

Enseñar y aprender a vivir juntos en la sociedad del conocimiento

Juan Carlos Tedesco

1. Introducción

Aprender a vivir juntos ha sido postulado como uno de los pilares básicos de la educación del siglo XXI.¹ ¿Porqué, a fines del siglo XX y comienzos del nuevo milenio, debemos proponernos este objetivo?. ¿Estamos frente a un desafío realmente nuevo y distinto o se trata de un mero cambio de denominación de los tradicionales objetivos de formación del ciudadano?.

La multiplicación de conflictos intra - nacionales, fuertemente asociados a variables culturales, étnicas y religiosas, que asumen niveles aterradores de irracionalidad en sus formas de violencia, sería una evidencia suficiente para justificar la legitimidad de un enfoque basado en la idea de que estamos frente a un desafío crucial y diferente a los del pasado. Pero estos fenómenos de conflicto extremo se producen en un contexto de cambios muy profundos en los patrones de desarrollo económico y social. Satisfacer la necesidad de aprender a vivir juntos se ha convertido, por ello, en una demanda central no sólo para algunas sociedades ni para los casos más radicalizados de conflicto social, sino para la humanidad en su conjunto.

Los nuevos patrones de desarrollo económico y social están erosionando las bases de la cohesión propias de la sociedad industrial. Si bien vivimos un período donde muchas transformaciones pueden tener carácter transitorio, existen suficientes evidencias que hacen posible sostener que, en el nuevo capitalismo, *la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia "natural" del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida*. Algunos conceptos y debates tradicionales deben, por ello, ser revisados. Así, por ejemplo, reforzar el vínculo entre educación y cohesión ya no puede ser considerado simplemente como una aspiración conservadora y reproductora del orden social dominante. A la inversa, promover estrategias educativas centradas en el desarrollo del individuo no constituye necesariamente un enfoque liberador, alternativo a las tendencias dominantes.

¹ Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. **La educación encierra un tesoro**. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.

Asistimos a fenómenos de individualismo a-social y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad. En el primer caso, las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ciudadano es reemplazado por el consumidor o el cliente. En el segundo, el ciudadano es reemplazado por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscriptiva. Vivir juntos, en cambio, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto exclusivo de determinaciones económicas o culturales. Debe, en cambio, ser construido de manera más voluntaria y más electiva. Esta es la razón última por la cual el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para brindar un soporte teórico sólido y un sentido organizador a la definición de líneas de acción para todos aquellos que trabajan por una sociedad más justa y solidaria.

Para desarrollar estas ideas, este texto está dividido en tres secciones principales. En la primera de ellas trataremos de analizar las tendencias que el nuevo capitalismo está mostrando desde el punto de vista de la organización del trabajo, la estructura social y las instituciones políticas. En la segunda parte nos referiremos al papel del conocimiento y los valores en el nuevo capitalismo y, por último, trataremos de identificar las posibles consecuencias de este análisis para las acciones en el terreno educativo.

2. Las bases del nuevo capitalismo *

La literatura sobre las nuevas formas que asume la organización social capitalista es abundante y se ha visto enriquecida recientemente por algunos aportes críticos muy significativos². Desde el punto de vista productivo, existe consenso en reconocer que la rápida y profunda transformación tecnológica, así como la globalización y la competencia exacerbada por conquistar mercados, están modificando los patrones de producción y de

² Ver, por ejemplo, Manuel Castells. **La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura.** Madrid, Alianza, 1997. También Luc Boltansky y Eve Chiapello **Le Nouvel esprit du capitalisme.** Gallimard, París, 1999.

* Esta parte del texto se apoya en el artículo "Educación y Sociedad del conocimiento", en **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n° 288, febrero 2000.-

organización del trabajo. Estaríamos pasando de un sistema de organización del trabajo basado en la división en jerarquías piramidales y destinado a la producción masiva, a un sistema orientado al consumo diversificado y basado en una organización en redes, donde se otorgan amplios poderes de decisión a las unidades locales. Estos cambios se apoyan en la utilización de nuevas tecnologías, que permiten la producción de pequeñas partidas de artículos cada vez más adaptados a los diferentes clientes y facilitan significativamente la comunicación entre las diferentes unidades de producción.

Las ideas de fábrica flexible, adaptable a mercados cambiantes tanto en volúmenes como en especificaciones, de equipos multipropósito, de plantas multiproducto, de innovación y de mejora continua de los productos, de polivalencia del personal, de distribución homogénea de la inteligencia y de formas combinadas de competencia y asociación, son todos conceptos habituales en los análisis actuales sobre la organización del trabajo. Estos conceptos se refieren a un modelo que supera las formas tradicionales del taylorismo y el fordismo, basados en la producción en serie para mercados masivos, a través de grandes organizaciones con estructuras internas jerarquizadas en forma piramidal.

Pero la organización del trabajo basada en la innovación permanente, la flexibilidad interna y la ruptura de las categorías fijas, al mismo tiempo que provoca la eliminación de las jerarquías tradicionales, muestra tendencias que contienen un potencial destructivo muy importante.³

En primer lugar, estos cambios están provocando un **aumento significativo de la desigualdad social**. Los datos globales sobre distribución del ingreso y de la riqueza indican que se ha producido un fuerte proceso de concentración. Esta tendencia a la concentración de la apropiación de los beneficios del crecimiento económico se percibe en el conjunto de los países, aunque su rapidez y su intensidad sean diferentes. Si bien las explicaciones de este fenómeno coinciden en reconocer la complejidad de los factores que están actuando en estos procesos, también son coincidentes en advertir que uno de los factores fundamentales es la transformación en la organización del trabajo.

³ André Gorz. *Métamorphose du travail*. París, Ed. Galilée, 1988. Robert Castel. *Les métamorphoses de la question social: Une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 1995.

Al respecto, las informaciones disponibles permiten apreciar que si bien las nuevas tecnologías aumentan significativamente la productividad, suprimen numerosos puestos de trabajo. En este contexto, la mayor parte de los nuevos puestos de trabajo no se crean en los sectores tecnológicamente más avanzados, sino fundamentalmente en los servicios, donde el costo del trabajo representa una proporción importante del precio del producto.

Esta diferencia en el ritmo de creación de puestos de trabajo está asociada a diferencias en los salarios. Mientras que los sectores de alta productividad pueden tener políticas salariales generosas, los sectores de servicios, donde el vínculo entre salarios y empleo es muy alto, están obligados a aumentar muy moderadamente los salarios si quieren que crezca el empleo. Esta dinámica donde el empleo disminuye en los sectores que pueden pagar buenos salarios y aumenta en aquellos que pagan salarios modestos, explica las razones por las cuales **la recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica aumenta la desigualdad.**⁴

En segundo lugar, las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento de la desigualdad sino la aparición de un fenómeno social nuevo: la exclusión de la participación en el ciclo productivo. A partir de la exclusión en el trabajo, se produciría una exclusión social más general o - como prefieren decir algunos autores - una *des-afiliación* con respecto a las instancias sociales más significativas. En este sentido, los estudios acerca de las posibilidades que ofrecen las nuevas formas de organización del trabajo indican que ellas podrían incorporar de manera estable sólo a una minoría de trabajadores, para los cuales habría garantías de seguridad en el empleo a cambio de una identificación total con la empresa y con sus requerimientos de reconversión permanente. Para el resto, en cambio, se crearían condiciones de extrema precariedad, expresadas a través de formas tales como contratos temporarios, trabajos interinos, trabajos de tiempo parcial y, en el extremo de estas situaciones, el desempleo. El fenómeno de la **exclusión social** constituye, desde este punto de vista, el principal problema provocado por la evolución de las nuevas modalidades de producción .

⁴ Jean-Baptiste de Foucauld et Denis Piveteau. Une société en quête de sens. Paris, Editions Odile Jacob, 1995.

En este sentido, algunos análisis sobre la sociedad actual indican que estaríamos viviendo un momento de transición entre:

- a) una *sociedad vertical*, basada en relaciones sociales de explotación entre los que ocupan posiciones superiores frente a los que ocupan las posiciones inferiores, a
- b) una *sociedad horizontal*, donde lo importante no es tanto la jerarquía como la distancia con respecto al centro de la sociedad.

En consecuencia, el problema ya no sería saber si uno está arriba o abajo en la estructura jerárquica sino, en cambio, saber si se está adentro o afuera, en el centro o en la periferia de la sociedad. La exclusión tiende, de esta manera, a reemplazar la relación de explotación. La comparación entre ambos modelos permite apreciar que las relaciones entre explotadores y explotados son completamente diferentes a las de incluidos o excluidos. Explotadores y explotados, opresores y oprimidos, pertenecen a la misma esfera económica y social, ya que los explotados son necesarios para mantener el sistema. La toma de conciencia de la explotación puede provocar, además, una reacción de movilización colectiva y de conflicto organizado a través de las instituciones representativas de los explotados: sindicatos, partidos políticos, etc. La exclusión, en cambio, no implica relación sino divorcio. La toma de conciencia de la exclusión no genera una reacción organizada de movilización. En la exclusión no hay grupo contestatario, ni objeto preciso de reivindicación ni instrumentos concretos para imponerla. Como lo resumió recientemente un analista de estos fenómenos, mientras que la explotación es un conflicto, la exclusión es una ruptura⁵.

2.1. Las nuevas desigualdades

El aumento de la desigualdad y la aparición de la exclusión como un fenómeno masivo son procesos particularmente complejos. En primer lugar, es preciso reiterar que el aumento de la desigualdad coexiste con una significativa disminución de la importancia de las jerarquías tradicionales. La organización actual del trabajo tiende a reemplazar las tradicionales pirámides de relaciones de autoridad, por *redes* de relaciones cooperativas. En este esquema, todas las fases del proceso productivo son importantes y el personal, en cualquier nivel de jerarquía que se ubique, juega un papel crucial. El concepto de “calidad total”, que orienta las transformaciones en los actuales modelos de gestión, supone una

relación mucho más igualitaria que en el pasado entre los que se incorporan a las unidades productivas. Pero esta mayor igualdad entre los incluidos implica una separación mucho más significativa con respecto a los excluidos.

En este sentido, es interesante retomar una provocativa hipótesis presentada por D. Cohen, según la cual las economías intensivas en conocimientos y productoras de ideas son más inequitativas que las economías intensivas en personal y que fabrican objetos. La tendencia a excluir a los que no tienen ideas parece ser más fuerte que la tendencia a excluir a los que no tienen riquezas.⁶ En la base de esta situación se encuentra el comportamiento basado en la idea de la calidad total o del “error 0”. Como se sabe, esta hipótesis está basada en el accidente de la nave espacial Challenger, donde todo el esfuerzo y la inversión realizados para ese proyecto, se perdieron por una simple falla en una conexión secundaria.

Cohen evoca este ejemplo y el análisis que efectuara Michael Kremer a nivel más general. Dicho análisis permite apreciar que en el marco de las actuales tecnologías de producción, el menor disfuncionamiento de una de las partes amenaza la producción en su conjunto. En consecuencia, los niveles de calidad y de calificación de los trabajadores que se desempeñan en un mismo proceso productivo deben ser semejantes. Los mejores tienden a agruparse con los mejores, y los mediocres con los mediocres. Este fenómeno relativamente normal y conocido, tiende a exacerbarse a partir de la expansión de las nuevas tecnologías y la posibilidad de descentralizar y de externalizar segmentos importantes de la producción. De esta forma, cada unidad de producción se transforma en un subconjunto homogéneo de un proceso productivo mucho más amplio.

Como indicador de esta tendencia, Cohen resume en su libro las informaciones disponibles con respecto a Francia donde, entre 1986 y 1992, la homogeneidad de la fuerza de trabajo en las empresas que ocupan más de 10 personas, aumentó más del 20%. En este contexto, la segmentación y la desigualdad cambian de sentido. En la economía capitalista tradicional, cada segmento social era una categoría y *la desigualdad se producía entre grupos sociales*. Ahora, en cambio, la segmentación se produce dentro de cada grupo social. De acuerdo a los datos presentados por Cohen, por

⁵ R. Castel. *op.cit.*, pág. 147.

⁶ David Cohen. *Richesse du monde, pauvreté des nations*, París, 1997.

ejemplo, más del 70% del fenómeno de la desigualdad americana se explica por la diferencia de salarios *entre* trabajadores jóvenes, *entre* diplomados o *entre* trabajadores de la industria.

En resumen, mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente “intercategoriales”, estas nuevas desigualdades son “intracategoriales”. Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que resulta mucho más difícil de aceptar, porque ponen en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que económico y estructural⁷.

El aumento *objetivo* de la desigualdad, descrito someramente en los puntos anteriores, está acompañado por un aumento igualmente significativo de las teorías que tienden a justificar este fenómeno. Mientras en el modelo capitalista tradicional la pobreza o la condición asalariada podían ser percibidas como consecuencias de un orden social injusto, en el nuevo capitalismo tienden a ser asociadas a la naturaleza de las cosas y, en última instancia, a la responsabilidad personal. No es casual, por ello, observar el resurgimiento de ideas que tienden a explicar la vigencia de determinados patrones de conducta, el desarrollo cognitivo y la ubicación en la estructura social, por factores genéticos.

Una de las versiones más difundidas de este neo-darwinismo social la constituye el libro de Richard J. Herrnstein y Charles Murray⁸, que sostiene la hipótesis según la cual la habilidad cognitiva será la variable decisiva en la estructura social que se está conformando para el nuevo siglo y que dicha habilidad es fundamentalmente hereditaria. Desde un punto de vista más sociológico, Francis Fukuyama ha ofrecido una versión reciente de este neo-darwinismo, supuestamente basado en los adelantos de las investigaciones biogenéticas. Para Fukuyama, los comportamientos sociales se explican por factores genéticos y aquellos comportamientos para los cuales aun no se ha descubierto su relación con los genes, existen buenas razones para esperar que dicha

⁷ J. Fitoussi y P. Rosanvallon. *Le nouvel âge des inégalités*. Paris, Seuil, 1996.

⁸ R. J. Herrnstein and Ch. Murray. *The Bell Curve; Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, Free Press Paperbacks, 1994.

Su hipótesis es que, *al contrario de las comunidades territoriales de ayer, las comunidades virtuales son comunidades de elección, lo cual las hace más homogéneas pero también más cerradas*. Un ejemplo de esto se advierte incluso en el urbanismo de las grandes ciudades, donde el encierro de los barrios, protegidos por una red de autopistas, permite reducir al mínimo los riesgos de encuentros entre ricos y pobres. El comercio informático también favorece este proceso de aislamiento y de homogeneización. Esta comunidad virtual que se está creando a partir de las nuevas condiciones sociales carece de una base común, de un espacio común. La elección que hace cada visitante de muchos “sitios” de Internet es siempre precaria e inestable. Un visitante no es un ciudadano.¹¹

Este cambio en el concepto de ciudadanía tiene enormes implicaciones. La aparición de lo local y lo supranacional como nuevos espacios de participación social, está asociada a fenómenos de ruptura de la acción política tal como se la concebía hasta ahora. La construcción de un concepto de ciudadanía mundial, de ciudadanía planetaria, exige un concepto de solidaridad vinculado a la pertenencia al género humano y no a alguna de sus formas particulares. Esta construcción, sin embargo, enfrenta enormes dificultades, la mayoría de las cuales está vinculada a las formas a través de las cuales se produce el proceso de globalización.

Desde el punto de vista económico, la globalización no significa sólo que los capitales puedan moverse rápida y libremente por todo el planeta. El fenómeno socialmente más importante es que como las empresas pueden instalarse en cualquier parte del mundo y mantenerse conectadas a través de redes de información, ellas tienden a radicarse allí donde los costes son menores. Este fenómeno produce lo que se ha denominado “una espiral descendente de reducción de costes sociales”, que tiende a debilitar la capacidad de los estados-nacionales para mantener los niveles tradicionales de beneficios sociales y de bienestar. La globalización económica, en síntesis, reduce la capacidad del estado para definir su política monetaria, su presupuesto, su recaudación de impuestos y la satisfacción de las necesidades sociales de su población.

¹¹ Jean-Marie Guéhenno. *L’avenir de la liberté; la démocratie dans la mondialisation*. París, Flammarion, 1999.

Al estar basada fundamentalmente en la lógica económica y en la expansión del mercado, la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes. Las élites que actúan a nivel global tienden a comportarse sin compromisos con los destinos de las personas afectadas por las consecuencias de la globalización. La respuesta a este comportamiento por parte de los que quedan excluidos de la globalización es el refugio en la identidad local, donde la cohesión del grupo se apoya en el rechazo a los “externos”.

En este sentido, numerosos diagnósticos de la sociedad actual muestran que la ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad provocada por el proceso de globalización ha generado nuevas formas de exclusión, de soledad y de marginalidad. Las formas de asociación y de expresión de algunos de estos sectores excluidos tienden a apoyarse en valores de intolerancia, de discriminación y de exacerbación de los particularismos. Mientras en la cúpula, las élites que participan de la economía supranacional plantean el riesgo que su desapego a la nación estimule un individualismo a-social, basado en la falta total de solidaridad, en la base se aprecian fenómenos regresivos de rechazo al diferente, de xenofobia y de cohesión autoritaria.

Manuel Castells, en su libro ya citado, explica con claridad este proceso, que da lugar a la aparición del fenómeno actual del *fundamentalismo* y de estados-fundamentalistas. De acuerdo a su análisis, el estado-nación, para sobrevivir a su crisis de legitimidad, cede poder y recursos a los gobiernos locales y regionales. En este proceso, pierde capacidad para igualar los intereses diferentes y representar el “interés general” representado en el estado-nación. Este proceso des-legitima aun más al estado, particularmente frente a las minorías discriminadas, que buscan protección en las comunidades locales o en otro tipo de estructuras: “... lo que comenzó como un proceso de re-legitimación del estado, mediante el paso del poder nacional al local, puede acabar profundizando la crisis de legitimación del estado-nación y la tribalización de la sociedad en comunidades construidas en torno a identidades primarias”¹².

En síntesis, el optimismo de hace unos pocos años sobre las posibilidades democráticas abiertas por la construcción de entidades políticas supranacionales, se ha diluido rápidamente. Las dificultades, sin embargo, no implican un retorno a la situación

anterior. Las experiencias recientes han demostrado que si bien el Estado-Nación no puede ser mantenido en su forma tradicional, tampoco puede ser olvidado tan fácilmente. En este sentido, el debate europeo acerca de la construcción de un concepto de ciudadanía basado en una comunidad de naciones ha permitido apreciar la importancia de lo que algunos autores han denominado la "*ruptura cognitiva*" que implica superar el concepto de ciudadanía basado en el Estado-Nación. Para promover una ciudadanía europea o supranacional, el problema fundamental consiste en superar el déficit de experiencias que tienen la mayor parte de los ciudadanos en relación a lo que puede constituir una ciudadanía de este tipo. Según estos autores, la construcción de los instrumentos institucionales de la ciudadanía europea estaría mucho más avanzada que la experiencia colectiva de las personas. Esta distancia podría explicar la significativa diferencia que existe actualmente entre las elites y la opinión pública en la manera de percibir el proceso de construcción europea¹³. En este sentido, la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La confianza en sí mismo constituye, desde este punto de vista, un punto de partida central de cualquier estrategia de integración y de comprensión del "otro". El miedo, la inseguridad, la subvaloración de lo propio no pueden, en ningún caso, ser la fuente de una nueva cultura ciudadana.

3. Nuevo capitalismo y sociedad del conocimiento.

Este conjunto de cambios económicos, políticos, sociales y culturales responde a diversos factores, entre los cuales se destaca el papel cada vez más relevante de conocimiento. La denominación de la sociedad actual como "sociedad del conocimiento", o "sociedad de la información", ha ganado muchos adeptos entre los autores que se dedican a los análisis prospectivos. Anthony Giddens¹⁴ conceptualizó este papel del conocimiento a través de la categoría de *reflexividad* que, según sus análisis, es el rasgo central de la sociedad actual. El proceso de modernización de la sociedad – sostiene Giddens – ha ampliado los ámbitos de reflexión hacia áreas tradicionalmente reguladas por la tradición.

¹² M. Castells, *op. cit.* vol.II, pág. 304.

¹³ Dominique Wolton. *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique.* París, Flammarion, 1993.

¹⁴ A. Giddens. *Consecuencias de la modernidad.* Madrid, Alianza, 1997.

Esta centralidad del conocimiento inspiró inicialmente algunas posturas optimistas acerca del futuro de la sociedad, ya que la idea según la cual el desarrollo cognitivo tiene alguna influencia en las conductas y el comportamiento de las personas ha estado siempre en la base de las propuestas de cambio social. Enseñar a pensar bien, a pensar mejor, ha estado asociado generalmente a la idea de formar un ser más “humano”. Las últimas versiones de este enfoque provienen de pensadores vinculados al desarrollo de enfoques interdisciplinarios que permitan comprender adecuadamente la *complejidad* de los fenómenos. El supuesto básico de este enfoque es que las personas capaces de comprender la complejidad actuarían de manera más responsable y consciente.

En términos de Edgar Morin, por ejemplo, la inteligencia que sólo sabe separar atrofia las facultades de comprensión y de reflexión, eliminando así las posibilidades de un juicio correcto o de una perspectiva de largo plazo. Una inteligencia incapaz de percibir el contexto y el complejo planetario, convierte a las personas en ciegas, inconscientes e irresponsables¹⁵.

Pero lo novedoso del análisis de Giddens es la advertencia que la mayor reflexividad no está acompañada por mayores niveles de certidumbre sino, al contrario, por mayor inestabilidad e inseguridad. “Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento.” (...) “Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento *es* conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde ‘saber’ es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales.” (...) “...es falsa la tesis de que a más conocimiento sobre la vida social (incluso si ese conocimiento está tan bien apuntalado empíricamente como sea posible) equivale a un mayor control sobre nuestro destino. Esto es verdad (discutiblemente) en el mundo físico, pero no en el universo de los acontecimientos sociales”. Cuanto más conocemos de la vida social, más contribuimos a su carácter inestable. “La cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable”.¹⁶

¹⁵ Edgar Morin, *La tête bien faite; Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris, Seuil, 1999.

¹⁶ A. Giddens, *op. cit.*

Este papel crítico del conocimiento implica también una modificación de las bases sobre las cuales se construyen los niveles de confianza, de fiabilidad, de legitimidad en el funcionamiento del sistema social. Resumiendo muy brevemente los análisis de Giddens al respecto, se puede decir que en las culturas premodernas predominaban cuatro ámbitos de confianza. El primero es el sistema de *parentesco* donde, independientemente de los afectos o conflictos que se perciban en el seno de la familia, los vínculos ofrecían un tejido de protección y de confianza muy importante. El segundo es la *comunidad local*, ya que la localización de las relaciones es una condición importante de estabilidad y confianza. El tercero es la *cosmología religiosa*. Las creencias religiosas constituyen un marco de referencia que da explicaciones a los acontecimientos y, en esa medida, brinda seguridad. El cuarto contexto es la *tradición*. A diferencia de la religión, la tradición brinda confianza no porque da un marco de referencia sino porque asegura una manera de hacer las cosas con relación al tiempo. La confianza basada en la tradición proviene de la seguridad de que las cosas “siempre se han hecho así”.

En las culturas modernas, en cambio, estos cuatro órdenes de confianza han perdido importancia. Las relaciones de parentesco tienden a ser reemplazadas por relaciones de amistad, la comunidad local por sistemas sociales abstractos y la cosmología religiosa y la tradición, por una orientación al futuro, como fuente de legitimidad. A su vez, la relación entre la acción social y el conocimiento es diferente. En los entornos sociales premodernos, las personas podían hacer oídos sordos a los pronunciamientos de sacerdotes, sabios o hechiceros y continuar con las rutinas de la actividad cotidiana. Pero en el mundo moderno no puede suceder lo mismo con respecto al conocimiento experto. Por esta razón, en las sociedades modernas los contactos con expertos o con sus representantes o delegados, son lógicos y necesarios. Pero este contacto, por su propia naturaleza reflexiva, produce una permanente tensión entre fiabilidad y escepticismo, entre confianza e incertidumbre.

Las condiciones sociales sobre las cuales se apoya la confianza, particularmente la confianza en el funcionamiento de las instituciones vinculadas a la cohesión social, deben ser, por ello, objeto de un análisis renovado. Al respecto, es sabido que en el capitalismo industrial, la reflexividad del ciudadano estaba basada en la existencia de una articulación relativamente alta entre economía, política y cultura. Dicho

sintéticamente, el lugar de cada uno en el sistema productivo estaba articulado (para no hablar en términos de determinismo) con cierta representación política y con una determinada cosmovisión cultural. Esta articulación se ha roto y, como lo han mostrado los análisis de Alain Touraine, la unidad y la coherencia de las distintas dimensiones de la sociedad debe ser construida por cada uno.

En un mundo en cambio y fuera de control- sostiene Touraine - no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí como actor. Este esfuerzo del individuo por ser un actor lo constituye en Sujeto. Apelar al Sujeto es la única respuesta a la disociación entre economía y cultura y es también la única fuente posible de movimientos sociales que se opongan a los dueños del cambio económico y a los dictadores comunitarios¹⁷. Pero esta reconstrucción de la vida personal y colectiva sobre la base de la idea de Sujeto necesita, según Touraine, “protecciones institucionales”.

En este sentido, la situación actual nos enfrenta con la paradoja que cuando más se necesita una construcción reflexiva de la confianza y la fiabilidad de los sistemas, existen peores condiciones para poder llevarla a cabo. El aumento de la desigualdad, la polarización y la exclusión social, son los resultados de un sistema institucional que no se hace responsable del destino de las personas. No hay ninguna instancia de protección, en la cual se pueda depositar la confianza, mas que en uno mismo. Pero este sujeto no es un producto espontáneo ni a-social. La construcción del sujeto es, por ello, una función central de determinadas instituciones que, como la escuela, pueden ser orientadas por los movimientos sociales que pretendan construirse en alternativas al individualismo a-social y al fundamentalismo autoritario.

En síntesis, el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad. En este sentido, *la mayor incertidumbre que genera esta sociedad de alta reflexividad se resuelve – en términos relativos, por supuesto – con mayor reflexividad y no con menos reflexividad.*

4. Aprender a vivir juntos y escuela

Esta somera descripción de los cambios económicos, políticos y culturales nos coloca ante un cuadro de situación donde el rasgo predominante es el *déficit de experiencias democráticas que la sociedad estimula o permite realizar*. El mundo del trabajo, la vida urbana y las condiciones de la participación política ciudadana no promueven vínculos de solidaridad y de compromiso amplios. Las relaciones sociales tienden a quedar enmarcadas en la lógica del mercado, donde rige la competencia, el vínculo mercantil del vendedor y el cliente y donde el lucro y la ganancia son los objetivos fundamentales.

Estas tendencias, sin embargo, no son inevitables. La resistencia, el conflicto, la negociación, son componentes básicos de todos los procesos sociales. Lo peculiar de este momento histórico parecería ser que las resistencias, los conflictos y la factibilidad de propuestas alternativas tienden a apoyarse en una apuesta muy fuerte por la potencialidad de variables propiamente humanas: *la inteligencia y los valores*. Desde esta perspectiva, resulta posible postular la vigencia de una concepción **humanista**, capaz de articular una concepción del hombre y la sociedad, con determinados comportamientos de los actores sociales comprometidos con la construcción de un orden social justo, cohesionado y pacífico.

Desde un punto de vista filosófico, esta concepción humanista supone aceptar que la característica básica de la condición humana es la posibilidad de superar los determinismos ya sean de orden natural (herencia genética) o de orden social y cultural (origen social, étnico, religioso, etc.). Hacer este pasaje por la filosofía parece necesario para tener un punto de apoyo sobre el cual construir propuestas de acción en el ámbito político-educativo. Al respecto, los aportes de Luc Ferry permiten enfrentar estos nuevos debates con argumentos coherentes. Luc Ferry asume que nuestros comportamientos – particularmente nuestros comportamientos morales – no pueden ser explicados por factores genéticos ni por determinantes socioculturales. Lo humano implica trascender dichos determinantes. Si la naturaleza o la historia fueran nuestro código, no sería posible cuestionar el mundo, juzgarlo, transformarlo, inventarlo. Si yo

¹⁷ Touraine, Alain. *Pourrions-nous vivre ensemble?. Egaux et différents*. París, Fayard, 1997

argumentara siempre como francés, como español o como argentino, perteneciente a tal clase social, originario de tal familia, de tal sexo, etc., estaría, por definición, encerrado en los comunitarismos naturales y étnicos y sería incapaz de proyectarme más allá de mi condición para acceder a cualquier forma de universalidad¹⁸. Pero el determinismo tiene, además, otra consecuencia muy importante: no sólo impide superar las limitaciones de origen, sino que impide responsabilizar por las conductas. Si todo está determinado ¿en qué medida somos responsables de nuestros actos?

A partir de este punto de apoyo teórico, es posible postular algunas líneas de trabajo pedagógico. En primer lugar, obviamente, todo el análisis efectuado hasta aquí pone de relieve la importancia que adquiere la introducción de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación, en las prácticas educativas. En este sentido, es posible analizar el concepto de escuela como ámbito “artificial” de socialización. La apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir en la escuela las experiencias que ya existen fuera de ella ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación de los déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad.

Las reflexiones sobre este tema pueden dividirse en dos grandes categorías: las relacionadas con la dimensión institucional de la educación y las relacionadas con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

a) La dimensión institucional

En esta dimensión es preciso revisar todo el debate acerca de la descentralización de la educación, la autonomía a las escuelas e, incluso, las propuestas que tienden a fortalecer las alternativas educativas basadas en las nuevas tecnologías e individualizar cada vez mas el proceso pedagógico. La autonomía y la individualización se orientan a fortalecer el polo de la libertad y el reconocimiento de la identidad. Sin embargo, un proceso de autonomía e individualización que no se articule con la pertenencia a

¹⁸ André Compte-Sponville y Luc Ferry. *La sagesse des modernes; Dix questions pour notre temps*. Paris, Laffont, 1998.

entidades más amplias, rompe la cohesión social y, en definitiva, des-socializa. La autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con el otro. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad – favorecidas ahora por las potencialidades de las nuevas tecnologías – con el diferente, con el lejano. En este sentido, un punto muy importante es el que se refiere a la distribución espacial de las escuelas. En la medida que la población tiende a segmentarse, los barrios son cada vez más homogéneos y los contactos entre diferentes sectores de población más difíciles. Las escuelas deberían promover masivos programas de intercambio, de contactos, de programas comunes, interbarriales, intercomunales, transfronterizos, etc.

Por otra parte, la autonomía y la individualización tampoco son incompatibles con la definición de objetivos comunes, de estándares comunes en términos de aprendizaje, cuya responsabilidad le cabe al Estado central, tanto en su definición como en su regulación.

b) la enseñanza-aprendizaje

Desde el punto de vista del aprendizaje, la cuestión que estamos analizando pone de relieve que no se trata sólo de aspectos cognitivos. La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general, trascienden lo cognitivo. Al respecto, nos parece pertinente retomar el concepto de *escuela total*, que ya fuera presentado hace algunos años, como concepto que puede ayudar en la búsqueda de caminos para enfrentar este nuevo desafío¹⁹.

Entender la actividad educativa escolar como una actividad destinada a la formación de la personalidad no implica, de ninguna manera, abandonar la función cognitiva de la educación. Significa, por un lado, reconocer la existencia de múltiples dimensiones del desarrollo cognitivo y, por el otro, que el desarrollo cognitivo en sentido estricto no podrá depender de los patrones tradicionales de transmisión y acumulación de información. En este aspecto, el problema más importante que deberá resolver la escuela es definir cómo promover el deseo de saber, la curiosidad, frente a la sobre-

¹⁹ Juan Carlos Tedesco. *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid, Anaya, 1995, cap. 6

información que existe en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible.

Pero asumir plenamente las otras dimensiones de la personalidad – emocional, ética, estética, física, etc. – implica que la escuela deberá ocuparse de áreas hasta ahora relativamente ajenas a la acción de políticas públicas. Esta ampliación no está exenta de problemas. Todo el debate actual acerca de la educación multicultural e intercultural está referido, en definitiva, a definir *frente a qué será neutral* y *frente a qué no será neutral la escuela del futuro*.

En este debate, parece previsible anticipar que los espacios de neutralidad de la escuela serán mucho más reducidos que en el pasado. La escuela deberá asumir ciertos temas y problemas desde una perspectiva activa, promoviendo su conocimiento y su discusión. Dicho en otros términos, en la escuela del futuro habrá menos espacio para el curriculum oculto. En el modelo tradicional de neutralidad escolar era posible la existencia de un doble discurso entre las propuestas declaradas y las prácticas efectivas. En el nuevo tipo de práctica escolar habrá, por supuesto, funciones latentes y efectos no deseados, pero los fines serán o deberán ser declarados. Habrá una manifiesta presentación de los objetivos que se proponen y un mayor nivel de libertad de elección.

En este contexto de ampliación del ámbito de la formación y desarrollo de la inteligencia, un aspecto central al cual es preciso prestar una atención prioritaria en los programas destinados a educar para el desempeño en la sociedad del conocimiento es la capacidad para manejar la *incertidumbre*. La inseguridad constituye un componente estructural de la sociedad basada en el conocimiento. Para enfrentar la inseguridad, para evitar que se convierta en un factor que desate la búsqueda de respuestas autoritarias, será necesario enfatizar la confianza en lo propio, la auto – estima, la valorización de las potencialidades de cada uno.

Los instrumentos pedagógicos para operacionalizar estas líneas de trabajo son muy variados. Sin embargo, nada reemplaza al docente. No es éste el lugar para justificar la importancia del docente como guía del proceso de aprender a aprender²⁰. Sólo nos parece necesario y pertinente llamar la atención sobre la necesidad de dotar a los

docentes de las competencias necesarias para este tipo de aprendizaje y de las condiciones sociales que permitan que los docentes se constituyan en un actor clave de los procesos educativos destinados a promover equidad, inclusión y cohesión social. En numerosos lugares está sucediendo lo inverso. Docentes desvalorizados, con baja auto – estima, con una relación muy precaria con la modernidad, amenazados por los procesos de globalización cultural y de modernización tecnológica, pueden convertirse en promotores de conductas antimodernas o, al menos, en obstáculos a los procesos de modernización con equidad.

Fortalecer procesos de inclusión de los docentes constituye, desde este punto de vista, un punto de partida básico para las estrategias destinadas a promover el aprender a vivir juntos.

²⁰ Goery Delacote. *Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes*. Paris, Ed. Odile Jacob, 1996