar las incertidumbres actuales, donde la resistencia al *statu quo* no se neutralice. Vista así, la educación propende por la sensibilidad; por el encuentro con el otro, desde la deferencia, la solidaridad y la responsabilidad.

En consonancia con lo anterior, el presente escrito es una reflexión crítica y propositiva que sugiere algunas alternativas para hacer frente a las crisis actuales. De esta manera, se organiza en tres grandes apartados, con sendas subdivisiones. En el primero de ellos, *Deseo y dimensión poética como resistencia,* se presenta un primer acercamiento a la idea de deseo, entendido como contemplación, aspiración y acción.

En él se advierte cómo la globalización y el capitalismo desdibuja la sensibilidad por el otro. Además, se hace una invitación para la vinculación del saber educativo con el saber poético, donde lo poético quiere decir autorregulación plena y comunión, en contra de las servidumbres y las soledades.

Luego, en la segunda parte, *Emancipación: deseo, resistencia y acción,* se profundiza en la idea de resistencia como base de la reciprocidad. Por ello, ligada al deseo, requiere ser problematizada en el ámbito educativo. De igual manera, se describen tres principios del espíritu deseante: el deseo de conocer (aprendizaje), el deseo de conocerse y el deseo de conocer al otro. Estos tres movimientos existen en una lógica de integración y simultaneidad; puesto que, se corresponden y apuntan a una finalidad: la libertad o emancipación.

Por último, en el apartado *Principios educativos y curriculares para una pedagogía del deseo*, se presenta a la escuela

como el espacio idóneo para articular el deseo con tres principios generales de la educación del siglo XXI*: el pensamiento complejo*, *el pensar crítico y algunos rasgos del currículo cibernético,* que establecen interrelaciones para entender el mundo como una sociored compleja y problematizable en aras de la transformación social.

DESEO Y DIMENSIÓN POÉTICA COMO RESISTENCIA

Son varias las voces que claman por la integración de lo humano para la conservación colectiva del mundo. Mas, en la actualidad hay discursos que tergiversan esa esperanza y convierten el *estar juntos* en una competencia que conduce al egoísmo y al desconocimiento del otro.

Idea que se sustenta en el capitalismo, que promulga una supuesta igualdad desde la libre competencia, y el colonialismo que subraya que la igualdad de los inferiores no puede coincidir con la de los superiores. Como respuesta a ello, BOFF (2014) se refiere a una solidaridad cósmica, donde todos los seres necesitan de los otros para existir, pero en donde, también, cada quien goza de una autonomía relativa y tiene sentido y valor en sí mismo. Esto no es la negación de las libertades, ni de la individualidad; al contrario, es una ética personal de solidaridad, que se extiende a "una ética social que mantiene y desarrolla una sociedad libre" (MORIN, 2020, p. 78).

El espejismo de la libertad

Ahora, debe ser analizado el sentido que se le otorga a esa libertad. En líneas generales, la noción de libertad se acerca a lo

referido por Santos (2020) como la defensa de la vida común; porque ser libre es realizarse mutuamente. En la comunidad, en el encuentro posible con el otro, se experimenta la libertad, la coexistencia satisfactoria.

En la modernidad el auge del internet supuso una idea de libertad total: un ir a cualquier lugar y encontrarse con cualquiera. Mas, no pasó de ser una ilusión, en la medida que es "un enorme poder de vigilancia sobre los individuos, incluso vigilando el secreto y lo más sagrado de su privacidad" (MORIN, 2020, p. 54). Cada clic que damos marca nuestra huella digital, con la que los algoritmos determinan nuestras preferencias y anticipan nuestras decisiones. HAN (2014) se refiere a ello como "las panópticas digitales que vigilan y explotan lo social de forma despiadada" (p. 21).

Libertad e interdependencia están al servicio de la vigilancia y el control. Por ejemplo, las redes sociales ("libertad de expresión" y "conexión") refuerzan esa idea de vigilancia, dado que hay una cooperación de los usuarios en el fomento de la auto-exposición. Al respecto apuntan Bauman y Donskis (2017):

> Millones de usuarios de Facebook compiten unos con otros para revelar y poner a disposición pública los aspectos más íntimos, y de otro modo inaccesibles, de su identidad, sus conexiones sociales, sus pensamientos, sus sentimientos y sus actividades (p. 68).

En esa pérdida de privacidad hay un interés mercantil para aumentar el consumo de bienes y servicios. De esta manera, la idea de libertad está condicionada con la del *poder hacer*, y este al servicio de la producción. A medida que la circulación de información aumenta, el sujeto siente que tiene la libertad de acceder

a ella, y aumentar sus opciones de elección y de exposición, de ser libre.

Sin embargo, este aumento de información se da en una perspectiva de productividad, aceleración y crecimiento. Ante lo basto de la información, el sujeto debe extender los tiempos de trabajo en pro de la eficiencia. En todo caso, va a ser "acompañado" por el sistema para que mejore su operación:

> Numerosos seminarios y talleres de *managenment* personal e inteligencia emocional, así como jornadas de *coaching* empresarial y liderazgo prometen una optimización personal y el incremento de la eficiencia sin límite. Todos están controlados por la técnica de dominación neoliberal, cuyo fin no solo es explotar el tiempo de trabajo, sino también a toda la persona, la atención total, incluso la vida misma (HAN, 2014, p. 47).

La libertad y la interdependencia para la producción, el consumo y el mercado reducen la sensibilidad humana y provocan agotamiento en el sujeto. HAN (2014) expresa: "El régimen neoliberal introduce la época del agotamiento. Ahora se explota la psique. De ahí que enfermedades como la depresión y el síndrome de *bumout* acompañen a esta nueva época" (p. 48).

El agotamiento conduce al fracaso, pero en ese fracaso el sujeto se hace responsable al no poder seguir en la perspectiva del rendimiento. Ante ello, se avergüenza de sí mismo, "en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema. En esto consiste la especial inteligencia del régimen neoliberal. No deja que surja resistencia alguna contra el sistema" (HAN, 2014, p. 18).

Pero este fracaso, que se convierte en sufrimiento, es ajeno; no se entiende como un mal común. Se percibe como un hecho más

dentro de la extensa circulación de información. El dolor del otro es insignificante, porque no nos pasa a nosotros. En palabras de Bauman y Donskis (2017) este tipo de sufrimiento "no suman, dividen y separan a los que los sufren. Se niega el destino común. Logran que las llamadas a la solidaridad suenen ridículas" (p. 86). Es decir, la sensibilidad por el otro se desdibuja, y la solidaridad desaparece.

Eros y las bellas acciones

Ante la ausencia de resistencia que menciona Han (2014), es loable pensar en el deseo, que es contemplación, aspiración y acción. Mas, la técnica – extremada en el capitalismo- así como atenta contra lo humano, también lo hace contra el deseo, porque descubre su poder de transgresión y rebeldía. La técnica ha permitido avances que han sido de ayuda a la humanidad; pero, como apunta Morin (2020), ha atrofiado las aptitudes sensoriales de las personas.

Deseo, afectividad y eros, hacen parte del mismo campo semántico. La racionalidad tecnológica "a través del ofrecimiento masivo de una sexualidad efímera que promueve un "goce frustrante" porque atrae y estimula mucho más de lo que satisface ha des-erotizado la vida y restringido el placer" (ÁLVAREZ, 2017, p. 105). El Eros, que es pulsión, se banaliza con la sobre-exposición constante del sexo.

Si el Eros se desnaturaliza, el deseo no emerge como posibilidad de encuentro vital. En *La agonía del Eros*, Han (2017) sostiene que el Eros está asociado al deseo, pero que es superior a él, en la medida que "lo incita a producir bellas acciones" (p. 31).

Luego continúa "El alma, impulsada por el Eros, produce cosas bellas y sobre todo acciones bellas, que tienen un valor

universal" (p. 31). Pero en una sociedad cansada, avergonzada de su sufrimiento, se atrofia la aparición del deseo, y esto, a la vez, dificulta la acción común, la existencia del nosotros.

Esa misma realidad entorpece el deseo de conocer, ante lo cual aparecemos como sujetos sin contenido. Por lo que es necesario rescatar, también, el deseo por el conocimiento que

> permita construir un pensamiento crítico que se interrogue a sí mismo y desde sí mismo, interrogue a la realidad compleja y heterogénea que nos constituye, para preguntarnos por nosotros mismos, por nuestro presente para emprender una tarea por re/pensar la realidad con sentido y contenido (PÉREZ; CHIGO, 2020, p. 25).

En todo caso, se trata de dar prevalencia al conocimiento-emancipación sobre el conocimiento-regulación. Lo que implica, según Santos (2000), que la solidaridad se transforme en la forma hegemónica de saber, en la medida que la solidaridad "es el conocimiento obtenido en el proceso, siempre inacabado, de volvernos más capaces de reciprocidad a través de la construcción y del reconocimiento de la intersubjetividad" (p. 90).

El deseo es contemplación. Nace de reconocer las carencias y ausencias que nos atraviesan, también de advertirlas en los demás. El deseo trasciende, no se queda en el mirar porque aspira a la acción. Es el origen de lo humano. "Toda nuestra vida está mantenida y dirigida por el deseo, a tal punto que cuando se neutraliza, como en las depresiones, ya no se sabe vivir" (MARINA, 2007, p. 34).

El deseo es, entonces, deseo de transformar en procura del bien común, "se concibe como todas las formas de voluntad o ganas

por vivir, crear, amar" (GUATTARI; ROLNIK *apud* PÉREZ; CHIGO, 2017, p. 31).

En este sentido, deseo y esperanza no pueden entenderse por separado, pues el ser humano "no existe sin esperanza, porque no puede vivir sin el deseo de un mundo diferente, de un nuevo mundo, de un mundo mejor" (MÈLICH, 2011, p. 119). Este binomio no puede concebirse desde una idea afirmativa.

También entraña pérdida. Ambos van acompañados del desencanto, de la conciencia de los peligros y la amenaza; mas, como afirma MORIN (2020), debemos tomar partido y aceptar la apuesta, "la aventura es más que nunca incierta, más que nunca aterradora, más que nunca exaltante. Nos vemos arrastrados a esa aventura y debemos comprometernos con la alternativa de Eros" (p. 107).

El llamado poético de la educación

Morin (2020) destaca la importancia de tener conciencia de los requerimientos poéticos del ser humano, donde lo poético quiere decir autorregulación plena y comunión, en contra de las servidumbres y las soledades. Por lo tanto, indica que se debe "fomentar el auge de las relaciones de convivencia y de amor en una civilización propicia a la poesía de la vida, donde el Yo se realiza en un Nosotros" (p. 84). El deseo de lo preferible no existe desconectado de la poesía, de la literatura. Esta no es ornamento, es sentido.

Así, el deseo se asume como una aptitud poética. Mèlich (2011), apunta que el espíritu del deseo- oportunidad de transformación- no se puede separar de la dimensión poética-literaria de la vida. Lo literario es un constituyente del deseo. En este sentido, señala que es una apología de lo excluido, de lo marginal.

Es decir, que muestra lo que ha quedado afuera de lo establecido social y económicamente, como una posibilidad de renacimiento de lo singular de las personas. Además, afirma que la literatura no tiene miedo de describir la decadencia del mundo, así "se atreve a mostrar la desorientación del hombre moderno, perdido en la gran metrópolis […] un mundo en el que la masificación se ha apoderado de la vida cotidiana". (p. 122). Finalmente, precisa que la literatura engendra una crítica sin límites, que apunta a todo lo humano y lo que lo rodea.

Hasta ahora, se han expuesto algunos aspectos relevantes para pensar en una pedagogía del deseo. Elementos que no funcionan por separado, sino en una dinámica de interconexión y reciprocidad. Lo anterior se sintetiza en la Figura 1.

Figura 1 - Elementos para una pedagogía del deseo



Fuente: Elaboración propia.

EMANCIPACIÓN: DESEO, RESISTENCIA Y ACCIÓN

Proponer una pedagogía del deseo parte de reconocer tres principios del espíritu deseante: el deseo de conocer (aprendizaje), el deseo de conocerse y el deseo de conocer al otro. Estos tres movimientos -recordemos que el deseo es acción- existen en una lógica de integración y simultaneidad. No hay jerarquización. No se oponen entre sí, porque se corresponden y apuntan a una finalidad: la libertad o emancipación. Es en este sentido, en el que el deseo emerge como resistencia.

La paradoja de la resistencia

Para que el deseo tenga oportunidad de resistencia, el primer paso es, y aquí está su paradoja, entender la resistencia natural del estudiante a conocer. De entrada, el contacto educador-estudiante está marcado por una renuencia del estudiante para "recibir" la autoridad del educador. Este intenta canalizar su autoridad por medio del conocimiento; pero el otro resiste, porque, de una u otra manera, hay una invasión en su mundo, en su experiencia.

En este punto, el educador debe decidir si doblega o conquista la resistencia. Si opta por la primera, por el camino corto, habrá fracasado el encuentro, y el conocer -mutuo- habrá perdido la pulsión para su despliegue. En todo caso, está la opción de la conquista.

De hacerse responsable del otro, desde la ternura y la confianza. "Soy responsable del otro y soy quien el otro interpela por medio de la resistencia […] soy yo quien debe, por medio de la mirada del otro, dejarse alcanzar, tocar, interrogar sin cesar" (MEIRIEU *apud* ZAMBRANO, 2011, p. 84). La resistencia

deviene, entonces, como base de la reciprocidad. En ella encontramos nuestras debilidades, y es una oportunidad para acercarnos al otro.

Por eso, el educador, consciente de la resistencia del estudiante, ha de advertir que no se trata de vencer al otro, sino de encontrarlo. Y, a la vez, de reconocer en su propio ser lo que genera la resistencia del otro. En esta medida, se reconoce la palabra del estudiante, su réplica, pues "Trabajar la resistencia es, a la vez, considerar al niño y al adolescente como una libertad, como un sujeto constituido capaz de interpelarme al igual que un par y como un sujeto en formación" (MEIRIEU *apud* ZAMBRANO, 2011, p. 84).

Su voz no se limita a admitir o a rechazar, sino que se comprende en una dimensión dialógica en la que se "construye" el conocimiento. El estudiante descubre que el conocimiento del educador no es solo poder y autoridad, también es fraternidad, que está a su alcance para crecer y construir junto a él; "Cuando descubrimos la bondad o la profundidad de un saber en el otro mi resistencia se desvanece" (ZAMBRANO, 2011, p. 82). En este contexto, el conocimiento es trascendencia.

Además de conquistarse, la resistencia ha de problematizarse. Mostrar al estudiante que su deseo, como oportunidad no satisfecha, también va a encontrar resistencia. Ante lo que tiene que reflexionar para decidir, "Tenemos que mirar más de cerca «por qué no funciona» y tratar de entender «cómo podría funcionar»" (MEIRIEU, 2020, p. 120).

Este es un llamado a reflexionar nuestra disposición ante la frustración. En este sentido, Biesta (2019) expone tres rutas que se pueden tomar para afrontar la resistencia. Caminos que el estudiante debe valorar. En un primer lugar, tenemos la posibilidad de cumplir nuestro deseo, nuestra voluntad, sobre todo y todos. En todo caso,

está abierta la puerta de la destrucción de lo que se opone o resiste.

Otra manera es retirarse, alejarse; renunciar a lo que se desea. Pero si hay buenas razones, no tendríamos por qué apartarnos del compromiso con nosotros mismos y lo otro. Obrar de esa manera, sería una especie de autodestrucción. Esta aparece como una respuesta extrema, con el riesgo de quedar fuera del mundo, en un espacio de *no existencia*.

Finalmente, hay un punto medio entre las dos primeras maneras. Un diálogo, pero no en un sentido de conversación o debate, sino de existir, junto al otro con una idea de justicia, como un desafío permanente, que necesita continuación, cuidado y compromiso.

La resistencia a mis deseos me aleja del egocentrismo. Así, el mundo aparece como una construcción colectiva, en la que habitan en tensión diversos intereses. El encuentro con el otro engendra resistencia, pero a la vez esta me acerca al reconocimiento del otro. En este sentido, no es violencia. Es empoderamiento de mis posibilidades frente a los demás, pues frente a la oposición respondo reflexivamente desde un punto medio en el que no reprimo mis deseos, pero tampoco elimino al otro para alcanzarlos.

Deseo de conocerse

La resistencia orienta al deseo de conocerse a sí mismo. Es preciso que el sujeto sea consciente de sus posibilidades y limitaciones para poder actuar, desde su autonomía, en el colectivo social. De igual manera, siguiendo a Butler (2009), para intervenir de forma responsable en los espacios comunitarios es necesario conocerse. Asumir la experiencia desde la crítica de la realidad compartida le permite a la persona hacer frente a los vacíos de

identidad producidos por el capitalismo, que fragmentan la subjetividad para ponerla bajo la lógica del consumo (MEJÍA, 2019).

Conocerse a sí mismo es identificar, problematizar y reconocer nuestros deseos. Ser conscientes de ellos para afrontar los intereses capitalistas que desvirtúan la singularidad, y convierten los deseos en necesidades perpetuas. Reconocer los propios deseos permite alejarse de la manipulación del deseo, en la que todos deseemos lo mismo. En una especie de serialización (CASADO, 2015).

Pero, como ya se advirtió, el deseo engendra acción, producción de un nuevo estado. No se conforma con la satisfacción incompleta de una necesidad. Así, se aleja de la idea de calidad de vida establecida por el proyecto capitalista, que, como advierte Mejía (2019), consiste en instaurar y ampliar unas necesidades materiales que se satisfacen con el consumo de máquinas.

En este sentido, promover el deseo de conocerse a sí mismo fundamenta el deseo de la resistencia y, por ende, el de la emancipación. Y esta interpelación reconoce a un tú a quien dirigirse. Es decir, el deseo por el yo remite al deseo de conocer al otro. El deseo, tal como concluye Parrini (2018), no se da *en* los sujetos, sino *entre* ellos.

Deseo de conocer al otro

Así como se reconoce la resistencia del otro, también es menester hacerlo con su deseo. Reconocer mi deseo, me conduce a identificarlo y a valorarlo en el otro; puesto que, como afirma Casado (2015):

> *Interpretar el deseo del otro* implica reconocer su existencia, involucrarse con él y fomentarlo. Ese reconocimiento busca entender a ese deseo como ya siendo deseado por Otro, significa asumir humanamente al Otro (p. 240).

Es por ello que el otro se presenta como un sujeto de conocimiento, por el que hay que preocuparse, pues es parte de nuestra singularidad. Ahora, hay varios dispositivos o *equipamientos capitalísticos* que entorpecen el encuentro con el otro, su conocimiento. Uno de ellos es la homogenización. Se vende una idea de integración desde las necesidades materiales comunes. Se necesita lo mismo y se les ofrece la manera de adquirirlo.

Ese "somos iguales" invisibiliza al otro, pues solo se concibe como uno más dentro de la masa. De igual manera, "la imposibilidad de acceso a la cantidad de nuevos productos crea una tal angustia por conseguirlos que termina generando una grave explosión de lo social" (MEJÍA, 2019, p. 60). Esta angustia lleva al enfrentamiento con el otro, a no entenderlo desde la solidaridad, sino desde la competencia.

Por otro lado, quienes tienen mejores herramientas-ingresos para acceder a los productos adquieren un status que los ubica encima de los demás. Esta posición impide el encuentro fraterno. La miseria, la desprotección y la exclusión de los demás se ignora, pues la posición privilegiada crea "un manto de protección de su ascenso social en cuanto los hace ver como naturales y ganadores en el libre juego del mercado" (MEJÍA, 2019, p. 60).

El deseo de conocer al otro hace visible y cercano a los demás, desde su testimonio y memoria. No hay intensión de doblegarse, pero tampoco de someter, "Ir al encuentro del otro es la ocasión de medir nuestra propia sabiduría, nuestros límites, nuestra paciencia" (ZAMBRANO, 2011, p. 85).

El deseo de conocer al otro actúa como resistencia, dado que descubre al ser humano detrás de los movimientos de capital y de las transferencias de servicio. Además, despierta el cuidado de uno mismo y de los demás, como una,

> […] expresión de amor y respeto a la vida que nos permite construir desde la vitalidad la necesidad de trascender la discriminación entre etnias, sexos y generaciones, para repolitizar la idea de la solidaridad desde la ternura (MEJÍA, 2019, p. 75).

Deseo de conocer- aprender

El deseo de conocer al otro y el deseo de conocerse a sí mismo no se puede separar del deseo de conocer-aprender. Son inherentes. Actúan en una dinámica de reciprocidad e interacción. Por ello, "querer aprender es creer en la confianza que el otro tiene en mí" (MEIRIEU *apud* ZAMBRANO, 2011, p. 37). La experiencia del descubrimiento, del aprender es el *punto medio* entre la voluntad de la persona y la relación con el otro, que, como se ha expresado, es una experiencia de resistencia.

El deseo de conocer-aprender es el principio de las transformaciones, tanto personales como sociales. Porque aprender está ligado a la acción y esta es apertura al pensamiento y a la liberación; "El pensamiento busca deshacerse de las familiaridades admitidas como verdaderas, de las naturalidades con las que se presentan las certezas del éxito, la competitividad y la vida como ficción" (MARTÍNEZ, 2019, p. 343).

Solo se puede aspirar a la libertad en la medida que se emancipa. Esta surge de la voluntad de saber. En este sentido,

Zambrano (2011) sostiene que los aprendizajes son maneras de afirmar la libertad, una posibilidad para actuar en la vida de otro modo, de reafirmarse y devenir otro. Ahora, emanciparse es situarse frente a otro y frente al mundo desde una disposición crítica, que en un principio es introspección, una especie de alejarse de uno mismo y regresar distinto. Lo expresado hasta ahora se sintetiza en la Figura 2.

Figura 2 - Emancipación: deseo, resistencia y acción



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la actitud crítica permite ser consciente de lo que deseamos, y esto lleva a la vez a sopesar nuestros deseos respecto a los demás; "Reconocer el propio deseo de aprender obliga a situarse en las circunstancias en las que actúan los Otros; permitirá a su vez reconocer aquello por donde se mueve el deseo de aprender

del Otro" (CASADO, 2015, p. 238). En otras palabras, nos descubre la resistencia del mundo y de los otros a lo que deseamos. Ante lo que deberíamos preguntarnos, desde el punto medio que sugiere BIESTA (2019), si lo que deseamos tiene opciones de realización.

PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y CURRICULARES PARA UNA PEDAGOGÍA DEL DESEO

Una pedagogía del deseo ha de tener posibilidades de concreción en la experiencia educativa escolar. La busca de una vida común preferible, desde la resistencia y la libertad, encuentra en la escuela un escenario vital para su proyección.

En ella es posible articular el deseo con tres principios generales de la educación del siglo XXI*: el pensamiento complejo*, *el pensar crítico y algunos rasgos del currículo cibernético,* que establecen interrelaciones para entender el mundo como una sociored compleja, problematizable en aras de la transformación social. Esa articulación es un espacio para la emergencia del deseo. No se trata de condicionarlo, sino de proponer unos principios que lo posibiliten. En la medida que:

> El deseo se puede motivar, encauzar u orientar, hasta ser apropiado por cada uno de los intervinientes en la escena y en el proceso de formación. Estudiantes y maestros pueden exhibir y ejecutar su manera de hacerle frente (VARGAS, 2016, p. 38).

Lo que se persigue es la conciencia de su presencia y su potencia, para que tenga oportunidad de acción real. Además, hay que advertir que los tres principios propenden por la comprensión de

lo humano como centro de la acción educativa. Hessel y Morin (2012) afirman que es primordial enseñar comprensión humana, pues esta:

> [...] nos posibilita concebir al mismo tiempo nuestra identidad y nuestras diferencias respecto de los demás y reconocer su complejidad antes que reducirla a un único carácter (p. 21).

Si lo educativo gira entorno a la comprensión de lo humano, el amor aparece como condición relevante para ir a su encuentro. No obstante, no es un amor utilitarista y consumista, que percibe al otro como un instrumento para alcanzar la felicidad o un bien para usarse y desecharse.

Por el contrario, es un amor solidario, "que exige tener en cuenta y hacer real la posibilidad de una relación entre personas en la que cada uno contribuye al mejoramiento y la felicidad de los demás" (ACOSTA, 2017, p. 194). En este sentido, el amor es apertura, dinamismo, potencia y transformación.

Zubiría (2004), en su pedagogía afectiva, plantea tres áreas curriculares fundamentales: *el amor a sí mismo* -que permite al estudiante valorar-se, conocer-se y gobernar-se, motivarse a sí mismo y afrontar las dificultades-, *el amor a los otros* -que vincula al estudiante con las subjetividades exteriores - y el amor al mundo y al conocimiento.

Que relaciona al estudiante con el mundo cultural de teorías, explicaciones, hipótesis os valores culturales heredados. Una educación que asuma esos aspectos "Toma partido por el individuo y cuestiona a las escuelas arrodilladas antela presión capitalista empresarial" (ZUBIRÍA, 2004, p. 304). Estas tres áreas se

corresponden con los tres deseos del espíritu deseante, y con su aspiración de libertad.

Complejidad y pensamiento

Habitamos un mundo complejo, donde confluye una serie de fenómenos que interactúan para dar sentido. Sin embargo, la tradición ha insistido en presentarlos de forma aislada. Así, lo viejo y lo nuevo, la razón y lo emocional, lo individual y lo colectivo, lo local y lo global aparecen como antinomias. Mas, la experiencia de la vida no debe limitarse a una elección entre ellas.

La idea no es fragmentar la existencia, el conocimiento para comprender la realidad, sino aspirar a un tipo de pensamiento con el que podamos abordar el mundo como totalidad. Este *pensamiento complejo* permitiria:

> [...] fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Nos haría sensibles a la ambigüedad, a las ambivalencias, y enseñaría a asociar términos antagónicos para captar la complejidad (MORIN, 2011, p. 148).

En la educación escolar el conocimiento se ha fragmentado en asignaturas. Incluso, el sujeto mismo se escinde de sus aspectos espirituales y emocionales con el ánimo de lograr el mejor rendimiento en las diferentes disciplinas. Pero, así sería un "conocimiento adorno" que ofrece pocas oportunidades para afrontar el mundo.

Ahora, una educación que propenda por el encuentro con el otro, desde el deseo y lo preferible, debe aupar el pensamiento complejo de quienes participan e interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El pensamiento complejo ayuda a afrontar los constantes cambios sociales y a estar preparados para actuar adecuadamente ante nuevas situaciones (MORIN, 2011).

Lo anterior es un llamado para que en el sector educativo se "promuevan oportunidades de educarse y de aprender a lo largo y ancho de toda la vida en diversidad de ambientes de aprendizaje y bajo una multiplicidad de formatos de aprendizaje presenciales, en línea e híbridos" (OIE, 2017, p. 13). Esto da entrada a la necesidad de valorar los aportes del *currículo cibernético*.

Currículo cibernético

Una *pedagogía del deseo* que recurra al pensamiento complejo como uno de sus fundamentos, necesariamente ha de asumir principios del *currículo cibernético*.

Este tiene dentro de sus supuestos la *Interdisciplina como oportunidad de integración de la realidad en el ciberespacio*. Con ello se persigue que desde la autonomía, la reciprocidad y la horizontalidad se construyan espacios para gestionar el conocimiento con diversas perspectivas.

De esta manera, las iniciativas académicas-escolares tienen sentido siempre y cuando guarden relación con los rasgos culturales, y se estructuren:

> [...] en torno a un repertorio de necesidades y expectativas, surgidas del entorno social y cultural, que se manifiestan en la práctica de conocer lo que se sabe, escudriñar lo nuevo y prefigurar lo posible (CAREAGA; AVENDAÑO, 2017, p. 97).

Es decir, se problematiza la realidad para comprenderla y transformarla, de ser necesario. Lo anterior se facilita en la medida que el *currículo cibernético* plantea una relación pedagógica basada en la reciprocidad y la horizontalidad. El encuentro docentes-estudiantes no se da desde la autoridad, sino a través del reconocimiento del otro, con una correspondencia mutua.

Esto ayuda a que los estudiantes alcancen una mayor autonomía intelectual y se hagan responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros. En los ambientes virtuales y en el "ciberespacio los estudiantes no actúan de forma dirigida, sino que se mueven por su propia iniciativa" (OSUNA, 2018, p. 82).

De igual manera, el currículo cibernético reconoce la afectividad en las relaciones pedagógicas, por ello acepta que:

> [...] lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo […] y por el outro (MATURANA *apud* CAREAGA; AVENDAÑO, 2017, p. 112).

En todo caso, Careaga y Avendaño (2017) advierten que la sola incorporación de las TIC en la vida escolar no garantiza un cambio importante en las interacciones pedagógicas. Es por ello, que su uso y dispositivos han de ser valorados por el pensar crítico.

Pensar crítico

En consonancia con lo expuesto, el pensar crítico no puede reducirse a la creación de una nueva asignatura -fragmentar aún más el conocimiento- o la propagación de manuales que llaman a la lectura crítica.

Estas medidas accesorios no apuntan a su principal alcance: crear espacios de contraargumentación para refutar los paradigmas dominantes y propender por una sociedad viable, dispuesta a las necesidades humanas. Los contextos digitales hacen parte de esos espacios reflexivos (MCLAREN; ESCAÑO; JANDRIĆ, 2018).

El pensamiento crítico reconoce que vivimos en una sociedadred, las tecnologías no son neutrales y, por lo tanto, es importante la alfabetización digital. Se descubre, entonces, que la actual estructura social está conformada por redes de información unidas a internet.

Así, las tecnologías digitales co-crean la vida social y material y generan espacios para la acción. En todo caso, funcionan bajo una mirada capitalista y con un modelo transmisionista de la información. Situación que hace necesaria la alfabetización digital, porque "facilita el ejercicio crítico de la ciudadanía ante el marco socioeconómico dominante, convirtiéndose igualmente en un ejercicio de activismo" (MCLAREN; ESCAÑO; JANDRIĆ, 2018, p. 27).

Además, la alfabetización digital ayudaría a tener una actitud crítica frente a la naturaleza de los dispositivos tecnológicos, para, entre otros factores, señalar que no son neutrales e inciden en los estados y acciones sociopolíticas y económicas.

Por lo anterior, Mclaren, Escaño y Jandrić (2018) resaltan la necesidad de integrar lo crítico con lo tecnológico:

> En la contemporánea Sociedad-red, la pedagogía crítica se reúne y se funde con las culturas digitales. Esta poderosa mezcla acepta la diversidad y la complejidad de la vida humana en entornos digitales, y mantiene firmemente la tradición de lucha por la acción humana, la emancipación y la libertad (p. 24).

En este sentido, el pensar crítico asume las emergencias como oportunidades para nuevas formas de vida. Por lo que es necesario crear alianzas para "el despliegue de acciones de resistencia, en plural, resistencias individuales y colectivas que provocan el deseo inmanente de emancipación" (MARTÍNEZ; GUACHETÁ, 2020, p. 91).

En todo caso, hay que tener presente que "Lo que impulsa el pensar crítico no es la razón, sino la afectividad y el deseo, y en esta forma de pensar se descubre una forma de vivir en movimiento y apertura" (PIEDRAHITA *apud* MARTÍNEZ y GUACHETÁ, 2020, p. 92). La articulación anteriormente expresada se ilustra en la Figura 3.

Figura 3 - Articulación de la pedagogía del deseo



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La crisis actual del coronavirus es una oportunidad para cambiar de rumbo. Apostar por alternativas que descorran el velo y evidencien la crisis severa que aúpa el capitalismo financiero bajo la idea de producción y el consumo exagerado de los recursos naturales y de lo humano.

Donde lo poético y la literatura se vinculen en la educación como maneras de contemplar, comprender, criticar y proponer acciones para un mundo común preferible. De esta manera, es necesario postular una pedagogía del deseo, que sea un llamado a superar la desesperanza y, a la vez, despierte el deseo de nuevas maneras de conocer desde el encuentro solidario y sensible con el otro.

La resistencia ha de ocupar un espacio vital en la comprensión educativa. Su problematización y conquista marcan caminos de apertura y encuentro, de rupturas y posibilidades. Si la educación escolar aspira a trascender, ha de tomar el deseo -y por ende la resistencia- como principio fundante de sus interacciones.

En todo caso, no se trata de direccionar los deseos, de conducirlos. Lo que se persigue es que el estudiante se apropie de su condición de ser un sujeto productor de deseo, y que la reconozca en los demás. Solo en esta interacción y construcción es posible pensar en una ciudadanía colectiva, donde la singularidad de unos no se imponga sobre los otros, bajo una masificación de identidades.

La pedagogía del deseo, como horizonte reflexivo transformador, se articula con el pensamiento complejo, el currículo cibernético y el pensamiento crítico como oportunidad de acción desde lo educativo y el currículo.

El encuentro, la solidaridad y la afectividad entre las personas hallan en esa complementariedad espacios para el despliegue de la autocrítica, la creatividad y la divergencia. Solo de esa manera sería posible desentrañar y enfrentar los intereses y mecanismos que

insisten en la fragmentación de la realidad, del conocimiento y del sujeto.

REFERENCIAS

ACOSTA, R. **La Educación del ser Humano**: Un reto permanente. Caracas: Editorial Universidad Metropolitana, 2017.

ÁLVAREZ, M. **La escuela contemporánea**: entre la razón instrumental y la utopía de la razón sensual (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales). Medellín: UDEA, 2017.

ARROYAVE, D. **Guía del Seminario de línea II**: Estudios críticos sobre educación y currículo. Medellín: Universidad de San Buenaventura, 2021.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Ceguera moral**: La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Barcelona: Editorial Planeta, 2017.

BIESTA, G. "¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta". **Revista Pedagogía y Saberes**, vol. 50, 2019.

BOFF, L. "Características del nuevo paradigma emergente". **Servicios Koinonia** [28/11/2014] Disponible en: <www.servicioskoinonia.org>. Acceso en: 23/09/2022.

BUTLER, J. **Dar cuenta de sí mismo**: Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2009.

CAREAGA, M.; AVENDAÑO, A. **Currículum cibernético y gestión del conocimiento. Fundamentos y modelos de referencia**. Concepción: Ediciones UCSC-RiL, 2017.

CASADO, F. "Del deseo de reconocimiento al deseo de producción. Efectivizar el aprendizaje es generar posibilidades de abrir el deseo". *En*: FEMINÍAS, M. L. **Judith Butler**: las identidades del sujeto opaco. La plata: Editorial Universidad Nacional de La Plata, 2015.

DE ZUBIRÍA, M. "Pedagogía afectiva". *In*: DE ZUBIRÍA, M. **Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas**. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2004.

HAN, B. **La agonía del Eros**. Barcelona: Herder Editorial, 2017.

HAN, B. **Psicopolítica**: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder Editorial, 2014.

HESSEL, S.; MORIN, E. **El camino de la esperanza**: Una llamada a la movilización cívica. Barcelona: Ediciones Destino, 2012.

MARINA, J. **Las arquitecturas del deseo**: Una investigación sobre los placeres del espíritu. Barcelona: Editorial Anagrama, 2007.

MARTÍNEZ, A. ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. *En*: NOGUERA RAMÍREZ, C. E. *et al*. **Genealogías de la pedagogía**. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2019.

MARTÍNEZ, M.; GUACHETÁ, E. **Educar para la emancipación**: Hacia una praxis crítica desde el sur. Bogotá: Editora Clacso, 2020.

MCLAREN, P.; ESCAÑO, C.; JANDRIĆ, P. “Por una pedagogía crítica digital. Retos y alfabetización en el s. XXI”. *En*: APARICI, R.; ESCAÑO, C. Y.; MARÍN, D. (coords.). **La otra educación**: Pedagogías críticas para el siglo XXI. Madrid: Editorial UNED, 2018.

MEIRIEU, P. **Pedagogía**: el deber de resistir. Azogues: Editorial UNAE, 2020.

MEJÍA, M. **Acción social colectiva y pedagógica**. Barcelona: Editorial Magisterio, 2019.

MÈLICH, J. **Filosofía de la finitud**. Barcelona: Herder Editorial, 2011.

MORIN, E. **Cambiemos de vía**: Lecciones de la pandemia. Barcelona: Editorial Planeta, 2020.

MORIN, E. **La vía para el futuro de la humanidad**. Barcelona: Editorial Paidós, 2011.

OIE – Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. “15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030”. **UNESCO** [2017]. Disponible en: <www.unesco.org>. Acceso em: 23/09/2022.

OSUNA, S. “La otra educación. Nuevos roles de docentes y estudiantes”. *En*: APARICI, R.; ESCAÑO, C. Y.; MARÍN, D. (coords.). **La otra educación**: Pedagogías críticas para el siglo XXI. Madrid: Editorial UNED, 2018.

PARRINI, R. **Deseografías**: Una antropología del deseo. Ciudad de México: Editorial Universidad Autónoma Metropolitana, 2018.

PÉREZ, F.; CHIGO, N. “Tesis para una Pedagogía del deseo de saber y conocer”. **Revista REDIPE***,* vol. 9, n. 10, 2020.

SANTOS, B. **Crítica de la razón indolente**: Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Editorial Desclée, 2000.

SANTOS, B. **La cruel pedagogía del virus**. Buenos Aires: Ediciones Akal, 2020.

VARGAS, G. **Deseo y formación**. Manizales: Editorial Aula de Humanidades, 2016.

ZAMBRANO, A. **Philippe Meirieu**: Pedagogía, filosofía y política. Córdoba: Editorial Brujas, 2011.

CAPÍTULO 5

Interfaces da Pedagogia Hospitalar e Outras Áreas do Conhecimento em Saúde

INTERFACES DA PEDAGOGIA HOSPITALAR E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO EM SAÚDE

Mariana Oliveira Leite Silva

Vivian Massullo Silva

Maria Beatriz Ribeiro Prandi Gonçalves

A Pedagogia Hospitalar compreende o atendimento pedagógico fornecido a crianças e adolescentes hospitalizados, internados em casas de apoio ou em ambientes domiciliares adaptados à assistência em saúde.

Esta modalidade de atendimento visa a garantir a oportunidade da continuidade às experiências pedagógicas, interligando a assistência em saúde à educacional.

O trabalho do pedagogo hospitalar pode se dar em diferentes frentes: nas unidades de internação; na ala de recreação do hospital; com a classe hospitalar; com o setor de recursos humanos do hospital; com a equipe de gestão em saúde, ministrando.

E organizando cursos para profissionais que atuam no hospital; com os acompanhantes e/ou familiares dos pacientes, por meio de palestras, orientações e informações didático-pedagógicas (OLIVEIRA, 2011).

Na assistência direta ao paciente, as circunstâncias particulares do ambiente hospitalar norteiam a prática do pedagogo. Conforme Barros (2007), para cada jovem paciente, o tempo de permanência no hospital é diferente e, consequentemente, a duração, extensão e natureza do investimento pedagógico-terapêutico também.

Os pacientes diferem também em suas idades, demandas acadêmicas e origens socioeconômicas. Tais diferenças levam ao que se chama "turma multisseriada" – quando a modalidade de atendimento em conjunto é possível. Algumas instituições não têm, necessariamente, um espaço físico circunscrito e os atendimentos podem se dar nos leitos, de forma individual.

A ação do pedagogo no ambiente hospitalar se dá num contexto de ensino-aprendizagem particular, no qual há uma convergência de múltiplos campos do saber para a efetiva instrumentação do profissional, e pressupõe uma articulação com a equipe multiprofissional (BARROS, 2007).

Pela qual o pedagogo não seja considerado apenas um elemento a mais na instituição, mas parte integrante da equipe. De fato, as especificidades do trabalho pedagógico em ambiente hospitalar precisam ser mais bem compreendidas.

Nesse sentido, o presente artigo objetivou identificar e descrever as interfaces da pedagogia hospitalar e outras áreas do conhecimento em saúde, por meio de revisão de literatura com recorte temporal de dez anos (2008 - 2018), nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Portal Periódicos Capes.

Como o campo da Pedagogia Hospitalar ainda está em expansão, viu-se a necessidade de apresentar ao leitor a fundamentação teórica e legal sobre o tema. Diante disso, apresenta-se, no decorrer da seção 2, as principais legislações que tornaram possível o atendimento educacional hospitalar especializado, bem como as características e necessidade da formação do pedagogo para este fim.

Na seção 3, apresenta-se a metodologia escolhida para o presente trabalho e os trabalhos selecionados que compõem o corpus da pesquisa. Por fim, na seção 4, apresenta-se os resultados da leitura

dos trabalhos, colocando-os em debate e exaltando seus pontos principais.

PEDAGOGIA HOSPITALAR

As bases legais da Pedagogia Hospitalar

A discussão sobre o direito e acesso à educação para todos tem suscitado o reconhecimento e a necessidade de uma educação em diferentes contextos, extrapolando os muros da escola (ZAIAS; PAULA, 2010).

Tal discussão inicia-se com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, posteriormente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que versa sobre os direitos fundamentais da criança e do adolescente, inclusive relacionados à educação.

Com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), apresenta-se o termo "Classes Hospitalares", ressaltando a importância da execução do direito à educação às crianças e adolescentes hospitalizados.

A Resolução n. 41/95 (BRASIL, 1995), elaborada pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, discorre acerca dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, incluindo o acompanhamento do currículo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) vem retomar e reforçar a ideia da educação para todos, destacando a igualdade de condições no ensino.

Em 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), pelo Conselho Nacional de Educação, que em seu artigo 13 destaca a necessidade de ação integrada entre os sistemas de ensino e sistemas de saúde.

Tal artigo trata da organização do atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas devido à internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Tal Resolução também discorre sobre o objetivo das classes hospitalares em dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem; contribuir para o retorno e reintegração ao grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado.

Um ano depois, o documento "Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações" (BRASIL, 2002), publicado pelo MEC, propõe-se a tratar da organização, normatização e implementação do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares.

Nota-se, assim, que existem leis que amparam a educação em contexto hospitalar, reforçando e legitimando o direito à educação. No entanto, embora esse direito seja reconhecido oficialmente, ainda é desconhecido por uma grande parcela da população e, muitas vezes, restrito somente a aspectos burocráticos, longe de ser efetivado e tornado realidade (ZAIAS; PAULA, 2010).

A maioria das classes hospitalares resulta de convênios firmados entre secretarias estaduais ou municipais de educação ou da saúde com hospitais, em que se faz necessário selecionar do quadro de professores em serviço nas escolas das prefeituras ou dos estados candidatos que tenham interesse em trabalhar no ambiente hospitalar e que reúnam alguns pré-requisitos: especialização em

educação especial e/ou experiência de docência no ensino fundamental.

Porém, as iniciativas de classe hospitalar se deparam, muitas vezes, com a escassez de recursos de variadas ordens – falta de material de consumo ou permanente, como brinquedos, jogos, livros, artigos de papelaria, computadores, televisores, mobiliário, entre outros. Ainda assim, cada vez mais hospitais são identificados como demandantes e/ou beneficiáveis com a implantação do serviço (BARROS, 2007).

Capacitação do pedagogo para atuação na instituição hospitalar

O ingresso no ambiente hospitalar exige adaptação a esta nova realidade de trabalho. Observa-se falta de treinamento que prepare professores para o ingresso na realidade hospitalar, no que diz respeito à compreensão de suas rotinas, dinâmicas de funcionamento e especificidades dos quadros de adoecimento das crianças, uma vez que o trabalho se desenvolverá a partir de uma série de fatores.

Que devem ser compreendidos pelo pedagogo: frequência de crianças e adolescentes internados ou em tratamento; faixa etária e tempo médio de permanência; avaliação das estruturas físicas e de atendimento do hospital.

Densidade de leitos na enfermaria pediátrica e dinâmica da utilização do espaço; rotinas de cuidados e atenção destinadas a crianças em tratamento; perfil epidemiológico da clientela atendida, quanto ao tipo de debilidades clínicas e limitações implicadas pelas doenças e recorrência das internações (BARROS, 2007).

Essas lacunas de conhecimento são decorrentes de sua formação, ou porque só cursaram o magistério de nível médio, ou

porque não puderam se apropriar desse tipo de conhecimento no ensino superior, uma vez que a educação em saúde é tradicionalmente destinada a profissionais da saúde.

Sendo assim, a aproximação proposta entre o setor de saúde e o de educação deve também qualificar e capacitar profissionais sem formação superior no campo da saúde para atuação em ambientes hospitalares (BARROS, 2007).

A ação do pedagogo hospitalar num contexto multidisciplinar

A função do pedagogo está relacionada a todas as atividades de aprendizagem e desenvolvimento humano e, por isso, podemos dizer que sua ação vai além da simples escolarização da criança e do adolescente.

No contexto hospitalar, com suas habilidades e competências e articulado a uma equipe multiprofissional, pode promover ações voltadas ao bem-estar completo, isto é, físico, mental, social e educacional, auxiliando no processo de integração da saúde e educação (OLIVEIRA, 2011).

Sendo assim, a Pedagogia Hospitalar constitui-se como um suporte psicossociopedagógico, pois, além de dar continuidade no processo de ensino e aprendizagem do currículo escolar, auxilia a criança e o adolescente no autodesenvolvimento e na aquisição de aprendizados para lidar com a situação de enfermidade (ZAIAS; PAULA, 2010).

Em outras palavras, o caráter multidisciplinar da atuação do pedagogo no contexto hospitalar significa sua aproximação a conhecimentos e práticas de médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais da saúde.

Além de artistas plásticos, contadores de histórias, musicoterapeutas, recreadores, brinquedistas e todos com quem dividir os espaços do hospital.

Tal aproximação fará com que as atividades da classe hospitalar estejam integradas às outras medidas humanizadoras presentes no hospital; permitirá o surgimento de modos criativos e funcionais de uso dos espaços, de forma harmoniosa, entre todos.

Levará ao uso das atividades de ensino e aprendizagem no processo de enfrentamento da hospitalização e à visão da integralidade do paciente e indissociabilidade de suas necessidades – física, psíquica, social (BARROS, 2007).

METODOLOGIA

No presente trabalho, optou-se pela revisão da literatura que, segundo Creswell (2010, p. 51),

> Compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. Relaciona um estudo ao diálogo maior e contínuo da literatura, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (COOPER, 1984; MARSHALL; ROSSMAN, 2006).
>
> Proporciona uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e também uma referência para comparar os resultados com outros resultados.

Assim, a busca dos artigos foi realizada *online* nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Portal Periódicos Capes, utilizando-se os termos “pedagogia hospitalar” e

"classe hospitalar" para busca. Foram selecionados trabalhos disponíveis na íntegra, na língua portuguesa, publicados no período de 2008 a 2018, que atendessem à temática da pesquisa.

A busca gerou inicialmente 53 artigos (13 - Scielo; 40 - CAPES). Deste total, 12 artigos foram descartados após leitura dos títulos e resumos, por não pertencerem à temática de pesquisa; 3 por indisponibilidade na íntegra; 2 por estarem em língua estrangeira e 2 por tratar-se de resenhas, totalizando o descarte de 19 artigos.

Considerando que 8 artigos estavam duplicados em ambas as bases de dados, foram selecionados para leitura na íntegra 26 artigos. Destes, foram selecionados para compor o corpus de análise 16 artigos, que se adequavam à temática proposta, pois o conteúdo versava sobre as interfaces da pedagogia hospitalar e outras áreas do conhecimento em saúde.

RESULTADOS

A análise dos artigos selecionados para este trabalho se deu em duas etapas: primeiramente, fez-se uma caracterização das publicações com o intuito de identificar os autores, o ano e o delineamento do estudo (Quadro 1).

Posteriormente, foram realizadas leituras dos materiais de modo a identificar seus conteúdos e agrupá-los, para melhor apresentar a síntese dos conteúdos trazidos pelas pesquisas.

Após leitura dos estudos, foram identificados dois eixos temáticos que refletem as interfaces da Pedagogia Hospitalar e outras áreas do conhecimento em saúde, os quais serão discutidos a seguir.

Quadro 1 – Distribuição da frequência dos estudos selecionados para análise

-	Autor(es)	Ano	Título	Delineamento do estudo
CAPES	Belancieri; Rodrigues; Capellini; Reis	2018	Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias	Pesquisa interventiva
CAPES	Medeiros	2018	Discutindo processos de aprendizagem e de escolarização de crianças em tratamento para câncer e atendidas na classe hospitalar	Artigo de reflexão
CAPES	Oteiro; Dutra; Silva; Fantacini	2017	Pedagogia hospitalar: conhecendo as suas modalidades de atendimento	Revisão bibliográfica
CAPES	Menzani; Regueiro; Leiva	2017	Ser criança na classe hospitalar: a dimensão psicológica na interface educação e saúde	Revisão bibliográfica
CAPES	Teixeira; Barros; Teixeira. Souza; Barros	2017	Formação de professores de classe hospitalar em saúde mental como resultante de uma pesquisa-ação existencial	Pesquisa ação
CAPES	Ferreira; Gregorutti; Fantacini	2017	Pedagogia hospitalar: a atuação pedagógica em ambientes hospitalares	Revisão bibliográfica
Scielo e CAPES	Hostert; Motta; Enumo	2015	Coping da hospitalização em crianças com câncer: a importância da classe hospitalar	Pesquisa observacional quantitativa
CAPES	Melo; Lima	2015	Professor na pedagogia hospitalar: atuação e desafios	Revisão bibliográfica
CAPES	Vasconcelos	2015	Histórias de formação de professores para a Classe Hospitalar	Revisão bibliográfica
Scielo	Ortiz; Freitas	2014	O currículo da classe hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul	Pesquisa qualitativa
Scielo e CAPES	Xavier; Araújo; Reichert; Collet	2013	Classe hospitalar: produção do conhecimento em saúde e educação	Revisão integrativa
CAPES	Silva; Iocca	2012	Pedagogia no ambiente hospitalar: a visão dos profissionais da saúde	Pesquisa qualitativa
Scielo e CAPES	Zombini; Bogus; Pereira; Pelicioni	2011	Classe hospitalar: a articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS	Artigo de reflexão
Scielo e CAPES	Holanda; Collet	2011	As dificuldades da escolarização da criança com doença crônica no contexto hospitalar	Pesquisa exploratória descritiva
CAPES	Rabelo; Santos	2010	Estágio supervisionado e extensão universitária em contexto hospitalar	Relato de experiência
CAPES	Garcez	2009	Utilizando blog e suas ferramentas para auxiliar a integrar o aluno-paciente à escola: um estudo de caso na área de Ciências	Pesquisa qualitativa

Fonte: Elaboração própria.

Atuação do pedagogo no ambiente hospitalar: conhecimentos da área da saúde e da instituição hospitalar

A partir do momento em que a atuação pedagógica hospitalar foi reconhecida, o perfil de um pedagogo atuante nesse espaço demanda não só o conhecimento da realidade de uma sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, mas também o conhecimento da realidade hospitalar, realizando a correlação entre educação e saúde (FERREIRA; GREGORUTTI; FANTACINI, 2017).

Além disso, faz-se importante entender o quanto a doença, em especial a doença crônica, altera o ritmo de vida da criança, com as frequentes hospitalizações, sintomatologia gerada pela doença, tratamento, além das limitações físicas e emocionais. Neste sentido, é importante refletir sobre a complexidade que permeia o processo de escolarização desses pacientes e como podem ser necessários cuidados especiais (HOLANDA; COLLET, 2011).

Destaca-se também a importância do conhecimento das patologias mais frequentes na unidade hospitalar em que se atua, os limites clínicos da criança, as dependências do hospital e os profissionais que compõem a equipe de assistência, para possíveis encaminhamentos de emergência.

Ainda é importante ressaltar que o pedagogo hospitalar necessita, em sua formação, de conhecimentos, habilidades e técnicas da área da saúde, que o tornem consciente de seus atos dentro do hospital (MENZANI; REGUEIRO; LEIVA, 2017).

Uma vez que a classe hospitalar é uma área de muitos saberes, tal fato pode suscitar angústias nos profissionais da educação ao lidarem com saberes que, por vezes, não dominam, justamente por se tratar do campo da saúde (TEIXEIRA *et al.*, 2017).

O que se espera, na verdade, é que, ao atuar no ambiente hospitalar, o pedagogo não precise saber especificamente de questões que a Medicina responde, mas deve ser capaz de indicar os problemas que geram dificuldades nos mais variados aspectos dos processos de aprendizagem, bem como encontrar ferramentas para a resolução desses impasses (GLORIA, 2005).

Quanto mais abrangente for o conhecimento do professor a respeito da realidade e possibilidades do aluno, mais apto ele estará para planejar e proporcionar condições eficazes de aprendizagem e para lidar com as particularidades sem maiores dificuldades (MENZANI; REGUEIRO; LEIVA, 2017).

No caso das crianças com câncer, a rotatividade e faixa etária variada dos alunos, o fluxo e a dinâmica das internações são fatores que fazem com que os professores devam pensar em estratégias adequadas às exigências e necessidades de cada criança hospitalizada. Todas essas características do processo de hospitalização, além das peculiaridades de cada criança, indicam a necessidade de uma metodologia diferenciada e variada (XAVIER *et al.,* 2013; MEDEIROS, 2018; RABELO; SANTOS, 2010).

Considerando as particularidades da experiência de se ensinar no ambiente hospitalar, deve-se pensar no modo de abordar os sujeitos doentes e provocar seu interesse em aprender, principalmente diante de quadros de doenças graves e crônicas, e considerar uma formação específica para educar na área hospitalar (GARCEZ, 2009).

Sobre a formação de professores, destaca-se o fato de que a busca por aprimoramento também é de responsabilidade do profissional, e que deve haver uma interação entre a formação inicial e a formação em exercício tendo em vista a elaboração de uma prática com características próprias, relacionadas ao contexto, tempos e espaços hospitalares (FONTES, 2005b; OTEIRO *et. al.,*

2017; FERREIRA; GREGORUTTI; FANTACINI, 2017; MEDEIROS, 2018).

Para além da formação específica, Belancieri *et al.* (2018) e Melo e Lima (2015) apontam a necessidade de se capacitar psicologicamente para o enfrentamento de situações de trabalho com alunos que, por vezes, estarão acometidos por doenças graves ou fora de recursos terapêuticos, na relação com o sofrimento e situação de morte de um paciente, indicando situações limitantes para a prática do professor.

Soma-se a isso o fato de que há poucos profissionais qualificados e pouco conhecimento especializado disponível para os professores envolvidos com este trabalho (MEDEIROS; GABARDO, 2004).

Relações complementares do trabalho pedagógico com outras especialidades da área da saúde

Silva e Iocca (2013), defendem que educação e saúde devem caminhar juntas e que o pedagogo hospitalar deve estar apto para atender as necessidades da criança hospitalizada, juntamente com os demais profissionais da área da saúde envolvidos no tratamento da criança.

Zombini *et al.* (2012) também pontuam que a saúde é essencial à qualidade de vida e extrapola a dimensão exclusivamente biológica e afirmam que a ação pedagógica no ambiente hospitalar é uma forma de atenção humanizada e integral à saúde da criança, sendo uma ação conjunta dos setores de educação e saúde, que contribui para a legitimação e fortalecimento das diretrizes constitucionais do Sistema Único de Saúde.

Na relação educação e saúde, Xavier *et al.* (2013) e Menzani, Regueiro e Lima (2017) afirmam que é imprescindível que o cuidado com a saúde não desmereça o cuidado com a escolarização e vice-versa; elas precisam estar juntas, numa relação cada vez mais consistente e significativa, permitindo um cuidado eficaz, ampliado e integral, verdadeiramente.

Sobre a equipe multiprofissional, pesquisas destacam-na como uma condição indispensável à recuperação da criança hospitalizada, e quando o professor está envolvido com a equipe aproveita todos os momentos dentro da rotina hospitalar, incluindo o café da manhã ou almoço, a visita, a hora de a criança fazer um exame ou ir ao banheiro, para sua prática educativa.

Também pode auxiliar as crianças quanto a questões relacionadas à sua doença, compreensão de determinadas limitações que lhes são impostas, aprenderem a identificar sinais e sintomas de melhora e piora, recebendo orientações para proceder corretamente em cada situação (ZOMBINI *et al.*, 2012; FONTES, 2005a).

Holanda e Collet (2011) e Vasconcelos (2015) apontam que o trabalho pedagógico em hospitais adquire uma dimensão terapêutica, dando condições ao paciente de sentir-se inserido no "mundo dos não-doentes", de forma a lembrar que o corpo sofrido e doente do paciente abriga um ser capaz de aprender e desenvolver suas aptidões.

Nesse sentido, Belancieri *et al.* (2018) relatam as correlações de temas das histórias contadas às questões relacionadas à realidade do adoecimento e hospitalização, além de observarem o desenvolvimento da confiança e sentimentos de bem-estar dos pacientes quando expostos à leitura.

Afirmam também que os contos e histórias, em especial durante o período de internação, permitem o desenvolvimento de atividades próximas ao seu cotidiano, favorecem a aprendizagem e

minimizam o sofrimento, tanto físico quanto psíquico, além de permitir relações mais saudáveis com a equipe.

Pode-se dizer que no ambiente hospitalar o contato com a escola é um lado saudável de se estar doente. As intervenções educacionais compõem ali uma nova qualidade de vida, subsidiando, paralelamente, a aceitação do seu processo de internação e adoecimento.

Por essa razão, a educação que se processa nesse contexto não pode ser identificada como um simples depósito de conhecimentos, mas como um real suporte, que ameniza para a criança a condição de doente e a mantém integrada a suas atividades naturais (MEDEIROS, 2018).

Uma vez que a prática docente é marcada pelas relações afetivas, ela serve de reforço para que a criança não desista da luta por sua saúde e se mantenha esperançosa, desafiando o paciente a vencer obstáculos e engendrar projetos de vida (ORTIZ; FREITAS, 2005).

Hostert, Motta e Enumo (2015) verificaram em seu estudo que o comportamento de estudar esteve associado a diferentes estratégias de enfrentamento, tais como distração, regulação emocional, solução do problema, reestruturação cognitiva e esquiva do estressor, o que afirma a Classe Hospitalar como recurso que pode contribuir para o aumento do repertório de enfrentamento das crianças hospitalizadas.

Neste sentido, Ortiz e Freitas (2014), afirmam que a educação se despoja de sua vertente tradicional de ensino formal e lança uma nova prática do olhar e da escuta; trata-se do estar com o outro e para o outro, aproximando e integrando a realidade escolar com a realidade da saúde, caracterizando uma educação para o afeto ao lado da educação para o conhecimento.

Ortiz e Freitas (2014), pontuam dentre os objetivos da classe hospitalar, além dos relacionados às questões escolares, o ensino como instrumento de qualidade de vida. Destacam a importância da cumplicidade com os saberes da saúde e apresentam segmentos fundamentais que permeiam o currículo: informação, incluindo os conhecimentos técnicos voltados ao desenvolvimento acadêmico; formação e vivências, que vislumbram o desenvolvimento social do aluno. Em síntese, professam um currículo que seja impregnado de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os artigos que emergiram da revisão de literatura, foi possível identificar e descrever as interfaces da pedagogia hospitalar e outras áreas do conhecimento em saúde. Embora os trabalhos sobre o tema ainda sejam poucos e o campo da pedagogia hospitalar ainda esteja em expansão, alguns assuntos tratados nos artigos de forma recorrente chamaram a atenção e serão explanados a seguir.

No campo da formação de professores, fica evidente que a formação inicial é defasada e que também não há relação entre a formação inicial e continuada, de forma a integrar professores mais experientes, menos experientes e também estagiários.

Disso decorre o segundo ponto emergente das discussões que é justamente a falta de conhecimento do pedagogo sobre a rotina hospitalar e conhecimentos específicos da área da saúde que podem contribuir com a melhoria do atendimento pedagógico prestado à criança ou adolescente hospitalizado. Importante ressaltar que o pedagogo não precisa ter conhecimentos aprofundados em saúde,

mas compreender minimamente sobre os aspectos que podem interferir diretamente no desenvolvimento do aluno atendido.

Compreende-se também que, por causa dos argumentos expostos acima e no decorrer deste trabalho, há uma escassez de profissionais da educação que tenham repertório metodológico para trabalharem no ambiente hospitalar, reiterando a necessidade de que os cursos de formação voltem suas atenções para o preparo adequado desse profissional.

Não menos importante do que a parte pedagógica, também chama a atenção a interseção entre educação e demais áreas de conhecimento em saúde, promovendo saberes que atuam diretamente na intersubjetividade tanto dos professores quanto dos alunos atendidos nos hospitais.

Dentre esses saberes, destaca-se que o trabalho pedagógico, por intermediar o contato com o mundo fora do hospital, tem uma função também terapêutica, proporcionando qualidade de vida e atendimento humanizado.

A esse fato, soma-se também as relações afetivas entre professores e alunos que interferem positivamente no vislumbre por planos futuros e a retomada da vida social extra hospitalização. Diante do apresentado, compreende-se que a tríade informação-formação-vivência, deve ser o alicerce do trabalho pedagógico no hospital.

Cabe ainda ressaltar que é possível encontrar trabalhos que abordam a pedagogia hospitalar ou classe hospitalar exclusivamente do ponto de vista pedagógico, os quais não foram incluídos no presente estudo. Outros pontos a serem ressaltados são que muitos trabalhos abordam a necessidade de qualificação profissional, porém não apresentam sugestões práticas.

Além disso, a maioria dos trabalhos incluídos neste estudo são revisões bibliográficas, notando-se a necessidade de mais pesquisas que envolvam diretamente os envolvidos na temática (professores e alunos-pacientes), para obter verdadeira inovação e avanço no conhecimento da prática da pedagogia hospitalar.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. S. S. "Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares". **Caderno CEDES**, vol. 27, n. 73, 2007.

BELANCIERI, M. F. *et al.* "Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias". **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, vol. 39, n. 1, 2018.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. **Resolução n. 41, de 13 de outubro de 1995**. Brasília: Ministério público Federal, 1995. Disponível em: <www.mpdft.mp.br>. Acesso em: 30/09/2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

FERREIRA, L. S.; GREGORUTTI, M. G.; FANTACINI, R. A. F. "Pedagogia hospitalar: a atuação pedagógica em ambientes hospitalares". **Research, Society and Development**, vol. 6, n. 2, 2017.

FONTES, R. S. "A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital". **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005a.

FONTES, R. S. "As possibilidades da actividade pedagógica como tratamento sócio-afectivo da criança hospitalizada". **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, n. 1, 2006.

FONTES, R. S. "O desafio da educação no hospital". **Presença Pedagógica**, vol. 11, n. 64, 2005b.

GARCEZ, C. R. **Utilizando blog e suas ferramentas para auxiliar a integrar o aluno-paciente à escola**: um estudo de caso na área de

Ciências (Dissertação de Mestrado em Educação em Ciência e Matemática). Porto Alegre: PUC-RS, 2009.

GLORIA, R. "Novos rumos do ensino". **Diversa: Revista da UFMG**, n. 7, 2005.

HOLANDA, E. R.; COLLET, N. "As dificuldades da escolarização da criança com doença crônica no contexto hospitalar". **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, vol. 45, n. 2, 2011.

HOSTERT, P. C. C. P.; MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. "Coping da hospitalização em crianças com câncer: a importância da classe hospitalar". **Estudos de Psicologia**, vol. 32, n. 4, 2015.

MEDEIROS, J. G; GABARDO, A. A. "Classe hospitalar: aspectos da relação professor-aluno em sala de aula de um hospital". **Interação em Psicologia**, vol. 8, n. 1, 2004.

MEDEIROS, J. L. G. "Discutindo processos de aprendizagem e de escolarização de crianças em tratamento para câncer e atendidas na classe hospitalar". **Revista Educação e Emancipação**, vol. 11, n. 2, 2018.

MELO, D. C. Q; LIMA, V. M. M. "Professor na pedagogia hospitalar: atuação e desafios". **Colloquium Humanarium**, vol. 12, n. 2, 2015.

MENZANI, R. M.; REGUEIRO, E. M. G.; LEIVA, J. C. "Ser criança na classe hospitalar: a dimensão psicológica na interface educação e saúde". **Revista Brasileira Multidisciplinar**, vol. 20, n. 1, 2017.

OLIVEIRA, T. C. “A inclusão do pedagogo hospitalar na equipe multiprofissional de saúde”. **Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2011.

ORTIZ, L. C. M; FREITAS, S. N. “O currículo da classe hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul”. **Educação e Realidade**, vol. 39, n. 2, 2014.

ORTIZ, L. C. M; FREITAS, S. N. **Classe hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.

OTEIRO, L. S. *et al.* “Pedagogia hospitalar: conhecendo as suas modalidades de atendimento”. **Research, Society and Development**, vol. 5, n. 1, 2017.

PERINA, E. M.; MASTELLARO, M. J.; NUCCI, N. A. G. “Efeitos tardios do tratamento do câncer na infância e na adolescência”. *In*: CARVALHO, V. A (org.). **Temas em Psico-oncologia**. São Paulo: Editora Summus, 2008.

RABELO, F. S.; SANTOS, M. J. A. “Estágio supervisionado e extensão universitária em contexto hospitalar”. **Revista Ciência em Extensão**, vol. 6, n. 2, 2010.

SILVA, S. P.; IOCCA, F. A. S. “Pedagogia no ambiente hospitalar: a visão dos profissionais da saúde”. **Revista Eventos Pedagógicos**, vol. 4, n. 2, 2013.

TEIXEIRA, R. A. G. *et al.* “Formação de professores de classe hospitalar em saúde mental como resultante de uma pesquisa-ação existencial”. **Temas em Educação e Saúde**, vol. 13, n. 2, 2017.

VASCONCELOS, S. M. F. “Histórias de formação de professores para a Classe Hospitalar”. **Revista Educação Especial**, vol. 28, n. 51, 2015.

XAVIER, T. G. M. *et al.* “Classe hospitalar: produção do conhecimento em saúde e educação”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 19, n. 4, 2013.

ZAIAS, E.; PAULA, E. M. A. T. “A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações”. **Revista Educação Unisinos**, vol. 14, n. 3, 2010.

ZOMBINI, E. D. *et al.* “Classe hospitalar: a articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS”. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 10, n. 1, 2012.

CAPÍTULO 6

Epistemología de la Pedagogía Hospitalaria: Un Espacio Para el Debate Contemporáneo de la Educación Inclusiva

EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA: UN ESPACIO PARA EL DEBATE CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Clargina Nayali Monsalve Labrador

La siguientes páginas estarán dedicas a un campo interdisciplinario del saber conocido como "Pedagogía Hospitalaria", el cual, desde la perspetiva de quien les presenta este estudio, implica una práctica que desarrolla su hacer desde la ruptura del paradigma normativo educativo tradicional; se podría afirmar que como espacio pedagógico, cambia el foco de la mirada, superando el esquema de serialización subjetiva y homogenización subyacente, que tanto en la praxis como en el discurso, presentan los sistemas educativos que se instauraron desde el Siglo XIX hasta la actualidad.

Esta resignificación y replanteamiento del hecho pedagógico ocurre pues su campo de acción se desarrolla desde lo exótico y alterativo, debido a que aparece en las salas de hospitalización infantil rompiendo con la dinámica propia de los espacios de salud, introduciendo así, una mirada nueva acerca del cuerpo y la salud y a su vez, planteando nuevas perspectivas y alteraciones en el modelo cronosistémico de las salas de clases tradicionales.

Pues al haber emergido fuera de los muros de una escuela, se convierte en un espacio en fuga, es decir, un espacio crítico, divergente, creativo, alterativo, disrruptivo, un "no espacio", una contrahegemonía, un discurso permanente que eleva la voz para hablarnos de lo menor, de lo olvidado, de lo convertido en menos-válido, de lo invisibilizado, de lo temido, tal como lo es la enfermedad y las consecuencias que ella acarrea.

De tal modo, en esta interacción constante entre lo médico y lo educativo, la pedagogía hospitalaria replantea formas y maneras de ver ambos lugares de acción, inaugurando una pedagogía crítica y una práctica que desarrolla los principios reales de la inclusión social y educativa.

Se debe destacar al estimado lector, que la praxis de la pedagogía hospitalaria se remonta a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, se trata de la apertura de espacios educativos para la instrucción pública y obligatoria en hospitales pediátricos, gracias a que diversos miembros de los equipos de salud de entonces, observaban que los infantes hospitalizados requerían otras acciones más allá de las asistenciales para recuperar la salud y para garantizar su derecho a la educación.

Sus inicios a finales del siglo XIX se dio en hospitales psiquiátricos franceses por lo cual, se considera una evolución de la pedagogía terapéutica de la cual también se desarrolla posteriormente la educación especial.

En hospitales que atendían otras enfermedades fuera de las mentales, tiene un desarrollo alejado de la pedagogía terapéutica, donominándose por primera vez en el año 1975 ‘pedagogos hospitalarios’ a aquellos que ejercían la labor docente en la primera aula hospitalaria fundada en Suiza (POLAINO-LORENTE; LIZASOÁIN, 1992).

Sin embargo, el aula hospitalaria más antigua registrada hasta ahora fue fundada en Europa, se remonta al año 1917 en Austria; existen algunas sugerencias que hablan de aulas hospitalarias en los Estados Unidos de Norteamérica a mediados del 1880, sin embargo, no han podido comprobarse las fuentes.

Tal como lo plantea Lizasoáin (2003), se trata de un modelo pedagógico innovador, con más de cien años de trayectoria. En América Latina igualmente sus inicios se remontan a los años 40, la

primera aula hospitalaria hasta ahora registrada en América del Sur fue en el año 1948 en Argentina, en Venezuela por ejemplo, la primera Escuela Hospitalaria fue fundada por una médico pediatra, la primera mujer médico del país llamada Lya Imber de Coronil, quien ayudó a fundar el primer hospital pediátrico especializado en Venezuela.

La fundación de esta escuela hospitalaria se remonta a los años 50 del siglo XX y se mantiene hasta la actualidad. En Brasil, hasta el año 2016, gracias a la investigación de Cardone y Monsalve (2016), se contabilizaban más de 180 espacios de atención entre aulas hospitalarias y atención domiciliaria.

La Pedagogía Hospitalaria en la actualidad cuenta con el desarrollo de un corpus teórico, el cual ha sido producido en Europa en su mayoría y gracias a dicha perspectiva epistémica, la pedagogía hospitalaria sigue hoy anclada a la educación especial y lamentablemente mantiene principios que obscurecen su verdadera naturaleza y objeto; permeandose visiones de acomodación y serialización subjetiva de los educandos, lo que lleva a que su potencial heurístico esté siendo actualmente mermado y subsumido en un sistema que poco entiende de la inclusión y la diversidad.

Este comienzo de las aulas hospitalarias, que históricamente toma fuerza posterior a la I Guerra Mundial, ha cobrado fuerza y desde entonces se siguen fundando aulas y escuelas hospitalarias alrededor del mundo y un grupo reducido de investigadores han procurado difundir dicho modelo pedagógico, sin embargo, como 'pedagogía', como teoría pedagógica, este campo interdisciplinario por excelencia, ha sufrido constantes violencias epistémicas.

En especial por el lugar específico de su acción (los hospitales, salas de hospitalización y centros de salud en general) y desde la perspectiva desde la cual se ha divulgado su teoría, ya que

se ha explicado desde modelos epistémicos que reducen su capacidad heurística.

Hay poca formación y estudios amplios que releven los aportes postdisciplinares de la pedagogía hospitalaria y en especial aquellos producidos en Latinoamérica y en los lugares denominados en esta metáfora que de Sousa (2018) denomina como el Sur Globalizado, en este marco es importante señalar, tal como lo indica el autor, "que en los albores del nuevo milenio necesitamos distanciarnos del pensamiento crítico eurocéntrico" (p. 25), y así avanzar en un modelo educativo crítico que sabe dimensionar los aportes de pedagogías singulares y de lo menor, como lo es la pedagogía hospitalaria.

El estudio que se presenta, busca, más que mostrar las prácticas pedagógicas de este campo interdisciplinario, abordar los aspectos de carácter epistemológico que poco han sido estudiados y forman parte de un estudio crítico, el cual puede ayudar a comprender las razones por las cuales sus aportes postdisciplinares siguen aún hoy invisibilizados; se debe destacar que sin una claridad epistémica en este campo pedagógico, las formaciones, divulgaciones y esfuerzos por relevar sus aportes a la educación en general, carecerán de fuerza, transformatividad, alteratividad y performatividad dinámica.

Como objetivo, este estudio teórico buscará desarrollar una profundización en la pedagogía hospitalaria como interdisciplina educativa y como entidad de la "educación inclusiva" (OCAMPO, 2015), por lo cual, estas páginas buscan ahondar en el estudio epistemológico de dicha entidad, partiendo de una breve perspectiva histórica de su desarrollo.

Ofreciendo, no solo a educadores, sino a otros profesionales y bajo una mirada interdiscplinaria, algunas posibles evidencias teóricas que ayudan a entender y dimensionar los aportes de la

pedagogía hospitalaria, no solo para la educación como disciplina, sino también para las ciencias de la salud.

La naturaleza de este escrito es ensayística, por lo cual, persigue objetivos asociados a una dimensión teórica y a un estudio de carácter epistemológico-filosófico, en tal sentido, la metodología utilizada es de carácter documental, con criterios establecidos para la selección bibliográfica y con consulta en bases de datos como SciElo y Scopus y otras fuentes alternativas. Siendo su naturaleza ensayística, no pretente ser definitivo (TRIAS, 2003).

Por lo cual se amalgama de forma tal que recurre a elementos conceptuales de diversa índole los cuales permiten tributar con el proceso de argumentación. Se considera pertinente este enfoque metodológico, ya que permite abordar la naturaleza compleja de la pedagogía hospitalaria, de tal modo que la búsqueda principal es problematizar y con ello avanzar en el conocimiento y capacidad crítica que a la luz de los aportes de esta interdiscplina se plantean a las prácticas médicas y educativas de la actualidad.

Se trata por lo tanto de un ensayo académico el cual para Zunino y Muraca (2012), implica "un modo de escritura riguroso, en el que predomina un estilo objetivo e impersonal, fundamentado en las ciencias" (p. 61), en cuanto a la superesctructura del mismo, consta de cuatro partes fundamentales, una introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas, en donde se expondrán las tesis que orientan la disertación, los argumentos correspondientes con sus respectivos respaldos.

Tomando en cuenta la novedad del tema, en este caso, el estudio epistemológico de la pedagogía hospitalaria, es necesario comenzar esta disertación filosófica partiendo de la tesis de que ésta se trata de una pedagogía de lo menor "entidad de la educación inclusiva", tomando en cuenta para ello, los estudios de desde mediados del 2015.

Ocampo A., desarrolla en torno de la epistemología de la educación inclusiva. Se considera que la teoría de Ocampo (2015, aprox.) es la que permite poner en contraste y relevar los aportes teóricos y prácticos de la pedagogía hospitalaria, debido a que desarrolla sus supuestos a partir de un análisis crítico de la educación, escapando a los meros tecnicismos que incluso desde los organismos internacionales se han planteado en torno a la inclusión.

Cabe destacar que esta propuesta teórica de Ocampo (2015-2016) rompe con el esquema discursivo tradicional y no toma en cuenta supuestos teóricos basados en la epistemología normativa de la educación general, por el contrario, al tomar en cuenta otros campos del saber, como el arte, la biología, la arquitectura, la psicología, las neurociencias, la antropología, el cine, la literatura, la filosofía, la política, entre otras.

Logra poner a la educación inclusiva en un caleidoscopio desde el cual es posible mirar a través de otros ojos a la educación tradicional y sus vicios, evidenciando así los saltos que deben darse para lograr en la práxis los cambios significativos que desde hace años se aspiran dentro de los sistemas educativos.

Más allá de los famosos estándares establecidos, los cuales sabemos, excluyen, minimizan, invisibilizan y discriminan a culturas, territorios, visiones, creencias y otras situaciones vitales que singularizan a personas reales que no logran participar debido a que no encajan en el molde definido para los ciudadanos.

Porque al final, la educación es política y la política define desde sus teorías los criterios de participación ciudadana, por lo tanto, interviene y promueve en todos los ámbitos de la vida social homologaciones, discriminaciones e invisibilizaciones jurídicas de las diferencias (FERRAJOLI, 2004).

Como sengunda tesis o supuesto de desarrollo teórico, se plantea que la pedagogía hospitalaria es compleja, por lo tanto,

comparte la naturaleza heterotópica, diaspórica, en movimiento, intersticial y dinámica de la educación inclusiva, ello debido a que en su práctica toma en cuenta la realidad compleja del ser humano que atraviesa diversas condiciones de salud.

Al dirigir su acción a un lugar complejo, su abordaje se hace complejo por lo tanto, imposible de comprender desde una teoría o postura disciplinar, por lo tanto imposible de explicar desde la visión normativa cerrada de los axiomas de las ciencias, por ello, al ser compleja, la pedagogía hospitalaria debe ser interdisciplinaria con aportes postdisciplinares.

Esta tesis basada en su complejidad, permite afirmar que lejos de ser una ciencia, la pedagogía hospitalaia en una interdisciplina que avanza en la medida en que sus disciplinas alimentadoras lo hacen, ello no la hace menos válida, pero si una contraenunciación de lo establecido, por lo cual se debe validar y comprender desde otras instancias de análisis.

Desde esta perspectiva es importante comprender los conceptos de "entridad" y "sintagma" o "conceptos sintagmáticos" pues apuntan a lo que nace *en medio de*, en el i*ntersticio*, en el *espacio entre* los dos sintagmas desde los cuales se explica a sí misma, aspecto que en el desarrollo del presente texto se desarrollará con mayor profundidad.

Desde esta noción de complejtidad y sobre la base de estas dos tesis, se desarrollará este estudio, partiendo de una secuencia argumentativa compuesta y mixta, con el objetivo de llegar a probar las mismas, problematizando entonces, cómo ha de entenderse la pedagogía hospitalaria si desde su campo epistemologico se sostienen estos supuestos que además pueden mostrar un camino nuevo al quehacer educativo y de la salud en general.

Como cierre a esta introducción es preciso señalar entonces que la Pedagogía Hospitalaria desde sus inicios, plantea en su

desarrollo una construcción interdisciplinaria de saberes, cuyos resultados deben leerse.

> […] desde una perspectiva postdisciplinar .../... el análisis de la praxis educativa derivada de la atención pedagógica hospitalaria, la ubica en lo que se podría denominar un *'no espacio'* educativo, es decir, un nuevo escenario educativo de encuentro y crecimiento que responde a las complejidades derivadas, enmarcadas y subsumidas en lo humano (MONSALVE, 2020, p. 3).

Ello dentro de un ambiente ajeno al espacio que tradicionalmente se asignaba para la instrucción (en este caso hablamos de llevar la educación y la instrucción pública a los centros de salud), ahora bien, se trata de una escuela que se traslada, se transforma y se ajusta a la realidad del educando (a) en situación de enfermedad y tratamiento médico, por lo cual, desde su hacer, logra lo que se ha aspirado desde hace años para la educación, y es comprender y abrazar la realidad del educando(a), sus miedos, sus aspiraciones, su proyecto de vida y desde allí acompañarle en la construcción de su singularidad, haciéndole parte activa de su sociedad y comunidad.

La pedagogía hospitalaria, una pedagogía de lo menor como *entidad* de la *educación inclusiva*

El contexto de emergencia y primeros pasos de la Pedagogía Hospitalaria, se enmarcan en la era del auge de las disciplinas y los comienzos de la ultra especialización; producto, entre otras teorías del conocimiento, de la tradición epistemológica cartesiana que

explicaba al mundo a partir del mecanicismo y visión dual de la realidad.

Bajo esta herencia epistemológica y en medio de las convulsiones dejadas por la I Guerra mundial, las consecuencias de la segunda Revolución Industrial y los albores de la Revolución Rusa, tanto en Europa como en América Latina, se comienzan a dar cambios estructurales que generan una serie de consecuencias, entre las cuales cabe mencionar, los niveles de abandono y auge de enfermedades para las cuales no existían aún consensos internacionales de atención.

Así como protocolos éticos y deontológicos que regularan la investigación médica y docencia dentro de los hospitales públicos asociados a una visión respetuosa de la persona y sus sufrimientos, e igualmente eran prácticamente inexistentes los protocolos de bioseguridad intrahospitalaria y prevención de enfermedades nosocomiales.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX las muertes por infecciones, contaminaciones, contaminación cruzada, entre otras estaban a la orden del día, incluso en el año 2000, en una publicación realizada por el por el *Institute of Medicine* (IOM) de *To Err is Human: Building a Safer Health System,* se:

> […] identificó la infección nosocomial como uno de los principales problemas de salud pública y enfatizó la importancia de implantar sistemas de prevención de las infecciones nosocomiales para mejorar la calidad asistencial en los centros sanitarios (PUJOL; LIMÓN, 2013, p. 108).

Es en medio de este contexto convulsionado, desde el cual emergen interesantes respuestas de carácter educativo y otros

abordajes con enfoques integrales, tal es el caso de la Pedagogía Hospitalaria, que desde la práctica comienza a realizar una crítica temprana a los esencialismos y los peligros que se avisoraban en el marco de este auge de los parámetros científicos y en especial de la atención médica especializada y ultraespcializada, cuyo foco comenzó a ser la enfermedad y el cuerpo escindido, dejando atrás a la persona y su integralidad.

La aparición de la Pedagogía Hospitalaria en el marco de esta realidad histórica, genera la contingencia de ubicarla como una rama subsidiaria de la pedagogía social, (que como rama diferencial de la Pedagogía, se basa esencialmente en apoyos concretos debido a deprivaciones sociales, violencia, delincuencia, abandono, entre otros) (MONSALVE, 2021).

Y de la Educación Especial y Pedagogía Terapéutica, las cuales comienzan a identificar a aquellos sujetos suceptibles de un tratamiento no solo farmacológico, sino pedagógico, el cual les ayude a avanzar en sus habilidades sociales y mejores adaptaciones al entorno comunitario, (basados en los estudios de Grau Rubio y Ortiz, 2001, se destacan los aportes de Montesori, Decroly, Bomeville, Vygostky, Strauss, entre otros).

En este abordaje epistemológico de la pedagogía hospitalaria, se sostiene que su auge y desarrollo en el siglo XXI, "la vislumbra en una primera instancia, como un saber de carácter inter-disciplinar" (MONSALVE, 2020, p. 3), ya que desde sus inicios trabajó de la mano del equipo de salud para el desarrollo de sus acciones, en especial en la línea de abordaje que se desprende del nacimiento de la pedagogía terapéutica (GRAU; ORTIZ, 2001).

Sin embargo, y aunque las investigadoras antes citadas, colocan a la pedagogía hospitalaria como una evolución de la Pedagogía Terapéutica, ésta tiene otra línea histórica de desarrollo más tardío a principios del Siglo XX, y de forma independiente a

este surgimiento que se dio en los hospitales psiquiátricos franceses y de los cuales también se desprende el nacimiento de la Educación Especial; de tal modo, entre los años 20 y 50 del Siglo XX, aparecieron aulas hospitalarias en Europa y América Latina.

Destinadas a atender otras complejidades atribuidas a las enfermedades médico-funcionales y no solo mentales, planteándose los términos de 'pedagogo hospitalario y maestro hospitalario'para quienes desarrollaban estas acciones específicas y para niños y niñas que habían sufrido los embates de la guerra o habían quedado abandonados en hospitales luego de todas las convulsiones que especialmente se dieron en Europa en ese marco histórico.

Esto llevó a que la línea de desarrollo de la Pedagogía Hospitalaria que emergió en el siglo XX, tanto en Europa como en América, comenzara a dedicarse al abordaje de estudiantes con enfermedades oncológicas, cardiológicas, nefrológicas, traumatismos, accidentes, enfermedades infecciosas, tuberculosis, meningitis, entre otras.

Todas aquellas condiciones medíco-funcionales asociadas a daños neurológicos, trastornos del neurodesarrollo o bien a condiciones psiquiátricas, fueron por el contrario atendidas desde la nueva rama diferencial denomianda Educación Especial, lo que llevó a la Pedagogía Hospitalaria a alejarse por mucho tiempo del estudiantado con afecciones neurológicas y mentales, quedando su abordaje destinado especialmente a educadores diferenciales y psicopedagogos.

Abordar los problemas epistemológicos a los que se enfrenta la Pedagogía Hospitalaria para comprenderla, implica reconocer que ha sido esencializada desde la mirada de los sistemas de producción dominantes (educación y salud), lo que radica en que sus explicaciones primeras la subsumieran en áreas del conocimiento que limitaron por muchos años su potencial heurístico.

La tradición epistémica normativa tradicional nos haría pensar y definir de manera estática los conceptos A y B, (pedagogía y hospitalaria), sin embargo tal como nos lo explica Braidoti (2002), una nueva epistemología, ajustada a los cambios y el movimiento de la contemporaneidad, nos invita a reflexionar acerca de lo que transcurre entre A y B.

Acerca de lo que fluye entre ambos conceptos, acerca de los procesos y de lo que pasa en este caso en medio de los términos pedagogía y hospitalaria, todo lo que nace en *medio de*, es parte de ella pero también de las otras disciplinas alimentadoras, por lo tanto, en la medida en que la pedagogía hospitalaria avanza y aporta nuevos enfoque teóricos y comprensiones, también sus disciplinas alimentadoras lo hacen. Solo que, "pensar a través de flujos y de interconexiones continúa siendo un reto difícil" (BRAIDOTI, 2002, p. 14)

Desde esta perspectiva, es importante además reconocer que si la ubicamos como una entidad de la *educación inclusiva,* la podremos asumir como un ente que transcurre en esa entridad y el espacio que existe entre ambos sintagmas, ella emergió como interdiscplina que superaba las visiones esencialistas de su tiempo y del nuestro, incluso antes de que se hablara de inclusión en la educación.

Siendo así, podría decirse que primero surgió la pedagogía hospitalaria como una manifestación (entidad) de la educación inclusiva, antes de que emergiera este concepto propiamente tal (el de educación inclusiva), ahora bien, desde una perspectiva lógica, hablar de educación inclusiva es hablar de educación en general y la pedagogía hospitalaria es una pedagogía de lo menor (OCAMPO, 2018), que alimenta el universo de la pedagogía general, tal como lo sostuvo Lizasoáin (2000).

Así que se resalta que siendo una pedagogía particular, ofrece luces acerca de cómo abordar la inclusión en la educación general y cómo pensar la salud integral dentro de los hospitales y más allá de sus fronteras, de tal modo, que aunque parezca atemporal, porque quizá en el mundo contemporáneo se habló de inclusión de forma más tardía que la práctica pedagógica, la pedagogía hospitalaria puede ser identificada como una entidad de la educación inclusiva, porque ambas comparten la misma naturaleza.

El obscurecimiento de la naturaleza de la Pedagogía Hospitalaria, dada sus explicaciones incardinadas en epistemologías normativas

El primer hecho que se pretende rescatar en esta fundamentación, es que al explicar a la Pedagogía Hospitalaria desde los postulados de la Pedagogía Social y la Educación Especial o Pedagogía Terapéutica, cuyos principios epistemológicos orientadores son la adaptación y acomodación del individuo, incluso desde visiones biomédicas de rehabilitación y curación (curación de la violencia interna, de los efectos del desarraigo, de la deficiencia biomédica, etc.).

Se cae en un terreno erróneo desde el punto de vista conceptual y esencialista desde el punto de vista antropológico. Explicar a la pedagogía hospitalaria desde la educación especial y la pedagogía social, es limitarla e invisibilizar un hecho histórico de suma importancia acerca de este campo del saber.

Y es que, ella surge en el mismo momento histórico que la Pedagogía Social y la Educación Especial, no es subsidiaria de ninguna de estás, ofrece otros modelos de atención y aunque ciertamente puede mimetizarse con la pedagogía terapéutica, ella en

su praxis y primer cuerpo teórico, revela aspectos y aportaciones de carácter metodológico, epistemológico, pedagógico y antropológico, que dadas estas erróneas incardinaciones, fueron oscurecidos, tergiversados, solapados y distorsionados por muchos años.

Desde esta perspectiva, la Pedagogía Hospitalaria, "escapa de los criterios de eficacia y eficiencia que discurren en los postulados de la calidad educativa, viendo más allá de ciertos estándares esencialistas, comprendiendo de este modo, que para todo proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario un acercamiento respetuoso a la vida de los sujetos de la atención pedagógica" (MONSALVE, 2020, p. 3).

Este foco en la mirada de la acción educativa que parece ínfimo, es la clave desencadenante de un modelo pedagógico alterativo y centrado en la singularidad, pero que lamentablemente comenzó (igualmente permeado por el paradigma educativo dominante) a pretender, aún cuando se presenta como una pedagogía de lo singular, de lo menor, (OCAMPO, 2018).

A reinsertar y acomodar al estudiante dentro de los "sistemas de identificación modelizantes" (OCAMPO, 2018, p. 16). Se debe comprender que cuando se habla de una pedagogía de lo menor, se hace referencia a un modelo pedagógico cuya ontología reconoce la diversidad y singularidad de seres, no al ser único propio de la filosofía tomista, sobre el cual se erige el modelo de sociedad, de ciudadano y desde el cual se estandarizan formas validadas de ser y estar en el mundo, esta noción ontológica subyacente a la mayoría de los modelos educativos.

Lleva a identificar no-seres, personas que no entran en los estándares y que terminan siendo discriminadas por no ajustarse a los ideales del ser único. Una pedagogía de lo menor es altertiva de este modelo estandarizante, se maneja entonces desde una perspectiva que reconoce la multiplicidad de seres y de formas de

ser y estar en el mundo, habla de un existencialismo abierto, dinámico y de una construcción subjetiva de la singularidad respetusa de estas dinámicas y construcciones simbólicas.

La Pedagogía Hospitalaria al abordar las singularidades propias de estudiantes en situación de enfermedad y tratamiento médico, se presenta como una de estas pedagogías de lo menor que trabaja desde esta construcción subjetiva de la singularidad, sin embargo, al haber sido enmarcada dentro de epistemes cerradas para poder validarla y darle una ubicuidad dentro de los sistemas educativos tradicionales, la han llevado a desvirtuar esta realidad de su naturaleza, obligándole a desarrollar procesos de identificación modelizantes que oscurecen sus verdaderas condiciones de producción y desarrollo.

Tal como se explicaba anteriormente, algunos investigadores como Grau y Ortiz (2002), hablan de la Pedagogía Hospitalaria como evolución de la Pedagogía Terapéutica, basada esencialmene en el abordaje de los problemas de salud mental y preocupada por la acomodación, curación y normalización de personas en el campo de la psiquiatría, se trataba de "experiencias médicas que intentaron utilizar la educación como recurso terapéutico con sujetos situados más allá del ideal de normalidad" (MOREU, 2009, p. 312).

Sin embargo, ubicarla dentro de esta línea histórica, significaría subsumir a la pedagogía hospitalaria en un modelo anatomo-fisiológico que nada tiene que ver con su naturaleza epistemológica. Actualmente, gracias a esta línea errónea de ubicuidad epistemológica, la pedagogía hospitalaria ha desarrollado conceptualizaciones como reinserción social y escolar, la visión compensatoria de la acción pedagógica y la normalización, como parte de sus objetivos.

Se observa una excesiva preocupación por verse reconocida y validada por el sistema educativo formal que no comprende el

hecho educativo sino desde la perspectiva ontológica de la 'identidad', dicha perspectiva se explica desde la noción ontológica del pensamiento de lo idéntico que pretende romper con las "propiedades heterogéneas de lo real para convertirlo (igualarlo) a lo mismo del Yo que lo funda" (ADORNO, 2014 *apud* OCAMPO, 2018, p. 13).

Es decir, gracias a esta incardinación errónea de la Pedagogía Hospitalaria dentro de las nociones epistemológicas normativas dominantes de la época, se limitó su potencial heurístico e inclusivo. Al pretender ser explicada desde estos territorios esencialistas, logró validarse y validar un discurso que obscureció su naturaleza primigenia, la cual es inclusiva y abierta, validadora de una ontología de la multiplicidad de singularidades, no acomodaticia ni homologante de las diferencias.

De tal modo, ha caído en los criterios técnicos con los cuales se ha limitado su carácter naturalmente inclusivo y sobre los cuales se sigue desarrollando la metodología de la educación especial, que básicamente ha sido la acomodación y la homologación de los individuos a lo mismo, como bien los expresa Adorno y parafraseándolo, se aborda la biografía del estudiante en situación de enfermedad.

Y tratamiento médico para "reinsertarlo", para normalizarlo, para ubicarlo, para llevarlo nuevamente al sistema que desde un principio lo excluyó y discriminó por motivos de su enfermedad o condición de salud, pues en la naturaleza epistémica y ontológica de la educación tradicional no se comprende la diferencia ni saben leer los tiempos de la diversidad.

De este modo y tomando estos datos históricos como punto de partida, los conceptos de la Pedagogía Social y de la Educación Especial que fueron ocupados para etiquetar a la Pedagogía Hospitalaria y para explicarla, distorsionaron y deformaron su objeto

y naturaleza (BAL, 2002), ofreciendo lo que Bal denomina ‘teorías en miniatura’ que facilitaron el análisis del objeto de la Pedagogía Hospitalaria desde otras categorías que no respondían a su naturaleza.

En la episteme de la Pedagogía Hospitalaria, la noción ontológica de su pedagogía debe ser entendida como de la singularidad y de lo menor, pues “se aleja de todo vínculo de serialización subjetiva”, deconstruyendo:

> […] las cadenas de montaje de la subjetividad para crear otros mundos, lugares no-habitados, propios de un nuevo impulso de la imaginación epistémica y pedagógica, a favor de la singularidad de nuestra experiencia (OCAMPO, 2018, p. 11).

Su forma de desarrollarse, especialmente en los espacios dedicados más a enfermedades crónicas médico-funcionales que a aquellas que afectan el estado de ánimo, los sentimientos y el comportamiento, reconoce la diferencia y la diversidad, además del impacto multisitémico que cualquier condición de salud produce en el individuo, llevando a éste a relacionarse y a simbolizar al mundo desde otras perspetivas.

De tal modo que como pedagogía, sabe leer estos cambios e impactos, los cuales inciden directamente en la identidad, por ello en su desarrollo no busca la vinculación a sistemas de identificación modelizantes, pero al no tener un reconocimiento y sistema de validación propio, al sufrir constantes violencias epistémicas, tuvo que asumirse como un programa de apoyo a la educación general, por lo cual.

La normatividad discplinaria de ésta, encausó sus acciones llevándola a sus dominios y por tanto limitando su capacidad de

acción y sus estándares de atención comprometida y respetuosa de la multidmensionalidad del individuo. Es decir, en la actualidad hay un creciente interés por demostrar que en las aulas hospitalarias se logra adaptar al estudiante neurodiverso y con condiciones de salud singularizantes, para reinsertarlo en la sociedad y al aula regular que lo discriminó.

En vez de existir un enfoque en la preocupación por transformar los espacios educativos, partiendo de la experiencia pedagógica hospitalaria, a fin de crear nichos o espacios que también saben adaptarse a las realidades de los y las estudiantes que sufren condiciones médico-funcionales y mentales que los singularizan.

La Pedagogía Hospitalaria es entonces un espacio de gran potencial heurístico que en sus inicios desarrolla su acción desde una mirada alterativa del orden establecido en las prácticas sociales y educativas, pero que ha venido siendo explicada desde sistemas validados y que al igual que ella se encontraban en construcción y que han limitado un acercamiento a sus verdaderas condiciones de producción.

Esta interdisciplina terminó por adoptar categorizaciones que le permitieran moverse con cierto nivel de legitimidad dentro del mar del sistema formal de enseñanza, además desde un espacio que no le era propio - el hospital-, de este modo sus aportes a lo pedagógico y al campo de la salud, comienzan a verse violentados y oscurecidos, trayendo como consecuencia el desconocimiento de los conceptos que le son propios y que se han creado y practicado en el seno de su desarrollo interdisciplinario.

Planteó de este modo un collage metodológico y práctico que navega entre sus propias intuiciones, esas que la llevan a ser una pedagogía de lo menor, y las de los sistemas validadores de los cuales tuvo que sustentarse para poder mantenerse hasta la actualidad y que no son más que una expresión performativa

absoluta, lo cual implica, el haber tenido que manejarse bajo discursos que enuncian "retóricamente el cambio sin un efecto concreto en la realidad" (OCAMPO, 2018, p. 12).

Así, desde la práctica incluso los docentes hospitalarios sienten ciertas contradicciones en su hacer, en especial en los temas relativos a la reinserción y a la dimensión compensatoria del espacio educativo hospitalario, pues la realidad de la enfermedad crónica y de las condiciones de salud que plantean serios retos para el desarrollo personal y la gestión de los propios proyectos de vida.

Hacen que estos conceptos no se ajusten en su totalidad a la dinámica que finalmente hace el llamado al obligatorio foco de la mirada el cual implica, no que el estudiante se adapte al sistema, sino que el sistema sepa incluirlo a él, dentro de un modelo intersubjetivo y complejo, en donde el propio estudiante desarrolla habilidades para lograr transformar el entorno y ajustarlo a las necesidades de su realidad compleja.

Es lo que Armstrong (2012), explica como creación de nichos, pero en donde el sistema deja de ser un espacio estático, fijo y 'normal', para 'alterarse' a sí mismo y así estar ajustado a las necesidades de los educandos(as). En este sentido, aunque los constructos ocupados para la pedagogía hospitalaria pretendan ubicarla desde estos discursos performativos absolutos, su naturaleza reclama por derecho propio y naturaleza intrínseca, el desarrollo de una pedagogía del presente, que abraza a la diferencia y los modos alternativos y alterativos para responder a esa diferencia, así, citando a Guattari y Rolnik (2006 *apud* OCAMPO, 2018).

La Pedagogía Hospitalaria como un sintagma y creación dentro de las perspectivas educativas que se enmarcan en las nuevas visiones de la Educación Inclusiva crítica, plantea:

> […] una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular (p. 11).

Entendiéndose a dicha construcción subjetiva, como un proceso en el cual "el sujeto no es objeto de totalización o de centralización, como lo haría el pensamiento de lo idéntico" (OCAMPO, 2018, p. 12), cristalizando lo que denomina el autor citado, una multiplicidad de abordajes de lo singular o la singularidad, de este modo la Pedagogía Hospitalaria concibe.

Como ocurre en la pedagogía de lo singular- que la subjetividad debe ser asumida "en términos de creación, otorgando pautas a cada estudiante para la reapropiación del corpus de elementos que participan en su construcción" (OCAMPO, 2018, p. 12).

Esta visión pedagógica no altera solamente a la práctica educativa misma, sino también la dinámica de los espacios de salud, de tal modo, tal como afirman Cardone y Monsalve (2010 *apud* MONSALVE 2020),

> […] la acción pedagógica en los espacios de salud reclama una revisión profunda de las implicaciones del quehacer educativo y médico-asistencial, tanto en el campo epistemológico como en el antropológico .../… y ético .../… se trata de una propuesta que implica la conjunción de dos ámbitos los cuales han avanzado separadamente [...] (p. 57).

En tal sentido, el sintagma Pedagogía Hospitalaria, presenta lo que denominaría Richard (2003),

> […] una tensionalidad crítica: de resistencia entre bordes disciplinarios que se irritan y se molestan, que se provocan mutuamente debido a los conflictos de autoridad, de lenguaje y posición, que enfrentan las disciplinas unas a otras en el campo de fuerzas de la valoración simbólica e institucional del saber (p. 443).

Al respecto de esta última afirmación, cabe resaltar que "los conceptos 'pedagogía' y 'hospitalaria' se constituyen, tal como afirmaba Lizasoáin, en sustantivos, primero por la naturaleza de la práctica que se ejerce -la pedagógica- y luego por su lugar o espacio de acción -el hospital-, sin embargo es importante comprender el contexto de acción más allá del hospital, además con otras implicaciones del propio concepto 'hospitalario' (MONSALVE, 2020, p. 5).

En tal sentido, no se habla solo de un espacio determinado, sino de todo lo asociado a los procesos para el logro de la salud, lo que implica en la entridad del sintagma 'Pedagogía Hospitalaria', el dominio de constructos teóricos propios de la medicina y las ciencias de la salud desde la mirada de esta educación alterativa, de tal modo que el sustantivo hospitalario encierra también la concepciones acerca de la enfermedad, la hospitalización.

La convalecencia, la discapacidad asociada a la enfermedad, la discapacidad y la enfermedad, la bioseguridad, el síndrome de hospitalismo, el duelo, la muerte, los cuidados paliativos, los aspectos terapéuticos, el encuentro de fragilidades desde la

concepción de hospitalidad[1] (MÁRQUEZ, 2010), los cuidados a la biología y a la biografía de la persona en situación de enfermedad, entre otros.

Siendo entonces que entran en juego los constructos teóricos de dos área del saber que gozan de distintos créditos de legitimidad y privilegios sociales, Richard (2003), ocurre que en el transcurso histórico de la Pedagogía Hospitalaria, ella va aplicando y desarrollando nuevas concepciones tanto en el ámbito de la salud como en el de la educación, desde tensiones estructurales.

Pues, haciendo referencia solo a lo educativo, "el coeficiente de poder que posee la medicina impide en la mayoría de los casos, desvelar y manifestar estas aportaciones" (MONSALVE, 2020, p. 6), así, estos conocimientos desbordan "el alcance mismo de lo pedagógico y sus implicaciones -vista desde los enfoques tradicionales-" (MONSALVE, 2022, p. 6), así como el alcance de varios de los conceptos y de los constructos de la medicina y de la salud.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, la Pedagogía Hospitalaria, inaugura el espacio para nuevos significados en la educación y la salud, sin embargo, ocupa categorías que representan para su comprensión, problemas de carácter morfológico, pues tal como sostiene Bal (2002), utiliza conceptos y construcciones teóricas que terminan por distorsionar, desestabilizar y deformar su objeto, por lo tanto, en la complejidad que representa la comprensión de su naturaleza, no debe solo contemplarse que ha venido siendo

[1] Entendiéndose ésta como: "el juego relacional que se establece entre estos actores: por un lado, el anfitrión que brinda acogida y accede a recibirlo, por el otro, el huésped que siendo extraño, desconocido y lejano necesita ser acogido, recibido y cuidado en la casa del anfitrión" (MÁRQUEZ, 2010, p. 2).

explicada desde incardinaciones pedagógicas que responden a un modelo epistemológico distinto al de ella.

Sino además, ocupa en los nuevos saberes que genera, conceptos que desde sus disciplinas alimentadoras se siguen entendiendo desde concepciones tradicionales y equívocas en relación a su alcance teleológico:

> […] requerirá descontaminar y develar los significados o resignificaciones que entiende y desarrolla en lo concerniente a lo pedagógico-hospitalario, tratando de superar la violencia implícita que se da bajo las formaciones de conocimientos y jerarquías disciplinarias (MONSALVE, 2020, p. 6).

Partiendo de las concepciones de Richard (2003) se puede afirmar hoy, que en pedagogía hospitalaria no es posible hablar de purismo disciplinar, más bien se trata de un marco de conocimiento heterogéneo y lleno de nomadismo con categorizaciones flexibles que se cruzan con fronteras de otros campos del saber,

> […] alimentándose no solo de la medicina sino de áreas como la Psicopedagogía, la Psicología, la Administración Educativa, el Currículo, la Antropología, la Sociología, el Derecho, la Bioética, la Ética, la Creatividad, el Trabajo Social, entre otras (MONSALVE, 2020, p. 7).

Por lo tanto el objeto y naturaleza de la Pedagogía Hospitalaria debe distinguirse de otras ramas de la educación como lo son: La Pedagogía Social, la Pedagogía Terapéutica y la Educación Especial e incluso la Psicopedagogía, entendiendo

además su ubicuidad dentro del sistema educativo general como una pedagogía de lo mínimo que se "articula para recuperar la multiplicidad infinita de expresiones que configuran y dan vida al espacio escolar" (OCAMPO, 2018, p. 14).

En su caso también lo definen nuevos lugares para lo educativo: la hospitalización pediátrica, el área de espera en la consulta gineco-obstetricia, el geriátrico, el domicilio, la unidad de cuidados intensivos neonatológica, hospital de día, entre otras, no definiéndose como una pedagogía especial:

> […] para un determinado tipo de estudiante, sino más bien, cristaliza un sistema pedagógico que una minoría, - en adelante concebidas como mayorías en el mundo-, forja al interior de una estructura mayoritaria (OCAMPO, 2018, p. 15).

De este modo, dentro de la modalidades de atención que define en razón de las complejidades enmarcadas en el sistema de salud pública, realiza una acción articulada con el sistema educativo que va mucho más allá de la escolarización.

Desfiguración del objeto de la Pedagogía Hospitalaria como pedagogía compleja debido sus múltiples explicaciones- (La pedagogía Hospitalaria como metáfora)

Al observar las complejidades expuestas, se evidencia que el proceso que ha desarrollado la Pedagogía Hospitalaria, enmarcada y explicada desde concepciones epistemológicas erróneas, ha llevado a que hoy exista lo que Monsalve (2020, p. 7) plantea como una discordancia entre quienes la estudian [...], por lo cual, pasa a ser

definida como una disciplina joven (LIZASOÁIN, 2003 *apud* OCHOA; LIZASOÁIN, 2003), como ciencia, Cardone y Monsalve, 2010 una disciplina científica (MOLINA, 2017).

Una práctica (VIOLANT; MOLINA; PASTOR, 2009), una técnica, una modalidad de la educación (CARDONE; MONSALVE, 2010), una rama diferencial de la pedagogía (LIZASOÁIN, 2000), una hija adoptiva de la pedagogía social…, de la Pedagogía Terapéutica (GRAU; ORTIZ, 2001) o de la Educación Especial (GRAU; ORTIZ, 2001).

Partiendo de estas ideas, se puede afirmar que el sintagma Pedagogía Hospitalaria se torna para muchos como un constructo confuso y que poco puede ofrecer a nivel explicativo acerca de la naturaleza de esta acción pedagógica, sin embargo, se considera que estos esencialismos a su constructo obedecen a la tendencia de seguirla mirando y explicando desde sistemas teóricos validados bajo premisas ontológicas que sustentan la inclusión como praxis, como un proceso funcionalista y adaptativo y tal como sostiene Ocampo (2018):

> [...] sustentada en principios del individualismo metodológico y de la zona de abyección en sus diversas manifestaciones c) sujeta a una invasión positivista y a la preeminencia de una visión tecnológica, d) al ser acrítica articula su actividad sobre mecanismos de asistencialismo y estrategias de acomodación, a través de las cuales, se reproduce el orden dominante legitimando los marcos de valores de la cultura dominante, f) los sujetos emergen a partir de categorías analíticas específicas, propias de sistemas de regulación capitalista, g) su centro crítico intelectual se encuentra contenido en el déficit, asume el sujeto desde la teoría del riesgo, h) en ella las diferencias son esencializadas, i) enfatiza en políticas de afirmación positiva y j) coexiste una visión

> objetivista de la democracia, la igualdad y la justicia social, reproduciendo un sistema ideológico de tipo liberal sobre justicia –educativa y social– e inclusión (p. 15).

Estos trasfondos epistemológicos que subyacen en las explicaciones actuales que se ofrecen acerca de la Pedagogía Hospitalaria, llevan a que hoy, también se hable de "Psicopedagogía Hospitalaria y de la Salud (VIOLAN, 2013), Pedagogía de la Salud (FLORES, 2015), entre otras" (MONSALVE, 2020, p. 8), por lo cual, los esfuerzos hasta ahora realizados por definir su corpus teórico, objeto y naturaleza llevan a entenderla como metáfora.

Aunado a ello, sus líneas discursivas deben articularse a partir de conceptos de diversas disciplinas, los cuales se enriquecen por su acción, pero se mantienen, en el marco de la disciplina alimentadora o fundante, estáticos dada la dinámica de defensa de las fronteras disciplinares, lo cual implica, que la riqueza conceptual que ofrece este campo de conocimiento vea limitada su propia fuerza heurística.

De tal modo, la Pedagogía Hospitalaria al igual que la Educación Inclusiva, no posee una articulación intelectual fija en ningún marco disciplinario ni interdisciplinario, "articula su actividad intelectual a través de un orden de producción basado en el diasporismo y la dispersión", lo cual la hace compleja, (OCAMPO, 2019, p. 39) en "La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva".

Esto implica que la Pedagogía Hospitalaria se mueve constantemente y evoluciona en la medida en que los discursos disciplinarios avanzan en sus propios conocimientos, de tal modo, al igual que la educación inclusiva, ella.

> […] ratifica una construcción basada en el encuentro, en el movimiento y en la confluencia de una multiplicidad de objetos, teorías, disciplinas, discurso, territorios, interdisciplinas, influencias, métodos, objetivos, compromisos éticos y proyectos políticos (p. 39).

La Pedagogía Hospitalaria constituye un campo caracterizado por la heterotopicalidad, que no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, y posee, tal como la Educación Inclusiva, el "el reto de crear su objeto y método" (OCAMPO, 2019, p. 39), forjando un saber propio del presente, pues forma parte de una epistemología del movimiento y el viaje (OCAMPO, 2019).

Cuyos objetivos interdisciplinarios se enrumban hacia la necesidad de humanización de la atención médica y de salud y los emergentes parámetros de justicia, respeto, dignidad, entre otros, que son de obligatoria exigibilidad en la sociedad actual, la que además toma como parámetro orientador para la mediación de sus controversias, los fundamentos jurídicos que sustentan el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

La Pedagogía Hospitalaria, como campo heterotópico, diaspórico y en constante movimiento, aporta constructos que muestran elementos solapados en los campos de conocimiento antes mencionados, pero que son violentados desde sus bases profundas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La Pedagogía Hospitalaria debe considerarse un 'ente' de la Educación Inclusiva crítica, ello partiendo de los análisis conjuntivos y de la 'y-cidad' que plantea en sus obras Ocampo. Esta

afirmación se realiza en función de lo que se viene explicando y es que, al observar las pequeñas pinceladas históricas en la emergencia de la Pedagogía Hospitalaria, se evidencia lo que Ocampo explica y es que la Pedagogía Hospitalaria al igual que la Educación Inclusiva, emerge como una contraenunciación del sistema educativo dominante.

Cabe resaltar que se habla de la Educación Inclusiva que sostiene en su naturaleza y objeto los fundamentos que la hacen

> […] fomentar un nuevo pensamiento para pensar las alternativas en educación, especialmente si la transformación, como fuerza performativa y acontecimental reafirma un compromiso social particular, lo alterativo modifica la realidad (OCAMPO, 2018, p. 11-12).

No de la educación inclusiva performativa absoluta, que finalmente y como se indicaba en líneas precedentes, no genera ningún cambio, solo mantiene un agenciamiento recursivo retórico que no transforma la realidad, como ocurre hoy con la Educación Especial.

De tal modo, en esta Educación Inclusiva alterativa de realidades, y en el medio de su sintagma, navegan diversos entes, los cuales responden a prácticas educativas inclusivas que comparten muchos o todos sus fundamentos epistémicos, uno de esos entes es la Pedagogía Hospitalaria.

La Educación Inclusiva mantiene en su patrón de funcionamiento el encuentro y el movimiento (OCAMPO, 2019), de tal forma puede definirse como una teoría sin disciplina de la cual emerge lo nuevo, lo que devela su naturaleza postdisciplinar. Siendo que la Pedagogía Hospitalaria navega en el medio del sintagma de la

educación inclusiva, como ente desprendido de su naturaleza comparte su patrón de funcionamiento, así, se debe afirmar que la Pedagogía Hospitalaria al igual que la Educación Inclusiva:

> […] fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto [...], pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras (OCAMPO, 2019, p. 39).

En su obra (*La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva*). En el caso de la Pedagogía Hospitalaria se considera que la naturaleza de su práctica es interdisciplinar y sus aportes y novedades, bajo este patrón de encuentro y movimiento genera saberes de carácter postdisciplinar.

Como bien se ha podido observar, la Pedagogía Hospitalaria cuenta con multiplicidad de disciplinas sustentadoras, de las cuales ella toma diversos aspectos para definir itinerarios prácticos, metodologías y construcciones teóricas, de tal modo, ella constituye un campo caracterizado por la heterotopicalidad (OCAMPO, 2019), lo que implica que no suscribe ninguna práctica teórica y metodológica particular, por lo cual tiene el reto de crear su propio objeto y método.

Esto permite comprender que ella en su naturaleza posee una serie de ‘enredos genealógicos’, lo que implicaría un pegamento o collages de teorías, al concebirse como un “pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados

concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos" (OCAMPO, 2019, p. 68)

La comprensión precedente acerca de la relación entre salud y enfermedad, en especial con la postura acerca de la salud como potencialidad, vista desde niveles y desde perspectivas que van más allá de la dimensión biológica, hace indispensable incorporar y mejorar los itinerarios de acompañamiento, la visión de los enfoques de justicia, la ética, la bioética y la interdependencia de los Derechos Humanos.

Igualmente es importante afirmar que esta visión que se plantea como aporte de la Pedagogía Hospitalaria, pretende una comprensión más integral acerca de los procesos de la salud y la enfermedad y sus interacciones dinámicas, así que tal como lo afirman Rego y Palacios (2017), es a partir de los años 60 del siglo pasado cuando ocurrieron cambios paradigmáticos que obligaron a la ciencia médica a adoptar los aportes de la psicología y de la psiquiatría, en un esfuerzo por dar sustento a la concepción de salud promovida por la OMS.

En este marco, era necesario lograr la autorregulación del personal médico a través de la promoción de distintos códigos de ética y para ello la Asociación Médica Mundial (AMM), califica tardíamente, pues ello ocurre en el 2015, que la enseñanza de la ética médica y de los derechos humanos debe ser una formación obligatoria para el personal sanitario.

Se considera que la Pedagogía Hospitalaria hace aportes importantes a este respecto, por lo cual los saberes que emergen en su entridad no enriquecen solo a la visión inclusiva de la educación, sino también a la noción integral en el abordaje de la persona por parte del equipo de salud.

La importancia de esta determinación de la Asociación Médica Mundial subyace en que esta concepción de la salud de la

OMS implica que ‘el derecho a la salud’, resulta ser más complejo que solo la prestación de servicios sanitarios, de tal modo y como lo afirma Medina (2016),

> [...] toda violación a un derecho humano tendrá afectación en la salud humana, y correlativamente todo atentado en contra de la salud será necesariamente un quebrantamiento de un derecho humano (p. 254).

Cabe resaltar que estas ideas ya venían siendo esbozadas por la Pedagogía Hospitalaria, en especial porque desde sus investigaciones y basados en las experiencias derivadas de sus prácticas, se comienza a asumir la premisa de que “la educación es una prioridad de vida” así, tal como afirman Cardone y Monsalve (2010, p. 58),

> […] se revelan dos dimensiones de la atención pedagógica hospitalaria. Es al mismo tiempo terapéutica y preventiva. Terapéutica porque es sinónimo de salud integral y preventiva puesto que favorece el equilibrio psicológico y sociológico debido a que aborda [...] las posibles consecuencias […].

Que la enfermedad pueda causar en el futuro, se observa que estos aportes no se relacionan con la visión que inicialmente se expuso acerca de la pedagogía terapéutica, no se trata de abordar para la acomodación, la normalización, o para la reinserción, se trata de abordar pedagógicamente como medio para trabajar en la multidimensionalidad de la persona y de sus condiciones singularizantes, haciendo de los espacios de salud unos más

integrales, humanos y respetuosos de la persona que enfrenta mayores vulnerabilidades.

En este caso se habla de consecuencias asociadas a las dimensiones psicológicas, sociales, educativas, ocupacionales, culturales, cognitivas, las cuales finalmente forman parte de este entramado de equilibrio y bienestar físico, mental y social del que nos habla en su concepción de salud la OMS.

Desde esta perspectiva, la pedagogía hospitalaria introduce desde su práctica una obligatoria reflexión acerca de cómo debe entenderse la salud, el derecho a la salud y, además, cómo el derecho a la educación en medio de la enfermedad y disminución de la salud, forma parte de toda una oferta que humaniza y profundiza las dimensiones de atención que el sector salud ofrece a sus beneficiarios.

Desde sus inicios a finales de los años 40 e inicio de los 50, la Pedagogía Hospitalaria emerge, no solo como una contraenunciación de la práctica educativa, sino además como una contraenunciación en la lógica de atención en salud que se ofrecía especialmente a la población pediátrica, brindando un nuevo foco de la mirada en el abordaje de una medicina integral, de tal modo y continuando con las autoras citadas, sus alcances probablemente nunca habían sido debidamente ponderados y vislumbrados.

Por lo cual "se podría afirmar que la acción educativa favorece la recuperación de la salud, sobre todo cuando se brinda en un momento vital en pleno desarrollo y evolución (la infancia y la adolescencia)" (CARDONE; MONSALVE, 2010, p. 58).

Esta mirada que introduce la Pedagogía Hospitalaria implica una incidencia directa en la salud y la calidad de vida, porque desarrolla desde un enfoque integral "las competencias humanas cognitiva, afectiva, psicomotora, de comunicación [...] para la proyección del ser" (CARDONE; MONSALVE, 200, p. 60), así, se

defiende desde la Pedagogía Hospitalaria una premisa fundamental y es que "La actividad educativa es parte de la praxis asistencial. No puede curarse el cuerpo sin tomar en cuenta las demás dimensiones del ser humano" (CARDONE, 2009, p.13).

De tal modo, desde la Pedagogía Hospitalaria se introduce la crítica a la excesiva especialización médica, desde el concepto del 'micro cuerpo' o la 'micro persona', que no es más que acercarse a la realidad de la enfermedad o condición de salud "desdibujando la imagen de un ser humano que sufre a causa de una enfermedad, sustituyendo esa imagen por la del tumor, la lesión o el padecimiento que lo aqueja" (CARDONE, 2009, p. 7).

Esta realidad hace que por más que se introduzcan en la formación de los médicos el manejo de principios de autorregulación basados en la ética médica y la bioética, si estos principios no se sustentan sobre la base sólida de una postura antropológica que privilegie la visión de la persona integral, compleja y que construye su singularidad desde las diversas experiencias vitales, estos principios no irán más allá de una mera enunciación de procedimientos por medio de los cuales los profesionales de la salud evitan las consecuencias penales de ciertas acciones negligentes.

Siendo la Pedagogía Hospitalaria un campo del saber que se desarrolla retroalimentándose de los saberes del área de la medicina, es lógico que sea tocada y permee desde su acción, en esta dinámica fronteriza entre disciplinas, a la Bioética, construyendo en su frontera, novedades con las cuales dimensionar desde lo educativo los principios bioéticos.

Estos aportes o nuevas dimensiones de lo bioético enfrentado a la educación durante la enfermedad, comienzan a ser desarrollados por Cardone (2009), desde una recopilación que abarcaba especialmente las consecuencias e impactos de la enfermedad crónica, cuyo enfoque se dirigía con mayor énfasis a la infancia y la

adolescencia. Para la Pedagogía Hospitalaria, el camino aperturado por la Bioética era propicio para desarrollar en la comunidad médica, un discurso coherente y sustentado en un área del saber validada por esta comunidad, que apalancara a la educación en estos espacios.

Desde la la visión educativa se dimensiona el principio de la autonomía, pues, éste no era aterrizado a la realidad y necesidades propias de los estudiantes, sino que se ponderaba a razón de las decisiones de sus adultos significativos.

De tal modo, la educación en la etapa escolar durante la disminución de la salud, se presenta como fundamental para el desarrollo de la autonomía, la participación activa en los procesos de rehabilitación y tratamiento médico, la comprensión del propio estado de salud, la vivencia del cuerpo y la definición de un proyecto de vida, que responde a las aspiraciones personales del sujeto de la acción, desde una construcción de la singularidad que no busca asimilarse a otros, sino expresarse de forma plena desde sus diferencias y complejidades.

El principio de la autonomía se considera como vertebrador del resto y desde el campo educativo, se puede afirmar que en donde se encuentran los mayores aportes son en el principio de la autonomía y el de la justicia, viéndose en esta última al hecho mismo de ofrecerse los servicios educativos en hospitales, como indicador de justicia social.

La educación en medio de la enfermedad redimensiona igualmente los principios de no maleficencia y beneficencia que en sí son la cara de una misma moneda, esta nueva visión ocurre en tanto se debe comprender que no basta con cuidar la integridad física y no hacer daño -principio de no maleficencia-, el acto mismo de no hacer daño no es suficiente cuando se habla de un ecosistema complejo.

Como el representado por la persona humana, de este modo la integridad personal como principio jurídico, en donde se establece la íntima relación entre la dimensión física y psíquica de la persona que reclama por tanto la inviolabilidad en todo sentido de su cuerpo y de su psique, pasa por una construcción simbólica acerca de las consecuencias y huellas que la enfermedad y las condiciones de salud obligan a llevar sobre la dimensión corporal y emocional.

En tal sentido, la beneficencia y no maleficencia redimensionadas desde lo educativo, implican que la educación durante la enfermedad es un dispositivo que contribuye a simbolizar desde lo positivo la experiencia radical del sufrimiento, siendo el acto mismo de educar, un acto de beneficencia, ello desde una consideración objetiva y fáctica que influye directamente en la biología y psiquismo del sujeto.

Pero además desde una visión ontológica; el acto de educar encierra en sí mismo una noción de bien y de verdad que responden a esa dimensión trascendente humana y que además se enriquece desde la perspectiva ontológica de la multiplicidad, desde la cual se comprende que no importa como sea la manifestación singular de mi entidad en el mundo.

Igual puede hacerla desde la verdad, la bondad y la belleza que es tan olvidada desde esta visión del micro-cuerpo y de la micro persona, de esa persona desdibujada a causa de su condición de salud. Estos aspectos devenidos de lo antropológico y ontológico que necesariamente influyen en lo bioético, dejan entrever aspectos a considerar desde la práctica y promoción de los Derechos Humanos y las políticas públicas.

De tal modo, que tal como lo enuncia Monsalve (2017), el espacio asistencial deberá, desde esta mirada profundizada acerca de la integridad personal, desarrollar una práctica "[...] hacia el paciente que se fundamenta en la dignidad intrínseca del ser humano, lo que

obliga a un trato justo y a un modo de proceder que manifieste el valor por esa dignidad personal" (p. 76).

La manifestación por este valor pasa por el reconocimiento y validación de la acción educativa durante la enfermedad, como medio para profundizar en otros aspectos que la práctica médica olvida desde la postura de la hiperespecialización que lleva a esta noción de micro-cuerpo que desdibuja a la persona.

Así también, inaugura la necesidad de repensar los discursos jurídicos y normativos con los cuales se define la relación entre salud y enfermedad, develando sus ulteriores visiones de hombre, las cuales responden a lo que finalmente ocurre con las minorías, a saber la homologación de sus diferencias o su invisibilización dentro del entramado socio-político y cultural o bien, su abordaje desde visiones adaptativas u homogeneizantes para una supuesta participación dentro de un sistema validado de participación (MONSALVE, 2017).

Estos elementos complejizan y transversalizan el enfoque que, desde lo pedagógico, psicológico, neurodidáctico y curricular se debería promover en el marco de la promoción y divulgación de la pedagogía hospitalaria que responda a su naturaleza epistémica.

Se pretente afirmar a partir de todo este desarrollo que teórico, que la Pedagogía Hospitalaria es una Pedagogía de la Hospitalidad y que nos ayuda a abordar la vulnerabilidad (Torralba), se trata de una visión pedagógica, "encarnada, reveladora del sentido de la existencia, ajustada a los tiempos propios del educando, sus ritmos, potencialidades e intereses; se acompaña a la persona en y desde su experiencia vital" (MONSALVE, 2017, p. 25).

Dese esta perspectiva se denota un aspecto epistemológico que define parte de la naturaleza de la Educación Inclusiva y que también es compartido por la Pedagogía Hospitalaria, a saber, la heterocronía. La Pedagogía Hospitalaria como un lugar pedagógico

de lo menor "constituye un espacio abierto, se estructura a partir de múltiples tipos de relaciones –no siempre concatenadas–, sino más bien, sujeta a circunstancias particulares y en constante movimiento" (OCAMPO, 2018, p. 18).

En tal sentido se hallan en interacción dinámica los tiempos propios de los estudiantes, de sus profesores, de la concreta disminución de salud que enfrentan, del espacio en donde atraviesan esta realidad (hospital, domicilio, albergue, refugio…), del sistema educativo con sus cronologías en el aprendizaje, del aula o escuela hospitalaria que en relación con el sistema regular de enseñanza, dinaminza los tiempos del hospital, del docente, del educando y el tiempo determinado por los periodos lectivos para el aprendizaje, delimitados por el sistema educativo y que en general choca con estos tiempos propios que se tejen desde la acción pedagógica en medio de la enfermedad y otras condiciones de salud.

De tal modo, en la Pedagogía Hospitalaria emerge de forma controvertida el concepto "cronologías de aprendizaje" (TERIGI, 2010, p. 3), concepto que se defiende como verdad dentro de los sistemas educativos y que permite pensar en las trayectorias escolares como continuas y completas, de tal modo que se comprende buena parte del saber didáctico y pedagógico desde "la idea de un aprendizaje monocrónico" (TERIGI, 2010).

Dentro de esta noción de continuidad y completud, se hace complicado el abordaje pedagógico y didáctico de estudiantes cuyas trayectorias son discontinuas por múltiples factores, entre ellas la disminución de la salud.

Estas trayectorias discontinuas revelan, tal como sostiene la autora citada up supra, que nos encontramos en una sociedad en donde emergen por sí mismas una serie de complejidades y diferencias, las cuales no pueden ser cubiertas desde estas nociones monocrónicas en el proceso educativo. En este sentido, en donde hay

mayores desafíos es en aquellos estudiantes cuyas trayectorias se consideran como no encausadas y que terminan dentro del sistema educativo presentando diversas dificultades (TERIGI, 2010).

Esta noción de cronología de aprendizaje revela en su currículo oculto, a un sistema educativo cuya función es la normalización y la homogenización, considerando que todos aprenden de la misma forma, con los mismos ritmos, en los mismos tiempos, sin embargo, frente a realidades tan complejas, esta noción de aprendizaje que demanda un currículo que se estandariza según niveles y etapas.

Que define además unos tiempos 'propicios' para el logro de ciertas competencias, habilidades y conocimientos, es altamente incapaz y poco significativo para buena parte de los educandos, llevando al ausentismo, deserción y al menoscabo del derecho a la educación; es el propio sistema desde esta concepción monocrónica en la trayectoria continua del aprendizaje, el que genera espacios de fracaso académico y de exclusión educativa y social.

Desde esta perspectiva, aquellos estudiantes con trayctorias discontinuas a casua de la enfermedad y múltiples condiciones de salud, encuentran en el abordaje de la Pedagogía Hospitalaria una mejor respuesta a sus neceidades, debido a que por su naturaleza, por el foco de la acción y las complejidades con las que se debe lidiar en este espacio, la atención pedagáogica se realiza desde la concepción de la heterocronía, y desde esta perspectiva existen unas caracteristicas particulares para una gestión más propicia del currículo.

Desde su práctica inicial la Pedagogía Hospitalaria ha realizado este proceso, 'ajustar el desarrollo pedagógico y didáctico a la situación del educando' dimensionado su experiencia radical y construyendo desde allí formas de acompañamiento a la medida. Desde el enfoque de la neurodiversidad, permite el reconocimiento

no solo de vidas únicas, que se transforman por la experiencia del dolor, sino de cerebros únicos que tienen la posibilidad de multiplicar sus capacidades (ARMSTRONG, 2012).

En esta alteratividad del espacio, lo que desde las palabras del autor se considera como la construcción de nichos, que no, es más, que la deconstrucción de "cadenas de montaje de la subjetividad para crear otros mundos" (OCAMPO, 2018, p. 11).

Enfoque principal que nos plantea la Pedagogía de lo Menor, desde la cual la pedagogía hospitalaria también desarrolla su hacer como una entidad de la educación inclusiva, la real, la que verdaderamente respeta los tiempos y no busca homologar a los estudiantes en situación de enfermedad y tratamiento médico.

REFERENCIAS

ARMSTRONG, T. **El poder de la neurodiversidad**: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Buenos Aires: Paidós, 2012.

BAL, M. "Conceptos viajeros en las humanidades". **Revista Estudios Visuales**, n. 3, 2002.

CARDONE, P. "¿Para qué educar a quien va a morir?". **Academia.edu** [2009]. Disponível em: <www.academia.edu>. Acesso em: 23/09/2022.

CARDONE P.; MONSALVE C. **Pedagogía Hospitalaria**: Una propuesta educativa. Caracas: Editorial FEDUPEL, 2010.

FERRAJOLI, L. **Derechos y Garantía, la Ley del más débil**. Madri: Editorial Trotta, 2004.

FLORES, L. **Pedagogía Hospitalaria y de la Salud**: PHS. Hacia la concreción de la inclusión educativa. Lima: Redem-Red Educativa Mundial, 2015.

GENTILE-RAMOS, I. "Hospitalismo y asilismo en los conceptos de Morquio". **Archivos de Pediatría del Uruguay**, vol. 72, n. 3, 2001.

GRAU, C.; ORTIZ M. **La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una atención inclusiva**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

LIZASOÁIN, O. "La Pedagogía Hospitalaria en una sociedad de cambio". *In*: OCHOA, B.; LIZASOÁIN, O. (eds.). **Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado**. Navarra: Eunsa, 2003.

LIZASOÁIN, O. **Educando al niño enfermo**. Navarra: Eunate, 2000.

MÁRQUEZ, L. "Educar en clave de hospitalidad. El valor de la hospitalidad en la formación de los profesionales que actúan en la atención de personas con salud disminuida". **Memorias del I Congreso Latinoamericano y del Caribe de REDLACEH**. Ciudad de México: REDLACEH, 2010.

MEDINA, M. "Bioética y derecho a la salud". **Revista de Bioética y Derecho**, n. 41, 2016.

MOLINA, M. **Ciclo de conferencias en el marco de las Jornadas Formativas en Pedagogía Hospitalaria**. Santiago: MINEDUC, 2017.

MOLINA, M.; VIOLAN, V.; LIZASOÁIN, O. “Educación, salud y enfermedad. Las bases de la Pedagogía Hospitalaria”. *In*: CAPRILE, R. H. (ed.). **La Pedagogía Hospitalaria Hoy**: análisis de las políticas, los ámbitos de intervención y la formación de profesionales. Santiago: Diálogos Santillana, 2009.

MONSALVE, C. “Epistemología de la Pedagogía Hospitalaria: ¿Acaso una epistemología posicionada? *In*: DÍAS, F. (ed.). **Epistemología, escritos compilados**. Santiago: Centro de Investigaciones PEIP, 2021.

MONSALVE, C. “(Re)-Pensar la Pedagogía Hospitalaria desde sus fundamentos epistemológicos. Brasil”. **Revista Intersaberes**, vol. 15, n. 35, 2020.

MONSALVE, C. **Documento de trabajo N° 1**: Estructuras Educativas y Pedagogía Hospitalaria, desafíos para (re)pensar la Educación Inclusiva. Santiago: Ediciones CELEI, 2017.

MOSCOSO, M. “De la mente a la célula: Impacto del estrés en la psiconeuroinmunoendocrinología”. **Revista Liberabit**, vol. 15, n. 2, 2009.

OCAMPO, A. “Comprensiones generales sobre las condiciones de producción del conocimiento y la investigación en el pre-discurso de la Educación Inclusiva: de los sistemas de acomodación/ajuste estructural a las posibilidades de subversión de su campo”. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, vol. 1, n. 1, 2016.

OCAMPO, A. “Condiciones de producción de la educación inclusiva”. **Revista Boletín Redipe**, vol. 8, n. 8, 2019.

OCAMPO, A. "Consideraciones Epistemológicas para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y sus desafíos para el desarrollo de estrategias de intervención institucional". **Conference: Revista Visión Educativa**, vol. 9, n. 19, 2015.

OCAMPO, A. "Contornos teóricos de la educación inclusiva". **Revista Boletín Redipe**, vol. 8, n. 3, 2019.

OCAMPO, A. "La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva". **Cuadernos de Educación Inclusiva**, vol. 3, 2019.

OCAMPO, A. "Pedagogías de lo Menor". *In*: OCAMPO, A. (coord.). **Pedagogías Queer**. Santiago: Ediciones CELEI, 2018.

OCAMPO, A. "Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: Notas para su reconfiguración. Revista Inclusiones". **Cuadernos de Sofía Editorial**, n. 6, 2019.

OCAMPO, A.; MONSALVE L. C. "Epistemología de la pedagogía hospitalaria". **Revista Educación Las Américas**, vol. 10, n. 1, 2020.

OMS – Organización Mundial de la Salud. "¿Cómo define la OMS la salud?" **OMS** [2020]. Disponível em: <www.who.int>. Acesso em: 23/09/2022.

POLAINO-LORENTE A.; LIZASÓAIN, O. "La Pedagogía Hospitalaria en Europa: La historia reciente de un movimiento pedagógico innovador". **Psicothema**, vol 4, n. 1, 1992.

REGO, S. Y.; PALACIOS, M. "Contribuciones para la planificación y evaluación de la enseñanza de la bioética". **Revista Bioética**, vol. 25, n. 2, 2017.

TERIGI, F. “Las cronologías de aprendizaje:un concepto para pensar las trayectorias escolares”. **Conferencia de la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010**. Buenos Aires: UEPC, 2010.

TORRALBA, F. **Antropología del cuidar, Institut Borja de Bioética**. Madrid: Fundación MAPFRE, 2005.

VIOLAN V.; CARDONE P. “Formación de profesionales en pedagogía hospitalaria”. CAPRILE, R. H. (ed.). **La Pedagogía Hospitalaria Hoy**: análisis de las políticas, los ámbitos de intervención y la formación de profesionales. Santiago: Diálogos Santillana, 2013.

VIOLANT, V.; MOLINA, M.; PASTOR, C. **Pedagogía Hospitalaria**: Necesidades, ámbitos y metodología de intervención. Santiago: Edicion MINEDUC, 2009.

ZUNINO, C.; MURACA, N. “El ensayo académico”. *En*: NATALE, L. (coord.). **En carrera**: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Buenos Aires: UNGS, 2012.

CAPÍTULO 7

De la Pedagogía y la Didáctica de la Muerte a un Nuevo Paradigma Educativo

DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA DE LA MUERTE A UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO[2]

Agustín de la Herrán Gascón

Pablo Rodríguez Herrero

Bianca Fiorella Serrano Manzano

La pandemia provocada por la enfermedad de la COVID-19 fue declarada oficialmente por la OMS el 11 de marzo de 2020. La experiencia para la humanidad ha sido traumática, porque, si aquel día se registraban 4291 fallecidos en 114 países, cinco meses después eran más de 700.000. Pocas veces la muerte ha golpeado tanto en tantas escuelas del mundo.

La experiencia de fallecimientos de seres queridos ha intensificado el interés por la muerte en la educación y, por ende, por la Pedagogía de la muerte. La Pedagogía de la muerte estudia la educación que incluye la muerte para una vida más consciente. Va mucho más allá de la acción educativa en el duelo. No responde a la muerte, sino a la conciencia y a una educación más completa, compleja y plena que la actual.

El principal fin de la educación, no contemplado aún por la Pedagogía, es el despertar de la conciencia humana, más allá del ego. En este contexto epistémico, la pandemia puede tener el valor de recurso didáctico para ayudar a realizarse esta posibilidad científica y profesional. Otra cosa es que ese recordar pueda haber tenido lugar, pero sea difuminado o no favorecido, por no formar parte del

[2] Este trabajo fue apoyado por la Agencia Española de Investigación (AEI) (España) y el Fondo Europeo de Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) bajo la subvención Ref. PID2021-122904OB-I00.

horizonte ni del anhelo educativo. En cualquier caso, habría dos formas de intentarlo:

- La primera sería la vía del ruido, normal o periférica. Consistiría en actuar creyendo que el alumno es el centro de la educación y que la educación es accesible a través de aprendizajes y conocimientos. Supondría tomar la práctica como referente, centrarse en ella y desarrollarla. Es una vía mediocre, escasamente ambiciosa pedagógicamente. Sin embargo, parece la única que hay, a juzgar por las investigaciones en educación y los textos de los organismos internacionales que de la educación se ocupan.
- La segunda sería la vía del silencio, profunda o radical. Entendería que la tarea esencial es la interior y que el primer centro de la educación es el vector ego-conciencia de uno mismo, sobre todo si de educadores o pedagogos se trata. La tarea básica sería observarse sin objetivos, sin contenidos y evolucionar hacia la desaparición funcional del sujeto observador. A partir de aquí, la formación, la educación brotaría espontánea, automáticamente. La vía del silencio, seguida durante mucho tiempo, acaba callando al ego. La vía del silencio puede practicarse con ruido o sin él. El ruido es el ego. Solo si el ego se retira la educación se despliega libre y consciente, como el cuerno de un caracol. Desde ella se sustantiva otro fin de la educación doble cara, tampoco incluido en la educación alopática: la unidad humana y con la naturaleza y el autoconocimiento esencial.

Este es, esquemáticamente, un recorrido que vincula la Pedagogía de la muerte y una educación plena con base en la conciencia, sólo reservada a los poquísimos inquietos.

OBJETIVO

El objetivo de este escrito es también doble. En primera instancia, considerar el significado, interés y alcance hacia la educación que incluye la muerte y la Pedagogía de la muerte, en el actual escenario de pandemia. En segundo lugar, indagar en algunas bases para una teoría de la educación y de la enseñanza desde el enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía y la Didáctica.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El texto responde a un breve ensayo basado en la observación y la indagación epistemológica, crítica, autocrítica, rectificadora, destructiva y alternativa de la Pedagogía y de la educación. Se recurre a la pandemia actual como piedra sobre la que apoyar una palanca capaz de descubrir una elaboración posiblemente más compleja y completa de educación, enseñanza y formación, así como de sus ciencias por antonomasia, la Pedagogía y la Didáctica.

Se comenzó a redactar tomando como base el trabajo de Herrán (2020), con la idea de dejar atrás el texto y su contenido, avanzar desde ellos y soltar su vieja piel, como hacen los seres vivos al crecer. Con relativa frecuencia, el escrito se apoya en trabajos anteriores específicos de este autor, razón por la cual se recurre a autocitas pertinentes de fuentes desde las que es posible ampliar lo tratado.

OBSERVACIÓN EXTERNA

No es bueno verificar el desconocimiento social y universitario de las ciencias cuyo objeto específico de estudio son la

educación y la enseñanza: la Pedagogía y, dentro de ella, la Didáctica, entre otras disciplinas pedagógicas con notable desarrollo científico.

Ellas son, con sus posibilidades y limitaciones, la estructura epistemológica de la esperanza del cambio educativo radical e integrador. Se precisa una renovación pedagógica fundamental, para el salto a un verdadero paradigma -por tanto, de alcance social- nacido en la Pedagogía y la Didáctica, para una reinterpretación general y un desarrollo más complejo de la educación.

Por lo mismo, tampoco es reconfortante comprobar que la educación no se asume como locomotora social de la que todo depende, sino como un vagón de cola adaptativo condicionable y supeditado a otras metas e intereses no educativos. Por tanto, continuamos observando que: "reforma tras reforma, queda siempre por hacer la reforma de la educación" (HERRÁN, 1993).

Lo más grave no es esto. Lo más espinoso es que, bien por una baja cultura general de naturaleza pedagógica, bien por convenciones y condicionamientos de siglos, la educación no se comprende plenamente, ni en la calle, ni en la universidad (sede de la 'educación superior') (HERRÁN; SABBI, 2021), ni, posiblemente, dentro de la Pedagogía y la Didáctica. En cambio, se utiliza para adoctrinar, sin denunciarlo, porque no se comprende.

OBSERVACIÓN EPISTEMOLÓGICA INICIAL

La Pedagogía y la Didáctica son como un queso Emmental (HERRÁN, 2006): tiene oquedades o vacíos epistemológicos gravísimos, sin cuya inclusión educativa y curricular difícilmente podrá estudiar, comprender y anhelar cabalmente la educación. Algunas de sus carencias, como ocurre con las raíces de un árbol,

son esenciales y no están a la vista; son, metafórica y fenoménicamente, radicales.

A su estudio y vinculación con la sociedad, la persona, la educación, la enseñanza y la formación se dedica, desde hace 30 años, el enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía y la Didáctica (HERRÁN, 2014). Observa problemas pedagógicos profundos y externos a la vez donde no se aprecian normalmente. Los temas radicales definidos, a diferencia de los disciplinares y transversales (incluidos los valores y competencias), no forman parte de la educación demandada.

Sin embargo, definen el núcleo esencial de la educación necesitada. Por tanto, pueden entenderse como ámbitos huérfanos de ciencia pedagógica y didáctica a los que, sin embargo, no les pueden servir padres distintos. Un ejemplo de tema radical es la educación que incluye la muerte y su correspondiente Pedagogía y Didáctica de la muerte (HERRÁN *et al*., 2000; HERRÁN; CORTINA, 2006).

PEDAGOGÍA DE LA MUERTE Y EDUCACIÓN

Lo anterior significa que, desde una mirada radical e inclusiva de la Pedagogía y la Didáctica, el estudio de la educación que tiene en cuenta la muerte no viene ni puede venir solo, si de educación se trata. De otro modo: la conciencia de muerte y de finitud, y su correspondiente Pedagogía de la muerte, apenas es una raíz de un árbol mayor, la educación plena, que se desdobla en dos niveles de fenómenos: los asimilables a la porción del árbol que sobresale del suelo y los de la parte enterrada, que enraíza, orienta y nutre a todo el ser. De ahí el calificativo ‘inclusivo’ del enfoque epistemológico en cuestión.

¿Educar para la vida?

Desde la racionalidad radical e inclusiva, la expresión 'educar para la vida' aún tiene mucho de "reproducción", pero no en el sentido de injusticia social de Bourdieu (2001), sino en un sentido radical. Si se comprendiera mejor el significado y alcance de la educación, no se educaría para la vida, por tres razones. Primero, porque, normalmente, en el ámbito 'vida' se excluye la muerte, por lo que el planteamiento y desarrollo serán educativamente incompletos, *a priori*.

Segundo, porque la vida humana, observado tanto social como personalmente, es, sobre todo, un desastre y un erial, en parte explicable por la desorientación del ser humano y por la educación que se prodiga. Por tanto, tendría más sentido educar para cambiar la vida, y mejor, radicalmente. Tercero, porque el cambio educativo radical solo secundariamente tiene que ver con lo social. El verdadero cambio radical es el de uno mismo. En este caso, el de quien escribe o lee estas líneas y sopesa estas indagaciones.

Hacia un cambio de referencia del concepto de educación

Cuando un sujeto se nutre sólo de lo cercano o de lo afín, pierde la referencia con la realidad que le circunda. Esto les ha ocurrido, por ejemplo, a todos los dictadores que en el mundo han sido.

Sin embargo, es habitual entre personas y sistemas sociales. También ocurre con la educación cerril, que es la favorecida por la práctica totalidad de los sistemas educativos nacionales por el mero hecho de ser, necesariamente, sistemas egocéntricos, es decir, sistemas inmaduros. Como consecuencia de ello, la educación se ha

perdida de vista a sí misma, por lo que en algún momento pudo llegar a ser.

¿Cuáles son las balizas de la educación actual?

Entre las principales podríamos mencionar: las demandas socioeconómicas de los suprasistemas sociales; los condicionamientos programáticos (ideológicos, religiosos, militares, etc.).

Los fines de la educación y de la enseñanza promovidos por los organismos internacionales de educación y aplicados y elaborados por los sistemas educativos nacionales, supranacionales y la Pedagogía normal; la investigación educativa; la transferencia de enseñanza y educación; la formación sobre educación; los condicionamientos y prejuicios internos, determinados por conocimientos sesgados, etc.

Desde una perspectiva radical, esos hitos, incluido el vórtice científico -la Pedagogía y la Didáctica-, emplean conceptos de educación incompletos y sesgados hacia los imperativos de los otros referentes y hacia la superficie del fenómeno.

Si tomásemos como referentes de la educación el cultivo y la conciencia de los seres humanos más conscientes y lúcidos as más aventajados en evolución interior o educativa en la historia -por ejemplo, el buda número 1 y los maestros del Tao (Lao Tse, Zhuang zi, Lie zi, Huang di) - quizá deduciríamos que nuestra educación, en comparación con la de ellos, es primitiva, inicial, una forma de ‘cuasi educación’, una ‘educación de cuarta división o, incluso, ‘pseudo educación’.

Pero, en nuestro ‘sistema educativo’, los Messis y los Ronaldos de la educación no interesa observarlos, interiorizarlos. No

somos lo suficientemente niños, en la noción de Nietzsche (1972). En un segundo momento, podríamos inferir que esta calidad y sesgo generalizado es de larga data -al menos, desde Cebes (1995), un discípulo directo de Sócrates.

Muchas de cuyas observaciones son transferibles a este tiempo- o, quizá, es inherente al existir humano. En tercer lugar, que si se interiorizase lo esencial de sus enseñanzas, la educación equivaldría, fundamental y no terminalmente, a cultivo radical de sí mismo, con base en el ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial.

OBSERVACIÓN HISTÓRICA

En la historia de la educación de la conciencia o de la formación profunda, la muerte siempre ha ido por delante. Es algo que saben bien las llamadas escuelas espirituales y educativas radicales -mal llamadas, a mi juicio, 'filosóficas'- de Oriente y Occidente. Posiblemente, algunas de las más limpias, menos condicionantes y más aplicables son las escuelas de meditación (yoga, *chan*, zen, *do*, etc.).

La clave es que esa metodología -la primera metodología educativa de la historia- se desarrolle en nombre de nadie, de ningún *ismo,* de ningún programa de condicionamientos egocéntricos y menos si son religiosos.

Su educación no tenía, ni tiene nada que ver con las bases moleculares de nuestra educación, heredadas de Sócrates y de la Filosofía -y acicateados hoy por una Psicología (ciencia de la salud) miope, metida a Didáctica: el saber, las competencias, los conocimientos o los aprendizajes significativos y relevantes. Al lado de Siddhartha Gautama o de Lao Tse, Sócrates es un maestro de la

superficie de la educación, que flota en ella como un corcho o como una tabla de surf.

Por ello, no es en absoluto comparable con aquellos sirénidos. Se deduce que la mejor plataforma epistemológica para una Pedagogía, Didáctica, enseñanza, formación y educación radicales e inclusivas sería aquella que incluyese la actual Pedagogía y Didáctica basadas, simultáneamente, en el saber y en el no saber (HERRÁN, 2018), de modo que pudiesen comprenderse plenamente, menos parcial o dualmente, esto es, como síntesis de una educación fundamentada, a la vez, en competencias, saberes, conciencia, egocentrismo y autoconocimiento esencial.

Clave de la evolución de la educación

Lo radical es lo causal, lo germinal, lo inicial. Esta mirada implica un giro de 180 grados sobre lo que estamos haciendo y construyendo, así como lo que estamos dejando de ver (teoría) y realizar. Lo primero no son los niños, ni los alumnos. Desde el fenómeno educativo, pero de todo el fenómeno, no lo han sido nunca.

Aunque lo reiteren la UNESCO, los sistemas educativos y la Pedagogía y la Didáctica, una y otra vez, el alumno no es el centro de la educación, ni del aprendizaje, ni de la formación. La geometría de la educación no responde a una circunferencia, con un centro, ni a una elipse, con dos. Se puede asimilar, más bien, a una mora, con varios centros.

La "teoría de la mora" (HERRÁN, 2016) apunta a que la principal causa del fracaso de la educación responde a la creencia de que el hijo o el alumno son el único centro, de modo que la acción educativa consiste en educarles. El centro de centros de la mora

somos cada uno de nosotros, de modo que lo único que tiene sentido es ocuparnos de nosotros como educando prioritario. Esta razón concuerda con tesis de Krishnamurti (1982).

El hijo o el alumno apenas son un centro entre varios, el más modificable, el centro motivador externo. En educación, el camino más corto es la línea curva. Precisamente por eso, cuando vamos en avión, vamos junto a alguien que no se puede valer y hay una pérdida de oxígeno, las personas conscientes se ponen la mascarilla primero. Sin esa acción egocéntrica y lúcida a la vez, el resultado sería la inconsciencia de ambos.

Pues bien, en algo parecido a un estado de inconsciencia generalizada nos encontramos, por lo que respecta a la educación y la enseñanza. En conclusión, de cada conciencia depende toda la realidad -como propone la Mecánica Cuántica-, incluida, por tanto, la realidad educativa y la posibilidad de desempeorar y mejorar la educación. Esa educación basada en la conciencia radica en nosotros, depende por entero de nosotros.

Currículo radical e inclusivo

El currículo es un instrumento didáctico que puede ser útil para evolucionar a través de la educación. Los sistemas educativos lo utilizan sistemáticamente para adoctrinar conforme a prioridades e intereses egocéntricos, alejando a las personas de la "educación para la universalidad o para la humanidad en evolución" (HERRÁN, 2008) y del autoconocimiento esencial (HERRÁN, 2004, 2022).

El currículo supuestamente formativo es, realmente, un currículo indiscriminado, que mezcla educación de calidad y ponzoña, a la vez. No hay autocrítica, no hay freno, en la medida en que es una práctica generalizada entre los sistemas educativos

nacionales e internacionales. Por tanto, pasa desapercibida o se silencia. De ahí que lo hayamos calificado como "currículo descarado" (HERRÁN, 2003, 2019).

Algunas claves de la evolución curricular en este sentido son anhelar que entre la educación de cada ser humano y la escolar haya unidad. Otra es evitar elementos extraños os antipedagógicos a la educación en su trama (condicionamientos, sesgos, adoctrinamientos, parcialidades, etc.).

El gesto consecuente es promover su compleción, vía contracción y eliminación de lo proveniente del ego, y expansión y profundización de lo asimilable a la conciencia, vía complejidad. Otro modo de interpretar la evolución curricular es el tránsito de una educación escolar incompleta y miope a otra educación más plenas o consciente.

Para pasar de nuestra pseudo educación a una educación más conscientes es imprescindible considerar aquellos ámbitos directamente derivados de una mayor lucidez aplicada a la vida, no sólo a las competencias, a las asignaturas o a las etapas. Uno de ellos es la educación que incluye la muerte.

Junto a este hay otros temas radicales, prácticamente inéditos, esenciales para la educación, nos demandados, universales, perennes, apenas desarrollados por la Pedagogía y siquiera mentados por los organismos internacionales de educación. Se pueden clasificar, en primera instancia, en dos bloques: los nutritivos o deseables y los nocivos o indeseables.

Entre los primeros estarían la conciencia humana, el autoconocimiento esencial, la meditación (no *mindfulnes*), el amor, la humanidad u universalidad, la pedagogía prenatal, la muerte, etc. Entre los indeseables podrían destacarse el ego humano, la ignorancia, la necedad, la estupidez, la inconsciencia, la inmadurez

social generalizada, la razón condicionada (parcial, miope, dual, superficial, egotizada, etc.), etc.

El currículo 3D quedaría, así, conformado por tres dimensiones: disciplinar (asignaturas), transversal (competencias, temas transversales, valores) y radical (temas radicales). Las dos primeras compondrían la educación demandada, en gran medida identificable con la educación actual. Las tres definirían la educación necesitada.

Pedagogías radicales y educación

La Pedagogía de la muerte, como disciplina científica que estudia la educación que incluye la muerte, define un atrio que comunica la educación ordinaria (basada en el trinomio 'saberes-competencias-aprendizaje') con la educación extraordinaria (basada en el trinomio 'ego-conciencia-autoconocimiento esencial').

La educación ordinaria tiende a unirse a la extraordinaria como las hojas, las ramas, las flores y el tronco se unen a su raíz. A partir de aquí, cabes das expectativas asimilables a una Pedagogía radical e inclusiva o una Pedagogía frutal. La educación basada en frutos (competencias, conciencia, menos ego, etc.) indicará que la acción educativa se estará centrando en los efectos, es decir, que se razona al revés a boca abajo, que es como habitualmente se piensa la educación, sin darse cuenta de ello.

La educación radical e inclusiva se centrará, primero, en el ego-conciencia del dibujante; luego, en comprender el uso que hace del compás; finalmente, se tratará de afianzar bien el compás en el papel; sólo al final tendrá sentido trazar la curvatura, que se dibujará espontánea, automáticamente.

Pedagogías radicales y práctica de la enseñanza

Las simplificaciones y las simplezas nos alejan de la realidad, que es compleja. Por ejemplo, son estancamientos en necedad la certidumbre (de los organismos internacionales de educación, los sistemas educativos y la Pedagogía) de que el aprendizaje y el conocimiento, en todas sus formas, conducen al final de la educación; la creencia en que la educación se puede basar en competências.

La identificación entre educación plena y educación de la conciencia; la reducción de la educación de la conciencia a educación que incluye la muerte; la equiparación de la muerte con fallecimiento propio o de seres queridos os significativos; el desarrollo y el progreso con la evolución, etc.

El avance hacia la complejidad allana el camino. Añadir una cantimplora a la mochila no es un problema de carga, es conciencia de una necesidad postrera. Análogamente, la dimensión radical del currículo y sus temas tan situados como universales y perennes no suponen más contenidos a los ya sobrecargados currículos.

Ocurre justo al revés: si el currículo es educativo, con todas las consecuencias, la ausencia de la dimensión radical de la educación será un sinsentido pedagógico. Es como preparar unos macarrones con tomate, sin tomate.

El enfoque radical de la enseñanza significa que para enseñar temas radicales no hay que hacer nada diferente a lo que ya se hace. Menos aún, hay que querer hacerlo. Basta ser y no-ser a la vez. Para ello, no hay más que aplicar la enseñanza del segundo Heráclito (2015): bañarse y no bañarse en el que es y no es el mismo río.

Einstein dijo que educar con el ejemplo no es un método educativo: es el único método. Tiene relación con la enseñanza del

catedrático de Didáctica González Jiménez (2008), quien decía: “La didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse”. También afirmaba: “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”.

Por lo anterior, es preciso ser lo má consciente posible de que no-somos y somos nuestro saber y no-saber a la vez y de que el conjunto define el potencial didáctico y la posibilidad de desarrollar con nuestros alumnos una “educación superior” (HERRÁN; SABBI, 2021). Ante dos árboles idénticos, uno con raíces largas y fuertes y otro con raíces someras, ¿cuál es la diferencia? Externamente, ninguna. Interna y globalmente, no tienen nada que ver entre sí.

CONCLUSIONES

La Pedagogía de la muerte no es una disciplina aislable, ni estudia ningún final. Es preciso dejar atrás esa mirada sólo analítica, que nos hace perder de vista la visión de conjunto y su evolución posible.

Si la Pedagogía de la muerte no se construye como causa y consecuencia de una Pedagogía del ego-conciencia, será externa o radical, no radical e inclusiva. La Pedagogía de la muerte sobre todo es una puerta, es un atrio. Lo es hacia la posible evolución humana *nietzschiana* y para nuestra evolución educativa.

El final sólo existe para el ego. La Pedagogía de la muerte investiga en el principio del tránsito del ego a la conciencia, en todas las escalas imaginables: sinapsis, neuronas, vivencias, aprendizajes, eliminaciones, *ismos,* personas, grupos, organizaciones, sistemas sociales, sociedades, humanidad.... Para la conciencia, no hay un antes o un después en la vida humana. Sólo hay evolución. La evolución interior es la evolución educativa, y su sentido puede reconocerse.

En definitiva, (1) con una perspectiva histórica, concomitamos con Nietzsche (1972) en que:

> El hombre es una cuerda tendida entre el animal y el superhombre, una cuerda sobre un abismo. Un peligroso pasar al otro lado, un peligroso caminar, un peligroso mirar atrás, un peligroso estremecerse y pararse.

Por eso, "La grandeza del hombre está en ser un puente y na una meta: lo que en el hombre se puede amar es que es un tránsito y un ocaso" (NIETZSCHE, 1972). Pero el hombre no es sólo un ocaso. El sentido es progresivo y ascendente. Por eso, la muerte es una necesidad evolutiva en el camino hacia a un ser siempre más humanas, más conscientes, más maduro, menos egocéntrico, más capaz y competente.

Dos (2) Con una perspectiva social, sincrónica, puede observarse que "El sentido de la educación coincide con el sentido de la propia sociedad" (HERRÁN, 2011).

E tre (3) Con un enfoque personal, cada ser humano es el eslabón perdido de sí mismo o entre el ser que es y el que podría llegar a ser. La correspondencia entre evolución y educación es, por tanto, total.

Como corolario, conceptuamos educación como proceso evolutivo que transcurre del egocentrismo a la conciencia. Se refiere a lo humano, en todas las escalas -personal, social y de humanidad-. Existencialmente, tiene todo que ver con lo que hemos conseguido hacer y dejado de hacer- con nosotros, incluyendo las cartas genéticas, epigenéticas, personales y sociales de la vida, el esfuerzo y la suerte. Esencialmente, nada de eso tiene que ver con nuestra

verdadera naturaleza. Para acceder a ella, los conocimientos son un estorbo, los aprendizajes son superfluos, sólo es necesario despertar.

REFERENCIAS

BOURDIEU, P. **Contrafuegos 2**: Por un movimiento social europeo. Barcelona: Anagrama, 2001.

CEBES. **Tabla, Disertaciones, Fragmentos**. Madrid: Gredos, 1995.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. "Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos". *En*: HERRÁN, A.; PAREDES, J. (coords.). **Didáctica General**: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 2008.

HERÁCLITO. "Fragmentos". **Research Gate** [2015]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 23/09/2022.

HERRÁN, A. "¿Y si la educación inclusiva se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo". *En*: OCAMPO, A. (coord.). **Tarea crítica de la educación inclusiva**: transformaciones heterológicas, rearticulaciones políticas, acción fronteriza y creación de otros mundos. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, 2022.

HERRÁN, A. "El autoconocimiento como eje de la formación". **Revista Complutense de Educación**, vol. 15, n. 1, 2004.

HERRÁN, A. “Enfoque radical e inclusivo de la formación”. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 12, n. 2, 2014.

HERRÁN, A. “Hacia una Educación para la universalidad: Más allá de los *ismos*”. *En*: VALLE, J. (coord.). **De la identidad local a la ciudadanía universal**: el gran reto de la educación contemporánea. Bilbao: Fundación para la Libertad, 2008.

HERRÁN, A. “La Pedagogía de la muerte en el contexto de la pandemia: una mirada radical e inclusiva”. **Revista Electrónica Educare**, vol. 24, 2020.

HERRÁN, A. “Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana”. *En*: VILANOU TORRANO, C. *et al*. **Epistemología del aprendizaje humano**. Madrid: Fundación Fernando Rielo, 2006.

HERRÁN, A. “Por qué los currícula no pueden educar. Una mirada desde la Pedagogía radical e inclusiva”. **Cuadernos de Pedagogía**, vol. 502, 2019.

HERRÁN, A. “Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia”. **Educación XX1**, n. 14, 2011.

HERRÁN, A. **El siglo de la educación**: Formación evolucionista para el cambio social. Madrid: Hergué, 2003.

HERRÁN, A. *et al*. **¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil**. Madrid: De la Torre, 2000.

HERRÁN, A. **Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

HERRÁN, A. **La educación del siglo XXI**: Cambio y evolución humana. Madrid: Ciencia 3, 1993.

HERRÁN, A. **Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación**. Salamanca: Fahrenhouse, 2016.

HERRÁN, A.; CORTINA M. **La muerte y su didáctica**: Manual para educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Universitas, 2006.

HERRÁN, A.; SABBI, C. R. "¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva". **Imagens da Educação**, vol. 11, n. 2, 2021.

KRISHNAMURTI, J. **Educando al educador**. México: Orión, 1982.

NIETZSCHE, F. **Así habló Zaratustra**. Madrid: Alianza, 1972.

CAPÍTULO 8

Pedagogía de La Muerte en
La Escuela: Una Tarea Pendiente

PEDAGOGÍA DE LA MUERTE EN LA ESCUELA: UNA TAREA PENDIENTE[3]

Óscar Oswaldo Rodríguez Munar

Este documento invita hablar de la muerte en el ámbito educativo y formativo, ya que es un tema limitado al duelo y la ritualidad de la religión, donde algunos autores instan a desarrollar estrategias educativas que facilitan el acercamiento al tema, como acontecimiento natural del ser humano, y permita entender la muerte como referente de vida, planteando desde esta perspectiva interrogantes sobre la muerte y las representaciones sociales que de ella tienen, y su posible relación con las prácticas educativas que se llevan a cabo en los contextos que hacen parte de la escuela y otros ámbitos educativos.

En ese orden de ideas, se hace pertinente que la educación para la muerte sea transversal en currículos que propendan por la dignificación del ser, su visión de la muerte y la manera de afrontar la pérdida como acontecimiento natural, esto con la intención de comprender el trato que se le da al cuerpo y al ser desde un punto de vista holístico que tenga como base la compasión y la pedagogía de la muerte.

Con el propósito de comprender en cierto grado la influencia de esta representación en el comportamiento y en la toma de decisiones de un estudiante al momento de presentarse algún tipo de perdida, y el rol que desempeña la formación académica al afrontar este tipo de situaciones, lo que induce a la construcción o

[3] Una versión previa de este capítulo fue publicada en: RODRÍGUEZ, O.; PAZ, E.; OSORIO, D. "Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente". *Revista Educación y Ciudad*, n. 39, 2020.

deconstrucción de una idea acerca de este fenómeno, igualmente el hablar de muerte en educación se puede convertir en algo arriesgado debido a que solo mencionarlo puede causar algún tipo de resistencia o miedo en la comunidad educativa (MÉLICH, 2002).

Es así, que para entender con claridad los fenómenos que rodean a las prácticas educativas en relación con el cuerpo vivo y muerto se hace necesario la utilización de ejes articuladores sobre los cuales se simiente la propuesta. Estos pilares sobre los que se fundamenta el trabajo son las categorías de formación, representaciones sociales y cuerpo, transversalizadas por el tema general de la pedagogía de la muerte.

OBJETIVO

Es cierto, que a nivel educativo existen planes de estudio que han sido diseñados disciplinar y curricularmente para responder a las necesidades educativas propias de cada país, sin embargo, sería interesante complementar lo anterior con un apartado que haga alusión al ser y a la finitud.

Con temas que promuevan la educación para la muerte desde una formación humana, ética, reflexiva y compasiva del otro, y de esta manera comprender, en qué medida las representaciones sociales sobre el cuerpo vivo y muerto les permiten a los estudiantes reflexionar sobre su humanidad, la finitud y la compasión.

PROCEDIMIENTO

Para vislumbrar de manera adecuada lo propuesto, se realizó una revisión bibliográfica minuciosa de textos que fueron tomados

de diversas bases de datos, en los que se tuvieron en cuenta palabras específicas de búsqueda como: Educación para la muerte, pedagogía de la muerte, *death and death education*, se usaron metabuscadores como Dialnet, Proquest, bases de datos como ERIC y algunos trabajos de grado a nivel de maestría y doctorado, los cuales permitieron a partir de su lectura y análisis, estructurar una buena fuente documental para la exploración y fundamentación teórica necesaria para abordar e implementar dicha temática.

CARACTERIZACIÓN

Entonces, a partir de la lectura de los documentos recopilados y en el análisis de su contenido, se pudo entender la visión que poseen diversos autores acerca de este tema y las múltiples perspectivas que se tienen de acuerdo al contexto escolar en el cual se encuentra la comunidad educativa, y la manera en la cual abordan los autores la posible formación para la muerte y las reflexiones que de sus escritos se derivan, enfocadas siempre hacia una formación desde la pedagogía de la muerte.

Una mirada hacia la pedagogía de la muerte

El escrito, nace de una serie de interrogantes sobre la muerte y las representaciones sociales que se tienen de ella y su posible relación con las prácticas educativas. Así, como de comprender el trato que se le pueden dar al cuerpo y al ser, tomando como base la compasión y la pedagogía de la muerte. Cabe destacar que se recurrió a diversas bases de datos y a literatura que hace referencia a la educación para la muerte.

Y el papel que juega la pedagogía en el manejo de la misma, junto con la influencia de la formación de tipo académico en la construcción o deconstrucción de dichas estructuras mentales que son difíciles de asimilar. Por tanto, se observó que es un tema emergente en nuestro país, donde hablar de muerte en educación se puede convertir en algo arriesgado debido a que solo mencionarlo puede causar algún tipo de resistencia o miedo en la comunidad educativa (MÉLICH, 2002).

Para entender los fenómenos que rodean las prácticas educativas en relación al cuerpo con vida y sin ella (muerto), se tomaron tres categorías; formación, representaciones sociales y cuerpo, las cuales tienen como eje transversal la pedagogía de la muerte. Así que, se hicieron una serie de consultas a textos y artículos, que permitieron determinar la pertinencia de una educación encaminada hacia el entendimiento y comprensión de la muerte desde un punto de vista humano, moral y ético.

La primera categoría fue formación, que brinda la posibilidad de comprender qué tan importante puede ser para los sujetos tener una visión educativa enfocada hacia la ética, que le ayude a fomentar el cuidado de sí mismo y de los demás. También se destaca la categoría de representaciones sociales, la cual permitió indagar y entender las construcciones sociales y culturales que han hecho los jóvenes sobre el cuerpo vivo y el cuerpo sin vida, desde su contexto cotidiano.

Y la categoría de cuerpo, que desde la perspectiva de los autores posibilitó la comprensión de las construcciones sociales que se tienen de éste, tanto vivo como muerto y que permite la interacción significante de los sujetos desde una concepción de objeto animado o inanimado (sin vida), pero lleno de significado simbólico desde lo social y cultural.

Con base en lo anterior, se revisaron textos que fueron importantes para la arquitectura de la propuesta y se tuvo en cuenta a los autores más representativos en educación y pedagogía para la muerte. Al igual que artículos, trabajos e investigaciones relacionados con este tema. Estos se abordaron desde diferentes puntos de vista, con la pretensión de ampliar el panorama, sin dejar de lado las categorías de cuerpo, formación y representación social; ejes bajo los cuales se articula el proyecto.

Se encontró que los primeros trabajos realizados fueron desarrollados en el País Vasco en niveles de preescolar, básica y secundaria. Es preciso señalar que recientemente en España, al igual que en otros países europeos, se empezó a investigar este tema en el ámbito universitario, pues ha sido considerado un tema relativamente nuevo que puede ser indagado desde diferentes ámbitos de la vida humana.

En Colombia el tema de la muerte en educación hasta ahora se está dando a conocer, a partir de investigaciones a nivel de maestría y doctorado, que han permitido deconstruir las representaciones sobre la muerte, las cuales están ligadas al flagelo de dolor que ha dejado la guerra y que ha permeado la escuela.

Esto, nos lleva a repensar la muerte no desde el dolor de la perdida sino desde la naturalidad del ser humano y para ello necesitamos de herramientas educativas que nos permitan tener una lectura diferente de la realidad construida hasta ahora.

Por ende, el tema se vuelve eje de investigación debido a la realidad que vive nuestro país, en el cual, el valor de la vida se ha depreciado por un conflicto armado vigente, que se ha encargado de humanizar hechos y acontecimientos inhumanos que enfrenta a los jóvenes con el hecho ineludible de la muerte.

Entonces, es un reto para la escuela explorar e investigar que se encuentra detrás de esta vivencia a nivel social, cultural, familiar

y personal. Para que así, se logre visualizar cada una de las implicaciones que trae consigo la muerte en cada uno de los contextos del ser.

Hay que anotar que la pedagogía de la muerte es una propuesta de innovación en la conceptualización de temas antes vedados para la educación y la formación que ha tenido un desarrollo amplio en España, siendo pioneros autores como Agustín de la Herrán, Mar Cortina, Jean-Carles Mélich, Cobo Medina, Nolla, entre otros, que conciben "la pedagogía de la muerte como un ámbito de investigación, formación e innovación educativa emergente" (RODRÍGUEZ; HERRÁN; CORTINA, 2012, p. 175).

Por lo tanto, se considera trascendental implementar una formación desde la ética de compasión y de humanización en la escuela relacionada con la muerte, que permita a los estudiantes establecer diálogos sobre este tema de una forma natural y cotidiana. De la misma manera, se construyan y se practiquen los cuidados para un buen morir simultáneos a los cuidados que se tienen para un buen vivir.

Una búsqueda de la pedagogía de la muerte en el contexto escolar

La muerte representa un tabú para nuestra sociedad, sobre el cual aún no se tiene certeza alguna y en donde la especulación sobre la vida y lo que sucede después de la muerte nos acecha. Por consiguiente, en el ser humano se hace esencial "resistirse a la muerte, al paso del tiempo, al envejecimiento" (MÉLICH, 2002, p. 30).

Este acontecimiento para el ser humano se enmarca en diversos contextos sociales, uno de ellos es el del campo de la salud,

el cual ha tratado de naturalizar la muerte por medio de la tecnificación de sus procedimientos, hasta el punto de considerar al ser humano como un objeto de sus prácticas académicas (CAICEDO, 2007), deshumanizando de esta manera este suceso natural.

De este modo se entiende: primero a la muerte como un acontecimiento inevitable para el ser humano al reconocer que consigo lleva la condición de ser finito, luego se encuentra el cuerpo como aquel que nos permite tener presencia física y simbólica en el mundo, también están las representaciones sociales que se han arraigado en cada uno de los contextos sobre el cuerpo vivo y el cuerpo muerto, y por ultimo está la formación como la arquitecta sobre la cual se estructura el pensamiento de los estudiantes.

Con base en lo mencionado, se realizó la búsqueda de distintos tipos de textos en diversas bases de datos y se tuvieron en cuenta las siguientes palabras de búsqueda: Educación para la muerte, pedagogía de la muerte y *death and death education*.

Al momento de realizar las consultas, se utilizaron referencias en inglés para hacer más amplia la exploración en los metabuscadores como Dialnet, Proquest y bases de datos como ERIC, las cuales fueron importantes para delimitar el tema de estudio al ámbito de las ciencias en educación, porque arrojó investigaciones y artículos indexados que de una u otra manera ayudaron a la delimitación de la propuesta.

Dentro de los criterios de búsqueda, se tuvo en cuenta el año de publicación, que va desde 1990 hasta 2018, de tal forma que se pudo ver el desarrollo del tema en países como España, Norteamérica y Sudamérica. Escenarios con investigaciones que tienen como referente la educación para la muerte en los diferentes escenarios de la formación. Se encontró entonces, que la mayoría de los artículos son publicaciones de España y Norteamérica.

Pero también, hay referencias de algunos países como México, Brasil y Chile. Por último, se hallaron investigaciones hechas en Colombia, que centran la importancia de una pedagogía de la muerte en el ámbito formativo de la primera infancia, básica primaria y educación universitaria. Aunque también hay algunos textos relacionados con la formación en la enfermería.

PEDAGOGÍA DE LA MUERTE DESDE LA VISIÓN DE LOS AUTORES

Dentro de los conceptos más recurrentes en los escritos encontrados tenemos a la muerte, formación o educación para la muerte, pero todos ellos enmarcados en el contexto de la educación.

Muerte como referente de vida

Los artículos consultados están enmarcados dentro de la pedagogía de la muerte y abordan el tema de la muerte de manera sistemática, como una realidad personal ineludible para el ser humano (GARAVITO, 2011); muerte y vida se convierten, así, en un evento cultural que alberga las dimensiones religiosas, sociales, filosóficas y antropológicas, que lleva a cada uno de los individuos a tomar una posición frente a la misma o inclusive a evadirla (SILVA *et al*., 2016).

Por tanto, el fin de la vida o la pérdida de algo apreciado, se convierte en un hecho inesperado que alberga incertidumbre para el ser, en un acontecimiento que afecta la vida. Ahora bien, los estudios de Lopera *et al*. (2017), Mazzetti (2017), Lopera *et al*. (2017) y Santos *et al*. (2016), conciben la muerte como un acontecimiento que

afecta al ser humano y genera un choque cultural, por que alrededor de la muerte se gestan creencias religiosas y sociales en las que entran en juego representaciones que conllevan a prácticas propias sobre la muerte.

De esta manera, los jóvenes se basan en un sistema de creencias y en la formación para comprender, entender y aceptar la perdida de lo valioso. Es así, que este tipo de trabajos relacionados con la pedagogía de la muerte pretenden que el ser humano recupere su conciencia de mortalidad y de compasión frente a los otros, en una sociedad que antepone los valores materiales y el egoísmo, a principios que son realmente vitales y nos hacen humanos.

Por ende, se hace indispensable tener una visión más significativa de nuestra realidad finita. Comprender que no somos eternos y que la fragilidad de nuestras vidas, las emociones, la espiritualidad, el amor y la muerte hacen parte de la realidad humana.

De esta manera es importante, cuestionar las creencias sociales y culturales hegemónicas que giran alrededor de la muerte como acontecimiento lejano para el hombre y ante el cual impera el miedo, y no como un escenario que le da sentido a lo más bello del ser humano, la vida, y sus relaciones con el otro en un contexto humanizante (CORTINA, 2010).

Considerando lo anterior, la muerte no es un hecho que se deba esconder, ni mucho menos al que se tenga que temer, sino sobre el que se tiene que educar, ya que hace parte de la realidad humana. Es decir, existir para la vida y no para la muerte, está relacionado con aprender a aceptar los acontecimientos maravillosos que se nos presenta cada día y valorar a las personas que caminan a nuestro alrededor, se convierte en una experiencia vital.

En otras palabras, es normalizar la muerte mediante un paradigma emergente que busque comprender y dar sentido a nuestras vidas y a la de los otros, desde el respeto por aquello que

llamamos cuerpo. La muerte entendida como un acontecimiento frente al cual no hay que temer pese a que es ineludible, sino asumir el desafío de admitir su presencia tácita, permanente y real en medio de nosotros como esencia propia de la vida (MAZZETTI, 2017; HERRÁN; CORTINA, 2008; MORILLO; MARTÍN *et al*., 2016).

Ahora bien, son este tipo de concepciones las que hay que desmitificar para poder superar el tabú que gira alrededor de ella, para poder mirarnos los unos a los otros y descubrirnos como seres mortales incapaces de evitar el desenlace de nuestra vida, la muerte.

Formación o educación para la muerte

La formación o educación para la muerte es una categoría fuerte en cada uno de los textos consultados, porque se presenta como una necesidad a nivel del campo educativo que permite la generación de estrategias que ayuden a formar a los individuos en el tema de la concepción de la muerte durante todo el proceso educativo, el cual no debe estar desligado sino ser funcional e imperativo como una forma en la que los individuos sean capaces de afrontar su realidad finita.

La muerte nos sorprende en cualquier momento de nuestra vida y no debe ser tomada como un hecho trágico, sino como algo innato al ser humano. Por esto la educación para la muerte puede contribuir de manera significativa a la desmitificación de esta realidad inherente a la vida que en ocasiones es tomada como fracaso personal, familiar o profesional y que conduce a sentimientos de ira, culpa y tristeza (SILVA *et al*., 2016).

En consecuencia, es la pedagogía de la muerte un campo emergente de la educación que pretende normalizar la perdida en las diferentes etapas de la formación por medio de investigaciones que

favorezcan la inclusión curricular de la muerte como elemento formativo en todas las etapas de la educación.

Para que ayude a los hombres y mujeres de nuestra época a transformar la conciencia personal, colectiva y social donde se permita, desde la educación, cuestionar las creencias sociales predominantes sobre la pérdida de algo valioso que se han instalado hegemónicamente a nivel cultural y también contribuir a la construcción de nuevos paradigmas desde los cuales, lo humano se haga visible a través de la naturalización de la muerte, en la educación, sin deshumanizarla.

De ahí que, el morir está en constante tensión con el vivir, es decir que mutuamente se entrelazan de manera dialéctica (CORTINA, 2010; RODRÍGUEZ *et al*., 2012; CORTINA, 2010; HERRÁN; CORTINA, 2008; WASS, 2004). De esta manera, los diferentes textos y artículos llegan a una conclusión importante, y es que el sistema educativo de forma transversal debe incluir la enseñanza para la muerte en el proceso de formación de los individuos.

De tal forma que prepare a los estudiantes a resolver sus propios problemas y así aprendan a vivir y adaptarse a las necesidades planteadas por una sociedad en constante transformación. Para esto, se requiere una renovación metodológica que se centre en el aprendizaje activo y cooperativo con el fin afrontar las diferentes reacciones que se dan ante la pérdida y la muerte de manera respetuosa y apoyando el duelo de los afectados, además de ayudar a canalizar la ansiedad asociada al tema de la ausencia (CANTERO, 2013; MORILLO; MARTÍN *et al*., 2016).

Es educar para la perdida durante el proceso de formación académica de aquellos individuos inscritos en una cultura, y de construir nuevos paradigmas en relación a la finitud y la muerte. Lo anterior hace que esta pedagogía se proyecte como una estrategia

innovadora que permita a los jóvenes afrontar la pérdida desde su ser y su quehacer cotidiano.

Los autores proponen, desarrollar programas que promuevan el desarrollo de la conciencia de finitud y comprensión de la complejidad humana ante las diferentes circunstancias que le presenta la vida, donde se vinculen prácticas compasivas en el cuidado.

Y el respeto por el otro, al igual que a comprender sus temores, desaciertos y ansiedad frente a la muerte que conlleve a un trato más humano de las emociones a nivel personal (SANTOS *et al*., 2016; ESPINOZA; VANEGAS *et al*., 2016; WASS, 2004; LOPERA *et al*., 2017).

De esta manera se puede concluir, que es posible aprender sobre la muerte durante el proceso de formación en la escuela y así construir diversas percepciones sobre dicho fenómeno, que permita a los jóvenes afrontar su realidad de finitud y la de sus seres más cercanos, dicho afrontamiento está centrado en procesos de humanización, éticos y compasivos que preparar a los jóvenes para afrontar la realidad de la finitud de cada ser, abordada siempre desde la ética y la compasión.

REFLEXIONES EN TORNO AL TEMA

El conocimiento en profundidad de las anteriores categorías (formación, representaciones sociales y cuerpo), posibilita un uso y aplicación dentro de contextos escolares, los cuales sirven como soporte teórico y conceptual para temas como la pedagogía de la muerte y su implementación, en nuestro caso, para la educación escolar.

Es relevante reconocer que, según los antecedentes encontrados, la pedagogía de la muerte ha tenido un amplio desarrollo como propuesta innovadora en la educación. Sus más recientes estudios a nivel universitario han generado un despertar intelectual por saber más sobre la muerte y la finitud del ser humano como algo propio de este. En consecuencia, en otros países y en Colombia se están dando investigaciones acerca el tema.

Se hace un llamado a las instituciones de educación básica, media, técnica y universitaria, a implementar la pedagogía de la muerte en los procesos de formación de los futuros egresados y profesionales, para que desde la academia se aborde la muerte, la perdida y la ausencia con todas las implicaciones socio-culturales que se asocian a estos sucesos propios e inherentes a la existencia de la vida, donde la realidad de la finitud del ser, se debe aceptar con el fin de comprender aquel acontecimiento propio de la vida.

También, se invita a tocar el tema de la muerte desde los procesos formales de educación debido a que los jóvenes en la actualidad se encuentran inmersos en una realidad en la cual la vida y su valor se han transfigurado, tomando otro sentido, dependiendo del contexto en el que se encuentren y las representaciones que de este acontecimiento existan. El alejar este contenido de las temáticas de la escuela, es ocultar la realidad del ser y la fragilidad de su existencia, impidiendo que se aproveche a plenitud el disfrute de la vida y de aquellos con quienes la compartimos.

En el ámbito educativo local hay dos estudios a nivel de Colombia que se preocuparon por indagar sobre la educación para la muerte (JARAMILLO, 2017; RODRÍGUEZ; OSORIO; PAZ, 2018) y algunos trabajos que se encuentran en curso, lo que lleva a pensar que a nivel nacional la pedagogía de la muerte es un tema reciente, que tiene mucho para investigar, con el fin de desmitificar los tabú que se relacionan con la muerte y que generan incertidumbre en el ser humano y la sociedad.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ-DEL RÍO, A. *et al*. "Aprender sobre la muerte desde el pregrado: Evaluación de una intervención educativa". **Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social**, vol. 53, n. 5, 2015.

CORTINA, M.; HERRÁN, A. "Cine y educación para la muerte II". **Making of: Cuadernos de Cine y Educación**, vol. 36, 2005.

CORTINA, M.; HERRÁN, A. "Cine y educación para la muerte III". **Making of: Cuadernos de Cine y Educación**, vol. 55, 2008.

DA SILVA, R. *et al*. "Finitude e morte na sociedade ocidental: uma reflexão com foco nos profissionais de saúde". **Cultura de los Cuidados**, vol. 20, n. 45, 2016.

DOS SANTOS, J. L. *et al*. "Feelings of nurses faced with death: pleasure and suffering from the perspective of psychodynamics of Dejours". **Investigación y Educación en Enfermería**, vol. 34, n. 3, 2016.

ESPINOZA VENEGAS, M.; LUENGO MACHUCA, L, SANHUEZA ALVARADO, O. "Actitudes en profesionales de enfermería chilenos hacia el cuidado al final de la vida. Análisis multivariado". **Aquichan**, vol. 16, n. 4, 2016.

HERRÁN, A. "Fundamentos para una Pedagogía de la muerte". *En*: CORTINA, M.; HERRÁN, A. (eds.). **Pedagogía de la muerte a través del cine**. Madrid: Universitas, 2011.

HERRÁN, A.; CORTINA, M. "Formativo: más allá del duelo". **I.E.S Pedreguer Psicooncología**, vol. 5, n. 2, 2007.

JARAMILLO, J. **Educación para la muerte**: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia: un estudio biográfico narrativo (Tesis Doctoral en Pedagogía). Madrid: UAM, 2017.

LOPERA-BETANCOURT, M.; ARIAS-VALENCIA, M. (2017). "El interés de las enfermeras por el alma de los pacientes en proceso de morir: asuntos culturales y espirituales". **Imagen Desarr**, vol. 19, n. 1, 2017.

MAZZETTI, L. C. "Nombrar la muerte. Aproximaciones a lo indecible". **Andamios**, vol. 14, n. 33, 2017.

OSORIO, D.; RODRÍGUEZ, O.; PAZ, E. **Educación y pedagogía para la muerte**: representaciones sociales en estudiantes y profesores de medicina, acerca de cuerpo vivo/muerto, durante sus procesos de formación (Tesis de Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, 2018.

RODRÍGUEZ, P.; HERRÁN, A.; CORTINA, M. "Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. Enseñanza y Teaching". **Revista Interuniversitaria de Didáctica**, vol. 30, n. 2, 2012.

WASS, H. "A perspective on the current state of death education". **Death Studies**, vol. 24, n. 4, 2004.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Agustín de la Herrán Gascón é professor da Universidade Autónoma de Madrid (UAM). Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madrid. E-mail para contato:agustin.delaherran@uam.es

Bianca Fiorella Serrano Manzano é professora da Universidade Internacional de La Rioja. Doutora em Educação pela Universidade Autónoma de Madrid (UAM). E-mail para contato: pablo.rodriguez@uam.es

Clargina Nayali Monsalve Labrador É professora do Instituto Universitário Salesiano Padre Ojeda. Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma. E-mail para contato: clargina@gmail.com

Dora Inés Arroyave Giraldo é professora e pesquisadora da Universidade de San Buenaventura. Doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pinar del Río. E-mail para contato: dora.arroyave@usbmed.edu.co

Elias Gomes é professor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Especialista em Filosofia Contemporânea. Mestre em Ciência da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail para contato: filosofia.elias@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

João Príncipe é professor da Universidade de Évora (UEVORA). Doutor em Epistemologia, História das Ciências e das Técnicas pela Universidade de Paris VII. E-mail para contato: jpps25041974@gmail.com

José Frederico Sardinha Franco é bacharel em Teologia. Mestre e doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). E-mail para contato: fredericofranco@hotmail.com

Leonardo Raúl Brito é professor do Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela. Candidato a Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de San Buenaventura. E-mail para contato: leitux@hotmail.com

Maria Beatriz Ribeiro Prandi Gonçalves é professora na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (SP). Mestre e doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: biaprandi90@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Mariana Oliveira Leite Silva é graduada em Pedagogia pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Mestranda em Terapia Ocupacional pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para Contato: mariana_olsilva@yahoo.com.br

Maurício Pereira Barros é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Mestre em Educação Cultura e Territórios Semiárido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: profmauriciobarros2020@gmail.com

Óscar Oswaldo Rodríguez Munar é professor do Instituto Nacional de Investigação Criminal e Ciências Forenses. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Javeriana. E-mail para contato: blattiodae2@gmail.com

Pablo Rodríguez Herrero é professor da Universidade Autónoma de Madrid (UAM). Doutor em Educação pela mesma instituição de ensino superior na Espanha. E-mail para contato: pablo.rodriguez@uam.es

Vivian Massullo Silva é professora da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: vivian.massullo@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023