

Aguilera
- Felicitas + ministro

HUMANISMO Y EDUCACIÓN

Juan Carlos Tedesco

1. Introducción.

La complejidad, profundidad y velocidad de los cambios por los cuales atraviesa la sociedad contemporánea estimula la adopción de dos posturas intelectuales legítimas pero aparentemente opuestas. Por un lado, la audacia en el preanuncio de fenómenos o en la formulación de hipótesis que implican una ruptura con los paradigmas tradicionales. Por el otro, la prudencia frente a la provisoriedad de nuestros conocimientos, que rodea la formulación de nuevas interpretaciones de un fuerte carácter tentativo. Entre los primeros se encuentran casos como los de F. Fukujama, por ejemplo, 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 naturaleza humana advirtiendo 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 posible modificación de la naturaleza humana y de la organización social afecta de lleno a las instituciones y a los procesos encargados de su reproducción. Pero la audacia o la prudencia no son sólo actitudes intelectuales. A diferencia de otros períodos 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.

① La hipótesis sobre la cual se apoya este texto es que los diagnósticos acerca de los actuales cambios sociales, así como las respuestas a dichos cambios, movilizan no sólo conocimientos científicos o posiciones políticas, sino los sistemas básicos de valores de los ciudadanos y de los grupos sociales. Esta movilización abre interrogantes inéditos para las políticas educativas, particularmente desde el punto de vista de sus objetivos y estrategias de acción vinculadas al proceso de formación de la ciudadanía. En este postulado, la expresión "no sólo" debe ser leída en un sentido fuerte. No se trata de apelar a los valores en un vacío científico o ideológico-político. Se trata, en cambio, de aceptar que un enfoque basado sólo en el aporte de la ciencia o en paradigmas ideológico-políticos muestra sus límites cuando se trata de optar entre alternativas que el conocimiento o las ideologías disponibles no alcanzan a explicar ni a resolver.

Los límites de la ciencia y de las ideologías políticas han sido percibidos por los analistas de los cambios actuales, muchos de los cuales han adoptado un enfoque cercano a la

filosofía social o la filosofía política. Esta revalorización 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 trata de ser superada por una mirada que intenta recuperar la complejidad y la integralidad de los fenómenos humanos.
- b) la inmediatez, los enfoques de corto plazo y el énfasis tecnocrático en los procedimientos, que trata de 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 -a diferencia de los riesgos naturales propios de las sociedades tradicionales, incluida la sociedad industrial - son riesgos manufacturados por las prácticas científicas y técnicas del hombre. Las prácticas científicas actuales han invertido la lógica tradicional, donde primero se experimentaba en el laboratorio y luego se aplicaba en la realidad. Beck nos advierte 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 básicamente de la política y de la ética.

El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. En las últimas décadas, sin embargo, 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, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. Sin embargo, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra sus limitaciones. Como sostuvo I. Wallerstein, la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son radicalmente diferentes, 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 está volviendo 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.

¿Qué implica este cambio de enfoque para el análisis de los problemas educativos? ¿Qué significa adoptar lo que algunos autores han denominado un "paradigma humanista" en educación? Pretender responder exhaustivamente a estos interrogantes escapa a los límites de este texto. Existen aportes muy significativos en estudios y ensayos no necesariamente elaborados desde y por los teóricos de la educación. De una manera u otra, sociólogos, economistas, antropólogos, filósofos, se han visto obligados en sus análisis sobre la sociedad contemporánea a referirse a la educación ya sea en sus formas escolarizadas o como parte del proceso de socialización, para dar cuenta del impacto de los cambios en las formas de reproducción de la sociedad. Aquí trataremos de focalizar nuestra mirada tratando de responder al interrogante acerca de cómo puede contribuir una visión humanista de la educación a la construcción de un orden social justo, basado en la igualdad básica de los seres humanos, ya que no parece exagerado sostener que el

interrogante principal que abre la evolución de la sociedad contemporánea se refiere, precisamente, a la intención de construir un orden social de ese tipo.

2. Humanismo y determinismo.

Una síntesis muy esquemática de los debates acerca del humanismo permitiría sostener que existen al menos tres rasgos que distinguen la condición humana del resto de las especies animales, y que tienen particular importancia para la educación. El hombre se distingue de los animales porque tiene: (i) la posibilidad de superar los determinismos, (ii) la posibilidad de tomar distancia de la realidad y poder juzgarla desde un punto de vista ético, moral o político y (iii) la posibilidad de crear un mundo común a través del relato, a través de la historia.

Un paradigma humanista de la educación implica, en consecuencia, apostar a la posibilidad de superar los determinismos, a la formación del sentido de responsabilidad sobre nuestros actos y a fortalecer la capacidad de vivir juntos a través de compartir un patrimonio histórico y cultural común. Ahora bien, ¿qué significa superar determinismos en educación y porqué es importante volver a analizar hoy este problema? El determinismo en educación ha tenido una larga trayectoria, donde se pueden encontrar visiones de muy diferente orientación filosófica y política. Desde las distintas corrientes sociológicas, por ejemplo, se pueden recordar todos los análisis destinados a explicar tanto el rendimiento y las trayectorias escolares como el contenido de los valores y los conocimientos que transmite la escuela y la familia en función del origen social de los alumnos. La discusión acerca de los factores que explican los resultados escolares se ha puesto nuevamente de actualidad a partir de la universalización de los sistemas de medición de logros de aprendizaje y la creciente comparación de resultados que permiten algunas pruebas internacionales. La evidencia empírica disponible al respecto muestra que existe una fuerte correspondencia entre resultados escolares y factores ligados al entorno social de origen de los alumnos (ingresos económicos, nivel educativo de los padres, recursos del hogar, estimulación temprana, etc.). El papel compensador de la escuela parece relativamente débil aunque en algunos estudios aislados se aprecia que el efecto de la acción de la escuela - medido a través de las prácticas pedagógicas, las características de los profesores, el equipamiento, etc.- puede llegar a jugar un papel comparable al que juegan las variables externas.

Más allá de las discusiones metodológicas acerca de las mediciones, reconocer que existe una fuerte correlación entre origen social, condiciones materiales de vida y desempeño escolar no significa aceptar que exista un determinismo que no pueda ser modificado ya sea por acciones políticas o individuales. En este nivel de análisis, sabemos que los determinismos son, ellos mismos, socialmente construidos y que no responden a ningún factor ajeno al propio ser humano. Pero lo peculiar de este momento histórico que estamos viviendo es, precisamente, la fuerte tendencia a la construcción social de un escenario caracterizado por el aumento significativo de la desigualdad y de la exclusión social, fenómenos que están deteriorando objetivamente las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos de origen social desfavorecido acceden a las escuelas.

La exclusión social coloca el problema en términos distintos a las clásicas relaciones de explotación. En el capitalismo industrial era necesario formar a las personas hasta un determinado nivel de desarrollo de sus competencias para que estuvieran en condiciones

de ser incorporados al proceso económico. El nuevo capitalismo, en cambio, parece ser capaz de prescindir de vastos sectores de la población que, en su calidad de excluidos, no desarrollan capacidades básicas vinculadas a la empleabilidad y la educabilidad. Esto no significa que las personas no son empleables o educables en sí mismas, sino que el sistema social provoca condiciones mediante las cuales una parte más o menos importante de la población queda excluida del acceso a los procesos de desarrollo de esas capacidades.

Las estrategias para enfrentar el desafío de superar los determinismos sociales del éxito educativo forman un capítulo muy importante de las pugnas políticas en educación. No es éste el lugar para hacer un análisis exhaustivo de esos debates, pero lo cierto es que las actuales condiciones del desarrollo social presentan desafíos nuevos a las políticas orientadas a favorecer la movilidad social y educativa. Dichos riesgos están asociados a la creación de un orden social en el cual una parte de la población rompería sus vínculos con la sociedad o dichos vínculos serían sumamente precarios y vulnerables.

Estamos ante posibles escenarios duales donde habría una sociedad de individuos y otra de excluidos. La reflexión y los análisis sociales ya no pueden seguir apoyados en la idea de unidad social y de homogeneidad. La ruptura de la homogeneidad y de la igualdad básica de todos los seres humanos enfrenta ahora nuevos y más poderosos desafíos, abiertos por el desarrollo de la biogenética y, más específicamente, por las posibilidades de manipulación del capital genético de las nuevas generaciones. En este contexto, la discusión sobre los determinismos y la educabilidad asumen significados distintos a los que tenían en el marco de la discusión sobre los factores sociales. Estamos ante el riesgo de introducir determinantes susceptibles de no ser modificados por las acciones sociales. Este debate trasciende de lejos las cuestiones tecnológicas, y alcanza de lleno la dimensión filosófica, moral y política. En este sentido, el reciente libro de J. Habermas plantea este problema en toda su complejidad, a partir de la hipótesis según la cual la posibilidad de la intervención en la vida prenatal a través de las técnicas de diagnóstico preimplantatorio, modifica sustancialmente la relación con uno mismo y con los demás.

Habermas sostiene que la intervención genética modifica las condiciones a partir de las cuales nos constituimos en sujetos, en nosotros mismos. En el marco de la socialización basada en un capital genético no manipulado, tenemos un principio de libertad que nos permite asumir la responsabilidad sobre nuestra biografía, la reflexión autocrítica y la posibilidad de compensar retrospectivamente la relación asimétrica que existe entre padres e hijos. Los deseos de los padres son siempre susceptibles de contestación en el proceso comunicacional de la socialización. Esta posibilidad autocrítica desaparece o se modifica cuando sabemos que existió una intervención intencional de otros en nuestro capital genético. Llevado al extremo, es posible suponer que el nuevo ser devenido adulto no dispondrá de la posibilidad de instaurar la necesaria simetría de responsabilidades recurriendo a la autoreflexión ética. Con la intervención genética cambian las relaciones de poder entre las personas. El "programador" interviene como protagonista en el interior de la vida de la persona programada, pero sin la posibilidad de ser un "antagonista", como es el caso de la constitución del sujeto a través del proceso de socialización. Es cierto que la sociedad se caracteriza por la desigualdad, la opresión despótica, la privación de derechos, la explotación económica. Pero sólo nos podemos revelar contra estas situaciones si sabemos que pueden ser diferentes. El paternalismo generado por la manipulación genética es totalmente diferente al paternalismo conocido hasta ahora.

Las consecuencias abiertas por las posibilidades de manipulación del capital genético de los hijos nos coloca ante un fenómeno paradójico. En el momento en el cual la familia se democratiza, que las relaciones entre padres e hijos han alcanzado un grado muy alto de simetría, en el cual los adultos han perdido capacidad para imponer determinadas visiones del mundo a las nuevas generaciones, en el cual el proceso de socialización ha asumido características más democráticas, se abre la posibilidad de ejercer formas de poder extremas, irreversibles, no sujetas a ningún tipo de diálogo, de comunicación y de intercambio.

Las consecuencias de estos posibles desarrollos sobre la educación en un sentido general son inéditas. No se trata sólo de la posibilidad de establecer una oferta educativa adaptada a supuestos perfiles genéticos que impidan procesos de movilidad social, de cambios en destinos prefijados de antemano, lo cual es de por sí sumamente grave socialmente. Mucho más grave aun es la perspectiva de una ruptura en las condiciones sobre las cuales se apoya nuestra idea de autonomía personal, de responsabilidad sobre mi propia historia y, en definitiva, sobre la base moral en la cual se asienta la sociedad.

Pero 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 incluída, 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 EEUU, Thurow sostuvo que se trata de un modelo de desarrollo económico de enclave. Parte de la fuerza de trabajo tendrá 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 vaya a funcionar sino que, al 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 Bangalor, 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?"

3. El papel de la responsabilidad

La discusión sobre las consecuencias de la manipulación genética pone en extrema tensión otra 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 a través de 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 cuando

más se exige de la dimensión política menos posibilidades está mostrando para 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 directamente no se presentaban como opciones alternativas. Las explicaciones sobre el proceso que ha llevado a esta situación son conocidas y se refieren básicamente a la crisis del Estado-Nación y a la crisis de representación de los ciudadanos a través 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 actualmente la gestión política tiene que ver con el hecho que tiene que 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, etc. afectan plenamente la vida privada de las personas. Lo público y lo privado están perdiendo las fronteras que tenían tradicionalmente. Esto ha permitido sostener, por ejemplo, que el re-encantamiento de la política pasa por advertir el carácter público y colectivo que tiene 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 ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Estamos ante la necesidad de "moralizar la especie humana". El desafío que tenemos por delante es 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. Mantener cierta parte de azar y de contingencia en nuestro capital genético no sería, desde este punto de vista, una resistencia a la modernidad sino un acto político producto de una actividad moral autoreferencial, que se corresponde sociológicamente con el desarrollo de una modernidad y una ciudadanía reflexiva. Las posibilidades abiertas por la manipulación genética provoca una modificación sustancial de las relaciones entre las personas pero también entre los límites existentes entre humano y lo no-humano, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el hombre y la máquina, entre lo que crece naturalmente y lo que es fabricado.

Los niveles de responsabilidad que exigen estas decisiones son inéditos y este 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.

Frente a 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 nos puede conducir al desastre. El interrogante que abre esta definición es el

que se pregunta por 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.

4. Humanismo y política educativa

El primer eje de discusión de los desafíos que enfrenta la educación es el que se vincula con el tema de la solidaridad. Estamos superando las estructuras sociales donde regían formas de solidaridad orgánica para pasar ya sea a la ausencia de solidaridad (exclusión social) o formas de solidaridad consciente y reflexiva. En el capitalismo industrial existía lo que se concebía como "solidaridad orgánica", es decir una solidaridad semejante a la que existe entre las diferentes partes de un organismo. En la solidaridad orgánica no hay una decisión voluntaria de ser solidario. Por eso en ese tipo de contextos sociales no era necesario postular el objetivo de aprender a vivir juntos. Cuando hay solidaridad orgánica estamos obligados a vivir juntos. Explotados y explotadores no desarrollan actitudes solidarias voluntarias. La relación los obliga a mantener los vínculos necesarios para que la relación siga vigente y cada uno pueda seguir existiendo.

En el nuevo capitalismo, en cambio, los niveles de solidaridad orgánica disminuyen y para vivir juntos será necesario querer vivir juntos, será necesario adherir a un proyecto necesariamente político que se proponga lograr la inclusión de los excluidos, que se proponga garantizar igualdad de oportunidades a todos, porque nos resulta éticamente necesario. Obviamente, las bases sobre las cuales se puede apoyar un proyecto de este tipo son bien distintas a las que existían en el capitalismo industrial. La justicia, por ejemplo, no puede estar basada en la idea de tratar a todos de la misma manera. La justicia, particularmente la justicia social, debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quien se dirige y tratarlo de la manera más adecuada a su situación. La mayor disponibilidad de información puede también ser la base de estrategias de acción social más eficaces para el logro de la justicia y no, como lo sugieren los enfoques conservadores, un factor de discriminación. Pero este nuevo enfoque de la justicia social está íntimamente asociado al fortalecimiento de la dimensión política de la sociedad y, en particular, de la democracia, porque sólo si existe un fuerte sentido de pertenencia colectiva, es posible aceptar la idea de la redistribución directa de los bienes.

La segunda línea de análisis -más específicamente educativa- se refiere a la confianza de los maestros y profesores en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. Gran parte de la discriminación educativa y del fracaso escolar de alumnos y alumnas que provienen de familias pobres, étnica o culturalmente diferentes, se explica por los prejuicios y estereotipos que inconscientemente manejamos hacia la capacidad de aprendizaje de dichos alumnos.

Hace ya muchos años que las investigaciones educativas mostraron la importancia de lo que se denominó el efecto Pigmalyon o la profecía auto cumplida. Si un docente o una institución educativa actúa sobre la convicción según la cual un determinado colectivo de alumnos (pobres, negros, mujeres, gitanos, quechuas, etc.) tiene una limitada capacidad de aprendizaje, esos alumnos aprenderán poco. Al contrario, cuando actuamos con la convicción que nuestros alumnos tienen una capacidad elevada de aprendizaje, los resultados también son elevados. Modificar estos prejuicios y estereotipos es una tarea compleja y difícil. No se trata solamente de incorporar nuevos contenidos en los planes de estudio y de capacitación de los docentes. Sabemos que los prejuicios se apoyan en factores que no son sólo cognitivos sino también emocionales y, por ello, las estrategias

para modificar las representaciones que tenemos acerca de las capacidades de aprendizaje de determinados colectivos de población escolar deben actuar sobre todas las dimensiones de la personalidad de los docentes y sobre los mecanismos institucionales de evaluación.

Pero además de las estrategias destinadas a la cobertura y a los métodos, también es preciso hacer referencia al tema de los contenidos. En este sentido, es útil retomar los planteos del Informe Delors acerca de los pilares de la educación del siglo XXI. Dos de esos (aprender a aprender y aprender a vivir juntos) expresan el paradigma humanista. No me parece necesario describir aquí el contenido de estos ejes de acción, que responden a la dimensión cognitiva el primero y a la cultural el segundo. Lo que interesa destacar, en última instancia, es que el desarrollo de esos pilares supone introducir en la escuela, el desarrollo de experiencias que no se producen "naturalmente" en la vida externa a la escuela. Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un modelo, sin un "acompañante cognitivo", que sólo la actividad educativa organizada puede proporcionar. Aprender a vivir juntos, por su parte, implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede, en este sentido, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa. Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura externa a la escuela. Su papel no es "adecuarse" a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite. Su papel es transmitir la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, la formación de un núcleo básico del desarrollo cognitivo y valorativo desde el cual cada uno pueda elegir y definir su proyecto de vida personal.

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, etc. Los niveles de reflexividad que exigen estas decisiones son también muy profundos y exigen no sólo un fuerte desarrollo cognitivo sino ético y moral. ¿Cuánto de estos niveles de reflexividad pueden ser formados a través de acciones educativas intencionales y sistemáticas? ¿Qué formas institucionales serán las más apropiadas a esta función? ¿Quiénes serán los educadores de estos procesos de formación? La escuela universal y obligatoria a cargo de maestros formados profesionalmente a través de 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 al nivel del género humano. Como toda etapa crucial de la historia, abre siempre la opción de la incertidumbre o la esperanza.

- * Francis Fukuyama. *Our Posthuman Future; Consequences of the Biotechnology Revolution*. New York, Farrar, Strauss and Giroux, 2002.
- * Jurgen Habermas. *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?*. Paris, Gallimard, 2002.
- * U. Beck. *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI de España, 2001.
- * U. Beck. op. cit. pág. 95.
- * "La política y la moralidad están alcanzando prioridad sobre el razonamiento experto". U. Beck, op. cit. pág. 66.
- * Un debate esclarecedor sobre este tema desde el punto de vista filosófico puede verse en André Compte-Sponville y Luc Ferry. *La sagesse des modernes; Dix questions pour notre temps*. Paris, Laffont, 1998.
- * Entre las muchas referencias sobre este tema que se han producido recientemente pueden citarse J. Rifkin. *The Biotech Century; Harnessing the Gene and Remaking the World*. New York,., F. Fukujama op. cit.
- * J. Habermas. op. cit.
- * J. Habermas, op. cit. pág. 96-97.
- * Lester Thurow, *Inventando riqueza*. Buenos Aires, Vergara Ed., 1999, pág. 327.
- * J. Habermas, op. cit. pág. 44
- * G. Lipovetsky. *Métamorphoses de la culture libérale. Ethique, médias, entreprise*. Paris, Ed. Liber, 2002.
- * John Rawls. *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- * J.P. Fitoussi et P. Rosanvallon, *Le nouvel âge des inégalités*. Paris, Seuil, 1996.
- * UNESCO. *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. 1996.