

UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ATUAL NA PERSPECTIVA DA BIOLOGIA DO CONHECIMENTO

Pediram-me para responder a esta pergunta: A educação atual serve ao Chile e à sua juventude? e, em caso de resposta afirmativa: Para quê ou para quem? Ao mesmo tempo, pediram-me que considerasse essas questões a partir de ângulos tão distintos quanto a sociedade e a sala de aula, e o fizesse tendo em mente tanto os que trabalham dando aula para os jovens quanto os que estudam o processo de aprendizagem e o fenômeno do conhecimento, buscando compreender como se aprende, e o que é que permite formar a juventude de um modo ou de outro.

Para responder essa pergunta e atender a esse convite, vou fazer dois tipos de reflexão. Um, relativo a para que serve a educação, e outro sobre o humano, considerando a pergunta: O que é ser um ser humano? Além disso, ao fazer tais reflexões, direi algo sobre a biologia da educação e sobre a ética, e finalizarei com alguma conclusão geral que, no meu entender, decorre de tais reflexões.

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO?

Quero começar com o “para quê”, por uma razão muito simples. Se perguntamos: A educação atual serve ao Chile e à sua juventude?, estamos formulando a pergunta a partir do pressuposto de que todos entendemos o que ela requer. Mas será que isto acontece? O conceito de *servir* é um conceito relacionai: algo serve para algo em relação a um desejo. Nada

serve em si mesmo. No fundo, a pergunta é: O que queremos da educação? Acho que não se pode considerar nenhuma pergunta sobre os afazeres humanos, no que diz respeito ao seu valor, à sua utilidade ou àquilo que se pode obter deles, se não se explicita o que é que se quer. Perguntarmos se a educação chilena serve, requer respostas a questões como: O que queremos com a educação? O que é educar? Para que queremos educar? E, em última instância, a grande pergunta: Que país queremos?

Penso que não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação. Temos um projeto de país? Talvez nossa grande tragédia atual é que não temos um projeto de país. É claro que não podemos brincar de voltar ao passado. Sem dúvida, como professor universitário, me dou conta da existência de dois projetos nacionais, um do passado e outro do presente, claramente distintos, um que vivi como estudante, e outro no qual eu vejo os estudantes de hoje serem forçados a viver.

Estudei para devolver ao país o que havia recebido dele. Estava mergulhado num projeto de responsabilidade social. Era partícipe da construção de um país, no qual se escutava continuamente conversações sobre o bem-estar da comunidade nacional que seus membros contribuíam para construir. Eu não era o único. Numa ocasião, logo no início dos meus estudos universitários, reunimo-nos todos os estudantes do primeiro ano para declarar nossas identidades políticas. Quando isso aconteceu, o que me pareceu sugestivo foi que, na diversidade de nossas identidades políticas, havia um propósito comum: *devolver ao país o que estávamos recebendo dele*. Quer dizer, vivíamos nosso pertencer a ideologias diversas como diferentes modos de cumprir com nossa responsabilidade social de devolver ao país o que havíamos recebido dele, num compromisso explícito ou implícito de realizar a tarefa fundamental de acabar com a pobreza, com o sofrimento, com as desigualdades e os abusos.

A situação e as preocupações dos estudantes de hoje mudaram. Hoje, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua

empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual.

A diferença que existe entre preparar-se para devolver ao país o que se recebeu dele, trabalhando para acabar com a pobreza, e preparar-se para competir no mercado de trabalho é enorme. Trata-se de dois mundos completamente distintos. Quando eu era estudante, como já disse, desejava retribuir à comunidade o que dela recebia, sem conflito, porque minha emoção e minha sensibilidade frente ao outro e meu propósito ou intenção a respeito do país coincidiam. Mas atualmente essa coincidência entre propósito individual e propósito social não se dá, porque, no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: *mercado da livre e sadia competição*. A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro.

A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro.

Lembro-me de haver assistido a um curso de economia na Universidade Católica, ministrado por um economista da Escola de Chicago, pois queria entender os economistas. Ele centrou seu discurso nas leis da oferta e da procura. Falou da substituição de importações por produções locais e das exportações no livre mercado, destacando os pontos positivos da competição sadia etc. Eu lhe perguntei *se no encontro mercantil há alguma diferença entre a situação em que os que participam dele são amigos e se respeitam, e aquela em que eles não o são, não se conhecem e não se respeitam*. Ele não soube o que responder. Pelo menos isso me mostrou que essa era uma pergunta que jamais havia sido feita, porque quem se fizer essa pergunta há de trabalhar para respondê-la,

pois trata-se de uma pergunta fundamental. Não é a mesma coisa um encontro com alguém que pertence ao nosso mundo, e a quem respeitamos, e um encontro com alguém que não pertence ao nosso mundo, e que é indiferente para nós, ainda que isso se dê na simples transação mercantil, que nos parece tão óbvia e tão clara. *Não é a mesma coisa, porque as emoções envolvidas num e noutra caso são diferentes.*

Os jovens chilenos estão agora, implícita ou explicitamente, sendo forçados pelo atual sistema de educação a se formar para realizar algo que não está declarado como um projeto nacional, mas que configura um projeto nacional fundado na disputa e na negação mútua, sob o convite à livre competição. Além disso, fala-se de livre competição como se esta fosse um bem transcendente, válido em si mesmo, e que o mundo todo tem de valorizar positivamente e respeitar como a uma grande *deusa*, ou talvez um grande *deus* que abre as portas para o bem-estar social, ainda que, de fato, negue a cooperação na convivência, que é o que constitui o social. Mas vamos deixar de lado, por ora, a pergunta sobre o projeto nacional e a competição, e vamos refletir sobre seus fundamentos como aspectos de nosso ser cultural.

RACIONALIDADE E EMOÇÃO

O que somos? O que é o humano? Habitualmente pensamos no humano, no ser humano, como um ser racional, e freqüentemente declaramos em nosso discurso que o que distingue o ser humano dos outros animais é seu ser racional.

Quero chamar atenção para essas afirmações, que são feitas na suposição implícita de que é absolutamente claro o que dizem. Quero fazer isso porque essas afirmações feitas assim, com tanta liberdade, constituem, realmente, antolhos como os que os cavalos usam para não se assustarem com o trânsito de veículos que os ultrapassam numa velocidade maior que a sua. Hoje, em Santiago, vemos poucos cavalos com antolhos, mas no campo os antolhos ainda são usados. Com que objetivo eles são usados? Para restringir a visão. Se um cavalo vê algo, um veículo, por exemplo, que vem rápido do

seu lado, ele se assusta e desanda a correr. Se o vê quando ele já passou, sua reação é diferente.

Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos. Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção.

Tomemos como exemplo a seguinte situação: ao chegar ao escritório, uma pessoa fala que pensa em pedir um aumento de salário ao chefe, e a secretária amiga diz: “— Não peça nada hoje porque ele está com raiva e não vai lhe dar nada.” O que a secretária disse não é, por acaso, um indício de que ela sabe que uma pessoa com raiva só pode atuar de uma certa forma, não porque esteja restringida de uma maneira absoluta, mas porque está num domínio no qual só são possíveis certas ações e não outras? Assim, dizemos também que as coisas ditas com raiva têm um poder, um valor ou uma respeitabilidade diferente daquelas ditas na serenidade e no equilíbrio. Por quê? Não porque uma coisa dita na raiva seja menos racional que uma coisa dita na serenidade, mas porque sua racionalidade se funda em premissas básicas distintas, aceitas a priori, fundada numa perspectiva de preferências

que a raiva define. Todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção.

Biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações. Convido-os a refletir sobre como vocês reconhecem suas próprias emoções e as dos outros. Se o fizerem, verão que vocês distinguem as diferentes emoções fazendo algum tipo de apreciação sobre o domínio de ações em que se encontra a pessoa ou o animal, ou fazendo uma apreciação sobre o domínio de ações que sua corporalidade conota.

As emoções são um fenômeno próprio do reino animal. Todos nós, os animais, as temos. Se à noite, em suas casas, ao acender a luz, vocês virem no meio da sala uma barata que caminha lentamente e gritarem: “— Uma barata!”, ela começa a correr de um lado para o outro. Se vocês pararem para observar o que acontece, poderão se dar conta de que o que a barata pode fazer num ou noutro caso é completamente diferente. A barata que caminha vagorosamente no meio da sala pode parar para comer, mas a que corre de um lado para o outro não pode fazê-lo. O mesmo acontece conosco, não somente com as ações mas também com a razão.

Falamos como se o racional tivesse um fundamento transcendental que lhe dá validade universal, independentemente do que fazemos como seres vivos. Isto não é assim. Todo sistema racional se baseia em premissas fundamentais aceitas a priori, aceitas porque sim, aceitas porque as pessoas gostam delas, aceitas porque as pessoas as aceitam simplesmente a partir de suas preferências. E isso é assim em qualquer domínio, seja o da Matemática, da Física, da Química, da Economia, da Filosofia ou da Literatura. Todo sistema racional se baseia em premissas ou noções fundamentais que aceitamos como ponto de partida porque queremos fazê-lo, e com as quais operamos em sua construção. As diferentes ideologias políticas também se baseiam em premissas que aceitamos como válidas e tratamos como pontos de partida porque queremos fazê-lo. E se discutimos as razões para justificar a adoção dessas premissas, o sistema racional que justifica essas razões se baseia em premissas simplesmente aceitas, porque, consciente ou inconscientemente, assim o queremos.

Notem que existem dois tipos de discussão entre as pessoas. Há discussões, desacordos, que se resolvem de uma maneira que o máximo que pode acontecer é as pessoas envolvidas ficarem ruborizadas. Se eu digo que dois vezes dois é igual a cinco, e vocês me dizem: “— Não, não é assim! Olha, a multiplicação se faz dessa maneira”, mostrando-me como se constitui a multiplicação, no máximo eu vou dizer: “— Ah! é verdade! vocês têm toda razão, desculpem-me.” Se isso acontece, o pior que pode ocorrer é eu ficar ruborizado e com um pouco de vergonha. Pode acontecer também que eu não me importe, porque este desacordo não tem nada mais que um fundamento lógico, já que só houve erro ao aplicar certas premissas ou certas regras operacionais que eu e o outro aceitávamos previamente. Nosso desacordo era trivial, pertencia à lógica.

Nunca brigamos quando o desacordo é apenas lógico, isto é, *quando o desacordo surge de um erro ao aplicar as coerências operacionais derivadas de premissas fundamentais aceitas* por todas as pessoas em desacordo. Mas há outras discussões que geram conflitos: é o caso de todas as discussões ideológicas. Isso acontece quando *a diferença está nas premissas fundamentais* que cada um tem. Esses desacordos sempre trazem consigo uma explosão emocional, porque os participantes vivem seu desacordo como ameaças existenciais recíprocas. Desacordos nas premissas fundamentais são situações que ameaçam a vida, *já que um nega ao outro os fundamentos de seu pensar e a coerência racional de sua existência.*

Por isso existem disputas que jamais serão resolvidas no plano em que elas foram propostas. A guerra na Irlanda do Norte, por exemplo, não tem solução, a menos que um decreto tire ambos os grupos do espaço religioso, onde dentro dos fundamentos de uma crença um negue os fundamentos da outra, e os leve para um domínio de respeito mútuo. Não basta que os grupos oponentes se reúnam para conversar sobre a tolerância ao erro do outro. Se assim o fizerem acabarão brigando, pois ambos os grupos estão defendendo sistemas que, embora coerentes em si, têm premissas fundamentais diferentes, que se excluem mutuamente e que seus seguidores aceitam ou rejeitam não a partir da razão, mas da emoção: as

premissas fundamentais de uma ideologia ou de uma religião são aceitas a priori e, portanto, não têm fundamento racional. Além disso, se chegamos a propor um argumento racional para escolher entre essas ou aquelas premissas, reivindicando para seu sistema ideológico um fundamento racional, o fazemos cegos ao que foi dito antes, isto é, cegos ao fato de que aceitamos a priori as premissas fundamentais últimas nas quais se baseia a racionalidade do argumento convincente. Por isso não podemos pretender uma justificativa transcendente para o nosso agir ao dizer “Isto é racional.” Todo argumento sem erro lógico é obviamente racional para aquele que aceita as premissas fundamentais em que ele se baseia.

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade, e agora vou lhes explicar por quê.

A ORIGEM DO HUMANO: A LINGUAGEM

Para explicar-lhes porque o fundamento emocional de nossa racionalidade não é uma limitação, tenho que fazer alguma referência à origem do humano e à origem da linguagem. Para explicar a origem do humano é preciso começar fazendo referência ao que ocorria há 3,5 milhões de anos. Sabemos, com base em registros fósseis, que há 3,5 milhões de anos havia primatas bípedes que, como nós, tinham um caminhar ereto e possuíam ombros. Mas eles tinham um cérebro muito menor — aproximadamente um terço do cérebro humano atual. Sabemos também que esses primatas viviam em grupos pequenos, como famílias constituídas de dez a doze indivíduos, que incluíam bebês, crianças e

adultos. Examinando sua arcada dentária, sabemos que eram animais comedores de grãos, portanto colheitadores e, presumivelmente, caçadores apenas ocasionais. Tudo isso indica que esses nossos antepassados compartilhavam seus alimentos e estavam imersos numa sensualidade recorrente, com machos que participavam do cuidado das crias, em um modo de vida que funda uma linhagem que chega até o presente, e na qual, além disso, o cérebro cresce de aproximadamente 430cm^3 a 1.450 ou 1.500cm^3 . Mas como surge o propriamente humano, e com que se associa esse crescimento do cérebro?

Tem-se dito, freqüentemente, que a história da transformação do cérebro humano está relacionada com a utilização de instrumentos, principalmente com o desenvolvimento da mão em sua fabricação. Não compartilho dessa opinião, pois a mão já estava desenvolvida nesses nossos antepassados. Parece-me mais factível que a destreza e a sensibilidade manual que nos caracterizam tenham surgido na arte de descascar as pequenas sementes de gramíneas da savana, e da participação da mão na carícia, por sua capacidade de moldar-se a qualquer superfície do corpo de maneira suave e sensual. Ao contrário, eu defendo que a história do cérebro humano está relacionada principalmente com a linguagem. Quando um gato brinca com uma bola, ele está usando as mesmas coordenações musculares que nós. Se algo que vocês seguram cai no chão, vocês se envolvem em um jogo que não é diferente da brincadeira do gato. O macaco faz isso com uma elegância igual ou ainda maior que a de vocês, apesar de sua mão não se estender como a nossa. O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar.

Mas se a hominização do cérebro primata está relacionada com a linguagem, com que está relacionada a origem da linguagem? Comumente dizemos que a linguagem é um sistema simbólico de comunicação. Eu sustento que tal afirmação nos impede de ver que os símbolos são secundários à linguagem. Se vocês estivessem olhando duas pessoas pela janela, sem ouvir os sons que emitem, o que vocês teriam de observar para dizer que elas estão conversando? Quando se pode dizer que uma pessoa está na linguagem? A resposta é simples, e todos nós a sabemos: dizemos que duas pessoas

estão conversando quando vemos que o curso de suas interações se constitui num fluir de coordenações de ações. Se vocês não vêem coordenações de ações ou, segundo o jargão moderno, não vêem comunicação, nunca falarão de linguagem. A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações. Vamos esclarecer isto.

EVOLUÇÃO E COMPETIÇÃO

A evolução é um processo conservador. Quando falamos dos seres vivos, da sua diversidade, e pensamos na explicação evolutiva — que propõe um ancestral comum a todos eles —, nos maravilhamos com as mudanças que tiveram que ocorrer desde a origem dos seres vivos até o presente. Essa maravilha, contudo, não deve ocultar-nos o que é fundamental para que essa história se produza: a conservação do novo na conservação do velho. A biologia moderna focalizou-se na genética e na hereditariedade para explicar essa conservação, assimilando cada característica ou traço distinguível nos seres vivos a um determinante molecular nos ácidos nucleicos. Assim, para a biologia moderna, a espécie aparece definida como uma configuração genética, que se conserva através da história reprodutiva de uma população ou de um sistema de populações, e a evolução como a mudança na configuração genética conservada em tal população ou sistema de populações. Eu penso diferente. Penso que o que define uma espécie é seu modo de vida, uma configuração de relações variáveis entre organismo e meio, que começa com a concepção do organismo e termina com sua morte, e que se conserva, geração após geração, como um fenótipo ontogênico, como um modo de viver em um meio, e não como uma configuração genética particular. Assim, a mudança evolutiva se produz quando se constitui uma nova linhagem ao mudar o modo de vida que se conserva numa sucessão reprodutiva. Por isso, na medida em que a mudança evolutiva se dá através da conservação de novos fenótipos ontogênicos, o central no fenômeno evolutivo está na mudança

do modo de vida, e em sua conservação na constituição de uma linhagem de organismos congruentes com sua circunstância, e não em desacordo com ela.

Nessas circunstâncias, o fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua *autopoiese* e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los.

Se dois animais se encontram diante de um alimento e apenas um deles o come, isso não é competição. Não é, porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma. No âmbito humano, ao contrário, a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação. A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra. No âmbito biológico não-humano, esse fenômeno não se dá. A história evolutiva dos seres vivos não envolve competição. Por isso, a competição não tem participação na evolução do humano. O que participa na evolução do humano é a conservação de um fenótipo ontogênico ou modo de vida, no qual o linguajar¹ pode surgir como uma variação circunstancial à sua realização cotidiana, que não requer nada especial. Tal modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada, que trazem consigo o encontro sexual frontal e a participação dos machos na criação dos filhos, presentes em nossos antepassados há 3,5 milhões de anos. Em outras palavras, digo que é na conservação de um modo de vida, caracterizada pelo compartilhar alimentos no prazer da convivência e no

¹ Maturana utiliza o termo “linguajar” e não “linguagem”, reconceitualizando esta noção, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento, e evitando assim a associação com uma “faculdade” própria da espécie, como tradicionalmente se faz. (*Nota desta edição.*)

encontro sensual recorrente, no qual os machos e as fêmeas convivem em torno da criação dos filhos, que pode dar-se, e há de se ter dado, o modo de vida em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações que constituem a linguagem.

Em suma, penso também que o modo de vida no qual surgem as coordenações consensuais de conduta de coordenações consensuais de conduta na intimidade da convivência, na sensualidade e no compartilhar, dando assim origem à linguagem, pertence à história de nossa linhagem há pelo menos 3,5 milhões de anos. E digo isso levando em conta o grau de envolvimento anatômico e funcional que nosso cérebro tem com a linguagem oral.

AS EMOÇÕES

Quando falamos de emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move. Notamos que isto é assim pelo fato de que nossos comentários e reflexões, quando falamos de emoções, se referem às ações possíveis do outro, que pode ser um animal ou uma pessoa. Por isso, digo que o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam.

Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode

ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão.

Finalmente, não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de um desejo de ser ou de obter. Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer. Falamos como se fosse óbvio que certas coisas deveriam ocorrer em nossa convivência com os outros, mas não as queremos, por isso não ocorrem. Ou dizemos que queremos uma coisa, mas não a queremos ou queremos outra, e fazemos, é claro, o que queremos, dizendo que a outra coisa não pode ser feita. Há uma certa sabedoria consuetudinária tradicional quando se diz “Pelos seus atos os conhecereis”. Mas o que é que conheceremos observando as ações do outro? Conheceremos suas emoções como fundamentos que constituem suas ações. Não conheceremos o que poderíamos chamar de seus sentimentos, senão o espaço de existência efetiva em que esse ser humano se move.

O FUNDAMENTO EMOCIONAL DO SOCIAL

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra *amor* foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o

social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição. *Em outras palavras, se há na história dos seres vivos algo que não pode surgir na competição, isso é a linguagem.*

Repito o que já disse antes: a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta de coordenações consensuais de conduta, pode surgir somente numa história de coordenações consensuais de conduta, e isso exige uma convivência constituída na operacionalidade da aceitação mútua, em um espaço de ações que envolve constantemente coordenações consensuais de conduta nessa operacionalidade. Como também já disse, isso tem que ter ocorrido na história evolutiva de nossos antepassados, e o que sabemos sobre seu modo de vida mais provável há 3,5 milhões de anos revela que tal modo de vida já existia naquela época.

Além disso, esse modo de vida até hoje se conserva em nós. Com efeito, ainda somos animais colheitadores, e isso é evidente tanto no bem-estar que sentimos nos supermercados quanto em nossa dependência vital da agricultura; ainda somos animais compartilhadores, e isso é evidente na criança que tira comida de sua boca para dar à sua mãe, e no que acontece conosco quando alguém nos pede uma esmola; ainda somos animais que vivemos na coordenação consensual de ações, e isso vemos na facilidade com que estamos dispostos a participar de atividades cooperativas, quando não temos um argumento racional para recusá-las; ainda somos animais cujos machos participam do cuidado com os bebês, o que vemos na disposição dos homens para cuidar das crianças quando não têm argumentos racionais para desvalorizar tal atividade; ainda somos animais que vivemos em grupos pequenos, o que transparece em nosso sentir parte

de uma família; ainda somos animais sensuais que vivemos espontaneamente no tocar e acariciar mútuo, quando não pertencemos a uma cultura que nega a legitimidade do contato corporal; e, por último, ainda somos animais que vivemos a sensualidade no encontro personalizado com o outro, o que se evidencia em nossa queixa quando isso não ocorre.

Mas, sobretudo no presente momento da história evolutiva a que pertencemos — que começou com a origem da linguagem, quando o estar na linguagem se fez parte do modo de vida que, ao conservar-se, constituiu a linhagem *Homo* a que pertencemos —, somos animais dependentes do amor. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.

Num sentido estrito, nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: os seres humanos somos filhos do amor.

Na verdade, eu diria que 99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor. Não estou falando como cristão — não me importa o que tenha dito o Papa, não estou repetindo o que ele disse. Estou falando com base na biologia. Estou falando com base na compreensão das condições que tornam possível uma história de interações recorrentes suficientemente íntima para que possa dar-se a *recursividade* nas coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem.

No emocional, somos mamíferos. Os mamíferos são animais em que o emocionar é, em boa parte, consensual, e nos quais o amor em particular desempenha um papel importante. Mas o amor, como a emoção que constitui o operar em aceitação mútua e funda o social como sistema de convivência, ocorre também com os chamados insetos sociais. Se vocês

observarem um formigueiro, por exemplo, notarão que as formigas que o constituem não se atacam mutuamente. Ainda que ataquem e destruam um intruso, cooperam na construção e na manutenção do formigueiro, e compartilham alimentos. Além disso, é possível reconstruir a história evolutiva dos insetos sociais e mostrar o que os constitui como tais. Com efeito, a partir do estudo das diferentes classes de insetos que existem atualmente e de seus restos fósseis, pode-se mostrar que *a origem da socialização dos insetos se dá no momento em que as fêmeas põem ovos e ficam tocando-os e chupando certas secreções deliciosas que eles têm*, sem comê-los ou danificá-los. Em outras palavras, a história dos insetos sociais se inicia quando as fêmeas tratam seus ovos como companhia legítima numa relação de aceitação mútua, e se constitui com a formação de uma linhagem na qual essa relação de interações de aceitação mútua se conserva como modo de viver, e se amplia às larvas e adultos. Todas as comunidades atuais de insetos sociais, colméia, formigueiro ou cupinzeiro, qualquer que seja sua complexidade, são o presente de uma história de conservação de relações de aceitação mútua entre seus membros, que começa na relação fêmea-ovo. Se as fêmeas tivessem se separado de seus ovos ou os tivessem destruído ao tocá-los ou chupá-los, essa história não teria ocorrido.

A emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor — eu digo — não são relações sociais. Portanto, nem todas as relações humanas são sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua.

Diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações. Portanto, comunidades humanas, fundadas em outras emoções diferentes do amor, estarão constituídas em outros domínios de ações que não são o da colaboração e do compartilhamento, em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e não serão comunidades sociais.

A BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Agora quero dizer algo sobre a biologia da educação. Para isso, tenho que convidá-los a pensar um instante sobre o que acontece com um ser vivo em sua história individual.

Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo. A enorme discussão que tem ocorrido ao longo da história sobre a *separação entre corpo e alma* se resolve quando admitimos (e não vou fazer o desenvolvimento completo disso) que somos sistemas determinados em nossa estrutura e, portanto, que existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim *nas relações com os outros*. Há pouco eu disse que a linguagem é um domínio de coordenações consensuais de condutas de coordenações consensuais de condutas. Notem vocês que se eu tivesse dito: *a linguagem é nosso instrumento de comunicação*, teria colocado a linguagem no corpo, como o instrumento através do qual manejamos símbolos na comunicação. Se eu manipulasse algo que é um símbolo para transferi-lo para outro, trataria a linguagem como uma propriedade em mim que me permite manipular símbolos. Mas reconheço que a linguagem se constitui nas coordenações consensuais de condutas de coordenações consensuais de condutas. Reconheço também que a linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de condutas.

Certamente, se levo uma cacetada na cabeça e caio desmaiado ou morto, meu discurso desaparece. Necessito de meu cérebro para estar na linguagem. Tenho um cérebro que é capaz de crescer na linguagem, mas a linguagem não se dá no cérebro. A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio

no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio. Mas a linguagem se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe.

O que conotamos quando falamos da psique e do psíquico tampouco ocorre no cérebro, mas se constitui como um modo de relação com a circunstância e/ou com o outro, que adquire uma complexidade especial na recursividade do operar humano na linguagem.

A autoconsciência não está no cérebro — ela pertence ao espaço relacionai que se constitui na linguagem. A operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem. Então, a autoconsciência surge quando o observador constitui a auto-observação como uma entidade, ao distinguir a distinção da distinção no linguajar.

Reconhecer que somos *sistemas determinados em nossa estrutura* não deve imobilizar-nos. Tal reconhecimento não suprime nem nossas experiências espirituais, nem aquelas que chamamos de psíquicas. Ao contrário, permite-nos reconhecer que estas, como já disse, não pertencem ao corpo, e sim ao espaço de relações em que se dá a convivência. Por isso, toda história individual humana é sempre uma *epigênese* na convivência humana. Isto é, toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial homínídea fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interações que se dá constitutivamente no espaço humano. Esta se constituiu na história homínídea a que pertencemos com o estabelecimento do linguajar como parte do nosso modo de viver. A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com a seqüência de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte como num processo histórico, porque o presente do

organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante. *O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem.* É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar.

O QUE É EDUCAR?

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.

A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. Há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que têm conseqüências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável.

Como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.

Mas que mundo queremos?

Quero um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: vivendo esse espaço de convivência.

Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros. Para fazer isso, devemos reconhecer que não somos de nenhum modo transcendente, mas somos num devir, num contínuo ser variável ou estável, mas que não é absoluto nem necessariamente para sempre. Todo sistema é conservador naquilo que lhe é constitutivo, ou se desintegra. Se dizemos que uma criança é de uma certa maneira boa, má, inteligente ou boba, estabilizamos nossa relação com ela de acordo com o que dizemos, e a criança, a menos que se aceite e se respeite, não terá escapatória e cairá na armadilha da não aceitação e do não respeito por si mesma, porque seu devir depende de como ela surge — como criança boa, má, inteligente ou boba — na sua relação conosco. E se a criança não pode aceitar-se e respeitar-se não pode aceitar e respeitar o outro. Vai temer, invejar ou depreciar o outro, mas não o aceitará nem respeitará. E sem aceitação e respeito pelo outro como legítimo outro na convivência não há fenômeno social. Vejamos o que é aceitar e respeitar a si mesmo.

Há alguns dias uma amiga me contou uma conversa que teve com sua filha, pedindo minha opinião. Seu relato foi o seguinte: “Tive uma conversa com minha filha (Juanita, de 8 anos) que me disse: — Mamãe, você não me conhece. — Que isso, Juanita, como não te conheço? — Mamãe, você não me conhece porque não sabe que sou uma pessoa feliz e livre”. Ao escutar esse relato, minha reflexão foi a seguinte: “Minha amiga, acho que compreender o que Juanita quis dizer quando falou que é feliz é relativamente fácil, e não tenho mais nada

a dizer sobre isto. É sobre o que é ser livre que quero dizer algo. Juanita não fala a partir da razão, mas a partir da emoção. E, a partir da emoção, o que ela disse é que não se sente culpada por seus atos. Para que ela não se sinta culpada por seus atos, ela tem que vivê-los em sua legitimidade, porque não se sente negada em sua relação com você, e se aceita a si mesma. Juanita não pensa e não sente que tenha que mudar; não pensa nem sente que algo esteja errado com ela. Ao mesmo tempo, se respeita, e não pede desculpas pelo que faz; quer dizer, age sem fazer essa reflexão com base em sua própria legitimidade. Meus parabéns! Como mãe você é uma pessoa que não nega sua filha com exigências nem com castigos, e a deixa viver o seu devir no amor que a constitui como ser social.”

Repito: sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social.

Além disso, uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.

Como poderia a criança olhar para si mesma se o que vê não é aceitável, porque assim a têm feito saber os adultos, sejam seus pais ou professores? Como poderia a criança olhar para si mesma se já sabe que algo está sempre errado com ela, porque não é o que deve ser ou é o que não deve ser? Se a educação chilena não faz com que as meninas e os meninos chilenos se aceitem e se respeitem, aceitando e respeitando os demais ao serem aceitos e respeitados, a educação vai mal, e não serve para o Chile.

Mas a aceitação de si mesmo e o auto-respeito não se dão se os afazeres de uma pessoa não são adequados ao viver. Como posso aceitar-me e respeitar-me se o que sei, quer dizer, se meu fazer não é adequado ao meu viver e, portanto, não é um saber no viver cotidiano, mas sim no viver ficcional de um mundo distante? Se o pensar que as crianças do Chile aprendem não é um fazer no espaço da vida cotidiana da criança no Chile que ela vive, a educação chilena não serve para o Chile.

Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres

ao mudar meu mundo, se muda meu viver cotidiano? Se a educação no Chile não leva a criança a fazeres (saber) relacionados com seu viver cotidiano, de modo que ela possa refletir sobre seus afazeres e mudar de mundo sem deixar de respeitar a si mesma e ao outro, a educação no Chile não serve para o Chile.

Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e a tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, porque fui castigado por equivocar-me? Se a educação no Chile leva a criança a viver seus erros como negação de sua identidade, a educação no Chile não serve para o Chile.

Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço? Se a educação no Chile estimula a competição e a negação de si mesmo e do outro que a competição traz consigo, a educação no Chile não serve para o Chile.

É difícil educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito pelo outro, assim como à seriedade no fazer? Não, só que isto requer que o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas num processo que não os negue ou castigue, seja pela forma como eles aparecem na relação, seja porque não aparecem como as exigências culturais dizem que deve ser. Esse professor ou professora pode fazê-lo porque, eles também, respeitam a si mesmo e ao outro.

O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro. A biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela.

Mas como se obtém na educação a capacidade de ajustar-se a qualquer domínio do conhecer (fazer)? É preciso, por acaso, saber tudo desde o começo? Não, não precisa saber tudo desde o começo, mas, sim, é necessária uma postura reflexiva no mundo no qual se vive; são necessários a aceitação e o respeito por si mesmo e pelos outros sem a premência da competição. Se aprendi a conhecer e a respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não a

negá-lo ou a destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender quaisquer fazeres. Se a educação no Chile não leva a criança ao conhecimento de seu mundo no respeito e na reflexão, não serve para os chilenos nem para o Chile.

Se a educação no Chile leva a aspirações que desvalorizam o que nos é próprio, convidando a um pensar distante do cotidiano na fantasia do que não se vive, a educação no Chile não serve nem para o Chile nem para os chilenos.

A ambição pode, ocasionalmente, levar à riqueza ou ao êxito individual, mas não leva à transformação harmônica do mundo na sabedoria de uma convivência que não vai gerar nem pobreza nem abuso.

O que digo é também válido para a educação do adolescente. O adolescente moderno aprende valores, virtudes que deve respeitar, mas vive num mundo adulto que os nega. Prega-se o amor, mas ninguém sabe em que ele consiste porque não se vêem as ações que o constituem, e se olha para ele como a expressão de um sentir. Ensina-se a desejar a justiça, mas os adultos vivemos na falsidade. A tragédia dos adolescentes é que começam a viver um mundo que nega os valores que lhes foram ensinados. O amor não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência. A justiça não é um valor transcendente ou um sentimento de legitimidade: é um domínio de ações no qual não se usa a mentira para justificar as próprias ações ou as do outro.

Se a educação média e superior no Chile se fundam na competição, na justificativa enganosa de vantagens e privilégios, numa noção de progresso que afasta os jovens do conhecimento de seu mundo limitando sua abordagem responsável da comunidade que os sustenta, a educação média e superior do Chile não serve para o Chile nem para os chilenos.

Se a educação média e superior nos convida à apropriação, à exploração do mundo natural e não à nossa coexistência harmônica com ele, essa educação não serve nem para Chile nem para os chilenos.

Enfim, a responsabilidade surge quando nos damos conta de se queremos ou não as conseqüências de nossas ações; e a liberdade surge quando nos damos conta de se queremos

ou não nosso querer, ou não querer as conseqüências de nossas ações. Quer dizer, responsabilidade e liberdade surgem na reflexão que expõe nosso pensar (fazer) no âmbito das emoções a nosso querer ou não querer as conseqüências de nossas ações, num processo no qual não podemos nos dar conta de outra coisa a não ser de que o mundo que vivemos depende de nossos desejos. Se a educação no Chile não leva os jovens chilenos à responsabilidade e à liberdade de serem co-criadores do mundo em que vivem porque limita a reflexão, a educação no Chile não serve nem para o Chile nem para os chilenos.

Para que educar?

Às vezes falamos como se não houvesse alternativa para um mundo de luta e competição, e como se devêssemos preparar nossas crianças e jovens para essa realidade. Tal atitude se baseia num erro e gera um engano.

Não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração. Falamos de competição e luta criando um viver em competição e luta, e não só entre nós, mas também com o meio natural que nos possibilita. Assim, dizem que os humanos devemos lutar e vencer as forças naturais para sobreviver, como se isso tenha sido e seja a forma normal do viver. Mas não é assim. A história da humanidade na guerra, na dominação que subjuga, e na apropriação que exclui e nega o outro, se origina com o patriarcado. Na Europa, que é nossa fonte cultural, antes do patriarcado se vivia na harmonia com a natureza, no gozo da congruência com o mundo natural, na maravilha de sua beleza — não na luta com ela.

Para que educar?

Para recuperar essa harmonia fundamental que não des-trói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão. Quero um mundo em que respeitemos o mundo natural que nos sustenta, um mundo

no qual se devolva o que se toma emprestado da natureza para viver. Ao sermos seres vivos, somos seres autônomos, no viver não o somos.

Quero um mundo no qual seja abolida a expressão “recurso natural”, no qual reconheçamos que todo processo natural é cíclico e que, se interrompermos seu ciclo, se acaba. Na história da humanidade, os povos que não viram isso se destruíram no esgotamento de seus chamados recursos naturais. O progresso não está na contínua complicação ou mudança tecnológica, mas na compreensão do mundo natural, que permite recuperar a harmonia e a beleza da existência nele, com base no seu conhecimento e no respeito por ele. Mas para ver o mundo natural e aceitá-lo sem pretender dominá-lo ou negá-lo, *devemos aprender a aceitar-nos e a respeitar-nos como indivíduos e como chilenos.*

Uma educação que não leva os chilenos a aceitar-nos e respeitar-nos como indivíduos e chilenos, na dignidade de quem conhece, aceita e respeita seu mundo na responsabilidade e na liberdade da reflexão, não serve para o Chile nem para os chilenos.

Jesus era um grande biólogo. Quando ele fala de viver no reino de Deus, fala de viver na harmonia que traz consigo o conhecimento e o respeito pelo mundo natural que nos sustenta, e que permite viver nele sem abusá-lo nem destruí-lo. Para isso devemos abandonar o discurso patriarcal da luta e da guerra, e nos entregarmos ao viver matrístico do conhecimento da natureza, do respeito e da colaboração na criação de um mundo que admita o erro e possa corrigi-lo. Uma educação que nos leve a atuar na conservação da natureza, a entendê-la para viver com ela e nela sem pretender dominá-la, uma educação que nos permita viver na responsabilidade individual e social que afaste o abuso e traga consigo a colaboração na criação de um projeto nacional em que o abuso e a pobreza sejam erros que se possam e se queiram corrigir, esta sim serve para o Chile e para os chilenos.

O que fazer? Não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir.