

# 2

## Educación y sociedad justa

### Una mirada al pasado

Para los que han intentado propiciar cambios educativos desde hace algunas décadas o para los que observan esos cambios con objetivos más analíticos, resulta difícil evitar la sensación de escepticismo, de cierta desilusión y de promesas no cumplidas por parte de la educación. Este sentimiento no se apoya necesariamente en datos objetivos. Con respecto a la cobertura, podemos apreciar avances espectaculares en la expansión de la educación inicial, secundaria y superior, los recursos financieros invertidos en educación son más importantes que nunca, la expansión del acceso a las tecnologías de la información tiene un ritmo vertiginoso y se registraron avances importantes en igualdad de género, de reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, para citar solo algunos de los logros más importantes y comunes al conjunto de los países alcanzados en los últimos años.

Sin embargo, no se puede negar la existencia de un sentimiento de insatisfacción con los procesos y con los resultados educativos que se registran en nuestras escuelas. Esta insatisfacción se vincula, en primer lugar, con las dificultades para garantizar que el acceso a mayores niveles de educación permita ocupar puestos de trabajo y obtener ingresos acordes con las expectativas que provoca dicho acceso. Los fenómenos de devaluación de las credenciales educativas han sido señalados por un importante conjunto de trabajos de investigación realizados en las últimas décadas y en contextos muy diferentes. Desde los estudios pioneros de P. Bourdieu y Jean Claude Passeron<sup>2</sup>,

<sup>2</sup> P. Bourdieu y J. C. Passeron. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

hasta los trabajos más recientes de Marie Duru-Bellat<sup>3</sup>, pasando por las investigaciones llevadas a cabo en varios países latinoamericanos<sup>4</sup>, se difundió la versión según la cual el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales y las legitima. Uno de los mecanismos para esta reproducción es elevar cada vez más el nivel de exigencias educativas independientemente de los requerimientos de los puestos de trabajo, neutralizando de esa manera gran parte del efecto democratizador de la expansión en la cobertura escolar.

Pero la insatisfacción también se aprecia con respecto a lo que sucede en las aulas, donde es cada vez más difícil crear «climas» institucionales apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La violencia en las escuelas, la ruptura del vínculo entre docentes y alumnos, los fenómenos de desmotivación por el aprendizaje en gran parte de los alumnos, la desmoralización de los docentes y, en un sentido más general, la dificultad para mejorar los resultados de aprendizaje que registran las pruebas nacionales e internacionales que se aplican regularmente desde hace ya varios años, son algunos de los fenómenos que –al menos en la opinión pública en general– caracterizan el actual clima educativo.

Para sintetizar esta imagen de desilusión nada mejor que citar las expresiones de Gilles Lipovetsky en su diálogo con Bertrand Richard, cuando –después de evocar algunos datos sobre la devaluación de los títulos y los resultados escolares– sostuvo que... «El problema es tan grave como escandaloso: la escuela es hoy el centro de la decepción»<sup>5</sup>.

Estas evidencias, más allá de su validez y vigencia en diferentes contextos sociales, obligan a revisar los discursos con los cuales nos referimos a la educación y, particularmente, a las estrategias de cambio. Al respecto, no es una novedad sostener que esta mirada al pasado permite tomar conciencia acerca de la *enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos*. El último capítulo de una larga historia de reformas educativas, al menos en los países occidentales, fue el que vivimos en la década de los años noventa, inspirado en gran medida por

<sup>3</sup> Marie Duru-Bellat. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Ed. Du Seuil et République des Idées, 2006.

<sup>4</sup> C. Braslavsky. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-Gel, 1985. G. Bronfenmajer y R. Casanova. *La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela*. Caracas, Cendes-Ed. Kapelus, 1986.

<sup>5</sup> Gilles Lipovetsky. *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona, Anagrama, 2008, pág. 34.

corrientes de pensamiento que ponían el acento en la prioridad al cambio institucional a través de nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, autonomía a las escuelas, etc.). El balance de estas reformas indica que no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos o, para decirlo en términos menos académicos, no lograron modificar lo que sucede en las aulas. La literatura sobre este tema es abundante y no es este el lugar para su análisis específico<sup>6</sup>, pero vale la pena evocar dos casos diferentes que ilustran esta apreciación acerca de las dificultades para el cambio educativo.

Entre los países latinoamericanos, es interesante analizar el caso de Chile. Todas las evidencias muestran que se produjeron mejoras muy importantes en todo lo relativo a los insumos materiales del aprendizaje. A partir del retorno a la democracia, la inversión en educación, tanto pública como privada, pasó del 3,8 al 7,4 % del PIB, la matrícula escolar aumentó 20,4 % en básica y media y 7,4 % en superior, se mejoró significativamente la infraestructura, se produjo una expansión cercana a la universalización de las escuelas de tiempo completo, se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela, se modificaron los diseños curriculares y aumentó el salario docente en un 130 % en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje, de acuerdo con los datos del SIMCE, indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales y que la desigual y estratificada distribución social de los aprendizajes no sufrió modificaciones de importancia<sup>7</sup>. Entre los países desarrollados, se puede tomar el caso de Francia, donde en la última década aumentó la inversión, disminuyeron los alumnos y, sin embargo, los resultados no mejoraron<sup>8</sup>.

Para explicar estas dificultades solemos encontrar razonamientos que siguen la misma lógica del enfoque que inspiró las reformas: si la clave del cambio es el diseño institucional, los obstáculos también provienen de esa misma dimensión. Es así como el corporativismo de los actores internos del sistema, la defensa de patrones o intereses tradicionales de funcionamiento, ausencia de incentivos y la resistencia a las innovaciones, suelen ser los factores más frecuentemente mencionados para explicar las dificultades del cambio educativo.

---

<sup>6</sup> Ver, por ejemplo, M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez. *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, 2004.

<sup>7</sup> OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. París, 2004.

<sup>8</sup> Un testimonio elocuente de estas dificultades puede verse en el texto del ex ministro de Educación de Francia, Luc Ferry. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. París, O. Jacob, 2003.

La novedad, sin embargo, es que la insatisfacción con los resultados de la educación afecta tanto a los que no logran acceder y permanecer con éxito en la educación definida como mínima y obligatoria por la sociedad, como a los que permanecen en el sistema hasta las etapas superiores de la jerarquía educativa. Los favorecidos perciben que la educación que reciben no se adecúa a las exigencias del siglo XXI y que los avances que realizan los sectores tradicionalmente excluidos amenazan su situación de privilegio. Los excluidos, a su vez, perciben que sus esfuerzos y sus logros, no son suficientes para acortar o cerrar las distancias tradicionales. Esta situación provoca una suerte de «exceso de demandas», muy difíciles de satisfacer por los responsables de las políticas educativas.

## Una mirada al futuro

Las limitaciones propias de un documento de este tipo pueden permitir que se justifique una mirada al pasado centrada específicamente en la educación, asumiendo que las características del contexto socioeconómico y político son conocidas. La mirada al futuro, en cambio, exige una visión más amplia. Desde esta perspectiva, si el pasado provoca desilusión, el futuro genera incertidumbre y temor. Los debates actuales acerca del futuro de la sociedad parten de reconocer la posibilidad real de alguna catástrofe. En estos análisis se combinan las amenazas que provienen de la dimensión ecológica con las que se derivan de la cuestión social. Ambas dimensiones están articuladas, ya que el aumento de las desigualdades sociales tanto en los países pobres como en los más desarrollados agrava los problemas ambientales. No es casual, por ello, la difusión y el impacto que tienen actualmente los estudios basados en la evolución de las especies y que prestan más atención a los procesos de extinción que a los de desarrollo<sup>9</sup>. Según Jared Diamond, los desastres son consecuencia de cuatro tipos de errores: la incapacidad de prever los problemas creados, de identificarlos correctamente cuando se producen, de manifestar la voluntad de resolverlos una vez identificados, y de llegar a resolverlos una vez que se ha manifestado la voluntad de hacerlo. Muchos analistas de estos temas piensan que ya hemos entrado en la tercera fase de este ciclo.

La reciente crisis económica internacional, por ejemplo, ha sido analizada como el síntoma del agotamiento de un modelo de crecimiento productivista, que no tiene posibilidades de sostenerse en el largo plazo sin cambios muy profundos tanto en la producción

---

<sup>9</sup> Ver Jared Diamond. *Effondrement. Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. Paris, Gallimard, 2006.

como en el consumo y la distribución de la riqueza. De acuerdo con estos estudios, si en China se adoptaran los hábitos de consumo estadounidenses, podrían consumir a partir de 2030 los dos tercios del nivel de producción mundial de cereales de que se dispone actualmente. Si el consumo de papel alcanzara el de Estados Unidos, China consumiría 305 millones de toneladas, lo cual provocaría el agotamiento de todos los bosques del mundo. Si los chinos poseyeran la proporción de vehículos por habitante que tienen los estadounidenses, las infraestructuras necesarias en términos de rutas o de lugares de aparcamiento ocuparían la superficie que actualmente se destina al cultivo del arroz y consumirían 99 millones de barriles de petróleo al día, cuando la producción mundial es de 87 millones<sup>10</sup>.

Proyecciones similares se han establecido sobre el calentamiento de la superficie terrestre. Los informes más serios indican que si se extrapolan las tendencias vigentes, la crisis se podría producir a finales del siglo XXI, pero la entrada de China e India en el mundo industrial podría acelerar ese proceso y se alcanzaría el umbral crítico a partir de 2050. Otros azotes que se prevén tienen que ver con las consecuencias sobre la producción de alimentos que provocaría el agotamiento del agua y la desaparición de algunas especies.

Estas predicciones, cada vez más cercanas en el tiempo, obligan a retomar algunas de las hipótesis de Ulrich Beck sobre las consecuencias de la actividad científica. Para 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.»<sup>11</sup>

En contextos de este tipo, el futuro aparece asociado a incertidumbre y cambio permanente, pero también a la ruptura de los límites de lo que admitimos como posible.

---

<sup>10</sup> D. Cohen. *La prosperidad del mal. Una introducción (inquieta) a la economía*. Madrid, Taurus, 2010.

<sup>11</sup> Ulrich Beck. *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2002.

No hay más que recordar, al respecto, las hipótesis acerca de lo post-humano, que han sido formuladas a partir de la evolución tecnológica y los descubrimientos de la biotecnología. Una de las primeras versiones la encontramos en los análisis de F. Fukujama, quien –después de haber postulado el fin de la historia– anunció el fin del «ser humano»<sup>12</sup>. Según su planteo, 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. Jeremy Rifkin<sup>13</sup>, en esta misma línea de análisis, sostuvo que por primera vez en la historia nos hemos convertido en ingenieros de la vida misma y que podremos reprogramar los códigos genéticos de acuerdo con nuestras necesidades y deseos. Alvin Toffler, en una entrevista relativamente reciente, sostuvo que ahora entraríamos en la etapa de la «bio-internet», que permitiría el enlace de Internet con la biología. Hasta ahora la tecnología de la información gravitó en la biotecnología. «Pensamos que en el futuro –sostiene Toffler– no solo tendremos la capacidad de ‘diseñar’, en cierta medida, a los niños antes de que nazcan, aunque uno pueda figurarse que cierta gente solicitará toda clase de capacidades extrañas, por ejemplo, que su hijo pueda tener un sentido del olfato tan sensible como el de un perro, o reaccionar con algún movimiento dinámico como lo hace la rana, o incrementar sus aptitudes. Todo esto parece una locura y es terriblemente alarmante. Sin duda, nuestra sociedad no está en absoluto preparada moral o intelectualmente para esas cosas, pero pienso que en términos tecnológicos, esencialmente, la mayor parte de las cartas no están echadas.»<sup>14</sup>. En síntesis, retomando la expresión de Luc Ferry<sup>15</sup>, estaríamos ante un escenario donde el hombre asume las funciones tradicionalmente asignadas a Dios y una segunda Génesis estaría en marcha.

## La concentración en el presente

La profundidad de los cambios, su rapidez y la incertidumbre acerca de su dirección generan una fuerte concentración en el presente, fenómeno identificado como el más

<sup>12</sup> Francis Fukuyama. *Our Posthuman Future; Consequences of the Biotechnology Revolution*. New York, Farrar, Strauss and Giroux, 2002.

<sup>13</sup> *The Biotech Century; Harnessing the Gene and Remaking the World*. New York, J. P. Tarcher/Putnam, 1998.

<sup>14</sup> Entrevista a Alvin Toffler. *La Nación*, Buenos Aires, 1.º de octubre, 2000.

<sup>15</sup> Luc Ferry. *L'Homme Dieu ou le Sens de la vie*. Paris, Grasset, 1996.

característico de la cultura de este nuevo capitalismo. Según Richard Sennett<sup>16</sup>, vivimos en una cultura del *aquí y ahora* y del *nada a largo plazo*. Otros autores han señalado el mismo fenómeno desde perspectivas diferentes<sup>17</sup>, pero aquí nos interesa destacar que la educación es el lugar donde se expresan más concretamente las consecuencias sociales de la ruptura con el pasado y la ausencia de futuro. La tarea educativa, en definitiva, consiste en transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro. La escuela obligatoria, tal como fue diseñada originalmente, es una de las instituciones donde se almacenan los contenidos del sentido para su transmisión a las futuras generaciones y los educadores han sido (o deberían ser) entrenados para esa función pedagógica<sup>18</sup>. Si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión de las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolares como no escolares, así como la dinámica de las decisiones de política educativa e, incluso, los propios procesos cognitivos ligados a la capacidad de procesar subjetivamente los cambios en los ritmos de vida. «El futuro es tan incierto que es mejor vivir al día», fue la frase preferida por más de la mitad de los entrevistados en la Encuesta Nacional de Juventud realizada en México en el año 2005<sup>19</sup>.

## Cubrir el déficit de sentido

El déficit de sentido del nuevo capitalismo ha sido analizado desde múltiples perspectivas. En tanto educadores, sin embargo, tenemos el mandato social de considerar no solo las formas de construirlo y transmitirlo sino también sus *contenidos*. Para los educadores, no da lo mismo una orientación que otra. La definición de esos contenidos supone tomar posición con respecto a cuáles deben ser las orientaciones básicas que definen el sentido de la acción social.

Cada etapa histórica tuvo la posibilidad y la necesidad de definir un determinado sentido a la acción social y pudo crear niveles de adhesión que daban legitimidad a esos contenidos. Al respecto, podemos distinguir tres grandes modelos, que tuvie-

<sup>16</sup> Richard Sennett. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2006.

<sup>17</sup> Zaki Laïdi. *Le sacre du présent*. Paris, Flammarion, 2000.

<sup>18</sup> Para un análisis teórico de la crisis de sentido en la sociedad moderna, ver Peter L. Berger y T. Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós, 1997.

<sup>19</sup> Ver Néstor García Canclini. «Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?», en *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 3, 2<sup>da</sup>. Época, 2008.

ron vigencia en distintos momentos históricos, definidos por la principal variable a través de la cual se estableció el vínculo de la educación con el resto de la sociedad. En el primero de ellos, la variable clave fue la *política*. La educación constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construyeron los Estados nacionales. En ese momento, la educación fue percibida como el proceso por el cual sería posible homogeneizar culturalmente a la población y formar a las élites dirigentes. En el segundo modelo, que temporalmente podemos ubicar en la década de los sesenta, la variable clave fue la *economía* y la educación se definió como la dimensión responsable de la formación de los recursos humanos para el desarrollo económico y social. El tercer modelo se ubica en la década de los noventa, cuando se apreció la crisis de los dos factores anteriores sobre los cuales se habían diseñado las políticas educativas: la nación y el trabajo. El *déficit de sentido* que caracterizó al «nuevo capitalismo» globalizado se tradujo en exigencias de eficiencia y eficacia, en el predominio de debates instrumentales y en las tensiones y presiones propias de la aplicación de la lógica de mercado a la producción y distribución de un bien público como es el conocimiento<sup>20</sup>.

Si tuviéramos que elegir una categoría para identificar el modelo de actor social con el cual se concibió el sentido de la formación en cada uno de esos momentos, podríamos sostener que la categoría de *ciudadano* corresponde al primer momento, la de *recurso humano* al segundo y la de *cliente* al tercero. El agotamiento de la capacidad de estos modelos para orientar el sentido de la acción educativa puede ser analizado como una crisis de hegemonía<sup>21</sup> y el interrogante más profundo que enfrentamos es el que se refiere a la posibilidad de que este déficit de sentido se constituya en un rasgo permanente de la dinámica social o que sea cubierto por propuestas cuyos contenidos no se corresponden con nuestros objetivos. Al respecto, es posible percibir dos tentativas, socialmente vigentes, de cubrir el déficit de sentido. La primera de ellas es la del fundamentalismo autoritario y la segunda es la del individualismo asocial.

Con respecto a la propuesta del fundamentalismo autoritario, tendemos a pensar que su vigencia no es posible en el mundo occidental. Sin embargo, no hay más que re-

<sup>20</sup> Ver Juan Carlos Tedesco. «Educación y sociedad en América Latina», en *Pensamiento Iberoamericano*, Madrid, n.º 7, 2<sup>da</sup>. Época, 2010.

<sup>21</sup> Juan Carlos Tedesco. «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo», en *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Número Extraordinario 2001.



cordar las tesis del libro de Samuel P. Huntington sobre el choque de civilizaciones y su defensa de la guerra y el aislamiento cultural<sup>22</sup>, así como las tentativas de reconquistar los antiguos valores y tradiciones, propias del pensamiento neoconservador para desmentir esta presunción.

El enfoque del individualismo asocial, en cambio, se apoya en algunas de las tendencias más fuertes de la cultura del nuevo capitalismo. La base teórica de este enfoque puede remontarse a Hobbes y a los economistas que explican el comportamiento de los individuos en función de elecciones racionales favorables a sus intereses particulares. La generalización de las relaciones de mercado al conjunto de las relaciones sociales implica asumir no solo que las relaciones de competencia producirán ganadores y perdedores sino que no tengo por qué asumir responsabilidades sobre la suerte de los perdedores. Gran parte de las tendencias recientes en el mercado de trabajo son expresión de este tipo de pensamiento, que provoca la erosión de las normas de protección de los trabajadores y el surgimiento de procesos de *descolectivización o reindividualización*<sup>23</sup>. Este fenómeno estimula relaciones de competencia entre miembros de una misma categoría social (trabajadores *versus* trabajadores) y la desresponsabilización con respecto a la suerte corrida por los «perdedores».

Entre el fundamentalismo autoritario y el individualismo asocial se ubican las distintas propuestas que pueden englobarse en el concepto de *sociedad justa*. Definir a la justicia como concepto central del sentido socialmente compartido implica ubicarnos en un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. 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

---

<sup>22</sup> Samuel P. Huntington. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, Simon & Schuster, 1996 y, del mismo autor, *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Barcelona, Paidós, 2004. En este libro, S. P. Huntington sostiene sin ambigüedades que «La teoría de la distintividad, la teoría de la identidad social, la sociobiología y la teoría de la atribución, desarrolladas todas ellas en el tramo final del siglo xx, sustentan la conclusión según la cual las raíces del odio, de la rivalidad, de la necesidad de enemigos, de la violencia personal y de grupo y de la guerra se encuentran en la psicología y en la condición humana», pág. 51.

<sup>23</sup> Ver Robert Castel. *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, profesiones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

sus limitaciones. Como sostuviera 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 solo 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<sup>24</sup>. No es casual, por ello, que los principales analistas contemporáneos de la sociedad adopten un enfoque en el cual se atreven no solo a explicar sino a juzgar los procesos sociales<sup>25</sup>.

## Sociedad justa y el sentido de la educación para el siglo XXI

La demanda o la búsqueda de justicia social es una constante en la historia de la humanidad. En esta etapa del desarrollo social, dicha búsqueda está ocupando un lugar central en los debates acerca del destino, tanto individual como colectivo, porque se han erosionado los factores que en el pasado impulsaban la vigencia de altos niveles de *solidaridad orgánica*. Como se sabe, este tipo de solidaridad se caracteriza por el carácter mecánico, «natural», que asumen las formas de solidaridad social. En las sociedades tradicionales y aun en el capitalismo industrial, todos los actores son necesarios y eso provoca la necesidad de garantizar su reproducción. En el caso del capitalismo industrial, explotadores y explotados, dominantes y dominados, forman parte de un mismo sistema donde la explotación y la dominación son vínculos que requieren niveles básicos de cohesión para que puedan tener vigencia. El salario es la expresión económica de dicha relación, que va acompañada por una serie de dispositivos institucionales: organizaciones sindicales, protección social, mecanismos de negociación paritarios, etc.

Las transformaciones en el modelo de organización del trabajo, producidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información, están erosionando las bases de la relación salarial, provocando procesos muy importantes de precarización en los contratos de trabajo, polarización social y exclusión. La exclusión o, como lo ha sugerido

<sup>24</sup> I. Wallerstein. *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido*. Madrid, Siglo XXI Editores, 2001.

<sup>25</sup> «El prestigio de la filosofía política es muy elevado hoy en día» sostuvo Michael Walzer. Ver M. Walzer. *Pensar políticamente*. Madrid, Paidós, 2010.

Robert Castel<sup>26</sup>, la «des-afiliación» a la sociedad de vastos sectores de población, sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi «inútiles» desde el punto 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 des-afiliación 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, es preciso tener en cuenta la erosión del Estado-Nación, producida tanto por la construcción de entidades supranacionales como por el resurgimiento de demandas locales. Mientras los problemas sociales más significativos tienen una dimensión planetaria, las experiencias de ciudadanía –salvo para una élite muy reducida– se ejercen a nivel local. Estas transformaciones también provocan exigencias distintas a las tradicionales para el ejercicio de la ciudadanía y para los vínculos de solidaridad.

Los análisis sobre estos temas son numerosos y bien conocidos<sup>27</sup>. Lo que aquí nos interesa destacar –por sus consecuencias sobre la educación– se refiere al *impacto cognitivo* que tienen estas transformaciones. Para construir sociedades justas en el contexto de estos nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales, no alcanza con la solidaridad orgánica. La inclusión social no será un producto natural del orden social, sino el resultado de acciones conscientes, voluntarias, *reflexivas* –para usar la expresión de A. Giddens<sup>28</sup>– que requieren mucho más esfuerzo tanto cognitivo como emocional que el exigido por el capitalismo tradicional. Solo 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.

---

<sup>26</sup> Robert Castel. *Les métamorphoses de la question sociale; Une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 1995.

<sup>27</sup> Ver, por ejemplo, John Rawls. *Teoría de la Justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1978. Amartya Sen. *La Idea de Justicia*. Madrid, Taurus, 2009. Sobre datos empíricos acerca del tema referidos a América Latina, ver Cepal. *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, 2009.

<sup>28</sup> Anthony Giddens. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1997.

Desde este punto de vista, las exigencias cognitivas que es necesario satisfacer no afectan solo a los dispositivos que se diseñen con respecto a los excluidos sino también a los incluidos. Retomando nuevamente a Giddens, es necesario analizar este tema tanto con respecto a los excluidos de abajo (o expulsados) como a los excluidos de arriba, que se automarginan y rompen sus vínculos de responsabilidad con el resto de la sociedad. Dichas exigencias colocan a la educación en una situación particular: debe promover altos niveles de adhesión a la justicia social como rasgo cultural compartido y, a su vez, exige la existencia de esa adhesión para legitimar su tarea socializadora.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro. Siguiendo los análisis de A. Giddens, es posible postular la hipótesis según la cual la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión *reflexiva*. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad o de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción<sup>29</sup>. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que solo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información necesaria para su desarrollo.

Adherir a la idea de sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado. Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas<sup>30</sup>, para quien los ciudadanos se ven –y se verán cada vez más en el futuro– confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Para ilustrar este alto nivel de exigencias, se suelen mencionar los debates sobre la manipulación genética, el cuidado del medio ambiente, la gestación y el manejo de las crisis económico-financieras recientes o los temas vinculados a la salud (SIDA, drogas, gripe A, etc.). Estamos, según Habermas, ante la necesidad de moralizar la especie humana. Esta tarea excede obviamente las posibilidades de la educación escolar. Sin embargo, permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio, de construcción de sentido socialmente compartido. Al respecto, es necesario asumir que hemos construido una tradición histórica paradójica. Los discursos

<sup>29</sup> Un análisis de la articulación entre racionalidad y respuestas emocionales en el comportamiento político puede encontrarse en el libro de Manuel Castells. *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial, 2009, Cap. 3.

<sup>30</sup> J. Habermas. *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?* Paris, Gallimard, 2002.

educativos que más enfatizaron el ideal de justicia social fueron los que subestimaron la importancia de la escuela en la ruptura del determinismo social del aprendizaje. El reproductivismo y las pedagogías críticas tendieron a identificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con las relaciones de dominación. Se subestimaron los efectos sociales de la democratización de la educación y se ideologizaron tanto los contenidos como las modalidades de relación entre docentes y alumnos. Sin duda alguna, estos análisis se apoyaron en factores objetivos propios del funcionamiento del sistema educativo en el contexto del capitalismo y la sociedad moderna, pero es preciso asumir la necesidad de revisar su significado.

Al respecto, me parece importante recordar aquí los resultados de algunos análisis empíricos sobre el impacto de las políticas de democratización educativa. E. Maurin<sup>31</sup> ofreció recientemente una visión de este impacto en Francia y otros países europeos que muestra la complejidad de los efectos de la expansión de la cobertura escolar. En síntesis y para los efectos de nuestro análisis, esos resultados indican que hoy más que nunca el resultado escolar define la trayectoria social de las personas. Esta centralidad de la educación explica algunos comportamientos –particularmente de los sectores sociales más favorecidos– para diferenciarse del resto a través de la privatización y la segmentación de los circuitos de escolaridad. Lo que está claro a través de estos estudios es que el éxito o el fracaso escolar hoy son un factor crucial en la vida de las personas. El gran interrogante es el que se refiere a cómo se traduce esta centralidad de la educación con respecto a la justicia social, en la subjetividad de los actores del proceso pedagógico.

---

<sup>31</sup> Eric Maurin. *La peur du déclassement; Une sociologie des récessions*. Paris, Seuil, La République des Idées. 2009.