

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

JUAN CARLOS TEDESCO

Ministro de Educación de Argentina

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL ES UNO DE LOS PUNTOS PRINCIPALES DE LA AGENDA política en general y de la educativa en particular. El debate sobre la promoción de dicha responsabilidad en el ámbito educativo tiene que ver con los cambios que experimenta la sociedad actual. Ante ellos se deben recuperar formas de solidaridad que promuevan la justicia social basándose en una responsabilidad y voluntad de cambio que tenga por objetivo disminuir los niveles de inequidad y exclusión social característicos de este nuevo capitalismo. La necesidad del aumento de los niveles de responsabilidad, tanto individual como social, lleva asociada la dificultad de generar una moral absoluta. En este sentido, surgen dudas acerca de cuáles han de ser las respuestas a las demandas de formación del ciudadano del siglo XXI por parte de las instituciones políticas y educativas.

NACIDO EN ARGENTINA (1944), SE LICENCIÓ EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN POR LA Universidad de Buenos Aires en 1968. Se desempeñó como profesor de Historia de la Educación en las Universidades de La Plata, Comahue y La Pampa, donde también ocupó el cargo de secretario académico. En 1976 ingresó a la UNESCO como especialista en política educacional del Proyecto UNESCO/CEPAL “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. Entre 1982 y 1986 se desempeñó como director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC). A partir de 1986 fue nombrado director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), cargo que ejerció hasta 1992. Desde 1992 hasta 1997 se desempeñó como director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra. Regresó a Argentina donde fue director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, así como profesor universitario. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad. Ha efectuado numerosas misiones de asistencia técnica a ministerios de educación de América Latina, África y países árabes. Ha sido miembro del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra (Suiza) y del Consejo del Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE), de España. Ministro de Educación de Argentina desde diciembre de 2007.

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

JUAN CARLOS TEDESCO

Ministro de Educación de Argentina

EL TEMA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL ESTÁ HOY EN la agenda de discusiones, tanto de la política en general como de la educativa en particular. La pregunta que todos nos planteamos es ¿por qué hoy es tan necesario discutir el tema de la responsabilidad social y cómo promoverla por medio de la educación? La o las respuesta(s) a esta pregunta nos obligan a analizar la complejidad, profundidad y velocidad de los cambios por los cuales atraviesa la sociedad contemporánea. Si bien éste no es el lugar para realizar un análisis en profundidad de dicha sociedad, me interesa destacar que se pueden apreciar al menos dos posturas, ambas legítimas, pero en apariencia opuestas, frente a estos cambios.

Por un lado, están aquellos que asumen una posición de audacia, expresada con el anuncio de fenómenos o la formulación de hipótesis que implican una ruptura profunda con los paradigmas tradicionales. Por el otro, se encuentran quienes prefieren la prudencia basada en el carácter provisorio y transitorio, tanto de nuestros conocimientos como de los fenómenos sociales que intentamos interpretar.

Entre los primeros puede mencionarse, por ejemplo, a F. Fukujama, quien después de haber postulado el “fin de la historia”, anuncia el fin del “ser humano” tal como lo conocemos hasta ahora. La evolución de la biotecnología abriría la posibilidad de pasar a una etapa donde el ser humano ya no sería producto de la evolución natural, sino de la fabricación intencional de los propios seres humanos.

Entre los segundos, J. Habermas, por ejemplo, presentó su libro sobre el porvenir de la na-

turalidad humana con la advertencia de que se trataba de un “ensayo”, en el sentido literal de la palabra, es decir de una tentativa de análisis que deberá ser continuada y contrastada con el desarrollo de los acontecimientos y con la propia reflexividad del comportamiento ciudadano frente a estos cambios.

Las reflexiones sobre la educación están plenamente insertas en este doble movimiento, ya que la audacia o la prudencia en el uso del conocimiento tienen ahora consecuencias sociales significativas. A diferencia de otros periodos históricos donde la audacia intelectual podía ejercerse sin demasiadas consecuencias inmediatas sobre la realidad, ahora la centralidad del conocimiento en la vida social y la velocidad con la cual las hipótesis científicas se pueden traducir en decisiones políticas, convierten estas actitudes en posiciones frente a los diferentes cursos posibles de la historia.

Atravesamos un periodo histórico donde los diagnósticos sobre la sociedad, así como las respuestas a dichos diagnósticos, movilizan no sólo conocimientos científicos o técnicos, sino los sistemas básicos de valores de los ciudadanos y de los grupos sociales. Tal movilización abre interrogantes inéditas para las políticas educativas, en particular desde el punto de vista de sus objetivos y estrategias de acción vinculadas al proceso de formación de la ciudadanía en general y de las elites dirigentes en particular. En este postulado, la expresión “no sólo” debe leerse en un sentido fuerte. No se trata de apelar a los valores en un vacío científico o ideológico-político. En cambio, debe aceptarse que un enfoque basado sólo en el aporte de la ciencia o de la técnica muestra sus límites cuando se requiere optar entre alternativas que el conocimiento no alcanza a explicar ni a resolver.

Los límites de la ciencia y de la técnica han sido percibidos por los analistas de los cambios actuales, muchos de los cuales adoptaron un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. Esta revaloración de la filosofía intenta superar dos de los rasgos más críticos del paradigma cognitivo tradicional:

- a) La fragmentación impuesta por la lógica de las disciplinas, que busca ser superada por una mirada que intenta recuperar la complejidad y la integralidad de los fenómenos humanos. Édgar Morin ha advertido de manera reiterada que enseñar a pensar bien, a com-

prender la complejidad de los fenómenos, ayuda significativamente para actuar con mayor responsabilidad y conciencia. A la inversa, una educación que separa, que fragmenta los problemas, que los aborda con un enfoque unidimensional, impide tener un juicio correcto y promueve comportamientos irresponsables. Cada uno tiende a asumir la responsabilidad de su tarea especializada y no se hace responsable, en forma solidaria, de la totalidad.

- b) La inmediatez, los enfoques de corto plazo y el énfasis tecnocrático en los procedimientos, que busca ser superado por una mirada que intenta colocar la preocupación por el sentido de nuestras acciones en el centro de las reflexiones, tanto individuales como sociales.

Este retorno a la filosofía no es tampoco un mero producto intelectual. Responde a características objetivas del desarrollo social. Como lo mostraran los análisis de Ulrich Beck, la sociedad contemporánea está constituyéndose en una sociedad del “riesgo global”, que entraña riesgos –a diferencia de los naturales propios de las sociedades tradicionales, incluida la industrial– manufacturados por las prácticas científicas y técnicas del hombre. Las prácticas científicas actuales han invertido la lógica tradicional, en la que primero se experimentaba en el laboratorio y luego se aplicaban los resultados en la realidad. Beck afirma que en la ciencia actual primero es necesario aplicar las teorías y producir ciertos fenómenos, para luego estudiar sus propiedades y características. “Es preciso producir primero niños probeta, liberar criaturas artificiales genéticamente modificadas y construir reactores, para poder estudiar sus propiedades y características de seguridad.” En un contexto de este tipo, la ciencia revela sus límites para dar respuestas a las preguntas por el sentido de nuestras acciones, respuestas que dependen, en esencia, de la política y de la ética.

El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. Sin embargo, en las décadas recientes, el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor y exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. No obstante, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra sus limitaciones. Como sostuviera I. Wallerstein, la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son diferentes en grado radical, como si constituyeran dos formas intelectualmente opuestas de “saber” el mundo –algo que a veces se dio en llamar la tesis de las “dos culturas”–, no sólo se vuelve inadecuada como explicación de la masiva transición social que atravesamos, sino que incluso se convierte en un obstáculo a la hora de enfrentar la crisis de manera inteligente.

Desde este punto de vista, es preciso reconocer que las transformaciones sociales que definen este “nuevo capitalismo” colocan a la justicia social en el centro de nuestros debates. En el capitalismo industrial tradicional existía lo que los sociólogos denominan solidaridad orgánica. Esta forma de solidaridad es la que existe en todo organismo, donde las partes actúan en forma articulada, pero mecánica. En la sociedad capitalista tradicional estábamos obligados a vivir juntos porque todos éramos necesarios. Había explotadores y explotados, había dominantes y dominados. Pero el dominante y el dominado eran necesarios y, por tanto, tenían que estar juntos, en lugares diferentes de la jerarquía, pero todos incluidos.

En este nuevo capitalismo, en cambio, tiene lugar un fenómeno relativamente nuevo por su magnitud: la exclusión social. Las transformaciones en el modelo de organización del trabajo producidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información están provocando procesos muy importantes de polarización social y de exclusión. Las relaciones sociales ya no serían, como en el caso del capitalismo tradicional, relaciones de explotación. La exclusión o, como lo ha sugerido Robert Castel,¹ la “desafiliación” a la sociedad de vastos sectores de población sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi “inútiles” desde los puntos de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia “día a día” darían lugar a lo que Castel llama la “cultura de lo aleatorio”. A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La desafiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad. Desde el punto de vista político, estos niveles tan altos de exclusión sólo podrían mantenerse con niveles igualmente altos de autoritarismo. Mantener el sistema democrático en una situación en la que un porcentaje significativo de ciudadanos es pasivo desde la perspectiva económica y las formas de integración y cohesión son tan débiles aparece como una tarea poco probable.

En este contexto, se justifica el énfasis que hoy estamos obligados a otorgar al tema de la solidaridad. Parecería que sólo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad, será posible superar los determinismos de las lógicas del mercado, que expulsan a una parte importante de la población de los circuitos de acceso a los bienes y servicios básicos para el desempeño ciudadano y el desempeño productivo.

Pero las formas de solidaridad, las formas de promover la justicia social, no son ni pueden ser las mismas que en el pasado. La justicia ya no puede ser ejercida con –usando la feliz expresión de John Rawls– “el velo de la ignorancia”. La justicia social sólo puede ser eficaz si retiramos la

¹ Robert Castel. *Les métamorphoses de la question sociale; Une chronique du salariat*, París, Fayard, 1995.

venda que cubre los ojos de los encargados de administrar justicia. En la justicia social debemos saber a quién le aplicamos las medidas, porque si usamos la misma con todos, podemos ser profundamente injustos. Hacer justicia hoy es dar más a los que tienen menos, no lo mismo a todos. Pero no se trata sólo de dar “más”, sino de tomar en cuenta al sujeto que existe detrás de esa categoría general de “excluido”. Desde este punto de vista, es preciso reconocer que son tan personas los que están arriba como los que están abajo, que existe una necesidad similar de personalización, de reconocimiento de la individualidad, en unos como en otros, y que no podemos trabajar con programas masivos, burocráticos, iguales para todos, en nuestras acciones con los excluidos y dejar las estrategias de educación personalizada, diferenciada, para los que están incluidos.

La gran pregunta es ¿cómo se hace esto? Como es obvio, estamos ante la necesidad de definir políticas integrales, ya que la exclusión es un fenómeno sistémico. Quiero, sin embargo, referirme a la dimensión subjetiva de estas estrategias, dimensión que no suele recibir la atención que merece.

LA REPRESENTACIÓN MENTAL DE LA SOLIDARIDAD

Quisiera relatar una experiencia de alumnos de Estados Unidos de América y Europa, orientada a demostrar cuán difícil es enseñar solidaridad, la cual pone en evidencia la importancia de la dimensión subjetiva en estas estrategias.

Se tomó un grupo de alumnos y se les transmitió como única consigna que hicieran un dibujo. Finalizada la tarea, el maestro recogió los dibujos, eligió uno al azar y dijo a los alumnos: “Éste es el mejor y como es el mejor, lo vamos a premiar con mil dólares”. El alumno premiado acudió a recibir el premio y en ese momento el maestro le informó que uno de sus compañeros estaba muy enfermo y que sus padres no tenían recursos materiales suficientes para costear su terapia. Dada esa situación, se decidió realizar una colecta de fondos para ayudar a la familia del compañero enfermo y el maestro le preguntó al alumno premiado si estaría dispuesto a ceder el premio para apoyar. En 80 u 85% de los casos los alumnos aceptaron donar el premio y ser solidarios.

Pero la experiencia se lleva a cabo también con otro grupo de alumnos a quienes el maestro les pide que hagan un dibujo, aunque les anun-

cia que el mejor va a ser premiado. En este caso los alumnos realizan el dibujo sabiendo que compiten por un premio. Se repite la misma escena que en el caso anterior: se elige un dibujo al azar, se llama al premiado, se le explica la situación del compañero enfermo, se le pregunta si está dispuesto a ceder el premio y, en estos casos, los niveles de solidaridad bajan de manera significativa, a 20 o 25%.

¿Qué podemos aprender de esta experiencia? La principal conclusión sería que tenemos una representación, una concepción de la solidaridad, que se contrapone con la competencia. Somos solidarios con aquello que conseguimos sin esfuerzo, sin haber competido para lograrlo. Tal concepción de la solidaridad constituye un factor de significativa importancia en las estrategias destinadas a promover políticas de inclusión social.

Las políticas mencionadas enfrentan el desafío cultural de trabajar sobre las representaciones, los valores y las concepciones vinculados a lo que consideramos propio y lo que consideramos común a todos. Pero trabajar sobre cambio de representaciones es complejo, difícil y demanda acciones de largo plazo.

Por otra parte, la experiencia anterior también nos permite apreciar las dificultades que existen para generar solidaridad entre los que más poseen. Estos sectores creen que lo que es suyo lo tienen porque se lo merecen, porque se lo han ganado y, por tanto, no están dispuestos a cederlo. En este sentido, otro de los grandes desafíos que enfrentamos desde el punto de vista cultural es que quienes están concentrando enormes riquezas comiencen a darse cuenta de que algo de lo que se apropian no les pertenece, sino que nos pertenece a todos.

No obstante, también sería utópico pensar que un modelo de exclusión y de desigualdad como el que prefiguran estos análisis pueda ser sostenido en el tiempo sin altos niveles de conflictividad y de crítica por parte no sólo de los excluidos sino de sectores de población incluida, pero dotada de un fuerte sentido de responsabilidad social.

En una reflexión relativamente reciente, Lester Thurow llevó este razonamiento de la sustentabilidad al límite. Refiriéndose a Estados Unidos de América, Thurow sostuvo que se trata de un modelo de desarrollo económico de enclave. Parte de la fuerza de trabajo contará con las habilidades necesarias para integrarse a la nueva economía, dejando atrás al resto de la fuerza de trabajo. El problema no es que este modelo no funcione sino que, por el contrario, va a hacerlo. “Los problemas con el modelo de desarrollo económico de enclave no son económicos. Podría funcionar para los norteamericanos capacitados tal como funciona para los ingenieros de *software* en Bangalur, en India. Los problemas ni siquiera son realmente políticos. India es un ejemplo de que en los países pueden coexistir grandes desigualdades internas durante largos periodos de tiempo sin que estallen políticamente. Los problemas son básicamente morales. ¿Vive uno en una buena sociedad si esa sociedad permite de manera consciente que una gran parte de sus ciudadanos se vaya del primer mundo y se convierta efectivamente en trabajadores que ganan salarios del tercer mundo?”

EL PAPEL DE LA RESPONSABILIDAD

La discusión sobre las consecuencias de construir un orden social injusto pone en extrema tensión una de las características específicas de la condición humana: la capacidad de tomar distancia y juzgar desde una perspectiva ética nuestras acciones. Dicho en otras palabras, la posibilidad de asumir la responsabilidad por nuestros propios actos.

La responsabilidad no es sólo un asunto individual. La modernización social ha sido un proceso que permitió transferir cada vez más la responsabilidad de los hechos sociales a decisiones asumidas colectivamente mediante procesos democráticos de negociación y concertación. Responsabilidad y voluntad de cambio resumen el significado de la dimensión política de la sociedad. El drama de la sociedad contemporánea es que cuanto más se exige de la dimensión política, menos posibilidades muestra de enfrentar estos desafíos.

El desencanto de la política es proporcional a la necesidad de asumir políticamente las decisiones sobre una significativa cantidad de asuntos que antes eran del ámbito privado o que directamente no se presentaban como opciones alternativas. Las explicaciones sobre el proceso que ha llevado a esta situación son conocidas y se refieren, en esencia, a la crisis del Estado-Nación y a la crisis de representación de los ciudadanos por medio de los partidos políticos. Pero, además de estos procesos, lo cierto es que también se ha producido un cambio fundamental en la calidad de los problemas que están hoy sujetos a decisiones políticas. Uno de los problemas centrales que enfrenta en la actualidad la gestión política tiene que ver con el hecho de que debe ocuparse cada vez más de aspectos tradicionalmente vinculados a la esfera privada, pero tiene que hacerlo respetando la diversidad y la posibilidad de proyectos individuales. Incluso las decisiones más tradicionalmente políticas, como son las que tienen que ver con la política económica, afectan directamente los destinos individuales mucho más que en el pasado. La incertidumbre sobre las posibilidades de empleo, la necesidad de reconversión profesional permanente, las decisiones de localización de las empresas, entre otros factores, afectan con plenitud la vida privada de las personas. Lo público y lo privado están perdiendo sus fronteras tradicionales. Esto ha permitido afirmar, por ejemplo, que el re-encantamiento de la política pasa por advertir el carácter público y colectivo que reviste hoy el ámbito de la esfera privada. El repliegue sobre la vida privada no tiene, por ello, nada de privado.

Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas, para quien hoy los ciudadanos se ven confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera con amplitud las cuestiones políticas tradicionales. Estamos ante la necesidad de “moralizar la especie humana”. El desafío que enfrentamos es el de preservar las condiciones sobre las cuales se basa nuestro reconocimiento de que actuamos como personas autónomas, como autores responsables de nuestra historia y de nuestra vida.

Los niveles de responsabilidad que exigen estas decisiones son inéditos y el aumento de los niveles de responsabilidad exigidos a las decisiones individuales y sociales se produce al mismo tiempo que disminuye la posibilidad de promover una moral absoluta, una moral basada en obligaciones frente a exigencias, ya sean de tipo religioso o secular. Vivimos, para usar la expresión de Gilles Lipovetsky, una etapa de moral “emocional”, una moral sin obligaciones ni sanciones, una moral indolora y no imperativa, adaptada a los nuevos valores de la autonomía individual.

Ante estos desafíos, el reto que se abre es el que se refiere a la formación de una inteligencia responsable, que supere la idea de una moral sin base científica y de un desarrollo científico sin control moral. La primera nos lleva a la impotencia mientras que la segunda puede conducirnos al desastre. El interrogante que abre esta definición cuestiona el papel de la educación en el proceso de formación de ese tipo de inteligencia y de las condiciones sociales que pueden favorecer su desarrollo.

A manera de conclusión, las decisiones que deberán tomar los ciudadanos en el futuro son decisiones de una envergadura inédita: incluir a todos o no, manipular o no nuestro capital genético, cuidar la naturaleza, etcétera. Los niveles de reflexividad que exigen tales decisiones son también muy profundos y requieren no sólo un fuerte desarrollo cognitivo, sino también ético y moral. ¿Cuántos de estos niveles de reflexividad pueden ser formados por medio de acciones educativas intencionales y sistemáticas? ¿Qué formas institucionales serán las más apropiadas para esta función? ¿Quiénes serán los educadores de estos procesos de formación? La escuela universal y obligatoria a cargo de maestros formados de manera profesional por instituciones educativas especiales fue la respuesta a la demanda de formación del ciudadano para el Estado-Nación. ¿Será ésta la respuesta para las demandas de formación del ciudadano reflexivo que demanda el siglo XXI? Estas preguntas implican también un interrogante acerca de la formación de las elites. Si bien en una sociedad democrática la distinción entre los miembros de las elites dirigentes y el resto de la ciudadanía es una distinción dinámica, lo cierto es que la responsabilidad por las decisiones es mucho mayor en aquellos que manejan áreas más sensibles desde el punto de vista de las consecuencias de sus decisiones: los científicos, los dirigentes políticos, los dirigentes empresarios. Por último, estas decisiones ya no podrán ser limitadas espacialmente al ámbito del territorio local o nacional. La responsabilidad también asumirá una dimensión internacional y en el nivel del género humano. Como toda etapa crucial de la historia, abre siempre la opción de la incertidumbre o la esperanza.

