

La educación que necesitamos

João Viegas Fernandes

Profesor. Escuela Superior de Educación. Universidad de Algarve, Portugal.

El *mundo al revés* nos adiestra para que veamos el prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y amigos cibernéticos. Estamos condenados a morir de hambre, a morir de miedo o a morir de tedio, eso siempre que una bala perdida no venga a abreviar nuestra existencia...

El *mundo al revés* nos enseña a padecer la realidad en lugar de transformarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así como practica el crimen, también lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación.

Eduardo Galeano

Vivimos tiempos difíciles en nuestra Patria/Matria Tierra, en la que el sufrimiento humano, la degradación ambiental y la violencia, alcanzan dimensiones insustentables. Muchos seres humanos perdieron ya la esperanza en un mundo mejor. Las expectativas y la euforia generadas por la caída del muro de Berlín, se desvanecieron.

Es necesario tener lucidez y coraje para reconocer que hoy, en muchas partes del mundo, las poblaciones

viven mucho peor, y que el peligro nuclear es mucho mayor que con los dos bloques y sistemas antagónicos.

Los educadores en general, y los formadores de profesorado en particular, tienen un papel decisivo en el mundo de hoy. En primer lugar, volver a los educandos más conscientes de la interdependencia entre los acontecimientos y fenómenos locales y los globales; en segundo, identificar los males de la civilización contemporánea y sus causas; en tercero, romper con el espantillo disciplinar y realizar una educación que promueva el desarrollo global de sus educandos. Para hacer frente a la globalización y a la complejidad del mundo contemporáneo, es necesario desarrollar en los educandos el pensamiento complejo, la creatividad, la afectividad, la ética y el espíritu crítico.

Los efectos perversos de la globalización

Los principales veinte males de la civilización del final del siglo xx, se pueden resumir en lo siguiente:

- Cerca de treinta guerras desde la caída del muro de Berlín, en 1989, que provocaron innumerables muertes, enormes sufrimientos humanos y devastaciones.
- Aunque ya no existen dos bloques militares rivales, los gastos mundiales en armamentos alcanzan de setecientos a ochocientos mil millones de dólares al año.
- Cerca de diez millones de niños, con menos de cinco años, mueren cada año como consecuencia directa o indirecta de la desnutrición; cerca de treinta mil cada día. Las Naciones Unidas calculan que existen cerca de cien millones de personas que sufren de desnutrición. Según esta fuente, serían necesarios solamente cuarenta mil millones de dólares al año para asegurar alimentación, agua potable, infraestructuras sanitarias elementales, acceso universal a la educación básica y a los cuidados ginecológicos elementales para las mujeres. Solo una vigésima parte de los gastos mundiales en armamento.
- Se calcula que existen cerca de treinta y seis millones de personas infectadas con VIH, de los que veinticuatro millones viven en África. Se estima que, de los contaminados, de cuatro a cinco millones son niños. En 1998, el SIDA mató a dos millones de personas.¹
- Creciente endeudamiento y empobrecimiento de los países del Tercer mundo.
- El foso entre los más ricos y los más pobres se ha venido aumentando. En 1960, la relación entre la riqueza del 20% más rico y el 20% más pobre era de treinta a uno. En 1997, pasó de setenta y cuatro a uno.²
- Aumento de los grandes negocios ilícitos: tráfico de armas, de drogas y de personas —sobre todo de mujeres y niños, para la prostitución y el trasplante de órganos.
- Aumento y esparcimiento de la violencia, las tóxico-dependencias, la xenofobia y el racismo, así como de las sectas religiosas, como consecuencia del crecimiento del desempleo, las desigualdades y las exclusiones sociales.
- Creciente destrucción de grandes extensiones de bosques del planeta, especialmente en el Amazonas.
- Degradación, erosión, salinidad y desertificación de suelos que anteriormente habían tenido utilización agrícola.
- Agotamiento de recursos naturales no renovables, sobre todo combustibles.
- A partir de los años 80, ocurren catástrofes locales con consecuencias muy graves: Seveso; Bhopal, Three Mile Island, Chernobyl, secamiento del Mar de Aral, polución del lago Baikal.³ A finales de la década de los 90 aumenta la ocurrencia de catástrofes —erróneamente consideradas naturales—, provocadas por desequilibrios climáticos debidos, en especial, al efecto invernadero (inundaciones en Nicaragua y Honduras), y por la construcción urbanística en líneas de agua y/o zonas de inundaciones (Venezuela).
- Mantenimiento del agujero en la capa de ozono y del efecto invernadero, el aumento de frecuencia de lluvias ácidas, de mareas negras y de la polución de los ríos, contaminación de mantos freáticos, envenenamiento del suelo por exceso de pesticidas y fertilizantes.
- Degradación de la cadena alimentaria humana (vacas locas, aves con dióxidos y/o hormonas, productos tóxicos en frutas y vegetales, mercurio en el pescado y los mariscos).
- Creciente pérdida de conquistas sociales de los trabajadores del Primer mundo, mediante la amenaza de desempleo, por transferencia de empresas a países con mano de obra más barata, y/o donde los empresarios pagan menos impuestos. El regreso del capitalismo salvaje.
- Creciente subordinación de los políticos (donde se incluyen los socialistas o social-demócratas) al poder económico y, consecuentemente, aumento del descreimiento popular en las democracias representativas, manifestado en las elevadas tasas de abstención en elecciones. Esta descreencia vuelve las democracias vulnerables a las aventuras autoritario-dictatoriales. Hay que meditar en la gran subida de los partidos neonazis en Bélgica, Suiza y Austria, y el acceso de un partido de extrema derecha al gobierno de un país de la Comunidad Europea: Austria.
- La industria de la cultura, especialmente a través de la televisión, promueve la homogeneización, difundiendo una «cultura inculta», alienada, consumista, violenta y pornográfica. Para mantener altos niveles de audiencia, las cadenas de televisión recurren cada vez más al sensacionalismo, la violencia y el sexo. Por otro lado, la simplificación demagógica atomizada y descontextualizada de la realidad contribuye a la despolitización y el desencanto por la política. La televisión contribuye al analfabetismo regresivo y a la disminución de la comunicación (dentro y fuera de las familias) y, consecuentemente, el aumento del individualismo en la sociedad. Las campañas publicitarias y

electorales tienden, de manera creciente, a transformar a los ciudadanos en meros objetos de consumo de bienes materiales y de manipulación política.

- En las sociedades económicamente más desarrolladas existe un creciente individualismo, con la pérdida de lazos de solidaridad y de afectividad entre los seres humanos. Las relaciones de amistad, amorosas y familiares son cada vez más precarias. El individualismo, el consumismo, el egoísmo y la conveniencia se superponen a la afectividad. Las principales víctimas son los niños de hoy, jóvenes de mañana.
- No obstante los discursos de circunstancia de los políticos, la educación formal (sería más adecuado designarla por *instrucción* en lugar de *educación*) sigue siendo compartimentada en asignaturas, en su gran parte circunscrita a contenidos informativos, a través de clases expositivas y centrada en los libros de texto. El deseado y necesario desarrollo global-integral de los niños y de los jóvenes, en sus múltiples dimensiones —cognitivas, éticas, estéticas, humanísticas y afectivas— sigue sin lograrse. El monoculturalismo escolar, en general, y el racismo, la xenofobia, el sexismo, la discriminación entre clases sociales y entre regiones, promovida por los libros escolares, refuerzan el etnocentrismo, los estereotipos sociales, las actitudes y los comportamientos xenófobos y racistas.
- En los países subdesarrollados, más de ciento treinta millones de niños, en edad de frecuentar la enseñanza primaria no están escolarizados.⁴
- En las universidades se sigue verificando la especialización y la compartimentación del conocimiento, entre asignaturas científicas. Ello conduce a falsos descubrimientos y refuerza «certezas», en realidad inexistentes. El cientificismo académico y la creciente especialización de las investigaciones han contribuido a que gran parte de los investigadores universitarios se transformen en «sabios de casi nada» y en «ignorantes de casi todo». Ni tampoco saben lo que un campesino analfabeto, que nunca ha puesto sus pies en la escuela, sabe: «Todos somos los que sabemos todo».

Esta sabia y arrogante ignorancia contamina todo el sistema educativo desde el *naçimiento* universitario hasta el estuario donde se bañan los alumnos. Los estudiantes compartimentados, atomizados, mal formados de ayer, son los poseedores de los poderes políticos y económicos de hoy —principales responsables por los males antes mencionados.

Según Edgar Morin, el pensamiento simplificador, disyuntivo e hiperespecializado conduce a «especialistas

ignaros» a «inteligencia ciega», ante la complejidad de lo real. Y añade: «Esta nueva, maciza y prodigiosa ignorancia, es ella misma ignorada por los sabios».⁵

En el mismo sentido, Boaventura Sousa Santos destaca que la excesiva fragmentación y sujeción a ciertas reglas del saber científico transforma al científico en un «ignorante especializado».⁶

El fracaso del modelo soviético no puede llevar a creer que no existe alternativa al modelo civilizatorio preconizado por la globalización neoliberal. Esta ceguera conduciría a la desesperanza y la impotencia en la lucha por un mundo mejor; y estaría aliada a los poderes económico y político, los únicos que realmente sacan algún provecho de la globalización neoliberal.

La ceguera, que conduce a la aceptación de los inevitables efectos perversos de la globalización, resulta de formas de pensamiento atomizadas, compartimentadas y especializadas, que son consecuencias del paradigma educacional dominante. Como refiere Edgar Morin, «todavía estamos ciegos ante el problema de la complejidad [...] Solo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento».⁷

El papel de la educación en el mundo actual

Tenemos en la actualidad dos opciones: o proseguimos el mismo camino que conducirá a la creciente degradación y, probablemente, a la destrucción de la humanidad; o el camino iluminado por la utopía de un mundo mejor, donde el sufrimiento humano sea la excepción y la felicidad, la regla. El futuro no está predeterminado: depende de las opciones que hagamos. Si bien la educación, por sí sola, no puede cambiar el modelo civilizatorio, no es menos cierto que, sin un cambio del paradigma educacional, no es posible ninguna revolución pacífica e inteligente.

Hay que utilizar la inteligencia para promover una educación que contrarie la ceguera del pensamiento simplificador y disciplinado; una educación que desarrolle la competencia de pensar de una forma que posibilite la comprensión de la complejidad de la realidad. Una educación que contribuya al *empowerment* de los ciudadanos.⁸

Solamente un paradigma educacional que promueva el desarrollo global de los seres humanos permitirá pertrecharlos con los conocimientos y las competencias necesarias para la inteligibilidad de la naturaleza y de la sociedad, aumentando la eficacia de su ejercicio de ciudadanía. Una democracia auténtica presupone ese *empowerment*. No obstante, solo será viable siempre que los seres humanos tengan la competencia de pensar-

sentir de forma compleja, articulando lo local y lo universal, lo particular y lo global.

La teoría de la relatividad, la mecánica cuántica y la termodinámica destruyeron el mito de las certezas, de las «ciencias exactas». El conocimiento científico es una elaboración-construcción mental, de seres humanos falibles, tanto más limitados cuanto más sean compartimentados y especializados. Las teorías científicas tienen un carácter hipotético y probabilístico y nunca de certeza y exactitud. La imaginación, la intuición y el conocimiento anteriormente acumulado (científico y no científico) asumen así un papel determinante en los descubrimientos científicos.

Como afirma Popper,

Sea la teoría de Einstein verdadera o falsa, viene a demostrar que el saber en el sentido clásico, el saber cierto, la certeza, no es posible. Kant tenía razón, nuestras teorías son creaciones libres de nuestro intelecto [...] Nuestras teorías científicas, aunque sean muy comprobadas y fundamentadas, no pasan de conjeturas, de hipótesis bien sucedidas [...]

La tradición constituye sin lugar a dudas la fuente más importante de nuestro saber [...] La evolución de nuestro saber consiste en la modificación, en la corrección de un saber anterior [...] Ni la observación ni la razón constituyen una autoridad. Otras fuentes —como la intuición y la imaginación intelectual— revisten una mayor importancia, aunque son igualmente inciertas [...] Constituyen la fuente principal de nuestras teorías y, como tal, son insustituibles.⁹

Comparto la opinión de Edgar Morin: la sabiduría resulta de la síntesis armoniosa entre el conocimiento, fundamental en la razón —la prosa de la vida—, la dimensión poética de la existencia y la locura sabia del amor. El conocimiento global/total de la realidad tiene que incluir, entre otras, las perspectivas poética y amorosa. Esta inclusión va a añadir al conocimiento «racional», otras dimensiones, transformándolo en sabiduría.

La educación que necesitamos

Me parece demasiado obvio que la educación que necesitamos, capaz de formar personas críticas, de raciocinio rápido, con sentido de riesgo, curiosas, indagadoras no puede ser la que ejercita la memorización mecánica de los educandos... Por eso, es la que coloca al educador o educadora la tarea de, enseñando contenidos a los educandos, enseñarles a pensar críticamente...

Paulo Freire

Los objetivos, la metodología y los principios que informan un paradigma educacional, ejercen una acción fundamental en el ámbito de la formación —sea de los ciudadanos o de los científicos.

Ante el desarrollo científico actual y los desafíos de la contemporaneidad, el currículo hegemónico

dominante en la escuela —burgués, androcéntrico, eurocéntrico y urbanocéntrico, cimentado en la compartimentación de los conocimientos (disciplinares), que maximiza la importancia de la racionalidad abstracta lógico-matemática y de la inteligencia lingüística, que desprecia los conocimientos, las capacidades y las competencias de las culturas dominadas que ignora la necesidad de desarrollar en los estudiantes valores éticos fundamentales, así como el espíritu crítico, la creatividad, la sensibilidad, la afectividad y el sentido estético— está agotado y obsoleto.

El paradigma educacional ahora propuesto rompe con lo anterior. Aunque no esté de acuerdo con la opción ideológica antimarxista y liberal de Karl Popper, comparto con él muchos puntos de vista, en particular que «el futuro, la sociedad, el universo están abiertos». Dependen en gran parte de las opciones civilizatorias de la humanidad. Estas opciones son, en buena medida, dependientes del paradigma educacional responsable de la formación de las generaciones futuras, así como del paradigma científico que orientará las tomas de decisión científico-políticas sobre la sociedad y la naturaleza.

Popper establece una relación trascendental entre nuestros sueños y nuestras teorías: «Es importante que sea el sueño de volar el que haga que se vuele y no que sea el sueño de ganar dinero [...] muchos más soñaron volar y conscientemente arriesgaron la vida por su sueño».¹⁰ Se refería a los pioneros de la aviación, pero esta cita puede ser usada metafóricamente en otros contextos.

Es posible, necesario y urgente un nuevo paradigma educacional que contribuya a la edificación de sociedades que tengan como finalidad la felicidad de todos los seres humanos y no el lucro económico de unos pocos a costa del sufrimiento de muchos. Para que la utopía sea viable es también necesario y urgente desarrollar prácticas educacionales alternativas y contrahegemónicas. Una educación global que promueva el desarrollo: transensorial, transdimensional, transdisciplinario, transparadigmático y transcultural de los educadores-educandos y de los educandos-educadores. Una educación para la libertad, la concientización, la solidaridad, la felicidad y el amor.

En este sueño, la educación debe contribuir a disminuir progresivamente las desigualdades sociales; acabar con el hambre; erradicar el analfabetismo; reequilibrar ecológicamente el planeta; terminar con las guerras; poner punto final al racismo, a la xenofobia, al sexismo y a todas las demás formas de discriminación; promover una cultura de amor (por los otros seres humanos, por la naturaleza, por sí mismo); ayudar a lograr una existencia-vivencia humana con sabiduría

Los alumnos son sujetos activos en la construcción de su propio saber, agentes creadores en búsqueda permanente de nuevos conocimientos que vuelvan la naturaleza y la realidad social más inteligibles y que posibiliten una práctica social éticamente orientada.

mediante una pedagogía del diálogo, de la co-responsabilidad, de la conciencia basada en presupuestos constructivistas, socioculturalmente contextualizados, y humanistas; inspirada en la obra de Paulo Freire.

La educación dialogística presupone un diálogo, mediatizado por el mundo, entre dos sujetos cognoscentes —educador-educando y educando-educador. Los alumnos son sujetos activos en la construcción de su propio saber, agentes creadores en búsqueda permanente de nuevos conocimientos que vuelvan la naturaleza y la realidad social más inteligibles y que posibiliten una práctica social éticamente orientada. Este nuevo paradigma educacional se apoya en siete principios:

1. Transensorialidad

El conocimiento sensorial es una de las formas de apropiación cognitiva de lo real y, por eso, debe ser tenido en consideración, en articulación con otras formas de conocimiento.

Para corregir el anquilosamiento de los sentidos, resultante del alejamiento de la naturaleza, del imperialismo televisivo y de la cultura *inculta* de la *rapidinha* [hacerlo todo con rapidez] —*fast food, fast sex, fast love, fast life*— es urgente redescubrir y desarrollar las potencialidades de los «seis sentidos». Sin embargo, en las sociedades contemporáneas se verifica un gran dominio de uno de ellos —la vista— debido a la video-dependencia provocada por la televisión y la cibernética. Este imperialismo visual se hace a costa del anquilosamiento de los otros sentidos y de la disminución de la racionalidad abstracta y de la reflexión crítica.

Lo visible nos amarra a lo que es visible. Para el hombre que ve (y solo ve), lo no visto no existe... el video-dependiente tiene menos sentido crítico que lo que todavía es un animal simbólico entrenado en la utilización de símbolos abstractos [...] la cultura de la imagen acaba con el delicado equilibrio entre pasiones y racionalidad. La racionalidad del Homo Sapiens está retrocediendo [...] mientras la realidad se complica y las complejidades aumentan vertiginosamente, las mentes se simplifican y nosotros estamos creando un video-niño que no crece, un adulto que se configura para toda la vida como un niño de retorno.¹¹

2. Transdimensionalidad

Para corregir las distorsiones resultantes de la primacía de lo cognitivo en la escuela y especialmente de las racionalidades lógico-matemática y lingüística, es imperioso promover el desarrollo global/multidimensional de los seres humanos, a partir de la integración de las dimensiones cognitivas, axiológicas, afectivas, sexuales y políticas.

Dimensiones cognitivas

El profesor de la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, Howard Gardner, en su libro *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, publicado en los Estados Unidos en 1983, ha provocado una ruptura con la concepción científica dominante sobre la inteligencia humana. Interrelacionando conocimientos provenientes de la psicología constructivista, la neurología y el estudio de superdotados y de niños diferentes, contrapuso al entendimiento dominante de la inteligencia, como una competencia cognitiva única, la concepción de múltiples inteligencias. En este libro, identifica siete tipos, que se desarrollan de forma relativamente autónoma (inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cenestésica, musical, intrapersonal e interpersonal). Al final, añade dos inteligencias más —la naturalista y la existencial. Acentúa la importancia que las culturas, en las cuales se encuentran insertados los individuos, tienen en el desarrollo diferenciado de las diversas inteligencias. Afirma, incluso, de acuerdo con David Felman, la existencia de dominios cognitivos universales, mientras otros son exclusivos de determinadas culturas.¹²

Dimensiones axiológicas

El papel de la escuela y el paradigma educativo dominante tiene que ser revaluado ante los desafíos que se presentan con creciente permanencia en las sociedades contemporáneas, y que constituyen el resultado del fracaso de la creciente compartimentación y de la atomización del conocimiento científico; del resurgimiento del racismo, del chauvinismo, de la

xenofobia; y de la exacerbación de los nacionalismos y de los fundamentalismos; de la propagación e incremento de diferentes formas de violencia (guerras; delincuencia y criminalidad; violencia represiva por parte de los gobiernos, ejercida a través de una utilización desproporcionada de sus fuerzas de seguridad); de las catástrofes y desequilibrios ecológicos; de la propagación de enfermedades con una elevada tasa de morbilidad (SIDA, ébola, etc.); de la contaminación y adulteración de la cadena alimentaria humana (vacas locas, diotoxinas, hormonas, conservantes, colorantes, pesticidas); de la falta de civismo y de solidaridad; del enflaquecimiento de los lazos afectivos y del aumento de la soledad; de la propagación de la cultura inculta de masas, que se traduce en la pérdida de sentido estético, de la creatividad y el espíritu crítico; de la pérdida de referencias cultural y patrimonial ancestrales.

Hace algunas décadas competía a la familia, en gran medida, y a la comunidad, la formación moral y ética de los jóvenes. Debido a la desaparición de la familia extendida y la generalización de la nuclear, al aumento del número de familias monoparentales, a la creciente participación de la mujer en el mercado del trabajo y al aumento de las distancias/tiempo entre las ubicaciones de residencia y de trabajo, se redobla el papel de la escuela en este dominio. Los niños y los jóvenes pasan cada vez menos tiempo con sus padres y cada vez más tiempo en la escuela. Los abuelos, que décadas atrás desempeñaban un papel importante en la formación ética de los niños y jóvenes y una de las fuentes privilegiadas de afectos, van perdiendo esas funciones. Un número cada vez mayor de niños va a la escuela con pocos meses de edad y la escolaridad básica va aumentando significativamente.

La necesidad de que la escuela promueva el desarrollo ético, y axiológico en general, de los alumnos se viene enfatizando, desde hace mucho tiempo, por grandes científicos mundiales. Voy a destacar, en el ámbito de las ciencias sociales, al sociólogo Karl Mannheim, y en el de las ciencias de la Naturaleza, al físico Albert Einstein.

A comienzos de la década de los 40, durante el holocausto nazi, Mannheim teoriza sobre la formación de valores en las sociedades democráticas. Empieza identificando algunos factores sociológicos que perturban el proceso de valoración en la sociedad moderna. A causa del rápido y descontrolado crecimiento de las sociedades contemporáneas, del creciente número de contactos entre grupos, se verificó la desaparición de valoraciones básicas cimentadas en la regla de la costumbre, así como la confusión en la órbita del sistema de valores. Los referidos hechos originaron una sociedad de *laissez-faire*, cuyo sistema tarde o temprano se desmembrará. Critica el

movimiento educacional moderno porque actúa, frecuentemente, como lo hacen los padres ricos. Estos, al intentar volver la vida de sus hijos lo más fácil posible, proporcionándoles todo lo que quieren a cualquier precio, están reduciendo sus potencialidades de afrontar situaciones adversas. Mientras la vieja educación autoritaria se revelaba ciega a las necesidades vitales y psicológicas de los niños, el *laissez-faire* del liberalismo perjudicó el sano equilibrio entre el individuo y la sociedad, centrando su atención casi tan solo en el individuo. Mannheim afirma:

Debe haber algo, una tercera solución, entre la regimentación totalitaria, de un lado, y la desintegración completa del sistema de valores de la etapa del *laissez-faire* del otro [...] El primer paso a llevar a cabo por las democracias, en contraste con la orientación anterior de *laissez-faire*, consistirá en renunciar a su completo desinterés por los valores. No debemos huir de una clara definición de posición, cuando se trata de valores, ni sustentar que en una democracia es imposible una concordancia sobre valores.¹³

También Einstein ha acentuado la importancia de la escuela en el desarrollo axiológico de los jóvenes y criticado su papel puramente instrumental. En 1936 afirmaba:

Algunas veces hay quienes ven la escuela simplemente como un instrumento para transferir una cierta cantidad máxima de conocimiento para la generación en crecimiento. Pero, esto no es correcto. El conocimiento está muerto; la escuela, sin embargo, sirve a la vida. Debe desarrollar en los jóvenes aquellas cualidades y capacidades valiosas para el bienestar de la comunidad.

Y en 1952:

No es suficiente que se enseñe una especialidad a un hombre. A través de esto él puede volverse una especie de máquina útil, pero no una personalidad armónicamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiera el entendimiento y la sensibilidad vivenciada por los valores. Debe adquirir una conciencia vivida de lo bello y del bien moral... Es también vital para una educación válida que se desarrolle el pensamiento crítico independiente en los jóvenes.¹⁴

En la actualidad, la importancia de la formación ética de los jóvenes en la escuela es destacada, entre otros grandes científicos contemporáneos, por Albert Jacquard:

Aquí estamos ante una nueva definición del papel del sistema educativo: no preparar más a los jóvenes para que entren en la sociedad, sino prepararlos para que construyan una nueva sociedad [...] Nos hemos acostumbrado a soportar lo insoportable. Esta aceptación, esta resignación es, sin lugar a dudas, lo que hay de peor en este diagnóstico que podemos proyectar a nuestro futuro. Todo pasa como si la destrucción de las riquezas del planeta, la expulsión de una fracción de la humanidad a una miseria cada vez mayor y el crecimiento de las desigualdades fueran inevitables.¹⁵

A pesar de todo, el crecimiento económico contemporáneo se viene haciendo sobre la base del desarrollo tecnológico y la concentración de la propiedad, sin que se cuente con el aumento de las desigualdades sociales, los crecientes desequilibrios ecológicos y el vaciamiento del componente afectivo en las relaciones humanas; por ello las dimensiones éticas y afectivas tienen que ser revaluadas por la escuela.

Las gigantescas estructuras industriales benefician a pocas personas, mientras se aprovechan y destruyen la naturaleza y su equilibrio ecológico. La diseminación de la tecnología y de la comunicación ha transformado el comportamiento humano.

La sociedad contemporánea necesita, por ese motivo, desarrollar nuevas premisas, nuevos principios, especialmente en el ámbito de la ética [...] La psicología y la sociología han contribuido extensivamente para la elaboración de estos conceptos. Como resultado, la persona, hoy, es entendida como un ser humano que existe en relación con otras personas que por su lado están relacionadas con la naturaleza y la cultura. Esto quiere decir que es suficiente e incompleto que se considere a la persona solamente en su interioridad y subjetividad. La noción de persona debe completarse a través de las relaciones con otras personas y la comunidad.¹⁶

Dimensiones afectivas, sexuales y políticas

Es necesario tener el coraje y la clarividencia de promover, a través del sistema de enseñanza, y de forma transversal y transdisciplinaria, el desarrollo de las dimensiones afectivas, sexuales y políticas de los seres humanos. Freud, Reich y Foucault, entre otros, han demostrado no solo la importancia de estas dimensiones humanas, sino también su profunda interrelación.

Paulo Freire siempre ha defendido, en contraposición a la concepción dominante (educación bancaria), que la educación dialogal es simultáneamente un acto cognitivo, amoroso, ético, estético y político.

La poesía es una forma de conocimiento imprescindible para la comprensión de la complejidad de la realidad. Los poetas, debido al gran desarrollo de su sensibilidad, muchas veces intuyen la comprensión y la explicación de fenómenos que la ciencia conceptualiza solo más tarde.

La interrelación de las tres dimensiones mencionadas puede ser bien documentada con el extracto del poema «Invención del amor», de Daniel Filipe, que ilustra muy bien cómo la sensibilidad poética contribuye a la comprensión de la razón, por lo cual la afectividad suele ser peligrosa para la sociedad neoliberal contemporánea:

*Para el bien de la ciudad del país de la cultura
es preciso encontrar la pareja fugitiva
que inventó el amor con carácter de urgencia
[...]*

*Es preciso encontrarlos antes de que sea tarde
antes de que el ejemplo fructifique. Antes
de que la invención del amor se procese en cadena
[...]*

*Cierren las escuelas. Sobre todo
protejan a los niños de la contaminación.
Una agencia comunica que allá al sur del río
un chico pidió una rosa roja
y lloró nerviosamente porque la rechazaron.
Según el director de su escuela es un crío triste
inexplicablemente volcado hacia los largos silencios
/y a los lloros sin razón.*

*Aplicado no obstante. Respetuoso de la disciplina.
Un caso típico de inadaptación congénita dijeron los psicólogos.
Menos mal que se reveló a tiempo. Va a ser ingresado y
sometido a un tratamiento especial de recuperación.
Pero es posible que haya otros. Es absolutamente vital
que el diagnóstico se haga en el período primario de la enfermedad.
[...]*

*Se está jugando el destino de la civilización que hemos construido,
el destino de las máquinas de las bombas de hidrógeno,
de las normas de discriminación racial,
el futuro de la estructura industrial de la que nos envanecemos,
la verdad indiscutible de las declaraciones políticas.¹⁷*

El amor considerado en sentido lato —amor por los demás, por la naturaleza, por nosotros mismos— constituye, debido a sus dimensiones éticas y políticas, un poderoso obstáculo a este tipo de civilización en que estamos inmersos, fundada en el lucro de pocos, atentatoria de los derechos humanos de muchos, agotadora de recursos no renovables y provocadora de desequilibrios ecológicos graves.

Las corrientes filosóficas contemporáneas fenomenológicas y existencialistas atribuyen un gran valor al mundo de las emociones y los sentimientos; pero los consideran autónomos y no asimilables a la razón. Otros autores van todavía más allá y destacan la relación profunda entre el desarrollo o la disminución de la sensibilidad en la actividad intelectual, y afirman que la educación afectiva debería ser la primera preocupación de los educadores, porque ella condiciona el comportamiento, el carácter y la actividad cognitiva de los niños.¹⁸ El sociólogo Georges Snyders afirma que lo afectivo no se opone a lo racional, sino al revés, se fortalecen uno al otro, por lo que es necesario hacer una síntesis entre lo afectivo y lo racional: «Esta síntesis [...] implica que el amor no sea el contrario del conocimiento, que la pasión no sea necesariamente la negación de la razón [...] El amor puede revertirse en lucidez, en necesidad de comprender, en alegría de comprender».¹⁹ Y afirma también que cuando se ama el mundo, ese amor ilumina y ayuda a revelarlo, a descubrirlo. Los actos de sentir, pensar y decidir presuponen un trabajo conjunto de las dimensiones cognitivas y emocionales del cerebro. Esa correspondencia entre los procesos emocionales y racionales es acentuada,

entre otros, por De Sousa, Damásio, Goleman, Best, Filliozat, Martín y Boeck, y Miranda.

Damásio, apoyado en sólidas investigaciones neurobiológicas, refuta el error de Descartes, que ha defendido la separación completa entre el cuerpo y la mente, y demuestra la existencia de una interrelación entre ambos y que los sentimientos y las emociones tienen una base cognitiva. A veces, cuando estos son excesivos o negativos, pueden provocar errores:

Los sentimientos, a la par de las emociones que los originan, no son un lujo [...] Al revés de la opinión científica tradicional, son justamente tan cognitivos como cualquier otra percepción [...] Ciertos aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad [...] No se pretende negar con eso que las emociones y los sentimientos puedan provocar disturbios destructivos en los procesos de raciocinio en determinadas circunstancias.²⁰

Miranda acentúa que la parte medular del cerebro, la cortical y la poscortical, están vinculadas íntimamente en sus capacidades extrasensoriales: «El conocimiento de esa interrelación e intercooperación esencial entre los sistemas operacionales e intelectuales permite que usemos nuestro cuerpo para influenciar nuestra mente, tanto como nuestra mente para influenciar nuestro cuerpo».²¹

Howard Gardner destaca que la escuela tradicional no solo sobrevalora las inteligencias lógico-matemática y lingüística, sino que también no promueve el desarrollo armonioso de las demás inteligencias, en particular la intrapersonal y la interpersonal.²² Partiendo de los conceptos de inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, David Goleman acentúa que aprendemos mejor siempre y cuando se trate de asuntos que nos interesen y en los que sintamos placer. La preparación de los niños para la escuela pasa por el desarrollo de competencias emocionales —inteligencia emocional—, es decir, confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, capacidades de relacionarse, de comunicación y de cooperación. Según este autor, el crecimiento del analfabetismo emocional es el responsable del aumento gradual de las enfermedades mentales, de problemas sociales como la violencia y la criminalidad, el consumo de drogas y los suicidios de adolescentes y jóvenes. La inestabilidad familiar y el hecho de que la escuela se concentre solamente en el desarrollo de las inteligencias lógico-matemática y lingüística, constituyen las principales causas de ese analfabetismo. El desarrollo de competencias sociales y emocionales incluye no solo el uso del afecto para educar, sino también educar el propio afecto.

El ámbito de la inteligencia emocional de Goleman coincide con lo de las inteligencias personales (intra e interpersonales) de Gardner, ya que preconiza la implementación de programas de alfabetización

emocional en las escuelas: «En suma, el formato ideal de los programas de alfabetización emocional es que empiecen temprano, y que estén adecuados a la edad de los alumnos, que acompañen toda la vida escolar y que coordinen esfuerzos con la escuela, el hogar y la comunidad».²³ Tales programas mejoran el desarrollo del aprendizaje académico de los niños y los ayudan a cumplir mejor sus múltiples papeles en la vida «volviéndolos mejores amigos, estudiantes, hijos e hijas —y en el futuro, probablemente mejores padres y madres, asalariados y empresarios, personas y ciudadanos».²⁴

Filliozat critica el hecho de que la escuela preste poca o ninguna atención al desarrollo social y afectivo de los niños. Los jóvenes salen de ella —en la mejor de las hipótesis— llenos de conocimientos, pero sin haber desarrollado su creatividad, autonomía, responsabilidad, sus capacidades de cooperación y solución de conflictos. Afirma que los problemas afectivos están en el origen de gran parte de las dificultades de aprendizaje. Esta autora destaca, incluso, que la inexistencia de una realización afectiva conduce «a una unión mórbida al dinero y al poder. El analfabetismo emocional tiene consecuencias individuales y constituye un flagelo social».²⁵ Refiere que los analfabetos emocionales son una presa fácil para los extremismos, los fundamentalismos y los racismos.

Thomas Gordon asegura que un lenguaje solo es eficaz —o sea, alcanza sus propósitos de comunicación—, cuando existe empatía y los que intervienen en el proceso se sienten respetados. Para él, la comunicación es ineficaz siempre y cuando uno de los interlocutores no se sienta respetado.²⁶

David Best rechaza el mito de que la mente humana está compuesta por dos reinos distintos —el cognitivo/racional (científico) y el afectivo/creativo (dominio artístico)—, y defiende la racionalidad de los sentimientos. Critica el concepto errado de que los raciocinios científicos se limitan a los deductivos e inductivos, y menciona la existencia de un racionalismo interpretativo en el que la sensibilidad ejerce un papel importante. El sentir es muchas veces indispensable para la buena comprensión de un fenómeno o acontecimiento, porque de esa forma los objetos de estudio se liberan de la abstracción y se vuelven algo individual y concreto. En lo referido a la racionalidad, los sentimientos son fundamentales: «Si alguien produjera, sistemáticamente, juicios fríos e imparciales, aun en los casos más extremos de injusticia, crueldad, sufrimiento innecesario, etc., eso revelaría, *ipso facto*, por lo menos en cierta medida, una falta de comprensión de las situaciones relevantes».²⁷

Las autoras alemanas Martín y Boeck destacaron el hecho de que las obras de Antonio Damásio, Howard

Gardner y David Goleman han sido tan importantes y pioneras en esta materia porque demostraron que existe racionalidad en las emociones, y que las competencias emocionales pueden aprenderse y perfeccionarse. Afirman también:

Numerosas pruebas anatómicas y psicológicas explican que pensar y sentir, es decir, el cerebro racional y emocional, forman un todo inseparable [...] Solamente la coordinación de la capacidad de sentir con la de pensar proporciona al ser humano su amplio abanico de posibilidades de expresión, único en la naturaleza [...] Las emociones son importantes para el pensamiento, los pensamientos son importantes para las emociones.²⁸

Un ejemplo de interrelación profunda entre el cuerpo y las componentes racionales y emocionales del cerebro es cuando ocurre un desempeño máximo en el ejercicio de una actividad física o mental, sin acrecentamiento de esfuerzo y acompañado de una sensación de placer. Este fenómeno ha sido estudiado por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi y lo ha denominado *flow* [flujo].²⁹ El desempeño está acompañado por un estado de felicidad producido por la «euforia del alto rendimiento». Esta resulta de la producción de sustancias químicas inductoras de placer —dopamina y colecistoquinina. La euforia del alto rendimiento —flujo— ocurre asociada a un estado de fluidez, de trance, de éxtasis. El flujo presupone una elevada concentración, y además un gusto de lo que se está haciendo, y que se esté motivado para conseguir un desempeño superior. Goleman subraya:

Ser capaz de entrar en flujo es la inteligencia emocional en su mejor momento; el flujo representa posiblemente el máximo en lo que respeta al dominio de las emociones al servicio del desempeño y del aprendizaje [...] Si el flujo es un prerequisite para la excelencia en un oficio, profesión o arte, también lo es en el aprendizaje.³⁰

Según Howard Gardner, motivar a los niños partiendo de tareas que les gusten realizar y por las que se interesen, es movilizar las emociones al servicio de la educación, perseguir el flujo a través del aprendizaje. La obtención de flujo en las áreas que les gustan logra motivarlos para el aprendizaje en otras áreas, por lo cual la escuela no puede seguir centrándose en áreas del conocimiento que promuevan solo el desarrollo de las inteligencias lógico-matemática y lingüística.

Estos nuevos progresos en el conocimiento científico de las emociones y de la afectividad vienen a confirmar lo que Paulo Freire venía diciendo y practicando desde la década de los 60. La afectividad, las emociones y la intuición son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la construcción de nuevos conocimientos científicos. Según él, hay dos tipos de sentimientos facilitadores de la construcción de nuevos conocimientos científicos:

el *amor* (por los demás seres humanos y por la naturaleza) y la *rabia-indignación* ante las situaciones de injusticia, explotación y destrucción.

Desde sus primeros libros, y a lo largo de toda su obra, Freire ha destacado que la educación es un acto simultáneamente amoroso, ético y político. Niega la posibilidad de prácticas educativas neutras: «imposible neutralidad que no es otra cosa sino la manera mañosa con que se intenta esconder la opción».³¹ Distingue las prácticas educativas progresistas de las conservadoras por la forma como intentan, respectivamente, desocultar u ocultar a los educandos las causas de los fenómenos y de las desigualdades sociales. El carácter político de la educación se acentúa de forma explícita cuando afirma:

Los defensores de la neutralidad de la alfabetización no están mintiendo cuando dicen que la clarificación de la realidad simultáneamente con la alfabetización es un acto político. Falsean, sin embargo, a la hora de negar ese mismo carácter político cuando ocultan la realidad.³²

La dimensión política de la educación es importante, bien se trate de la formación de los ciudadanos del futuro, o de los futuros científicos. Como refiere Albert Jacquard,

el papel del científico es el de un vigilante que da la señal de alerta cuando ve que se están esparciendo «contraverdades», o cuando asiste a actos inaceptables [...] Luego, el papel liberador de la ciencia es inseparable de la democracia, y los científicos tienen, en consecuencia, más que cualquier otro, el deber de defenderla; esto es, para mí, «hacer política» [...] la acción puede ser igualmente eficaz reaccionando todos los días ante las injusticias observadas [...] Entrar en la política, es decir, participar en la vida de la ciudad, es empezar por no aceptar lo inaceptable».³³

3. Transdisciplinariedad

Con el propósito de corregir las distorsiones resultantes de la disciplinarización y atomización del conocimiento, es necesario desarrollar currículos integrados. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad —máxima forma de integración y globalización de conocimientos— restituyen al objeto de estudio el sentido de su concreción, de nexo entre el objeto científico y el real, y de esta manera constituyen una verdadera exigencia del acto pedagógico.

El camino de la transdisciplinariedad es largo y difícil para quienes tienen una formación académica basada en presupuestos disciplinares. Sin embargo, es un desafío estimulante y el único posible cuando se pretende comprender la realidad en su complejidad, y actuar de una forma inteligente en ella. Este camino

presupone niveles intermedios de integración creciente:

Disciplinarietà
Multidisciplinarietà
Interdisciplinarietà
Transdisciplinarietà

A los que corresponden varios estadios de integración de conocimientos:

Desarticulación
Articulación
Interrelación
Integración/Superación

Esta creciente integración de conocimientos presupone, a su vez, varias etapas: entre asignaturas afines-próximas (de las diferentes ciencias de la naturaleza, de las diversas ciencias sociales, de las varias disciplinas humanísticas); entre saberes académicos diversos (de las diferentes ciencias de la naturaleza, de las diversas ciencias sociales y de las varias disciplinas humanísticas); entre saberes académicos y saberes vulgares o del sentido común.

La fragmentación y compartimentación del conocimiento por disciplinas no permite comprender la complejidad de la naturaleza, ni de la sociedad. Como afirmó Michael Young, los currículos compartimentados, al no ofrecer a los alumnos la oportunidad para enfocar la sociedad como una «totalidad», actúan como agentes objetivos de control social.³⁴

Bernstein designa los currículos fragmentados por disciplinas como «currículos de colección», y los no compartimentados como «currículos integrados».³⁵ Los primeros refuerzan las relaciones jerárquicas entre profesores y alumnos, el control social y la especialización. Los segundos amortiguan las relaciones de poder y de control social, abren las escuelas al exterior y otorgan una mayor importancia a los procesos y a las formas de conocimiento que a los conocimientos en sí mismos.

Santomé acentúa que los currículos basados en disciplinas aisladas no consideran las experiencias y los conocimientos anteriores de los alumnos, así como sus intereses y ritmos de aprendizaje, lo cual origina dificultades en la comprensión, adquisición y aplicación de conocimientos. Por otro lado, los profesores pierden autonomía en favor de las orientaciones prescritas por los libros de texto. Los currículos integrados permiten atender las necesidades y los intereses de los estudiantes, así como respetar sus conocimientos previos. Ayudan a desarrollar la autonomía, el espíritu crítico y los valores democráticos y solidarios en los jóvenes, y facilitan la comprensión de la sociedad en que viven.³⁶

4. Transparadigmas teóricos

Para lograr una mejor y más completa comprensión de los fenómenos, es necesario romper, interrelacionar e integrar las producciones teóricas oriundas de paradigmas diversos. En el ámbito de cada ciencia —en particular en las sociales—, existen abordajes teóricos diversos para explicar los mismos fenómenos. Esos diferentes enfoques se apoyan en paradigmas distintos, a veces contradictorios y conflictivos. Por ejemplo, en la psicología, el paradigma behaviorista y el constructivo, y en la sociología los paradigmas marxista, estructuralista, funcionalista, estructo-funcionalista, interaccionismo simbólico, fenomenología, etc. Si se interrelacionan estos enfoques teóricos diferentes, el análisis será mucho más profundo y rico.

Estoy de acuerdo con las posiciones defendidas por Karl Popper sobre que el debate crítico entre posiciones diferentes es importante para el progreso científico. Según este filósofo de la ciencia, el mérito de un debate depende en gran parte de la heterogeneidad de las opiniones y pareceres en conflicto. La convicción de que se valoriza el entendimiento de la realidad mediante la contraposición y la confrontación de ideas, la enfatizan varios productores de otras formas de conocimiento. El obispo brasileño Don Helder Câmara ha afirmado: «Si no estás de acuerdo conmigo, tú me enriqueces; si eres sincero y buscas la verdad como puedes, ganaré teniendo la humildad de complementar mi pensamiento con el tuyo y profundizar así mi visión». Por su parte, el poeta António Aleixo, que manifiesta una profunda sabiduría popular, afirmó en el mismo sentido:

*En contradicción contigo
puede estar un gran amigo;
duda más de los que están
siempre de acuerdo contigo.*³⁷

A semejanza del anterior, este principio presupone diversos niveles de integración:

Paradigmas
Multiparadigmas
Interparadigmas
Transparadigmas

La integración y la superación de perspectivas teóricas oriundas de paradigmas diversos es un objetivo que se ha de perseguir, teniendo en cuenta la obtención de un conocimiento más profundo y complejo de la realidad.

5. Transculturalidad

Todas las culturas tienen potencialidades y limitaciones, aspectos positivos y negativos. Para

Para valorizar el conocimiento humano, y toda vez que las perspectivas monoculturales son necesariamente parciales, incompletas y reductoras, es necesario promover la interrelación crítica de los saberes inherentes a las diversas culturas, en un elevado nivel de mestizaje cultural.

valorizar el conocimiento humano, y toda vez que las perspectivas monoculturales son necesariamente parciales, incompletas y reductoras, es necesario promover la interrelación crítica de los saberes inherentes a las diversas culturas, en un elevado nivel de mestizaje cultural. Se aprende con quienes piensan de manera diferente, y nos quedamos igual cuando convivimos solo con quienes piensan de manera semejante.

Es preciso promover y democratizar el éxito educativo de todos los alumnos y alumnas, de todas las culturas. Hay que respetar y valorizar sus diversos conocimientos culturales y tenerlos en cuenta, como punto de partida del aprendizaje de los conceptos científicos abstractos.

Se debe combatir todas las discriminaciones de carácter cultural, especialmente la xenofobia y el racismo. Para ello, es necesario poner en evidencia las tendencias etnocéntricas y los estereotipos socioculturales, y desarrollar valores de respeto por todos los seres humanos, independientemente del género y de la cultura, religión, color de la piel y nacionalidad.

6. Interrelación dialogal entre los cinco principios anteriores

Este principio presupone la interrelación dialogal (reflexiva y crítica) entre todos los tipos de conocimientos procedentes de cada uno de los cinco principios anteriores, entre todos los tipos de conocimiento —científicos, humanísticos, vulgares (sentido común)—, entre cogniciones, intuiciones, percepciones, sensaciones, sentimientos, emociones. Este conocimiento total-global permite la interpretación y la comprensión hermenéutica, holística y compleja de los fenómenos. El todo está compuesto por partes, las partes integran el todo y el todo está presente en cada una de las partes.

Merece destacarse —por haber sido pionero en términos educacionales, y por la excelencia de sus legados para un paradigma científico de la globalidad y la complejidad— al educador Paulo Freire:

Es imposible conocer rigurosamente cuando se desprecia la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es todo mi cuerpo el que, socialmente, conoce. No puedo, en

nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis sentimientos. Yo sé muy bien que conocer no es lo mismo que adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo el derecho de hacer, si soy riguroso, serio, es quedarme satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de la intuición a la criba rigurosa que merece, pero jamás despreciarlo. Para mí, la intuición pertenece a la naturaleza del proceso del hacer y del pensar críticamente lo que se hace.³⁸

Desde el inicio de su obra, Freire ha intentado desarrollar una praxis educativa teniendo como presupuesto fundamental el profundo respecto a las culturas de los educandos, utilizando temas interdisciplinarios, articulando el conocimiento científico con el sentido común e integrando dimensiones cognitivas, afectivas y éticas. Sin embargo, en sus últimas obras su pensamiento es más explícito y completo al respecto. Así, la importancia del sentido común es frecuentemente destacada en *Pedagogía de la esperanza*:

Tenemos que ser posmodernamente radicales y utópicos. Progresistas [...] Posiblemente ha sido la convivencia siempre respetuosa que he tenido con el «sentido común», desde los tiempos de mi experiencia en el Nordeste brasileño, a lo que se añade la convicción, que nunca en mí ha flaqueado, de que la superación pasa por él; lo que ha hecho que jamás lo desprecie o simplemente lo minimice [...] Esto significa, en último análisis, que no es posible que el educador desconozca, subestime, o niegue los «conocimientos conseguidos a través de la experiencia», con los que los educandos llegan a la escuela [...] Lo que no es posible hacer es no respetar la sabiduría del sentido común. Lo que no es posible hacer es intentar suplantarlo sin que, partiendo de él, pase por él [...] Subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia socio-cultural es, al mismo tiempo, un error científico y la expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista [...] En última instancia, esa «miopía», constituyéndose en un obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico.³⁹

7. Praxis ética y amorosa colectiva. Utopía de la Esperanza, de la Justicia, de la Solidaridad, del Amor, de la Felicidad.

Quienes han dicho que con la disolución del bloque soviético y la globalización del capitalismo a escala planetaria se había llegado al final de la historia, se han

engañado y/o han intentado engañar a alguien deliberadamente. La historia no ha terminado. El cambio podrá ocurrir por dos vías: a) la violenta, que tendrá costos humanos y ambientales enormes; pero que podrá volverse inevitable si se siguen agravando las desigualdades sociales. Como refirió Paulo Freire en el discurso proferido en 1986, al recibir el premio UNESCO de la Educación para la Paz: «La paz se cría y se constituye con la edificación incesante de la justicia social. Por eso no creo en ningún esfuerzo llamado Educación para la Paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias, lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas»;⁴⁰ b) la no violenta, que supone el desarrollo global de los seres humanos, de forma que estén aptos para comprender la globalización económica neoliberal y para presentarse ante los males civilizatorios que de ella advienen, de un modo inteligente. La revolución que —partiendo de la educación y a través del desarrollo global de los seres humanos, en todas sus múltiples dimensiones, capacidades y competencias (cognitivas, afectivas, éticas, estéticas, sexuales, creativas, reflexivas y críticas)— tenga como objetivo la felicidad de todos los seres humanos. Esta felicidad de todos se contrapone al actual objetivo de lucro máximo de una minoría.

Televisión, juegos electrónicos, Internet

Quando se escribe se tiene la responsabilidad moral de pensar en las consecuencias de lo que se escribe, en las consecuencias que tendrá para los seres humanos... Una sociedad diferente podría organizarse de manera que fueran dominantes los sentimientos y las emociones humanas de otro tipo. Como la solidaridad, la colaboración, la simpatía, etc. [...] la clase intelectual en general ha abandonado, sin más ni menos, su responsabilidad de investigar con honestidad y de ofrecer un determinado servicio público, prefiriendo los privilegios, el poder y la subordinación a los poderes externos.

Noam Chomsky

El proceso de socialización de los niños y jóvenes se produce, fundamentalmente, a través de las interacciones e interrelaciones establecidas en la familia, en el grupo de parejas/amigos (*peer group*), en la escuela, y en los medios de comunicación.

La familia está ante un proceso de desagregación y dimisión. Debido a su constante abandono, la función que esta ejercía ha pasado a ser realizada, en gran parte, por la televisión y las computadoras personales. Las interacciones personales afectivas y axiológicas han sido, prácticamente, sustituidas por las video-interacciones. La formación de las generaciones futuras depende,

cada vez más, de la escuela y de los medios de comunicación, una vez que los miembros del grupo de amigos se encuentran en situación semejante.

Los nefastos efectos del abandono de los niños y jóvenes a la televisión y a las computadoras se notan cada vez más. Los estudiantes llegan a la enseñanza superior sin hábitos de lectura, con crecientes dificultades en el análisis crítico de un texto, con incapacidad para la realización de operaciones matemáticas elementales (muchas veces ni hacer las multiplicaciones más sencillas); con una frágil identidad cultural y escasos conocimientos sobre sucesos y personalidades relevantes en el mundo contemporáneo. Se nota, además, una pérdida de competencias en el ámbito de las relaciones, ya sea con los compañeros o con los profesores. Es decir, las interacciones con las video-máquinas están contribuyendo al anquilosamiento de las inteligencias intra e interpersonales de Gardner o, si se prefiere, de la inteligencia emocional de Goleman.

Uno de los efectos más peligrosos de la televisión y de los juegos electrónicos es la proliferación de homicidios y suicidios perpetrados por niños y por adolescentes, inspirados en los cometidos por sus «héroes» virtuales. Si es verdad que la televisión y la computadora tienen aspectos positivos cuando se emplean críticamente y con criterio, no es menos cierto que, cuando se cae en la video-dependencia, los efectos nefastos son enormes. Los heraldos y defensores de las nuevas tecnologías se han limitado, en muchos casos, a referir solamente los aspectos positivos de la televisión y de la cibernética olvidándose —o ignorando deliberadamente— los efectos perversos de las nuevas tecnologías.

La pérdida de competencias cognitivas y la creciente deshumanización de los individuos, como resultado de la video-dependencia, son acentuadas por diversos autores, entre ellos G. Sartori:

La primacía del ver, la primacía de la imagen, empobrece el conocimiento y, de la misma manera, debilita nuestra capacidad de dirigir la vida asociada [...] hecho por el cual estamos perdiendo el lenguaje abstracto y la capacidad de abstracción en la que se apoya nuestra sabiduría y nuestra comprensión.

Los videoniños de hoy, de la primera ola, se limitan a desarrollar un cerebro lógico y racionalmente anquilosado; el niño multimediático de mañana, de la segunda ola, será también, entonces, un yo desintegrado, un yo «desconstruido», que irá a poblar las clínicas psiquiátricas [...] Mi previsión es que el mundo multimediático será poblado por un yo virtual deshecho en múltiples personalidades y, por lo tanto, por el perfecto y acabado «yo neurótico».⁴¹

Este autor refiere además que la televisión no es solo un instrumento de comunicación, sino también «antropogénico», generador del nuevo *anthropos*, el nuevo tipo de ser humano.

La televisión contribuye a la soledad dentro de la familia, porque reduce el número y la riqueza de las interacciones y las intercomunicaciones domésticas. Los niños y jóvenes se proyectan en los héroes de las series televisivas. Los adultos compensan sus frustraciones afectivas, profesionales y económicas identificándose con los personajes de los culebrones, exitosos afectiva, profesional y/o económicamente.

Mientras los cibernautas cultos siguen leyendo libros utilizando la Internet de manera accesoria, como un instrumento para obtener informaciones y conocimientos, los comunes pasan horas navegando en el mundo virtual, perdiendo el sentido de lo real; es decir, de las fronteras entre lo verdadero y lo falso, entre lo existente y lo imaginario: practican deportes virtuales, realizan viajes virtuales, hacen sexo virtual.

Internet «compensa» la falta de interacciones doméstico-familiares transformándolas en interacciones cibernéticas entre personas distantes (espacial y/o afectivamente) entre sí. Internet permite, es cierto, la divulgación a escala planetaria de causas nobles como las de Green Peace o el movimiento campesino e indígena de Chiapas. Sin embargo, no podemos olvidarnos de que, al mismo tiempo, permite la concentración del poder en manos de los gobiernos y los grandes grupos económicos. El movimiento de capitales; la especulación financiera; el lavado de dinero proveniente del narcotráfico, del negocio de armas, y de la venta de mujeres y niños es, en gran parte, facilitado por la cibernética. La video-dependencia ha causado la regresión del *homo sapiens* en *homo insipiens* y en *homo videns*, así como del *homo habilis* y el *homo faber* en *homo digitalis*.⁴²

No es verdad que la pérdida de la cultura escrita sea compensada a través de la adquisición de una cultura audiovisual. «La cultura audiovisual es “inculta”, por lo tanto, no es cultura [...] Y tenemos que reaccionar con la escuela y en la escuela».⁴³

Luego, es necesario implementar un nuevo paradigma educacional que promueva el desarrollo global de los seres humanos en todas sus múltiples dimensiones y competencias, para que se dé una respuesta adecuada a los desafíos presentados. Ello posibilitará un nuevo paradigma científico, con los requisitos anteriormente referidos, y también permitirá un desarrollo civilizatorio orientado a la justicia social y la felicidad de los seres humanos.

En cuanto a la formación del profesorado, es necesario también un nuevo paradigma global, integrado, sistémico y ecológico, que tenga como objetivo la transformación de los profesores en intelectuales reflexivos; es decir, productores de nuevos conocimientos, dotados de espíritu crítico y aptos para

adecuar su práctica docente (global) a cada contexto-clase específico.

La alternativa a la globalización neoliberal es difícil, pero posible. Y no solo es posible, sino absolutamente imprescindible, oponerse con eficacia a los crímenes sociales y a las devastaciones de la naturaleza, promovidos por el regreso al capitalismo salvaje.

Aunque la escuela, por sí sola, no pueda transformar la sociedad, no nos podemos quedar esperando los cambios estructurales en la formación social para introducir modificaciones en los currículos docentes, con la intención de construir un mundo mejor. A pesar de que gran parte de esas modificaciones no puedan ser puestas en práctica en el presente —en virtud del poder y la oposición de los grupos sociales dominantes—, es necesario tener la conciencia de que una educación alternativa solo se volverá asequible mañana si se empieza a pensarla y a implementarla hoy.

Tengo la esperanza de que es viable una revolución no violenta, fundada en la inteligencia, en la ética, el amor y la sabiduría. Para que esta esperanza se pueda transformar en realidad, es necesario que los intelectuales —y los educadores en particular—, asuman sus responsabilidades. Utilizaré todo lo que he venido aprendiendo, en la *vida de la escuela* y en la *escuela de la vida*, al servicio de esta utopía. Me mantendré fiel al sueño y a la utopía de un mundo mejor.

Notas

1. UNICEF, *La situation des enfants dans le monde 2000*, UNICEF, Ginebra, 2000, p. 29.
2. *Ibidem*, pp. 22-3.
3. Edgar Morin y A. B. Kern, *Terra-Pátria*, Instituto Piaget, Lisboa, 1993, p. 56.
4. UNICEF, *ob. cit.*, p. 57.
5. Edgar Morin, *Introdução ao Pensamento Complexo*, Instituto Piaget, Lisboa, 1995, p. 18.
6. Boaventura Sousa Santos, *Um discurso sobre as ciências*, Edições Afrontamento, Porto, 1987, p. 46.
7. Edgar Morin, *ob. cit.*, p. 23.
8. El concepto de *empowerment* —que no tiene una traducción directa en las lenguas portuguesa y española— designa la conquista de un acrecentamiento del poder de intervención individual y colectiva, que aumenta la eficacia del ejercicio de ciudadanía. Designa el proceso a través del cual las ciudadanas y ciudadanos aumentan sus conocimientos, sus capacidades y su autoestima, de forma que adquieran las competencias y la confianza necesarias para que se asuman como sujetos activos de su propia historia. Véase John Friedmann, *Empowerment. Uma política de desenvolvimento alternativo*, Celta Editora, Oeiras, 1996.
9. Karl Popper, *Em busca de um mundo melhor*, Editorial Fragmentos, Lisboa, 1989, pp. 47, 58.

10. *Ibidem*, p. 37.
11. Giovanni Sartori, *Homo videns-televisão e pós-pensamento*, Terramar, Lisboa, 1999, pp. 77, 92, 106, 118.
12. Howard Gardner, *Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*, Editora Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 1994, p. 20.
13. Karl Mannheim, *Diagnóstico do nosso tempo*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1980, pp. 40-1.
14. Albert Einstein, *Ideas and Opinions*, Bonanza Books, Nueva York, s/a, pp. 60, 66-7.
15. Albert Jacquard, *A equação do nenúfar. Os prazeres da ciência*, Terramar, Lisboa, 1998, p. 150-1.
16. Olinto Antonio Pegoraro, *Ética é justiça*, Editorial Vozes, Petrópolis, 1995, p. 5.
17. Daniel Filipe, *A invenção do amor e outros poemas*, Editorial Presença, Lisboa, 1981.
18. Georges Mauco, *Educação da sensibilidade na criança. Ensaio sobre a evolução da vida afectiva*, Moraes Editores, Lisboa, 1986.
19. Georges Snyders, *La joie à l'école*, PUF, Paris, 1986, pp. 172-3.
20. Antonio Damásio, *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*, Publicações Europa-América, Mira-Sintra-Mem Martins, 1998, pp. 17, 14.
21. Rogerio L. Miranda, *Além da inteligência emocional*, Edição Campus, Rio de Janeiro, 1997, p. 203.
22. Howard Gardner, *To Open Minds*, Basic Books Inc. Publishers, Nueva York, 1989.
23. David Goleman, *Inteligência emocional*, Temas e Debates, Lisboa, 1997, p. 303.
24. *Ibidem*, p. 307.
25. Isabelle Filliozat, *A inteligência do coração. Rudimentos de gramática emocional*, Editora Pergaminho, Lisboa, 1997, p. 284.
26. *Ibidem*, p. 251.
27. David Best, *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*, Edições Asa, Porto, 1996, p. 217.
28. Doris Martin y Karin Boeck, *O que é a inteligência emocional*, Pergaminho, Lisboa, 1997, p. 31.
29. Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, Nueva York, 1990.
30. David Goleman, *ob. cit.*, pp. 112-5.
31. Paulo Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, São Paulo, 1997, p. 112.
32. Citado por Moacir Gadotti, *Convite à leitura de Paulo Freire*, Editora Scipione, São Paulo, 1991, p. 74.
33. Albert Jacquard, *ob. cit.*, p. 122.
34. Michael Young, *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan, Londres, 1971.
35. Basil Bernstein, *Primary Socialization, Language and Education. Class, Codes and Control*, Routledge & Paul Kegan, Londres, 1973.
36. Jurjo Torres Santomé, *Globalização e interdisciplinaridade - O currículo integrado*, Artmed Editora, Porto Alegre, 1998.
37. Antonio Aleixo, *Este livro que vos deixa...*, Vitalino Martins Aleixo, ed., Loulé, 1983.
38. Paulo Freire, *A educação na cidade*, Cortez, São Paulo, 1995, pp. 109-10.
39. Paulo Freire, *Pedagogia da esperança...*, *ob. cit.*, pp. 52, 58-9, 84-5.
40. Moacir Gadotti, *ob. cit.*, p. 88.
41. Giovanni Sartori, *ob. cit.*, pp. 147, 176.
42. *Ibidem*.
43. *Ibidem*, p. 140.