

# EDUCACION Y SOCIEDAD JUSTA

Juan Carlos Tedesco

Conferencia dictada durante el lanzamiento del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, el día 11 de Noviembre de 2008, en Santiago, Chile.

## 1. Introducción

En los años recientes, es frecuente que los análisis acerca de la sociedad del conocimiento y de la información superen el optimismo que expresaban los enfoques iniciales acerca de las potencialidades democráticas de la centralidad del conocimiento en la sociedad. Dichos enfoques, con diferentes justificaciones, asociaban la relevancia del conocimiento con un determinado sentido social, donde la democracia y el crecimiento económico aparecían vinculados directamente<sup>1</sup>. Ahora, en cambio, es común poner el énfasis en las características excluyentes, generadoras de incertidumbre y de riesgo, que provoca el uso intensivo de conocimientos y de información en la economía y en la sociedad. Con la rapidez que caracteriza a los procesos sociales contemporáneos, en poco tiempo se puso de relieve que la centralidad del conocimiento provocaba fuertes tendencias a privatizar su producción y su distribución. El capitalismo basado en el uso intensivo de información y conocimientos podía ser más inequitativo que el capitalismo industrial tradicional<sup>2</sup>.

El debate, en consecuencia, dejó de referirse a la educación y al conocimiento en sí mismos, para trasladarse al tipo de sociedad que queremos construir a partir de su centralidad. En un sentido más específico, podríamos sostener que el concepto de **ciudad educativa** se enriquece actualmente con la referencia a qué tipo de ciudad (o de sociedad) deseamos o proyectamos construir. En este texto asumimos la idea de **construcción de una sociedad justa** como el gran desafío que enfrentamos como civilización. A partir de este postulado general, se ofrecen algunas reflexiones e hipótesis dirigidas fundamentalmente al papel de la educación y de los educadores en el proceso de construcción de dicha sociedad justa.

## 2. El déficit de sentido

En primer lugar, es preciso referirse al **déficit de sentido** que caracteriza al nuevo capitalismo, donde la ruptura con el pasado y la incertidumbre acerca del futuro conducen a una fuerte concentración en el presente. Richard Sennett ha insistido en este punto, a partir fundamentalmente del análisis de los cambios en la organización del trabajo. En su clásico estudio sobre el "carácter" y en su reciente ensayo sobre la cultura del nuevo capitalismo, Sennett sostiene que este capitalismo está basado en la idea de "nada a largo plazo", lo cual tiene consecuencias muy significativas sobre la formación de los sujetos y sobre los procesos de transmisión cultural, tanto en las

---

<sup>1</sup> La versión más popular de este optimismo es la Alvin Toffler. Ver, por ejemplo, A. Toffler. **El cambio del poder**. Barcelona, Plaza y Janés, 1990.

<sup>2</sup> D. Cohen. **Riqueza del mundo, pobreza de las naciones**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998. Recientemente, hasta el Fondo Monetario Internacional ha reconocido que está aumentando la desigualdad y la concentración del ingreso en el mundo, asociado al desarrollo tecnológico. Ver Daniel Muchnik, "El FMI ahora preocupado por lo social", en **Clarín**, Buenos Aires, 15 de octubre de 2007.

instituciones públicas (la escuela, particularmente) como en la familia<sup>3</sup>.

En última instancia, el "nada a largo plazo" erosiona la posibilidad de construir vínculos de confianza, de compromiso mutuo y de cohesión. En las empresas, por ejemplo, los empleados saben que es posible que se produzcan fusiones, des-localizaciones o transformaciones que pueden dejarlos a ellos de lado, sin ningún tipo de compromiso por parte de los empresarios. Hoy se aconseja trabajar afuera de las empresas y, como dice Sennett, el desapego y la cooperación superficial son mucho más funcionales que la lealtad y el servicio. La capacidad de cambiar es más valorada que la experiencia y la práctica del consumo se expande a todas las dimensiones de la vida social y personal, y no sólo a las mercancías.

Cuando este comportamiento se extiende a otras áreas de la vida social, como la familia o el ámbito de desempeño político-ciudadano, las tensiones y contradicciones son muy significativas. La familia exige compromisos y lealtades de mediano y largo plazo que expresen la solidaridad inter-generacional. El desempeño ciudadano también exige cada vez más un sentido fuerte de responsabilidad y solidaridad colectiva, que obliga a tomar decisiones que demandan una visión de futuro. Asimismo, plantea serios problemas a la educación institucionalizada, cuya razón de ser ha sido siempre la transmisión del patrimonio cultural de la sociedad y la preparación para un determinado proyecto de futuro. Desde este punto de vista, uno de los problemas centrales de la educación actual es manejar la tensión que genera este déficit de sentido, tanto en los procesos pedagógicos y en los vínculos de enseñanza-aprendizaje como en los procesos políticos e institucionales con los cuales se manifiesta la actividad educativa.

### **3. El sentido de la educación en la sociedad moderna**

Recordemos que los sistemas educativos modernos nacieron asociados a la construcción de los Estados nacionales. Si bien no es éste el lugar para una larga referencia a la historia de la educación, es preciso recordar que, al menos en nuestra cultura, los principios de educación universal y obligatoria estuvieron directamente vinculados a la construcción del Estado y de vínculos de adhesión a un determinado orden, por encima de particularismos étnicos, religiosos, lingüísticos o de cualquier otro tipo. Este proceso tuvo manifestaciones distintas según los contextos, pero la escuela y los maestros estuvieron entre las instituciones y los actores sociales protagónicos del proceso de construcción de la modernidad, tanto en el aspecto político como cultural.

La literatura sobre el proceso de modernización es muy amplia y conocida. Bauman, para citar a uno de los referentes actuales más reconocidos, ha caracterizado la visión típicamente moderna del mundo como aquella que lo considera una totalidad esencialmente ordenada. El control es poco menos que sinónimo de la acción ordenadora y la efectividad del control depende de la adecuación del conocimiento con el orden 'natural'. Dicho conocimiento es, en principio, alcanzable y ascender en la jerarquía de las prácticas medidas por el síndrome del control/conocimiento significa también avanzar hacia la universalidad

---

<sup>3</sup> R. Sennett. **La Corrosión del Carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.** Barcelona, Anagrama, 2000. R. Sennett. **La cultura del nuevo capitalismo.** Barcelona, Anagrama, 2006.

y alejarse de las prácticas 'provincianas', 'particularistas y 'localizadas'"<sup>4</sup>.

Ya sea por necesidad de control o por genuino deseo de difundir conocimientos, la educación, la escuela y los educadores fueron un producto de la modernidad directamente asociado a la necesidad de contar con personal especializado para transmitir y reproducir la nueva cultura dominante<sup>5</sup>. En este sentido, los sistemas educativos modernos pusieron el énfasis en la transmisión de conocimientos, valores y actitudes vinculados a las normas sociales que exigía el funcionamiento de la sociedad. El aprendizaje de estos contenidos exigía incorporar una fuerte carga afectiva en el proceso de transmisión. Lo propio de la formación del ciudadano en el período de construcción y consolidación de los estados nacionales y la democracia fue el énfasis en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la cual fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de *cohesión social*, es decir, de aceptación de las reglas de la disciplina social.

La explicación y justificación teórica más exhaustiva de este sistema la brindó Emile Durkheim en sus ensayos sobre educación, particularmente sobre educación moral<sup>6</sup>. Todo su análisis se basa en la preocupación por brindar a cada uno la educación que le corresponde por su lugar en la escala social y en lograr la aceptación de una nueva moral, la moral laica y republicana, que debía reemplazar la moral religiosa tradicional.

Esta es la razón por la cual las prácticas escolares de la época insistían tanto en los elementos rituales y otorgaban a los responsables del proceso de enseñanza - los maestros y profesores - un estatus de autoridad casi religiosa o sagrada. Durkheim definía el trabajo de los sacerdotes y de los maestros como una actividad "moral", como una actividad de mediación entre los valores generales y sujetos particulares, entre un tipo de sociedad y los individuos que la componen. La vocación, el apostolado, las gratificaciones simbólicas por encima de las materiales, han sido las características principales del desempeño docente en el marco de este "programa institucional" de la escuela.

En síntesis, la formación del ciudadano basada en las categorías de democracia y nación tuvo un contenido específico, actores claves y un diseño institucional y curricular coherente. La fertilidad socializadora de este proyecto radicaba en que era portador de un *sentido*, entendido en la triple dimensión del significado de este término: fundamento, unidad y finalidad. El fundamento de la propuesta estaba dado por el principio de Nación, democracia y mercado como ejes articuladores sobre los cuales se apoyaba el proyecto colectivo; la unidad se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las "imágenes del mundo" que brindaba esta propuesta ideológica donde cada uno tenía su lugar en la estructura social; la finalidad, por último, estuvo basada en la proyección de la posibilidad de un futuro siempre mejor, de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia.<sup>7</sup>

La evolución de la acción educativa basada en este *sentido* no estuvo exenta de contradicciones y tensiones. El saber y las prácticas

---

<sup>4</sup> Z. Bauman. **Legisladores e intérpretes; Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales**. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas, 1997.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *op. cit.*

<sup>6</sup> Emile Durkheim. **L'éducation morale**. París, PUF, 1963.

<sup>7</sup> Zakī Laïdi. **Un monde privé de sens**. París, Fayard, 1994.

pedagógicas también tendieron a autonomizarse. Tanto por los cambios en la estructura social como por la propia cultura pedagógica, la educación y los educadores desarrollaron un fuerte contenido crítico de la concepción moderna de la educación, particularmente de sus aspectos reproductores, disciplinarios y autoritarios. Desde los pedagogos clásicos como Pestalozzi, Dewey, Freinet y el movimiento de la Escuela Activa hasta los más contemporáneos como Paulo Freire, la cultura profesional de los educadores (mucho más que las prácticas educativas reales en las escuelas) estuvo dominada por principios que ponían el acento en las potencialidades libertarias de la educación. Pero este pensamiento "crítico" (y el sentido que brindaba a las acciones y a la identidad de los educadores) formaba parte del mundo de la modernidad. **"Contra"** la imposición de un orden único, **"contra"** el autoritarismo pedagógico, los educadores críticos construían su identidad tanto individual como colectiva. En buena medida, este pensamiento crítico se construyó a partir de la contradicción que se planteaba entre formar para el trabajo y formar para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo integral de la personalidad. Es este escenario el que cambia radicalmente con la expansión del nuevo capitalismo.

#### **4. El sentido en el nuevo capitalismo: construcción de una sociedad justa**

La literatura sobre la post-modernidad, la sociedad del conocimiento y el nuevo capitalismo, es amplia y bien conocida. Si bien cada una de esas denominaciones alude a fenómenos distintos, su análisis se refiere a un proceso de transformación que afecta todas las dimensiones de la sociedad: la organización del trabajo, la organización política, los paradigmas culturales y los procesos de construcción de las identidades personales. Las tendencias a la fragmentación son significativas y bien conocidas. Ellas están vinculadas a un doble fenómeno: la desigualdad y la exclusión social por un lado y la explosión de identidades y de demandas de reconocimiento a la diversidad por el otro. Desde el punto de vista cultural, la post modernidad se caracteriza por la ruptura de la concepción según la cual existe un solo orden cultural válido y legítimo, al cual se subordinan todos los demás. Los particularismos ahora no son sinónimo de atraso y tradicionalismo sino que son reivindicados como derecho y su negación atenta contra la convivencia democrática y la justicia. Desde el punto de vista socio-económico, son bien conocidas las tendencias a la concentración del ingreso y a la exclusión social de vastos sectores de población<sup>8</sup>. Economía y sociedad tienden a disociarse y generan un escenario donde el gran interrogante (y desafío) gira alrededor de las posibilidades de construir un sentido compartido, capaz de superar la cohesión fundamentalista autoritaria y el individualismo a-social.

La pregunta por la posibilidad de crear un sentido compartido es, en definitiva, la pregunta por la cohesión social. ¿Qué tipo de cohesión es posible y necesaria en el marco de este nuevo capitalismo post-moderno?. Por un lado, sabemos que no es posible la cohesión de los modernos, basada en la imposición de un orden único, aunque sea de carácter racional y secular. Tampoco es posible la cohesión adscriptiva, étnica o religiosa, que excluye al diferente. Por otro lado, también sabemos que la cohesión social exige niveles básicos de equidad social, basados en el derecho al trabajo y a una remuneración

---

<sup>8</sup> Para un análisis de los fenómenos de fragmentación social en las ciudades, ver Loïc Wacquant. **Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado**. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2007.

que garantice el acceso a los bienes y servicios propios de una vida digna. En definitiva, estamos ante el desafío de construir una sociedad que enfrente la desigualdad y respete la diversidad. El gran interrogante consiste en saber si la meta de construir una sociedad justa puede tener la potencialidad suficiente como para generar los niveles de adhesión necesarios para contrarrestar las tendencias a la injusticia, que provienen del mercado y de las tentaciones de dominación y control cultural<sup>9</sup>.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema que debe ser analizado en forma contextualizada. Sin embargo, utilizando los aportes de A. Giddens, es posible postular que la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión **reflexiva**. El nuevo capitalismo tiene grados muy bajos de solidaridad orgánica y requiere de los ciudadanos un comportamiento basado mucho más en información y en adhesión voluntaria que los requeridos por el capitalismo industrial o por las sociedades tradicionales. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad ni tampoco de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay lugar para la emoción. 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 que ella exige para su desarrollo.

Al respecto, puede ser útil poner el ejemplo de la reflexividad que exige promover el respeto a la diversidad. Cada uno hoy tiene derecho a ser reconocido en su propia identidad. Pero esta adherencia a lo propio, a su comunidad de origen, no puede estar asociada a la idea de creer que esa forma de pensamiento es la única buena y legítima. Frente a esta visión limitada, es necesario promover el "pensamiento ampliado", que permite distanciarse de uno mismo para ponerse en el lugar del otro, no solo para conocerlo o entenderlo mejor, sino para conocerse uno mismo más profundamente<sup>10</sup>.

Lo cierto es que 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>11</sup>, para quien hoy los ciudadanos se ven confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Estamos, según Habermas, 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.

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

---

<sup>9</sup> Un análisis completos del tema de la cohesión social referido a los países de América Latina y el Caribe puede verse en CEPAL. **Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile, 2007.

<sup>10</sup> Sobre esta diferencia entre pensamiento limitado y pensamiento ampliado, ver Luc Ferry. **Aprender a vivir; Filosofía para mentes jóvenes**. Buenos Aires, Taurus, 2007.

<sup>11</sup> J. Habermas. **L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?**. París, Gallimard. 2002.

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<sup>12</sup>.

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.

## 5. Sociedad justa y escuela justa

En este contexto, la pregunta fundamental para la política educativa es la que se refiere a ¿qué es una escuela justa?. Al respecto, F. Dubet<sup>13</sup> nos aporta algunas reflexiones e hipótesis muy ilustrativas para alimentar el debate y avanzar en estrategias de acción. En principio, Dubet aclara que sus reflexiones no se dirigen a definir una escuela justa sino « la menos injusta posible », lo cual revela la dificultad y complejidad del problema. Habitualmente, la justicia escolar está asociada a la igualdad de oportunidades. Dubet polemiza con esta visión de la justicia, de dudosa validez particularmente en los niveles obligatorios y universales de la educación. Según su planteo, la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad con los perdedores de una competencia escolar encargada de diferenciar a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los que tienen más mérito; debe también preocuparse de la suerte de los perdedores. La igualdad de oportunidades en estado químicamente puro no preserva necesariamente a los perdedores de la humillación del fracaso y del sentimiento de mediocridad. La meritocracia puede ser perfectamente intolerable cuando se asocia el orgullo de los ganadores con el desprecio hacia los perdedores. La exclusión y la violencia de un gran número de alumnos muestran hoy que este escenario no es una ficción.

El modelo de igualdad de oportunidades y de meritocracia jamás ha podido estar totalmente vigente. En el caso francés, las diferencias de resultados escolares entre categorías sociales permanecen tan fuertes como lo eran en épocas en las cuales el acceso no era universal o era socialmente desigual. Este fenómeno genera un estado de decepción, que puede provocar tentaciones reaccionarias de volver atrás en estrategias democráticas. Contra esas tentaciones, Dubet propone tres líneas principales de acción. La primera de ellas se refiere a políticas de distribución más equitativa de la oferta escolar, dando más a los menos favorecidos, incrementando la información sobre la oferta pedagógica y flexibilizando la circulación dentro del sistema educativo. La segunda línea se refiere a cómo responde el sistema educativo a la suerte de los más débiles. En este sentido, la educación obligatoria debería estar regida por principios de evaluación donde no tendrían lugar pruebas de selección por mérito sino un principio de garantía de acceso a un bien común. En la educación obligatoria no puede haber ganadores o perdedores sino un piso común de aprendizajes que todos tienen la garantía de obtener. Por último, Dubet sostiene la necesidad de asegurar la *igualdad individual* de las oportunidades. Esto obliga a reflexionar sobre la **formación de sujetos**, sobre el modelo educativo mismo y el lugar que

---

<sup>12</sup> Gilles Lipovetsky. **Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques**. Paris, Gallimard, 1992.

<sup>13</sup> François Dubet. **L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?**. Paris, Seuil, 2004.

dicho modelo otorga a los individuos, a sus proyectos, a su vida social y a su singularidad, independientemente de sus desempeños cognitivos.

Esta última reflexión de Dubet nos indica que una escuela justa no se agota en los procesos institucionales de selección, evaluación, financiamiento y trayectorias de formación. Una escuela justa no puede ser neutral frente a los contenidos culturales que ella debe transmitir. En pocas palabras, una escuela justa debe ser capaz de brindar a todos una educación de buena calidad donde la adhesión a la justicia constituya un valor central. Este enfoque tiene consecuencias directas sobre el desempeño de los educadores. Al respecto, es posible postular que la adhesión a la justicia debería ser un requisito para el ejercicio de la profesión docente. Así como los médicos están en muchos lugares obligados al juramento hipocrático de respeto a la vida, sería tal vez necesario introducir en la cultura profesional de los docentes un compromiso mucho mayor con los resultados de aprendizaje de sus alumnos y con los valores de justicia social, solidaridad y cohesión<sup>14</sup>.

## 6. A manera de conclusión

La construcción de una sociedad justa coloca a los ciudadanos frente a decisiones de una envergadura inédita: incluir o no a todos, manipular o no nuestro capital genético, proteger el medio ambiente y la naturaleza, entre otros. 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.

---

<sup>14</sup> La idea de extender el juramento hipocrático a otros actores sociales, como los empresarios por ejemplo, puede verse en Otfried Höffe. **Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización.** Buenos Aires, Katz, 2007.