

Linguagem, cultura e alteridade

Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie¹

Sonia Kramer

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Departamento de Educação
Rua Marquês de Sãos Vicente, 225. Rio de Janeiro

Sumario

1. Educação e emancipação - contribuições de Adorno
2. Linguagem e história - contribuições da teoria crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin
3. Infância, história e formação cultural
A título de considerações finais - educar contra a barbárie

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.

ADORNO

Hoje o que mais que tudo me choca no dia a dia é a falta de entendimento e a perda que todos demonstram do diálogo, da conversa, do entendimento, da escuta do outro. A história, a sociologia, a psicologia, a psicanálise, a antropologia, as ciências humanas e sociais se construíram e se constroem sobre a idéia de um outro e é este outro — como nós mesmos — que parece estar hoje em questão, embora falemos tanto dele. Observemos nosso próprio cotidiano: na universidade, no campo da política, nas relações familiares, nas associações, no trabalho. A falta do entendimento e da escuta do outro me assusta.

Mas esta perplexidade não é maior que meu assombro diante da discriminação, da exclusão e da eliminação do outro, ou seja, diante da constatação de que, em que pese o avanço ou o aparente progresso que o homem foi e vem sendo capaz de conquistar, a humanidade não logrou enfrentar e superar o

1. Apresentação feita na Sessão Especial «Linguagem, Cultura e Alteridade. 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro 1998.

problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida —sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual— na origem de todos os genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade. Somos constituídos na diferença.

Foi a partir desse assombro que preparei esta fala. Para externá-lo, começo com uma reflexão apoiada em Adorno, e na necessidade por ele defendida de uma aguda e sensível crítica à sociedade contemporânea e à educação, da sua defesa de uma educação contra a barbárie, para que Auschwitz não se repita; continuo com Walter Benjamin, a crítica da idéia do progresso e o papel da linguagem e da rememoração da história, para com ambos trazer a denúncia da barbárie e a necessidade de se estabelecer outra relação com a tradição e a cultura. Por fim, tento analisar com olhar crítico as crianças e os jovens, tento pensar nosso papel hoje, argüindo a mim mesma e a todos nós sobre a ética que tem conduzido nossas ações e a responsabilidade que temos.

De antemão previno a todos que Auschwitz não é para mim uma metáfora.

1. Educação e emancipação - contribuições de Adorno

Com a afirmação transcrita na epígrafe, começa Adorno seu ensaio, publicado entre nós no livro Educação e Emancipação. Diz o autor:

[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção (a educação depois de Auschwitz). Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se de uma ameaça de regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo em quanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (Adorno, 1995, p. 119)

Lembremos que a construção ideológica do nazismo começou contra deficientes físicos, contra práticas culturais, religiosas e étnicas tornadas raciais, contra posições políticas divergentes: pretendendo eliminar deficientes físicos e mentais, ciganos, homossexuais, judeus, negros, comunistas, a humanidade atravessou a morte, atravessando Auschwitz (Semprun, 1995, p. 93/94). E perdeu, naquele momento —como em outros, da história— o sentido da alteridade, quer dizer, o significado de que existe um outro e de que eu também sou o outro. A necessidade e o significado de elaborar o passado são centrais

em uma educação que pretenda direcionar ou atuar numa perspectiva de emancipação e de crítica da contemporaneidade.

Voltando a Adorno, percebemos a importância que o autor dá às relações de um lado com a infância e, de outro, com a cultura, pois

[...] quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (Adorno, 1995, p. 123)

O trecho acima também integra um dos artigos do livro *Educação e Emancipação*. Vale lembrar que se os textos desta coletânea foram transmitidos por Adorno em programas radiofônicos de 1959 a 1969, três décadas antes, Walter Benjamin, caro interlocutor dos frankfurtianos, filósofo da história, crítico da cultura, escrevera sobre isso ao viver e morrer por conta da barbárie nazista, denunciando que todo monumento de cultura era também um monumento de barbárie.

2. Linguagem e história - contribuições da teoria crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin

Teórico da cultura e da modernidade, crítico da ilusão de progresso, diz-se de Benjamin que não seria possível convidar para um mesa de jantar seus principais interlocutores, intelectuais tão diversos quanto Adorno (que cunhou com Horkheimer a expressão indústria cultural), Brecht (poeta, teatrólogo, com quem Benjamin morou na Dinamarca), os surrealistas (último instantâneo, segundo ele, da inteligência européia), Kafka, Bergson, Proust e Baudelaire. Trata-se de um pensador não-ortodoxo, filósofo marxista com profunda inspiração humanista e que preza a reflexão teológica², crítico literário, colecionador de miniaturas, de livros e brinquedos infantis, amante do cinema e da fotografia, estudioso da estética e defensor de uma politização da estética capaz de fazer frente à estetização da política engendrada pelo nazismo, crítico da cultura do seu tempo. Benjamin negou-se a sair da França por não querer interromper seu Trabalho das Passagens —uma pesquisa sobre história e modernidade— e morreu, em 1940, em Port Bou, fronteira com a Espanha.

Seu caminho teórico-metodológico —contra a visão desarmada e contra a visão filosófica— levou-o a escrever sua obra em ensaios e fragmentos que seriam como ruínas. Seu projeto era: numa obra, num objeto, num indivíduo, num fragmento, numa insignificância, encontrar o todo. Para ele, era preciso compreender a totalidade que se manifesta na singularidade, que se revela no miúdo, no estilhaço, no mosaico, na ínfima parte. Os temas da linguagem,

2. Sobre Benjamin ver, entre outros: KONDER, L. *O marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus.

cultura e da história se encontram dispersos em muitos de seus fragmentos. Lendo-os, pode-se compreender sua crítica da cultura e da modernidade. Em *Infância em Berlim*, por exemplo, um texto de 1933, Benjamin escreve, referindo-se a Armários:

Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lâ. Era «tradição» enrolada naquele interior que eu sentia na minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade. (1987b: 124)

Assim, o encontro da história e da cultura, exige —no contexto de sua obra— que uma relação «outra» seja estabelecida com a tradição, uma relação que não é de aceitação ou de reificação daquilo que passou, foi vivido ou guardado, mas de desconstrução e crítica. Delineia-se uma instigante concepção de história, dispersa em muitos textos e ensaios³. No mesmo fragmento, ele diz: «Tudo o que era guardado a chave, permanecia novo por mais tempo... Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho». (Benjamin, 1987b: 124). Também em *Imagens do Pensamento*, ele sintetiza sua visão da memória:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois «fatos», nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. (1987b: 239)

O conceito de história como entrecruzamento de novo/velho é uma de suas contribuições mais originais; tal conceito ajuda a compreender que enfrentar hoje as dificuldades do presente, relacionando-as com seu significado histórico mais amplo, é o que nos constitui como seres humanos e como sujeitos da história. Esse movimento de escavar-recordar tem em Benjamin uma dimensão subjetiva, de resgate da memória, das lembranças de uma vida, mas também uma dimensão coletiva, de resgate da história das lutas, dos povos, da humanidade, em diversos momentos da sua história e seus confrontos. Ao caminhar pela cidade, entrar numa biblioteca, museu, galeria, ao ler um livro

3. Para compreender os conceitos benjaminianos é preciso ler seus escritos como alegorias, como peças de um mosaico. Ver, do próprio BENJAMIN, *Obras Escolhidas I, II e III* (1987a, 1987b e 1989) e, entre outros, WISMAN, H. (ed). *Walter Benjamin et Paris* Paris: Les Éditions du Cerf, 1986.

ou ver uma exposição, cada peça, cada monumento, quadro, cada obra guarda a história condensada, contradições que dizem e calam, valorizam e omitem, contam.

Mergulhemos no seu conceito de experiência. Analisando o definhamento da arte de narrar, característica do mundo moderno, ele fala num texto de 1936 do NARRADOR como um homem que sabe dar conselhos. Porém, ao contrário da visão utilitarista e cínica dos nossos dias, onde a toda hora alguém repete que se conselho fosse bom era vendido e não dado, para Benjamin «dar conselhos» parece antiquado porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Ele diz que «aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada» (1987a: 200), destacando assim a importância da rememoração, da reminiscência e do papel do historiador. A história é compreendida como presente-passado-futuro entrecruzados; a história é entendida como narrativa. Compreende-se, com a leitura da sua obra, que o homem se faz fazendo o mundo, e se faz como homem se fazendo na linguagem, processo que só é possível graças à coletividade, ao nós. É no outro que a linguagem se enraíza; compreender o outro requer uma experiência comum compartilhada pois «a narrativa... mergulha a coisa na vida do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.» (Benjamin, 1987a: 205). Procurando apreender o «tempo histórico em termos de intensidade e não de cronologia» (Gagnebin, 1994: 11), Benjamin pergunta: «não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?...» (1987a: 223).

Rememorar o passado significa, para ele, superar o historicismo que vê a história como continuidade linear e mecânica. Por isso,

[...] em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela... O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (Benjamin, 1987a: 224-225)

Para Benjamin, a volta ao passado não é feita para conhecê-lo, mas para, servindo-se dele, *colocar o presente numa situação crítica*. (Konder, 1988: 22). É possível mudar o passado, resignificando-o; portanto, é possível mudar o futuro, o que nega o fatalismo e nessa descontinuidade se funda a dimensão histórica do ser humano. Por outro lado, se há uma história, se o homem é um ser histórico é porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem, e dizer «eu». Se assim não fosse, o homem seria natureza. Mas ao contrário, por ser produzido na cultura e produtor de cultura, o homem pode conhecer, pode viver e recontar a história, pode construir um saber coletivo. Como sujeitos de cultura, podemos repensar o passado, resignificar a história, pensar e resignificar o futuro, indagar o presente. Neste processo, duas figuras (o cronista e o colecionador) são centrais na sua galeria de personagens e na sua crítica da cultura. O *cronista é o narrador da história* (p. 209):

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (Benjamin, 1987a: 223)

O *coleccionador* descontextualiza o objeto para que possa funcionar como texto, dispondo o objeto e sua coleção de modo que, ao interagir com o objeto, cada qual (adulto, jovem ou criança) conheça a história deste objeto e atribua a ele um de seus inúmeros sentidos. Benjamin tem «a intenção de dar uma idéia sobre o relacionamento de um colecionador com os seus pertences, uma idéia sobre a arte de colecionar mais do que sobre a coleção em si» (1987b: 227). Para ele, «a existência do colecionador é uma tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem» (1987b: 228). Entretanto, diz Benjamin, «nunca houve um monumento de cultura que não fosse um monumento de barbárie» (1987a: 225). Um dos legados da teoria crítica é nos incitar a olhar o monumento de outro modo, estabelecer com ele outra relação, escová-lo a contrapelo. Não se trata de coisificar ou mitificar o que a cultura acumulou ou o que a pesquisa científica desvenda, mas de levantar as perguntas que suscitam. De ter, com e nesses espaços, uma experiência crítica de formação.

Para polemizar, vale trazer Habermas, um de seus interlocutores que admite que as conquistas humanas gradativas são uma possibilidade. Nem contestador radical das teses de Benjamin sobre a história, nem tampouco defensor dessas teses, Habermas (1981) considera que Benjamin opõe à teoria dialética do progresso uma dúvida profilática, ao mesmo tempo que fornece a esperança fundada contra as concepções pessimistas para as quais não haveria possibilidade de uma vida melhor para o homem. Levando essa contradição em conta, Habermas, embora defendendo o esforço pelo consenso, pergunta:

[...] e se, chegado o momento de organizar discursivamente a vontade dos homens, estes tivessem perdido a capacidade de interpretar a vida justa? Se chegado o momento em que os homens, emancipados de todas as repressões, pudessem, enfim, *conversar* uns com os outros, eles descobrissem que não têm, afinal, nada a dizerem? E se Benjamin tivesse razão? E se, com a falência da crítica redentora, o passado que Benjamin queria salvar tivesse sido tragado, para sempre, pelo abismo sem fundo do mito, perdendo-se irremediavelmente, os conteúdos semânticos da tradição? (Rouanet e Freitag, 1980: 66)

3. Infância, história e formação cultural

Essa análise provoca muitas reflexões: é possível uma educação crítica da cultura? Como pensar a formação neste final de século, numa direção em que se repense o passado, a mixórdia e os despojos da cultura? Como defender e atuar numa perspectiva de formação cultural crítica, sem perder de vista que a cultura se construiu e fortaleceu como monumento de barbárie? Como manter a utopia e a esperança de tecer solidariedade, generosidade e justiça social, contra a discriminação do outro, pelo reconhecimento das diferenças de todos os tipos, a não ser escovando a história a contrapelo, ou seja, na direção contrária à domi-

nação, à cultura legitimada como correta, contra a opressão? A liberdade do diálogo está se perdendo ou se perdeu? Como recuperá-la ou refundá-la?

As rupturas provocadas pelas teorias contemporâneas nos levam também a repensar a infância. Tanto os diálogos com a psicanálise, a filosofia e os estudos da linguagem, como também a história da infância e as contribuições da sociologia e da antropologia permitem enfrentar polêmicas e indagar: como deixar de ser *inf-ans* (aquele que não fala), como adquirir voz e poder num contexto que de um lado, infantiliza os sujeitos sociais, empurrando para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? Para resolver este aparente paradoxo, é preciso perceber a concepção —que lhe é subjacente— de infância em abstrato, desenraizada de sua cultura, classe, grupo social e, ao contrário de ver as crianças segundo uma suposta essência ou natureza, entender que são produzidas em e por condições concretas de existência, que são sujeitos sociais e históricos, marcados pelos aspectos contraditórios das sociedades em que vivem.

A criança não é filhote do homem; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança...). Contra esta percepção naturalizadora da infância e infantilizadora do ser humano, há que se forjar uma concepção que reconhece a especificidade da infância —manifesta no seu poder de criação— e que entende as crianças enquanto pessoas que produzem cultura, além de serem nela produzidas, que possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse campo ensina não só a compreender as crianças, mas a ver o mundo a partir do ponto de vista da criança. E aprender a ver o mundo com o olhar da criança —questionando o adultocentrismo presente nas instituições, a dominação e a didatização existentes nas diferentes modalidades de educação e nas diversas instâncias da cultura— exige e significa compreender que a criança faz história com o lixo da história.

Canteiro de obra: as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior. (Benjamin, 1984: 77)

Entender que as crianças têm este olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda o direção de certas situações, exige que possamos conhecer as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. Se concordamos que história e linguagem são dimensões que conferem humanidade aos sujeitos sociais, se acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância do homem, poderemos —compreendendo melhor nossas

crianças— compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter. Se é verdade que «os meninos do Brasil têm a cara do Brasil», como diz Gonzaguinha, precisamos de espaços de educação capazes de fazer diferente para que não sejam mais verdadeiras as palavras dos poetas quando dizem:

Ainda me lembro aos três anos de idade, meu primeiro contato com as grades.
 Meu primeiro dia na escola, como eu senti vontade de ir embora.
 Fazia tudo que eles quisessem, acreditava em tudo que eles me dissessem.
 Me pediram para ter paciência. Falhei, gritaram:
 Cresça e apareça ! (Marcelo Bonfá e Renato Russo)

Ao contrário, trabalhar com crianças pode ensinar a utopia. Do mesmo modo, andar como um flâneur pelas ruas das cidades, cuidar de crianças, aventurar-se a interagir com elas em situações cotidianas ou de pesquisa, tudo isso alerta que é crucial repensar o significado da relação adultos/crianças hoje e o que ela implica. Uma interessante alegoria a esse respeito seria a do carrinho de bateria: enquanto aprender a andar de bicicleta requer a ajuda do outro e a conquista da autonomia numa experiência de cooperação, os carrinhos de bateria (verdadeiros andadores modernos) mostram como crianças e adultos caminham hoje às tontas, em direção a nenhum lugar, a esmo, entregues à sorte.

Essas questões remetem, portanto à responsabilidade social que temos, no sentido de provocar —como propõe Adorno— a *auto-reflexão crítica*, engendrando situações onde se torne possível *ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria*, de sua *consciência coisificada*, de sua *indiferença pelo outro*.

A título de considerações finais - educar contra a barbárie

Por uma sociedade fundada no reconhecimento do outro e nas suas diferenças —de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade— superando a desigualdade: este é o mote do trabalho que defendo em educação. Mas isso é pouco hoje. Para lutar por esta sociedade, é preciso educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. Nesse sentido, comecei esta fala com Auschwitz não por entender que as questões graves do nosso cotidiano sejam menores ou menos importantes que as de então. Ao contrário. Kosik (1996), ao analisar a possibilidade ou a impossibilidade do trágico no nosso tempo, mostra que a tragédia hoje virou desastre; indaga se ainda é possível falar no trágico se o tamanho da tragédia é avaliada pelo número de centenas, milhares, milhões de homens, mulheres e crianças mortos. Quanto maior o número de vítimas, maior a tragédia? Não; a tragédia no sentido original é provocada pela morte de um...

No nosso cotidiano, deixam-me perplexa —como disse no início— as brigas, os ódios, a falta de discernimento, a ausência da capacidade de análise crítica, a perda do diálogo. Mas me assombram mais os sutis novos modos de

eliminação e de repetição da tragédia. Refiro-me: a Galdino índio pataxó queimado; aos mendigos mortos nas esquinas; aos homossexuais chacinados nas estradas; aos meninos executados nas candelárias deste país; aos presos torturados ou trucidados em carandirus; às crianças com mãos baleadas por traficantes; aos métodos disciplinares que violentam os mais primários direitos das pessoas; aos processos visíveis ou invisíveis de calar a palavra alheia; às tentativas explícitas ou implícitas de buscar a posição unânime, eliminando a diferença ou o dissenso; aos meninos, meninas, jovens ou adultos que se tenta emudecer; à história de escravidão, passada e presente; à desigualdade social, à miséria, que mata pela fome, pela falta de terra, de trabalho e de liberdade; à hipocrisia que sugere que a mudança geraria o caos, quando o caos está já instalado.

Falo de Auschwitz e desse cotidiano de dor a que devemos resistir, não para ingenuamente comparar o antes e o agora e concluir se já foi pior, nem para dizer que é igual; recuso-me como Kosik a dimensionar o tamanho da tragédia pelo número de mortos; recuso-me a contar com quantos outros se produz um homicídio. Trata-se de crimes contra a humanidade; trata-se de tentativas de eliminar o diferente. Falo de Auschwitz para alertar a nós mesmos de que o sutil novo fascismo, de que falava Pasolini (1990), continua se agravando:

[...] quando vejo aos meu redor que os jovens estão perdendo os antigos valores populares e absorvendo os novos modelos impostos pelo capitalismo, correndo assim o risco de uma forma de desumanização, de uma forma de afasia atroz, de uma brutal ausência de capacidade crítica, de uma facciosa passividade, me lembro de que estas eram exatamente as características típicas do SS; e assim vejo se estender sobre nossas cidades a sombra horrenda da suástica. (Pasolini, 1990: 115)

Explicito assim meu ponto de vista de que não corremos o risco de chegar a barbárie porque há muito vivemos na barbárie.

Logo de início mencionei o fato de que Auschwitz não é para mim uma metáfora; esclareço agora essa afirmação: meu pai sobreviveu Auschwitz, ou como disse Semprun, atravessou a experiência da morte. E desde sempre ele me ensinou a doçura e não a amargura; me ensinou que o sofrimento pode gerar a generosidade, a aceitação do outro, a capacidade de resistir e de buscar saídas para a vida em comum. Mas, sobretudo, com todas as histórias que me contou, do modelo de vida em coletividade destruída pelo holocausto, das línguas e dos povos trucidados, das culturas que conviviam (polilingüismo, heteroglossia, dialogismo), de inúmeras situações vividas por aquele um rapaz judeu dos 14 aos 20 anos de idade, de 1939 a 1945, citarei apenas uma: chegar em Flossenbug e, mais tarde, em Dachau, ambos campos de extermínio, era se deparar com um cheiro insuportável. Um cheiro desconhecido e insuportável. Diante da explicação de que provinha dos fornos crematórios, a reação de incredulidade: não era possível; quem acreditava, mesmo vendo a fumaça que saía das chaminés, mesmo sentindo o cheiro, mesmo notando que milhares de pessoas entravam e não saíam das câmaras, ainda assim, quem podia acreditar que se queimava pessoas vivas?

Educar contra a barbárie, para mim, significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa *colocar o presente numa situação crítica* e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro. Tal qual em Auschwitz, Bierkenau ou Maidanek, muitos não podiam acreditar no que viam e viviam, por vezes é também muito difícil para nós acreditar no que vemos e vivemos, é difícil acreditar que a barbárie é presente e que é urgente educar contra ela, o que nos impõe em primeiro lugar a necessidade de aceitação do outro. Reconhecimento da opressão, capacidade de resistência e utopia de uma sociedade justa e sem discriminação de nenhuma espécie, sem exclusão e eliminação precisam coexistir.

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível, pode levar-nos a interpretar a História por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós —sem negar sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela— qualquer que seja. (Arendt, 1979: 10)

Termino lembrando que há outros modos de falar da necessidade de aceitar as diferenças, de resistir à opressão e de lutar com esperança contra a barbárie. Em homenagem a meu pai que me ensina sempre a viver com humor, a amar os livros e a nunca esquecer a história, termino contando duas anedotas.

Um homem judeu viajava num navio que naufragara há já 20 anos passados. Vivia numa ilha, solitário, tendo lá feito benfeitorias. Eis que é encontrado por um barco que o pretende resgatar. Ele vai então mostrar as obras que havia feito, sozinho, ao longo de 2 décadas, e como melhorara suas condições de vida na ilha: fez uma casa, roupas, tinha sistema de irrigação, formas interessantes de cuidar da terra, do plantio e de processos de colheita, criava animais, possuía objetos, utensílios, instrumentos, ferramentas, alavancas, enfeites, meios de transporte. E havia construído duas sinagogas. Mas por que duas, lhe perguntaram? Porque naquela eu não entro!

A presença de um outro —a sinagoga onde ele não entraria— foi condição da sua sobrevivência, não apenas física, mas cultural e portanto humana. A segunda anedota é mais conhecida:

[...] uma mãe judia deu de presente para o filho, no seu aniversário, duas gravatas: uma vermelha e uma verde. Na sexta-feira seguinte, convidou o filho para jantar. Quando ele tocou a campainha, ela abriu a porta e viu que o filho estava com a gravata verde. Imediatamente perguntou: o que foi meu filho? Não gostou da vermelha?

E o que são as duas gravatas —que aparentemente não se pode usar ao mesmo tempo— senão a capacidade a que não podemos nunca renunciar de buscar, por um lado, a lucidez, a crítica, o conhecimento da realidade e, por outro, a resistência e a utopia?

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max (1986). *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ARENDT, Hannah (1975). *Origens do totalitarismo. Anti-semitismo: instrumento de poder*. Rio de Janeiro: Documentário.
- BAKHTIN, Mikhail (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, Walter (1987). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- (1987a). *Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- (1987b). *Obras escolhidas II, Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (1989). *Obras Escolhidas III. Charles Baudelaire: um lírico no auge da modernidade*. São Paulo: Brasiliense.
- CROCHIK, José Leon (1992). «Apontamentos sobre o texto “educação depois de Auschwitz” de T. W. Adorno». *Revista Educação e Sociedade*, 42, ago., p. 342-351.
- GAGNEBIN, Jean Marie (1994). *História e narrativa em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP; Campinas: Editora da UNICAMP.
- HABERMAS, J. (1981). «L'actualité de Walter Benjamin: la critique, prise du consciense ou préservation». *Revue d'Esthétique*. Nouvelle Série, n. 1, 1981, p. 107-130. Paris.
- (1980). *O idealismo alemão dos filósofos judeus*. ROUANET, S.P.; FREITAG, B. (org.) *Habermas: sociologia*. São Paulo: Ática, p. 169-206.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- KONDER, Leandro (1988). *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus.
- KOSIK, Karel (1996). *O século de Grete Samsa: sobre a possibilidade ou a impossibilidade do trágico no nosso tempo*. Konder, L. (trad.) (ciclostilado).
- KRAMER, Sonia (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (1996) (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus.
- PEUKERT, Helmut (1995). «Educação após Auschwitz-uma problemática ultrapassada? Relações entre a teoria crítica e a pedagogia». *Revista Educação e Sociedade*, ano X, n. 51, ago., p. 237-249.
- MURICY, Katia (1986). «Tradição e Barbárie em Walter Benjamin». *Gávea Revista de História da Arte e Arquitetura*, n. 3, p. 69-77. Rio de Janeiro.
- ROUANET, S.P.; FREITAG, B. (1980). «Crítica conscientizante e salvadora: a atualidade de Walter Benjamin». ROUANET, S.P.; FREITAG, B. (org.). *Habermas: sociologia*. São Paulo: Ática, p. 169-206.
- SEMPRUN, Jorge (1995). *A escrita ou a vida*. São Paulo: Cia das Letras.
- WISMANN, Henri (1986) (ed.). *Walter Benjamin et Paris*. Paris: Les Editions du Cerf.

Educación digital

Concha Fernández Martorell

La actual reforma educativa ha puesto de manifiesto, de manera radical, los problemas más acuciantes de nuestra sociedad y su deriva. Tal vez porque es en esta forma de relación que el mundo adulto establece con la infancia y la adolescencia donde mejor se puede medir el presente, a través de la mirada que lanza sobre el pasado y la forma de proyectar el futuro, cuando elige las experiencias que van a ser transmitidas y hace una previsión de sus propias acciones. También en esa relación se descubre, con la mayor crueldad —es decir, realidad— qué se puede esperar de una sociedad.

Dos son los pilares que fundamentan el ideario reformista: educación integradora y educación en los valores, articulados sobre el modelo psicopedagógico constructivista. Tres elementos bien trabados que apuntan hacia la futura sociedad digital. En la encrucijada de este proyecto, lleno de «buenas intenciones» al servicio de un virtual mundo de los beneficios, el conocimiento se ha diluido.

El problema no reside en ajustar la ecuación horas por materia —como pretenden los últimos proyectos ministeriales—, lo que significa enzarzarse en una polémica infinita y gravemente equívoca, sino la voluntad de sustituir el conocimiento como experiencia, saber crítico y autonomía de pensamiento, por una articulación informatizada del saber, donde los contenidos se han disuelto entre procedimientos y moralidad. Éste es el «espíritu de la LOGSE».

La *voluntad integradora*, como objetivo prioritario de la política educativa, encierra ambigüedad y engaño. El bien social que supone alargar dos años la enseñanza obligatoria, se revela falso al carecer de dotaciones económicas, espacios adecuados y recursos humanos, y convierte la estancia escolar de buen número de alumnos desmotivados en un mero pasar el tiempo que obstaculiza el aprendizaje colectivo. Esta problemática situación sirve de coartada para imponer un sistema educativo basado en la instrumentalización de contenidos mínimos, con el fin de «formar» a los alumnos como piezas adecuadas para el complicado engranaje de la sociedad posindustrial y las redes telemáticas. Por no hablar del efecto de desigualdad que todo ello produce entre la enseñanza pública y la privada.

Mientras la población marginal continúa desamparada y acrecienta su desintegración personal en la misma medida en que no encuentra en la escuela un lugar adecuado, el resto de alumnos están sujetos a un programa de adiestramientos que inhabilita todo pensamiento alternativo. En 1966 Hannah Arendt escribió: «la palabra *educación* tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza».

El carácter domesticador del nuevo sistema se manifiesta con evidencia en el peso otorgado a los *valores* en los nuevos programas educativos, en detrimento de los contenidos reales. Los principios éticos —que no las normas morales—, sólo pueden surgir del ejercicio de una racionalidad fundamentada en conocimientos reales. Los sentimientos de solidaridad, tolerancia o respeto que proponen los programas se despiertan en el individuo por la comprensión intelectual de situaciones injustas, por el descubrimiento de realidades precisas y concretas de dominación, por el hecho de que el conocimiento esté socialmente involucrado en un proceso de emancipación y no al servicio exclusivo del desarrollo científico tecnológico. El enfoque de la reforma, por el contrario, al establecerse sobre vagos contenidos, impone los valores de forma puramente emotiva, moral, religiosa, cuyos efectos inevitables son el *rechazo agresivo* o el *conformismo*, sin cabida para la constitución de personas autónomas y libres.

La *actitud agresiva* hacia el medio escolar procede habitualmente de alumnos cuya problemática familiar y social ha interceptado gravemente la formación de su identidad. La inestabilidad y presión laboral, la falta de expectativas, el desempleo creciente de una gran masa de seres aislados y controlados por medios de comunicación en sus costumbres y formas de vida, se hace transparente en aquellos que a muy corta edad están ya tristemente situados al margen.

Al otro lado sólo cabe el *conformismo*: configuración de seres pasivos moralmente adecuados al orden establecido, individuos bienpensantes e instruidos en el manejo de las máquinas. Para ellos está reservado el futuro.

El proyecto educativo es integrador sólo en la medida en que promueve la adaptación al mundo tecnológico, e impone valores que ofrecen una imagen artificiosa de paz social mientras el sistema económico agudiza su real desintegración.

Con ello ha escamoteado, definitivamente, su auténtico cometido: aclarar a los alumnos las auténticas razones de su situación desarraigada en un lenguaje que les permita *conocer* la realidad histórica, política, económica y social que les impide configurar su identidad. ¿Qué otra cosa es el conocimiento? Se pretende despertar los sentimientos de solidaridad, tolerancia y respeto pero evitando el debate sobre la responsabilidad histórica, social, política y científica que está en juego.

Todo pedagogo sabe que la reflexión crítica, de la que alardea mezquinamente la reforma, no se adquiere de forma simple y directa, sino desde los propios conocimientos, precisamente lo contrario de su propuesta. La política educativa sabe que sólo donde los conocimientos entran en juego se produce

la rebelión y el avance social, sólo ahí surge la crítica, en el debate entre lo viejo y lo nuevo.

Por el contrario, la pedagogía constructiva, que se presenta como proceso inherente al aprendizaje, no un método entre otros, define los contenidos como «aquello a través de lo cual el alumno aprende, y no coincide necesariamente con lo que tiene que saber». Los programas incluyen en los contenidos tres categorías: procedimientos; hechos, conceptos y sistemas conceptuales; actitudes, valores y normas. Los «objetivos» a conseguir reúnen formas y estructuras vacías y actividades instrumentales, junto a un sistema de valores abstracto que, por su falta de contenido real, se impone sin reflexión.

Establecer relaciones entre un conjunto de nombres y otro, rellenar espacios en blanco, elaborar gráficos, esquemas, mapas conceptuales, organizar la información en marcos dentro de marcos, es decir, contruir una estructura informatizada del saber, es el objetivo de esta nueva doctrina, en detrimento del *relato* y la *transmisión*, de la objetivación de conocimientos reales y concretos implícitos en el lenguaje, evitando toda visión unitaria de los contenidos culturales.

Por lo que respecta al profesor —tachado de acomodaticio en lo laboral y anacrónico en su forma de impartir las clases (quiero recordar que la enseñanza en los institutos públicos gozaba en los últimos años de una excelente consideración)—, se ha visto desposeído de todo *prestigio intelectual*, lo que realmente crea en el alumno la *admiración* y el *entusiasmo* por el *conocimiento* a través de la *mimesis* (las palabras marcadas son contrarias al lenguaje de la reforma), y ha visto reducida su tarea a la aplicación de un organigrama informático previsto en los programas, en donde se hace coincidir la obtención de un objetivo con actividades procedimentales repetitivas hasta el hastío en torno a alguna información complementaria. La adecuación del sistema de enseñanza a la futura sociedad digital es directa. En ella no son necesarios conocimientos sino al contrario, capacidad para olvidar y cambiar de información, se necesitan seres desposeídos. Cuando la pedagogía habla de educación como construcción de la identidad, deberemos entender configuración de un dispositivo mental adecuado a los aparatos técnicos.

Los conocimientos no tienen un valor en sí, son sólo un camino para el «aprendizaje significativo», un material que hay que presentar al alumno previamente dotado de «significatividad» «lógica» y «psicológica», esto es, «implementar» un *modo de pensar adecuado*, los conocimientos al servicio del sistema, a través de unos «procedimientos» que actúan como «estrategias cognitivas» (a nadie se le escapa el tono manipulador de este lenguaje).

El descrédito del conocimiento tiene una razón histórica. El saber como sistema de Verdad ha estado siempre unido al poder, lo que tenía como efecto su imposición dogmática en la enseñanza; el relativismo contemporáneo ha cuestionado el valor de verdad del conocimiento, y sujeto al ritmo científico-tecnológico tiene ahora una vigencia tan corta que parece contradictorio retenerlo. (En esta tesitura, la pedagogía constructivista ha adoptado la lógica de lo peor: se constituye como Verdad sobre el aprendizaje y evita los conocimientos.)

Pero entre el saber Verdadero que se erige en principio de autoridad y la constante superación de enunciados refutables, el conocimiento es lo que permite al individuo situarse en el seno de la cultura, comprender su entorno social y natural, establecer relaciones y comparaciones, hacerse con el mundo y despertar su sentido crítico. Hemos pasado del dogmatismo al saber instrumental, abandonando por el camino aquel principio implícito al conocimiento y la racionalidad del proyecto ilustrado: construir nuestra identidad como seres libres.

La pedagogía reformista está al servicio del saber instrumental, una posición que no dista mucho de lo que ha sido habitual en nuestro país durante muchas décadas: trivializar el conocimiento e imponer un sistema de valores, todo ello con el fin de integrar.

Los programas se presentan como aideológicos y los propios pedagogos lo admiten al considerar que es posible poner al alumno en contacto con los conceptos establecidos como prioritarios de nuestra sociedad o introducir valores positivos de una sociedad alternativa, pero lo cierto es que el saber instrumental y el constructivismo tienen en común una pretensión de neutralidad, tanto más ideológica cuanto que han inhabilitado el auténtico debate, y ya nadie se plantea a quien beneficia la revolución informática —motor de este sistema de enseñanza—, que por lo pronto es una realidad incuestionable.

Precisamente ahora que habíamos atisbado la libertad para explicar los procesos inquisitoriales que sepultaron los más bellos poemas de nuestra literatura, la barbarie histórica de cruzadas, reconquistas y colonización, cuando habíamos reconocido el principio de autoridad y dominio ejercido por la Verdad filosófica, religiosa, científica y tecnológica, cuando estábamos a punto de comprender con Benjamin que «jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie», y comenzábamos a ser críticos, a poner en marcha un uso libre, autónomo y laico de la razón, entonces se ha impuesto una nueva barbarie que favorece la ignorancia y hace de la simpleza virtud.

Todavía se desconocen los efectos que una educación basada en conceptos vacíos y valores añadidos puede tener sobre los jóvenes en el futuro, lo que sí se puede decir ya hoy es que, de repente, el aprendizaje mimético, los valores afectivos del conocimiento, la emoción que despierta un razonamiento bien trazado, la experiencia y el entusiasmo del docente, el sentido común, se han visto claramente fuera de juego.

Pero lo que parecen no haber apreciado los pedagogos, ni siquiera los que sinceramente pretenden educar para un futuro más solidario y tolerante, como señalan los programas, es que la crisis de nuestro tiempo, que dicen querer superar, es precisamente una crisis de la experiencia, del sentido común, de la admiración por el conocimiento y la memoria histórica, los valores del pasado que tiene interés conservar. Lo que realmente despreciamos de la educación tradicional es su carácter impositivo, autoritario, manipulador, castrante, vergonzante y vergonzoso, basado en la ocultación de conocimientos y la ostentación de la irracionalidad. Pero en lugar de erradicar tan malas costumbres, se cortan de raíz los únicos elementos que permitían la autonomía individual y el reconocimiento social.

¿Qué esconde tanta incompetencia? Parece evidente que es necesario, una vez más, vaciar las cabezas e introducir moralidad, para adecuarse a la futura sociedad de la información, que extraerá sus beneficios y expiará su culpa en una «cruzada solidaria» hacia los estratos más deprimidos.

Los principios pedagógicos de la reforma son plenamente acordes con la deriva de nuestra sociedad. La Verdad impuesta dogmáticamente mató al conocimiento en épocas pasadas, y es ahora disuelto en el procesamiento informático. La identidad humana se origina en el lenguaje —el relato, la transmisión, el diálogo, el explicarse uno a sí mismo—, es el medio humano, donde puede forjarse la sensibilidad, una «manera de ser» que hace al «ser» «humano», desde la cual poder actuar libremente sin interposición de valores morales añadidos.

Si de verdad se pretenden superar los problemas de nuestro presente y hacer de la enseñanza un espacio cívico en el que todas las personas puedan tener un lugar, habría que plantear con valentía un programa auténticamente democrático y emancipador, que sólo puede estar basado en el conocimiento y la racionalidad. Como escribió Krakauer, «hacer al hombre dueño de la razón y no víctima del proceso de racionalización». Por el contrario, lo que pretende el actual sistema educativo es adecuar los conocimientos y todo el proceso de aprendizaje a las condiciones de la tecnología, con el fin de llevar a cabo una auténtica integración psicológica y moral, e impidiendo a toda costa la formación de seres autónomos y libres.

El objetivo de este nuevo diseño de la enseñanza es acostumbrar a los individuos, aislados y desprovistos de todo conocimiento y conciencia, al manejo ciego de las máquinas y a la pérdida de lo real, o mejor, a su suplantación por el mundo digital y la realidad virtual. Aceptar como inevitable el futuro que se avecina y poner la educación al servicio de las multinacionales de los multimedia. La pregunta que continúa en pie sigue siendo: «¿Quién se apropiará de la auténtica realidad?».