

Serie Breves
dirigida por
ENRIQUE TANDETER

Juan Carlos Tedesco

Educación

en la sociedad
del conocimiento



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

México - Argentina - Brasil - Chile - Colombia - España
Estados Unidos de América - Perú - Venezuela

Primera edición, 2000

Introducción

Este libro está organizado en cuatro capítulos, que corresponden, con algunas modificaciones, a tres textos que ya han circulado a través de otras fuentes. Los dos primeros, en los cuales se analizan los cambios más significativos en la estructura social y su impacto en la educación, son una versión revisada y ampliada de un texto originalmente preparado para un curso de maestría de la Universidad de Sevilla, publicado en *Educación social y animación socio-cultural* (Pérez Serrano 1998) y utilizado para el discurso con el cual tuve acceso a la Academia Nacional de Educación. El tercer capítulo reproduce el artículo publicado en el número que la revista *Criterio* (año LXXI, núm. 2.228, 12 de noviembre de 1998) dedicara a los problemas de la universidad. El cuarto es una versión ligeramente revisada del texto de una conferencia que dicté en una reunión organizada por el Banco Mundial, en septiembre de 1998, y que se publicó en diciembre de

D. R. © 2000, Fondo de Cultura Económica
de Argentina, S. A.
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires
e-mail: fondo@fce.com.ar
Av. Picacho Ajusco 227; 14200 México D. F.

ISBN 950-557-372-3

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

ese año en la revista *Propuesta Educativa* (Buenos Aires, año 9, núm. 19.)

Los fenómenos analizados en estos textos se caracterizan por su novedad y por su inestabilidad. Nadie duda que estamos viviendo un período de transformaciones muy profundas, pero no sabemos realmente si esta dinámica de cambio será constante o si estamos en un proceso de transición que, en algún momento, asumirá cierta estabilidad. En este contexto, se producen dos reacciones comprensibles. La primera de ellas se vincula con la lógica de la investigación científica, donde la tentación es no arriesgar juicios ni hipótesis explicativas, porque la posibilidad de equivocarse es alta. La segunda tiene más que ver con el contenido de los cambios y su sentido, donde daría la impresión de que estamos pasando de un enfoque propio de las *ciencias sociales* a otro más cercano a la *filosofía social*, que permite explicitar más claramente las orientaciones valorativas y los sentimientos que nos producen los procesos de cambio social y el comportamiento de los actores sociales.

El temor a equivocarse está en tensión con la necesidad y el deber de participar en la construcción de sentido para el comportamiento de los actores sociales. He aceptado,

por ello, la persistente invitación de los editores de esta colección para reunir los presentes textos y ponerlos al alcance de un público amplio. Soy consciente del carácter fragmentario y parcial de los análisis. Pero más riesgoso es el silencio y la ausencia de debate. Para compensar relativamente estas limitaciones me pareció útil sugerir en la bibliografía la lectura de algunos estudios recientes sobre estos temas.

Como siempre, las opiniones vertidas en estos textos son personales y no comprometen a la Unesco, institución en la cual me desempeño y que me ha permitido participar en los debates educativos contemporáneos.

JUAN CARLOS TEDESCO

Buenos Aires, julio de 2000

1. Conocimiento y sociedad

Ya se ha dicho repetidamente que el fin de siglo y la entrada en el nuevo milenio están asociados a un proceso de profunda transformación social. No estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política (Drucke, 1993; Minc, 1994; Toffler, 1990; Gorz, 1997). La crisis actual, en consecuencia, es una crisis estructural, cuya principal característica radica en que las dificultades de funcionamiento se producen *simultáneamente* en las instituciones responsables de la cohesión social (el Estado-Providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos a través de los cuales se forman las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto) (Fitoussi y Rosanvallon, 1996).

También existe consenso en reconocer que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales,

a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad (Thurow, 1996).

Los primeros análisis acerca del papel del conocimiento y de la información como variables centrales del poder fueron significativamente optimistas acerca de sus potencialidades democratizadoras. Alvin Toffler fue uno de los principales precursores y representantes de esta corriente. Sus análisis se basaban en el carácter democrático que tienen tanto la producción como la distribución del conocimiento. Según Toffler, el conocimiento es infinitamente ampliable. Su uso no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir aún más conocimiento. La producción de conocimientos requiere, además, un ambiente de creatividad y de libertad, opuesto a toda tentativa autoritaria o burocrática de control del poder. Desde este punto de vista, la utilización intensiva de conocimientos produce la disolución de las formas burocráticas de gestión, porque obliga a renovar permanentemente las líneas de decisión en función de la acumulación y el intercambio de conoci-

mientos. Por último, la distribución de conocimientos es mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder, ya que “el débil y el pobre pueden adquirirlos” (Toffler, 1990).

Este optimismo inicial acerca de las potencialidades democráticas del conocimiento tuvo también su expresión en los países en desarrollo. En el caso de América Latina, los primeros análisis conjuntos de la CEPAL y la Unesco, en el marco de lo que se denominó la estrategia de “transformación productiva con equidad”, se caracterizaron por un significativo optimismo acerca del papel del conocimiento en el desarrollo social de la región. Estos análisis partían de reconocer que el patrón sobre el cual se había apoyado el proceso de desarrollo en América Latina era incapaz de garantizar el logro de los dos objetivos estratégicos del desarrollo social: el crecimiento económico y la equidad social. Fernando Fajnzylber (1989) mostró en un ensayo precursor de estos estudios que en el marco del estilo tradicional de desarrollo, el “casillero vacío” era, precisamente, aquel donde se podían ubicar los países que habían logrado niveles aceptables de crecimiento del PBI y de equidad social.

Según los economistas de la CEPAL, la variable que permitiría articular los objetivos

de crecimiento económico y equidad social, es el *progreso técnico*. Un crecimiento sin progreso técnico implica continuar con una competitividad espuria, basada en la disminución de los salarios y la depredación de los recursos naturales. Estos factores, sin embargo, no permiten garantizar el carácter sostenido del crecimiento, porque la incidencia de los salarios en la determinación del nivel de productividad es cada vez menor y porque las exigencias ambientales constituyen un factor de importancia cada vez mayor en el proceso de incorporación al mercado internacional.

En el mismo sentido, es imposible alcanzar los objetivos de equidad social y protección al medio ambiente sin progreso técnico; porque implicaría detener el crecimiento económico y se provocaría un aislamiento incompatible con las aspiraciones y expectativas sociales existentes en la mayor parte de los países de la región.

A partir de esta centralidad del progreso técnico en las estrategias de desarrollo social, la CEPAL y la Unesco produjeron un documento donde se desarrolló ampliamente la idea según la cual la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar la estrategia de trans-

formación productiva con equidad. El eje central de esta propuesta fue reconocer que la educación es una de las pocas variables de intervención de política que impacta simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano (CEPAL-Unesco, 1992).

Pero el optimismo inicial de estos enfoques fue reemplazado rápidamente por visiones más complejas acerca de los efectos democratizadores de los nuevos patrones de organización social y económica basados en el conocimiento y la información. La hipótesis más general sobre la cual se apoyan estas re-visiones consiste en sostener que una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos producen *simultáneamente* fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación.

El aumento de la desigualdad

En primer lugar, es preciso señalar que uno de los fenómenos más importantes en las transformaciones sociales actuales es el *aumento significativo de la desigualdad social*.

El cuadro 1 muestra la evolución de la distribución del ingreso en el mundo en las últimas décadas y permite apreciar que, en general, mientras los altos niveles de concentración de la riqueza se mantienen en los países en desarrollo, los países desarrollados están atravesando un proceso significativo de concentración que los acerca a los países en desarrollo. Dicho en otros términos, en las sociedades que están utilizando más intensivamente la información y los conocimientos en sus actividades productivas, está aumentando significativamente la desigualdad social. Crecimiento económico y aumento de la desigualdad han comenzado a ser concomitantes.

Si bien existe consenso en reconocer la complejidad de estos procesos, también se admite que *uno de los factores fundamentales asociado al aumento de la desigualdad es la transformación en la organización del trabajo*. Al respecto, las informaciones disponibles permiten apreciar que la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociada a la eliminación de 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 en los servicios, donde el

CUADRO 1. *Distribución del ingreso entre los más pobres y los más ricos. 1960-1990*

| <i>20% más pobre</i> | 1960 | 1990 |
|---|------|------|
| Asia del Este y Pacífico | 6,4 | 6,9 |
| Europa y Asia Central | 9,7 | 8,8 |
| América Latina y Caribe | 3,4 | 4,5 |
| Africa del Norte y Medio Oriente | 5,7 | 6,9 |
| Asia del Sur | 7,4 | 8,8 |
| Africa Subsahariana | 2,8 | 5,2 |
| Economías industriales y en desarrollo de altos ingresos | 6,4 | 6,3 |
| <i>20% más rico</i> | 1960 | 1990 |
| Asia del Este y Pacífico | 45,9 | 44,3 |
| Europa y Asia Central | 36,3 | 37,8 |
| América Latina y Caribe | 61,6 | 52,9 |
| Africa del Norte y Medio Oriente | 49,0 | 45,4 |
| Asia del Sur | 44,1 | 39,9 |
| Africa Subsahariana | 62,0 | 52,4 |
| Economías industriales y en desarrollo de altos ingresos | 31,2 | 39,8 |

FUENTE: Banco Mundial.

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* (Foucauld y Piveteau, 1995).

En segundo lugar, las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento en los niveles de desigualdad, sino la aparición de un nuevo fenómeno social: *la exclusión* de la participación en el ciclo productivo. 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.

A partir de la exclusión en el trabajo, se produciría una exclusión social más general o –como prefieren decir algunos autores– una *desafiliación* con respecto a las instancias sociales más significativas (Castel, 1995).

El fenómeno de la *exclusión social* provoca, desde este punto de vista, una modificación fundamental en la estructura de la sociedad. Según este enfoque, 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, y

b) una *sociedad horizontal*, donde lo importante no es tanto la jerarquía como la distancia con respecto al centro de la sociedad.

La exclusión tiende, de esta manera, a reemplazar la relación de explotación. La comparación entre ambos modelos de relaciones

permite apreciar que los vínculos entre explotadores y explotados son completamente diferentes de los que se establecen entre incluidos o excluidos. Explotadores y explotados 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 y tampoco instrumentos concretos para imponerla. Como lo resumió recientemente un analista de estos fenómenos, mientras que la explotación es un conflicto, la exclusión es una ruptura (Castel, 1995).

Existe cierta tendencia a suponer que estos fenómenos son exclusivos de los países capitalistas avanzados. Sin embargo, la globalización de la economía ha provocado fenómenos de homogeneización como también de mayor heterogeneidad entre países y regiones. En el caso de América Latina, el

proceso de reconversión productiva que permitió superar la crisis de la llamada “década perdida”, ha estado acompañado por un aumento significativo de la concentración de la riqueza. América Latina en su conjunto, y a pesar de las significativas diferencias internas, es la región en el mundo con mayores índices de disparidad entre los ingresos de los más ricos y de los más pobres. Pero esta disparidad, en el marco de la modernización productiva ocurrida en los últimos años, ha tendido a aumentar en forma significativa. Así, por ejemplo, mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 (véase cuadro 2).

Estos promedios regionales reflejan una situación generalizada. Muy pocos países se apartan de este comportamiento general y aquellos que concentran los mayores niveles de población muestran procesos muy importantes de deterioro en la distribución de la riqueza. En Brasil, por ejemplo, entre 1970 y 1994, el 1% más rico de la población casi duplicó su participación en el ingreso, mientras que el 1% más pobre perdió alrededor del 25%. Procesos más o menos similares se registran en México y en Argentina. La recon-

CUADRO 2. Polarización del ingreso en América Latina. 1970-1995
(Paridad de compra anual ajustada por el PNB per cápita)

| Subgrupo | 1970 | 1975 | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1% más pobre | \$ 112 | \$ 170 | \$ 184 | \$ 193 | \$ 180 | \$ 159 |
| 1% más rico | \$ 40.771 | \$ 46.556 | \$ 43.685 | \$ 54.929 | \$ 64.948 | \$ 66.363 |
| Brecha | 363 | 274 | 237 | 285 | 361 | 417 |

FUENTE: Londoño y Szekely, "Persistent poverty and excess inequality: Latin America, 1970-1995". BID, 1997.

versión productiva ha permitido recuperar el crecimiento, controlar la inflación, aumentar la incorporación de la región en la economía internacional, pero todo ello con un fuerte aumento de la inequidad social.

El aumento de la homogeneidad

La complejidad de estos procesos se advierte cuando constatamos que el aumento de la desigualdad y la aparición de la exclusión coexisten con una significativa disminución de la importancia de las jerarquías tradicionales en la organización del trabajo. En la organización del trabajo basada en la utilización intensiva de conocimientos se 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, implica una relación mucho más igualitaria que en el pasado entre quienes se incorporan a las unidades productivas. Pero esta mayor

igualdad entre los incluidos implica una separación mucho más profunda 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 (Cohen, 1997). En la base de esta situación se encuentra el comportamiento basado en la hipótesis del "error cero". Como se sabe, esta hipótesis fue elaborada a partir del 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.

El análisis de este ejemplo permite apreciar que, en el marco de las actuales tecnologías de producción, la menor disfunción 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 este modo, 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 a más del 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 con los datos presentados por Cohen, por ejemplo, más del 70% del fenómeno de la desigualdad norteamericana 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 "interca-

tegoriales”, 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 pone 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 socioeconómico y estructural (Fitoussi y Rosanvallon 1996).

La ideología de la desigualdad

El aumento 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 asociarse 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, de los niveles de desarrollo cognitivo personal y la ubicación en la estructura social por factores genéticos.

Una de las versiones más difundidas de este neodarwinismo social la constituye el libro de Richard J. Herrnstein y Charles Murray (1994), basado en el supuesto según el 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. Algunos científicos sociales han asumido este enfoque que, paradójicamente, anula cualquier posibilidad de análisis *social* de las conductas humanas. Francis Fukuyama, por ejemplo, ha sostenido, en uno de sus más recientes ensayos, que los comportamientos sociales se explican por factores genéticos y para aquellos comportamientos cuya relación con los genes aún no se ha descubierto existen buenas razones para creer que ésta será descubierta en las próximas décadas. Para Fukuyama, como para otros ensayistas de esta misma corriente, fenómenos tales como la criminalidad, la drogadicción, el alcoholismo, la promiscuidad, las separaciones, los divorcios y otras “conductas desviadas”, se ex-

plicarían por factores genético-hereditarios y serían, por lo tanto, difícilmente modificables por medio de políticas sociales (Fukuyama, 1997 y 1999).

La justificación de la desigualdad a partir de los resultados de la investigación genética es uno de los principales ejemplos acerca del papel que tendrá el conocimiento en la determinación de la estructura social. La información genética permitirá predecir trayectorias de vida con mucha más precisión que en el pasado; y la utilización de esta información tiene potencialidades enormes sobre todo el sistema de relaciones sociales (Rifkin, 1998).¹ No sólo las compañías de seguros pueden usar esa información para definir qué tipo de tratamiento brindarán a los asegurados, sino que los empleadores pueden también aplicar estos resultados en sus políticas de reclutamiento de personal, las escuelas en el reclutamiento de sus alumnos, etc. Se abre así la posibilidad de una sociedad organizada en nuevas y más virulentas formas

¹ Una de las primeras y más importantes reacciones internacionales ante las consecuencias del desarrollo de la biotecnología la constituye la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, aprobada el 11 de noviembre de 1997 por la 29ª reunión de la Conferencia General de la Unesco.

de discriminación, basadas en el perfil genético de cada uno.

La disponibilidad de información genética disminuye la posibilidad de continuar administrando justicia según el principio del “velo de ignorancia”, presentado por Rawls (1978) en su teoría de la justicia. La justicia, en el Estado-providencia y en todas las formas de solidaridad, funciona sobre la base de este velo de ignorancia que no indaga sobre las particularidades de cada individuo. Esta ignorancia contribuye a la cohesión y a la socialización. Al contrario, cuando las informaciones sobre las particularidades de cada individuo se multiplican, se pone en marcha un mecanismo de des-solidarización, de ruptura de la cohesión y de debilitamiento del papel de la socialización (Rosanvallon, 1995; Fitoussi y Rosanvallon, 1996).

Frente a estas tendencias y como respuesta a las ideologías neoconservadoras, se está gestando un nuevo pensamiento democrático, basado en la idea según la cual eliminar la desigualdad no es contradictorio con el respeto a la diversidad. De acuerdo con estos postulados, la justicia y la solidaridad son elementos básicos para garantizar el carácter sostenido del desarrollo social. Pero esos principios de justicia y equidad ya no pue-

den ser aplicados de la misma manera que en el pasado. 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 quién 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* (Fitoussi y Rosanvallon, 1996). Desde este punto de vista, es muy importante vincular el análisis de las tendencias en el ámbito de la organización del trabajo con las transformaciones en el ámbito sociopolítico, donde el tema principal es el que se refiere a las transformaciones en el Estado-Nación.

La crisis del Estado-Nación

Relacionado con el proceso de globalización económica se ha producido una tendencia a construir entidades políticas supranacionales, capaces de enfrentar los desafíos que se plantean tanto en el nivel planetario como en el multinacional, tales como los volúmenes crecientes de transacciones financieras internacionales, los problemas derivados del cuidado del medio ambiente (agujero en la capa de ozono, recalentamiento de la corteza terrestre, etc.), la expansión del delito internacional (narcotráfico, prostitución, etc.) y la expansión de Internet como vehículo de circulación de información sin regulación posible en el ámbito nacional.

Como resultado de estos procesos, el concepto de ciudadanía asociado a la *Nación* (Schnapper, 1994) ha comenzado a perder significado. En su reemplazo, aparecen tanto la adhesión a entidades supranacionales como también, al contrario, un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. La aparición de lo local y lo supranacional como nuevos espacios de partici-

pación 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 mayor parte de las cuales están vinculadas 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 costos sociales”, que tiende a debilitar la capacidad de los estados nacionales para mantener los niveles tradicionales de beneficios sociales y de bienestar (Castells, 1997). 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.

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 elites que actúan en el 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 elites que participan de la economía supranacional plantean el riesgo

de que su desapego a la nación estimule un individualismo asocial, 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 con 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”. Este proceso deslegitima aún más al Estado, particularmente frente a las minorías discriminadas, que buscan protección en las comunidades locales o en otro tipo de estructuras. Según Castells “lo que comenzó como un proceso de relegitimación 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” (Castells, 1997, II, p. 304).

En síntesis, tanto los cambios en los modelos de organización del trabajo como las transformaciones en las estructuras de parti-

cipación social y política están estimulando la aparición de formas nuevas de segmentación y diferenciación social. La característica común de estos nuevos tipos de diferenciación es que se apoyan ya sea en factores naturales, como los genes, la inteligencia o la etnia, ya sea en factores culturales de fuerte connotación adscriptiva, como la religión o la lengua.

En este contexto es posible comprender el énfasis que otorgan los análisis prospectivos, inspirados en objetivos democráticos, al desarrollo de la *capacidad de vivir juntos* como condición de la construcción de un orden social sustentable (Delors, 1996). Fortalecer la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del “otro”, del diferente, se ha convertido en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización, particularmente de la escuela.

La desintermediación

Todo este proceso de tipo económico-político se refuerza también por la creciente globalización de las comunicaciones. Las nuevas tecnologías de la información han provoca-

do el debilitamiento de la capacidad de los estados para controlar el flujo de informaciones que circulan dentro de determinadas fronteras. Este control ha sido, como se sabe, uno de los pilares sobre los cuales se construyó la cohesión de las sociedades nacionales. En la última década, sin embargo, el cambio ha sido muy profundo. Las posibilidades abiertas por los satélites y por la utilización de los ordenadores han borrado las fronteras políticas en la comunicación y la información. Desde el punto de vista político, este fenómeno tiene una importancia crucial, ya que además de impedir el control facilita el intercambio directo entre las personas, evitando de esta forma la necesidad de las organizaciones colectivas de representación. La democracia directa se constituye, así, en una aspiración que toma mayor vigencia, apoyada ahora por las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Pero la desintermediación no implica necesariamente mayor autonomía ni mayor protagonismo por parte de los individuos. Por un lado, porque la democracia directa provoca la ausencia de ámbitos institucionales de discusión colectiva, de negociación y de concertación. En este sentido, la debilidad

de los organismos de representación como los partidos políticos, por ejemplo, puede exacerbar aún más el individualismo asocial que mencionamos en el punto anterior. Pero por otro lado, la mayor presencia de los medios de comunicación en la esfera política está asociada a varios fenómenos vinculados a las posibilidades de manipulación que abre el manejo de estos medios.

Para algunos analistas de la sociedad contemporánea, los medios de comunicación y, en particular, la televisión, constituyen un verdadero peligro para la vida política en general y para la democracia en particular. Karl Popper, hace algunos años (Popper y Condry, 1994), y Pierre Bourdieu (1996), más recientemente, se refirieron a la televisión como un peligro. Según Popper, "la televisión se ha transformado hoy en un poder colosal; se podría decir incluso que ella es, potencialmente, el más importante de todos, como si hubiera reemplazado la voz de Dios". Según Popper, no puede haber democracia si la televisión no es sometida a un determinado control por parte de la sociedad. Bourdieu, desde una perspectiva cultural y no sólo política, también condena en forma muy clara la televisión: "Pienso, en efecto, que la televisión [...] hace correr un

peligro muy grande a las diferentes esferas de la producción cultural, arte, literatura, ciencia, filosofía, derecho; creo incluso que [...] ella hace correr un peligro no menos grande a la vida política y a la democracia". (Bourdieu, 1996.)

Las bases de estas críticas son de dos tipos diferentes. En primer lugar, se alude al mecanismo que la televisión utiliza para difundir sus mensajes. Este mecanismo, basado en la imagen y en la movilización de la dimensión afectiva de la persona, se contrapone al que utiliza el texto escrito, basado en la lectura y en la comprensión y adhesión racional a los contenidos. En segundo lugar, se menciona la fuerte concentración de la capacidad de producir mensajes y la homogeneización de los contenidos que esta concentración está provocando.

La evolución de los últimos años, sin embargo, ha modificado este panorama. En primer lugar, la televisión está cediendo su lugar de privilegio al ordenador. Este cambio tecnológico implica un cambio importante en los procesos que se ponen en juego. Mientras el televisor somete al espectador a un rol pasivo, el ordenador supone que el usuario tiene una fuerte capacidad de decisión sobre lo que aparece en su pantalla. Ade-

más, el ordenador vuelve a establecer el uso intensivo de la lectura y la escritura. Por último, si bien la propiedad de los medios está fuertemente concentrada, también es cierto que la diversificación de la oferta es cada vez mayor.

En síntesis, el panorama que se abre desde el punto de vista político plantea el desafío de evitar que tanto el individualismo asocial como la cohesión grupal autoritaria supriman la política, es decir, la concertación social para la solución de los problemas comunes.

Las transformaciones culturales

Los cambios económicos y políticos descritos en los puntos anteriores son concomitantes con cambios culturales de similar profundidad. Los cambios culturales se refieren tanto a los contenidos de los valores, de los hábitos y de las pautas de conducta que se ponen en práctica en una sociedad, como al proceso por el cual dichos contenidos son elaborados. La profundidad del cambio cultural es tan significativa que algunos autores, particularmente de orientación conservadora, tienden a calificar este período como

una etapa de “gran ruptura”.² Dicha ruptura está asociada fundamentalmente a los cambios en la familia y en la forma a través de la cual la familia cumple con su función socializadora.

Cambios en la familia

Como se sabe, la descripción clásica del proceso de socialización distingue la existencia de dos fases principales: la socialización primaria y la socialización secundaria (Berger y Luckman, 1995). La primera, efectuada durante la niñez y habitualmente en el seno de la familia, es aquella por la que el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de la realidad. La segunda, en cambio, es todo proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Los análisis del proceso de socialización permiten apreciar que las dos características

² La versión más reciente de los cambios culturales desde una perspectiva neoconservadora o, como se tienden a autodenominar sus autores, neodarwiniana, puede verse en Fukuyama, 1997.

más importantes de la socialización primaria son la *carga afectiva* con la cual se transmiten sus contenidos y la *identificación* absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos. La socialización primaria tiene lugar en un contexto de enorme carga emocional, que constituye una condición para que se produzca la identificación absoluta con la visión del mundo presentada por los adultos. Como lo sostienen Berger y Luckman (1995), “en la socialización primaria no existe ningún *problema* de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes que él debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidad de optar por otro arreglo [...]. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como *el mundo*, el único que existe y que se puede concebir, el mundo *tout court*. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias”.

Estas características de la socialización, sin embargo, no son universales ni permanecen estáticas. Los cambios que se aprecian en la

estructura de la familia están afectando significativamente su función socializadora. Al respecto, los datos disponibles para la mayoría de los países de cultura occidental indican una serie de fenómenos muy importantes: expansión de la familia nuclear, reducción del número de hijos, crecimiento de las uniones libres y del número de hijos que viven sólo con uno de sus progenitores (mayoritariamente la madre), ausencia de la figura paterna o cambio frecuente de dicha figura, disociación entre padre biológico y padre psicológico. Pero además de estos cambios en la estructura, también se aprecian cambios importantes en los valores y en las formas como esos valores son transmitidos. Cada vez más los adultos consideran que no deben transmitir a sus hijos una determinada visión del mundo sino la capacidad para elegir y formar autónomamente su propia concepción. Para citar solamente el caso de España, un estudio sobre valores y pautas de crianza familiar, dirigido por Petra María Pérez Alonso-Geta (véase *El Magisterio Español*, 3 de enero de 1996), indicaba que la familia española muestra una clara tendencia a la nuclearización, concediendo escasa importancia al papel de abuelos/as, tíos/as y otros parientes, en la educación de las nue-

vas generaciones. En términos de contenidos, los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los padres y madres sostienen que es necesario transmitir valores como la honradez, el rechazo a las discriminaciones y la eficacia del pensamiento autónomo. Los datos disponibles confirman que estas tendencias se verifican también en países de diferentes regiones del mundo e inclusive de diferentes niveles de desarrollo económico y social.

En síntesis, el cambio fundamental que se ha producido en la familia es la disociación entre *conyugalidad* (vínculo de pareja) y *filiación* (vínculos entre padres/madres e hijos/hijas). En la familia tradicional, estos dos vínculos eran indisolubles. En la actualidad, en cambio, mientras la conyugalidad ha perdido su carácter indisoluble porque es una relación social, la filiación mantiene dicho carácter porque es un vínculo natural. El proceso de secularización implicó, desde este punto de vista, un proceso de transformación de las relaciones de pareja en relaciones temporales y más igualitarias. Pero esta temporalización de las relaciones de pareja no afecta a las relaciones de filiación, creando así una nueva fuente de tensiones que se resumen en la pregunta acerca de *¿cómo articular conyugalidad con filiación?*

Estas constataciones han permitido sostener que la familia contemporánea ya no es una institución sino una “red de relaciones” que, en lugar de ser responsable de transmitir el patrimonio económico y moral de una generación a otra, tiende ahora a privilegiar la construcción de la identidad personal (Théry, 1996).

La evolución del individualismo

Los cambios en la familia están vinculados directamente con uno de los fenómenos culturales más importantes de la sociedad occidental: *el individualismo*. El reconocimiento de la identidad individual y su desarrollo tienen una historia muy larga (Dumont, 1983). Para referirnos fundamentalmente a las últimas etapas de este proceso, vale la pena hacer una comparación entre el individualismo de la sociedad actual y el individualismo del siglo XIX. La diferencia fundamental consiste en la ampliación de los ámbitos en los cuales cada uno tiene derecho a elegir sus opciones. Mientras en el siglo XIX la libertad estaba restringida a las esferas política y económica y las personas debían acompañar su desempe-

ño público con códigos estrictos de conducta personal, el individualismo actual involucra esferas más amplias, referidas especialmente al “estilo de vida”. La nueva forma de individualismo pone el acento en la autoexpresión, en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, de sus cualidades especiales y su excepcionalidad. El credo de nuestra época es que cada persona es única, cada persona es o debería ser libre, cada uno de nosotros tiene o debería tener derecho a crear o construir una forma de vida para sí y hacerlo a través de una elección libre, abierta y sin trabas.

Pero esta mayor autonomía subjetiva está acompañada por una postergación cada vez mayor de la dependencia material (Meslet, 1996). Numerosos análisis de este problema coinciden en señalar que estamos en presencia de dos tendencias contradictorias: mientras que la autonomía cultural, tanto en los modos de vida como en las maneras de pensar, se adquiere cada vez más temprano, la autonomía material se adquiere cada vez más tarde. Algunos estudios efectuados en países desarrollados han mostrado que a lo largo del siglo XXI, la edad de la pubertad bajó una media de dos años, pasando de los 13 a los 11 años. Todo parece indicar que a partir de los

11 años, el proceso de ingreso al mundo adulto se acelera significativamente y los niños buscan por todos los medios afirmar su identidad. El deseo de autonomía se expresa en los hábitos de consumo, de vestido, de alimentación y de comunicación, así como en un ingreso cada vez más temprano en relaciones sexuales. Pero esta expansión de la autonomía cultural no está acompañada por la autonomía material. Los jóvenes viven cada vez más tiempo con sus padres. Este fenómeno no se explica solamente por el desempleo: el 30% de los jóvenes que tienen empleo siguen viviendo con sus padres.

En términos culturales, en síntesis, vivimos un período complejo e interesante. Las tensiones entre libertad individual y compromiso social, entre respeto al patrimonio cultural heredado y derecho a definir un estilo de vida propio, entre dependencia material y autonomía espiritual son, entre otras, tensiones que indican que debemos aceptar que nuestra sociedad es, cada vez más, una sociedad multicultural. Desarrollar en cada uno sus capacidades para expresarse libremente, aprender a convivir con los diferentes y a aceptar la diversidad constituyen, en este sentido, los retos más importantes que se abren a las sociedades y a las personas en el nuevo milenio.

Las nuevas tecnologías

Los cambios culturales en la sociedad actual están íntimamente vinculados con las nuevas tecnologías de la información. Estas tecnologías tienen un impacto significativo no sólo en la producción de bienes y servicios sino en el conjunto de las relaciones sociales. La acumulación de información, la velocidad en la transmisión, la superación de las limitaciones espaciales, la utilización simultánea de múltiples medios (imagen, sonido, texto) son, entre otros, los elementos que explican la enorme fertilidad de cambio que presentan estas nuevas tecnologías. Su utilización obliga a modificar conceptos básicos como los de *tiempo* y *espacio*. La noción misma de *realidad* comienza a ser repensada, a partir de las posibilidades de construir realidades "virtuales" que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico cuyo análisis recién está comenzando. Si bien sólo una concepción tecnocrática pondría la base de la nueva sociedad en las tecnologías de la comunicación en tanto tecnologías, es innegable que sus cambios tienen efectos poderosos en nuestros patrones de conducta.

Algunos análisis provenientes de sectores vinculados directamente a las nuevas tecnologías pregonan la masificación de su utilización como la solución a los principales problemas de la humanidad. El problema es que estos enfoques tecnocráticos ignoran la complejidad de los procesos sociales. Si el conocimiento y la información son los factores más importantes de la nueva estructura social que se está conformando, no existe ninguna razón por la cual su distribución se democratice por el solo efecto del desarrollo técnico. La pugna por concentrar su producción y su apropiación será tan intensa como las pugnas que históricamente tuvieron lugar alrededor de la distribución de los recursos naturales, del dinero o de la fuerza.

En este sentido, parece importante sostener la hipótesis según la cual la evolución de las tecnologías responde a los requerimientos de las relaciones sociales. Esta hipótesis se contrapone a las versiones extremas de la tecnocracia informática, que sostienen –al contrario– que son las tecnologías las que provocan los cambios en las relaciones sociales. Por supuesto que existe una relación dinámica entre ambos factores, pero el rol activo en estos procesos está en las relaciones sociales, en los seres humanos y no en

sus productos. Así, para tomar un ejemplo histórico, no fue la imprenta la que determinó la democratización de la lectura sino la necesidad social de democratizar la cultura lo que explica la invención de la imprenta. Lo mismo puede decirse con respecto a los medios de comunicación de masas, particularmente de la televisión. No son ellos los que han inventado la cultura de los ídolos y de las celebridades que hoy predomina en nuestra sociedad sino, a la inversa, es la cultura de la celebridad y del espectáculo la que explica el surgimiento y la expansión de los medios masivos de comunicación. Desde este punto de vista, es importante recordar la síntesis que Dominique Wolton efectuara sobre este problema: “¿Cuándo se reconocerá que cuanto más se disponga de teléfonos, ordenadores, televisores, multimedia interactivos, redes, [...] más se plantea la pregunta de saber qué harán las sociedades con esas técnicas y no, como se escucha a menudo, de saber qué sociedad será creada por esas técnicas? En una palabra, ¿cuándo se reconocerá que el problema es *socializar las técnicas y no tecnificar la sociedad?*” (Wolton, 1997).

*Cohesión social y conocimiento:
la naturaleza reflexiva
de la modernidad*

En el marco de estos cambios en el proceso de desarrollo social, la articulación de la educación y del conocimiento con la formación del ciudadano debe ser revisada. Ya los análisis de Anthony Giddens pusieron de manifiesto que la diferencia entre las sociedades tradicionales y la sociedad moderna radica en el papel de la reflexión. En el contexto de la modernidad, la reflexión es “introducida en la misma base del sistema de reproducción, de tal manera que pensamiento y acción son constantemente refractados el uno sobre el otro [...]. La reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente”. (Giddens, 1997, p. 46.)

Pero los análisis de Giddens mostraron que la naturaleza reflexiva de la modernidad es muy “inquietante”, porque la esperanza de que la razón daría mayores certidumbres que la tradición, resultó errónea. “Nos encontra-

mos 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” (Giddens, 1997).

En algunos análisis recientes, Giddens puso de manifiesto que el rasgo más específico del orden social actual es el *aumento de la reflexividad social* y, con ello, el aumento de los riesgos y de la incertidumbre. Mayor conocimiento de la vida social no implica mayor control sobre ella sino, al contrario, mayores niveles de incertidumbre que, a diferencia del pasado, son *incertidumbres fabricadas (manufactured uncertainty)* por el hombre y no incertidumbres producidas por causas naturales. Los ejemplos más claros de este fenómeno son aquellos que se refieren a los problemas ecológicos. Problemas tales como el aumento del agujero en la capa de ozono o el recalentamiento de la corteza terrestre tienen un fuerte componente humano en su explicación. Mucho más intensa es esta par-

participación, por supuesto, en los riesgos de un desastre nuclear o de una crisis económica internacional.

Pero el aumento de la reflexividad 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. En las culturas premodernas predominaban cuatro ámbitos de confianza. El primero es el sistema de parentesco. Independientemente de los afectos o conflictos que se perciban en el seno de la familia, los vínculos de parentesco ofrecían un tejido de protección y de confianza muy importante. El segundo es la comunidad local. 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: siempre se han hecho así.

En las culturas modernas, en cambio, estos cuatro órdenes de confianza no tienen la mis-

ma 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 medio de conectar el pasado y el presente. A su vez, la relación entre la acción social y el conocimiento es diferente. En los entornos sociales premodernos, las personas, tanto en la teoría como en la práctica, 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 los contactos con expertos o con sus representantes o delegados, son peculiarmente lógicos en las sociedades modernas. 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 confiabilidad, particularmente la confiabilidad en el funcionamiento de las instituciones vinculadas a la cohesión social, son una variable fundamental en este análisis. Al respecto, es sabido que en las sociedades modernas 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 deben ser construidas por cada uno.

En este sentido, la situación actual nos enfrenta con esta paradoja: cuando más construcción reflexiva de la confianza y la fiabilidad de los sistemas, peores condiciones para ejercerla. El aumento de la desigualdad, la polarización social, la exclusión, etc., 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, más que en uno mismo. "En un mundo en cambio permanente e incontrolable no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar unas experiencias vividas en construcción de sí mismo como actor. Ese esfuerzo por ser un actor es lo que denomino Sujeto. [...] la apelación al Sujeto

es la única respuesta a la disociación de la economía y la cultura, y también la única fuente posible de los movimientos sociales que se oponen a los dueños del cambio económico o a los dictadores comunitarios". (Touraine, 1997). Pero esta reconstrucción de la vida personal y colectiva sobre la base de la idea de Sujeto, necesita, según Touraine, "protecciones institucionales". Las instituciones, particularmente la escuela, aparecen así como lugares claves para el desarrollo de estrategias políticas al servicio de la construcción de sujetos.

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. Pero, a su vez, las condiciones de esta sociedad muestran los límites de un enfoque puro o aisladamente pedagógico. La socialización en los términos que demanda esta propues-

ta de construcción del sujeto implica también la existencia de condiciones sociales mínimas que apoyen el proceso de socialización escolar con experiencias sociales donde se confirmen estos valores.

Pero ahora más que nunca la democratización del acceso al conocimiento y del desarrollo de las capacidades de producirlo, es fundamental para la cohesión social. Pero una educación de estas características es una educación sustancialmente diferente de la tradicional, desde el punto de vista de sus modalidades de gestión y de sus contenidos. La transformación de la educación está, por ello, a la orden del día en la mayor parte de los países.

2. Sociedad del conocimiento y educación

El análisis efectuado hasta aquí ha permitido apreciar la importancia de las transformaciones que se están registrando en la estructura económica, política y cultural de la sociedad. Las formas emergentes de organización social se apoyan en el uso intensivo del conocimiento y de las variables culturales, tanto en las actividades productivas como en la participación social. En este contexto, las instancias a través de las cuales se producen y se distribuyen los conocimientos y los valores culturales –las instituciones educativas, los educadores, los intelectuales en general– ocuparán un lugar central en los conflictos y en las estrategias de intervención social y política.

Este enfoque supone aceptar que la educación no es sólo escolarización. Si bien la escuela es y seguirá siendo el principal instrumento de la educación –especialmente de la educación concebida como un ámbito de acción socializadora cuyas orientaciones son de-

finidas pública y políticamente— los cambios culturales y sociales otorgan una significación nueva y distinta de otras agencias educadoras y del conjunto de lo que ahora se denomina “las industrias educativas”: tecnologías de educación a distancia, videos, *software* educativo, etc. En este contexto se ubican las proposiciones postuladas desde diferentes perspectivas, orientadas a promover nuevos acuerdos, nuevos contratos o pactos entre la escuela y las otras agencias de socialización, particularmente la familia, los medios de comunicación y las empresas o lugares de trabajo.

En este capítulo intentaremos analizar algunas de las consecuencias más importantes de estos cambios sobre la educación, así como los problemas que la educación está llamada a enfrentar, tanto desde el punto de vista institucional como pedagógico.

Educación y movilidad social

En primer lugar, es preciso mencionar el cambio de la educación con respecto a la movilidad social. En el capitalismo tradicional, como se sabe, la educación estaba directamente asociada a las posibilidades de movilidad social.

Ascender en la jerarquía del sistema educativo permitía el acceso a niveles más complejos del conocimiento y a posiciones más altas en la estructura ocupacional. Pero dos fenómenos convergentes han erosionado esta relación tradicional entre educación y movilidad social: la crisis del modelo fordista de organización del trabajo y la masificación del acceso a la educación.

Con respecto a la organización del trabajo, en el capítulo anterior ya fueron mencionados dos fenómenos que erosionan las posibilidades de movilidad vertical: la transformación de la estructura de tipo piramidal por estructuras de tipo *red*, que promueven mayores necesidades y oportunidades de movilidad horizontal, y la polarización de la estructura social, donde aparecen barreras que impiden estructuralmente el pasaje de un segmento social al otro.

Con respecto a la masificación de la educación, su efecto más visible ha sido permitir el acceso a los niveles tradicionalmente reservado a las elites. En este sentido, algunos economistas han formulado recientemente la hipótesis según la cual la escolarización de masas estaría asociada a las nuevas desigualdades. La explicación de este fenómeno alude al hecho de que en el esquema fordista de

producción, basado en la escasez de mano de obra calificada, los pocos calificados ocupaban los puestos de cúpula y hacían funcionar las fábricas, que empleaban masivamente personal menos calificado. El aumento cada vez mayor de personal calificado y los cambios en los modos de organización del trabajo han modificado esta lógica. Las personas con altos niveles de calificación forman una comunidad más densa, con tendencia a agruparse, relegando a los menos calificados ya sea al desempeño de tareas viles o directamente a la exclusión.

En el esquema fordista tradicional de producción, la escolarización fue concebida como una solución a los problemas de la incorporación al mercado de trabajo y a la movilidad social. De acuerdo con este esquema, la escolarización de una parte de la población beneficiaría al resto, porque dejaría libres puestos de trabajo menos calificados, pero pertenecientes a la misma estructura productiva. Las nuevas teorías, que intentan explicar el papel de la educación en la economía posfordista, sostienen que ahora puede suceder lo contrario. El trabajador que no se recalifica no sólo no es reclutado sino que es excluido del segmento productivo en el cual se desempeñaba, relegado a trabajar en un segmento

inferior, o es abandonado por la sociedad (Cohen, 1997, p. 87).

Desde una perspectiva más antropológica, Emmanuel Todd (1998) ha sostenido una hipótesis que se orienta en el mismo sentido. Según Todd, la expansión de la educación posprimaria ha creado una capa de población que ha roto con la aspiración a la igualdad y a la homogeneidad social. Al contrario de la educación primaria y la alfabetización, accesible a todos, la expansión de la educación superior nunca podría alcanzar un carácter universal y llevaría, en su desarrollo, a la fragmentación cultural de la sociedad.

La presentación de estos nuevos argumentos no debe ser interpretada como una justificación para detener la marcha hacia una escolarización universal. Debe permitir, en cambio, comprender la necesidad de acompañar la expansión educativa por otros cambios sociales y culturales. La educación, en estos nuevos contextos sociales, tiende a comportarse como una variable que define la entrada o la exclusión del ámbito en el cual se realizan las actividades socialmente más significativas. Para que la educación pueda jugar su papel democratizador y no un papel vinculado a la exclusión y la segregación, será preciso avanzar más rápida y radical-

mente en el proceso de universalización. No es con menos sino con más educación que se podrá revertir este proceso social segmentador. En este sentido es que adquiere todo su valor y dimensión la propuesta de una educación de buena calidad para todos.

Al respecto, además de la dimensión cuantitativa del acceso a los diferentes niveles de la educación, también es preciso referirse a los niveles de acceso al conocimiento. La relación entre educación y movilidad social implica una relación con los niveles de complejidad del conocimiento. En el modelo tradicional, la enseñanza superior garantizaba el acceso a conocimientos que servían para una parte muy importante del período de vida activa de una persona. Ahora, en cambio, será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo. En el futuro, paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa desde el punto de vista cognitivo y personal, para mantenerse en la misma posición social.

Si en el pasado el sistema podía organizarse en niveles que se correspondían con determinadas categorías sociales y de complejidad en la organización del conocien-

to, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal. Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales. Pero el acceso a la comprensión de fenómenos complejos no puede estar asociado exclusivamente a un determinado nivel del sistema. La formación básica y universal deberá ser capaz de dotar al conjunto de los ciudadanos de los instrumentos y de las competencias cognitivas necesarias para un desempeño ciudadano activo.

Educación y socialización

En segundo lugar, es preciso considerar la educación desde el punto de vista del proceso de socialización. Al respecto, ya no es posible pensar, como en el pasado, que los marcos de referencia normativos, las visiones del mundo y de la propia identidad serán provistos exclusiva o fundamentalmente por

instituciones como el Estado, la Iglesia o la familia. Tampoco es posible pensar que habrá una construcción espontánea de los marcos identitarios que aseguren la cohesión y la equidad necesarias para el desarrollo social sustentable. Las formas tradicionales de solidaridad están perdiendo importancia. Numerosos testimonios indican la aparición y el riesgo de expansión rápida de una sociedad atomizada, donde el individuo aislado estaría frente a una colectividad anónima. Están apareciendo nuevas formas de solidaridad y asociación: círculos de vecinos, tribus urbanas, bandas juveniles, etc. Pero las solidaridades generadas por estas nuevas formas de agrupamiento no están asociadas a movimientos integradores. La desaparición de las formas tradicionales de pertenencia obligada provoca la aparición de una nueva obligación, la de generar uno mismo su forma de inserción social.

Un ejemplo claro de esta transformación es el caso de la familia. La familia mantiene su importancia, pero ya no es la familia fija y estable del pasado. La trayectoria familiar de una persona puede atravesar fases diferentes: pareja estable, familia monoparental, unión libre, etc. Los parientes se transforman en una combinación de lazos electivos

y de sangre. Lo mismo sucede con el resto de los círculos (amigos, colegas, etc.). En este contexto, se estaría configurando un tipo de sociedad donde existe el riesgo de la presencia de formas paralelas, duales, de pertenencia social. Por un lado, ámbitos donde predominan las relaciones elegidas y especializadas y, por el otro, ámbitos donde volverán a establecerse solidaridades impuestas por factores adscriptivos. Más allá del análisis de cada una de estas posibilidades, lo cierto es que el papel y las formas de solidaridad serán el tema central en la discusión acerca de las alternativas de desarrollo social en el futuro.

La formación del sentido de solidaridad está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia. Al respecto, el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente (Tedesco, 1995).

En términos educativos, el desarrollo de este sentido plural de pertenencia, que combine la adhesión y la solidaridad local con la apertura a las diferencias, implica introducir masivamente en las instituciones escolares la posibilidad de realizar experiencias que fortalezcan este tipo de formación. Al respecto, todos los diagnósticos indican la existencia de un significativo déficit de experiencias democráticas y pluralistas en la sociedad. La escuela es un ámbito privilegiado para el desarrollo de experiencias de este tipo, que puedan ser organizadas educativamente.

Postular la necesidad de que la escuela se transforme en un ámbito de socialización que resista algunas de las tendencias culturales vigentes en la sociedad es necesario pero no suficiente. El desafío para los educadores consiste, además, en definir los diseños institucionales más apropiados y elaborar las herramientas técnicas y metodológicas más eficaces para que estos objetivos superen la fase puramente retórica y se transformen en metas concretas de aprendizaje. Desde el punto de vista institucional, es necesario discutir qué tipo de escuela y qué articulaciones entre ellas y la sociedad son las más apropiadas para estos desafíos. La escuela tradicional ha

estado particularmente cerrada al contacto con otras instituciones y con otros actores sociales. Si bien este diseño podía ser el más apropiado en el momento de construcción de los estados nacionales, cuando la escuela aparecía como la institución que debía superar los particularismos, actualmente ya no puede mantenerse aislada, ignorando las transformaciones que se han producido en el ámbito de la familia, de la empresa y de los medios de comunicación.

En síntesis, es preciso romper el aislamiento institucional de la escuela, redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación. Pero, ¿cuál debería ser el papel específico de la escuela? En el contexto del análisis que efectuamos hasta aquí, parece necesario enfatizar la idea de que la escuela debe asumir una parte significativa de la formación en los aspectos duros de la socialización. Esto no significa reivindicar la rigidez, la memoria, la autoridad, etc., sino aceptar que su tarea es llevar a cabo en forma consciente y sistémica la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones.

En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a tra-

vés de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido, parecería que una de las pistas más prometedoras de trabajo para la escuela es la que tiene que ver justamente con ésta como ámbito de disposición para la convivencia, las relaciones cara a cara, con la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos. El clima de las instituciones escolares, diferenciadas según proyectos pedagógicos y dotadas de significativos niveles de autonomía para poder conectarse con el medio, constituye una variable central para el desarrollo de un proceso de socialización eficaz.

Pero así como el diseño institucional tradicional no puede ser mantenido en las actuales circunstancias históricas, también es preciso advertir que un diseño institucional basado solamente en la autonomía de las escuelas puede aumentar los riesgos de atomización y fragmentación social y cultural. Desde este punto de vista, la autonomía debe ser un estímulo para la vinculación y no para el aisla-

miento. La idea de red constituye una forma fértil para estimular conexiones entre las instituciones escolares que superen el formalismo tradicional y permitan intercambios reales, tanto en el nivel local como nacional e internacional.

3. Universidad y sociedad del conocimiento

Introducción

Ya resulta un lugar común sostener que vivimos un proceso muy profundo de transformación, una de cuyas características fundamentales es la centralidad que adquiere el conocimiento en la conformación de la nueva estructura social. El conocimiento y la información se han convertido en la base de los procesos productivos y el tiempo necesario para que un conocimiento científico se traduzca en aplicaciones tecnológicas es significativamente más corto que en el pasado. Pero además de este impacto del conocimiento sobre el proceso productivo, también se ha incrementado la importancia del conocimiento y de la información en diversos ámbitos del desempeño ciudadano. Las consecuencias sociales de las investigaciones sobre el genoma

humano son un claro ejemplo de la significativa responsabilidad del conocimiento científico –y de sus poseedores– en la sociedad actual.¹

El optimismo inicial con el cual se analizaron las consecuencias sociales del nuevo papel del conocimiento ha desaparecido. Aprendimos rápidamente que las potencialidades democráticas del uso intensivo de conocimientos pueden no resultar tales. Las tendencias al aumento de la desigualdad y de la exclusión social indican que una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos pueden ser mucho más inequitativas que una sociedad y una economía basadas en el uso de otros factores (Cohen, 1997). El papel de las universidades en tanto instituciones responsables de producir y de distribuir conocimientos debe ser analizado, por lo tanto, en el marco de estas transformaciones globales.

En este sentido, la agenda de discusión sobre el papel de las universidades merece ser mucho más exhaustiva e integral de lo que habitualmente se supone. Existen, al respec-

to, dos enfoques relativamente habituales en los debates sobre el papel de las universidades que es preciso superar. El primero de ellos consiste en negar la profundidad de las transformaciones, refugiándose en la defensa corporativa de privilegios o situaciones propias del pasado. El segundo, en cambio, consiste en reducir el debate exclusivamente a una cuestión de técnicas de gerencia y administración, subestimando la importancia de discutir el sentido de las transformaciones.

En la definición de la agenda de discusión sobre el papel de las universidades aparecen al menos dos categorías que permiten incluir los temas más significativos. La primera de ellas se refiere a todos los problemas relativos al *acceso al conocimiento*; la segunda se refiere a las *relaciones entre universidad, Estado y sociedad*. Las dos categorías están íntimamente vinculadas entre sí, pero para mayor claridad en la presentación, las trataremos por separado. Obviamente, sólo intentaremos una presentación general de los problemas, con la única pretensión de abrir su discusión.

¹ Sobre el impacto de la biotecnología en los diferentes ámbitos de la sociedad (empleo, educación, salud, etc.), véase Rifkin (1998).

El acceso al conocimiento

Históricamente, el problema del acceso al conocimiento fue discutido en términos de las posibilidades y de los mecanismos diseñados para determinar el pasaje de los egresados de la enseñanza secundaria a las instituciones de educación superior. Mecanismos más o menos selectivos de admisión definían el carácter democrático o elitista de las instituciones. La literatura sobre este tema es abundante y bien conocida y no vale la pena reiterar aquí sus postulados. Nos interesa, en cambio, mostrar que los nuevos escenarios sociales, tecnológicos y culturales han modificado significativamente las categorías de análisis tradicionales. El debate actual sobre el problema del acceso al conocimiento debería tomar en cuenta, al menos, tres nuevos factores.

En primer lugar, ya sabemos que en esta nueva configuración social, será necesario educarse a lo largo de toda la vida. El acceso al conocimiento no se reduce, por lo tanto, al pasaje del nivel secundario al superior, sino que será preciso garantizar un acceso permanente a formas de aprendizaje que permitan la reconversión profesional continua. En es-

te sentido, algunas propuestas ya sugieren, por ejemplo, que ningún diploma universitario tenga legitimidad temporal permanente, sino que el diplomado deba renovar la validez de su título cada determinado período de tiempo. La revalidación de los títulos puede efectuarse ya sea a través de una determinada práctica profesional o de contactos con el saber científico. De acuerdo con este enfoque y en la medida en que la capacitación forma parte del proceso normal del ejercicio de una profesión, las exigencias de reconversión deberían ser obligatorias y remuneradas.

En segundo lugar, la democratización del acceso a los niveles más complejos del conocimiento no puede quedar confinada, como ahora, al acceso a la universidad. La calidad de la educación general, universal y obligatoria, es una de las condiciones necesarias para evitar la aparición de fórmulas de neodespotismo ilustrado, que surgen como consecuencia de la expansión de la importancia del conocimiento en la vida social, económica y política. Por lo tanto, dar prioridad al mejoramiento de la calidad de la educación general obligatoria es una exigencia de las estrategias de desarrollo con equidad. La responsabilidad de la universidad en este aspecto —parti-

cularmente en los países en desarrollo— es innegable, ya que ella forma los docentes y los científicos en general. La democratización del acceso al conocimiento implica diseñar instrumentos que materialicen la obligación de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica general por parte de los universitarios.

En tercer lugar, el acceso al conocimiento supone encarar los desafíos que plantean las nuevas tecnologías de la información a las instituciones y a los métodos de enseñanza. Ya existe una abundante literatura y evidencias empíricas sobre este tema que ponen de manifiesto que, en poco tiempo más, las nuevas tecnologías permitirán poner a los mejores especialistas de cada disciplina en contacto directo con todos los estudiantes, independientemente del lugar físico donde cada uno se encuentre o de la universidad a la cual pertenezca. Pero además de este cambio tecnológico, la velocidad en el ritmo de producción de conocimientos y de informaciones modifica el sentido de la formación inicial de las personas. La reconversión permanente a la que estaremos obligados en el ejercicio de cualquier profesión, obligará a las universidades a modificar sus diseños curriculares y a formar más en el dominio de los conocimientos so-

bre conocimientos que en el dominio de saberes específicos de primer nivel.

Este fenómeno ha sido expresado mediante la fórmula según la cual el objetivo básico de la educación es lograr que las personas aprendan a aprender. Dicho en otros términos, el estudiante será cada vez más responsable de su propio aprendizaje y, para ello, deberá dominar las operaciones cognitivas fundamentales asociadas a cada dominio del saber y desarrollar las actitudes básicas asociadas al aprendizaje permanente: curiosidad, interés, espíritu crítico, creatividad, etc. Este enfoque implica cambios importantes en la estructura de los diseños curriculares e, incluso, en las escalas de prestigio con las cuales operan nuestras instituciones educativas. Será necesario, en el futuro, otorgar incentivos más importantes para que los mejores docentes se dediquen a los primeros años de estudio, donde tienen lugar los aprendizajes básicos fundamentales.

Por último, además de estos conocimientos y actitudes metadisciplinarias, es evidente que la formación en cualquier área del conocimiento requerirá al menos un fuerte dominio de los códigos de la informática, el manejo de al menos una o dos lenguas extranjeras y el manejo de la dimensión internacional de los problemas.

*Las relaciones
entre universidad y sociedad:
el tema de la autonomía*

El vínculo entre universidad y sociedad tiene dos ejes principales, íntimamente vinculados entre sí: la relación con el Estado y la relación con el sector productivo. Históricamente, la universidad argentina –y latinoamericana en general– estuvo caracterizada por un fuerte grado de conflicto o de separación con ambas instancias de la sociedad. Con respecto al Estado, este conflicto está expresado en la tradición de autonomía, cuya conquista marcó el origen del movimiento estudiantil organizado. La autonomía fue, desde este punto de vista, una consigna destinada a garantizar la libertad académica, la creatividad y la independencia frente al autoritarismo político.

Pero la autonomía fue concomitante con un proceso de aislamiento con respecto al sector productivo. Las razones de esta desvinculación han sido señaladas reiteradamente y, en última instancia, tienen que ver con el estilo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones. La tecnología de la sustitución de importaciones provenía del exterior y el alto grado de protección que acompañó estos procesos debi-

litó las presiones por innovaciones y por la incorporación de progreso técnico. En contextos de este tipo, el aparato productivo podía existir y crecer sin articularse con los centros académicos; complementariamente, la investigación que estos centros desarrollaban no era utilizada por el aparato productivo local sino, en el mejor de los casos, por el extranjero.

Este aislamiento, sin embargo, no significa que la universidad haya estado desvinculada de la sociedad. Sus vínculos más fuertes se establecieron a través de su papel en la movilidad social y en la promoción de pensamiento crítico y de creación cultural. Pero el escenario en el cual tuvo lugar la definición de estas modalidades de articulación entre universidad y sociedad ha cambiado profundamente, lo cual obliga a repensar el concepto de autonomía y las formas a través de las cuales la universidad se articula con la política, con la economía y con la cultura.

La universidad y el Estado

No es éste el lugar para un análisis de los cambios en la dimensión política de la sociedad. Una mirada superficial sobre este tema, sin embargo, permitiría apreciar que no es

posible seguir postulando el mismo tipo de categorías de análisis y los mismos mecanismos institucionales de relación entre universidad y Estado en un contexto donde: (i) se tiende a reforzar la democracia, (ii) el Estado ha perdido gran parte de los instrumentos que tradicionalmente le permitían regular la economía, y (iii) asistimos a fenómenos muy importantes de erosión del Estado-Nación, ya sea a través de procesos de descentralización o de procesos de construcción de entidades políticas supranacionales.

En este contexto, el tema de la autonomía ya no está vinculado, como en el pasado, a la lucha contra el control ideológico de las universidades. El tema transita ahora, fundamentalmente, por la tensión entre la lógica de los intereses generales y la lógica de los intereses particulares en la producción y distribución de conocimientos. En esta tensión, el Estado aparece como la instancia principal, si no la única, desde la cual es posible introducir aspectos tales como la inversión en proyectos de largo plazo, la formación de recursos humanos en función de estrategias de desarrollo y la toma de decisiones mediante procesos de concertación social. Pero en esta discusión, parecería necesario partir de una predisposición inicial favorable a la idea de que ya no es

posible seguir con instrumentos que, por negar la articulación con el Estado, terminen por crear el terreno favorable a la generalización de la lógica del mercado en el campo de la educación superior.

Esta alusión a la idea de la “predisposición” favorable tiende a mostrar que otra dimensión importante de la discusión sobre el tema de la autonomía es la que se refiere a los factores de dinamismo y cambio de la institución universitaria. La autonomía fue percibida como factor de dinamismo en la medida en que se asumía que los actores internos de la institución eran la fuente de cambio más importante. Los diagnósticos al respecto coinciden en señalar que este monopolio del dinamismo en los actores internos hoy no puede ser sostenido con tanta seguridad.

Por último, la discusión sobre el vínculo entre universidad y sociedad debe incluir el papel que ella juega en la promoción del pensamiento crítico. En este sentido, es preciso hacer referencia a uno de los fenómenos más importantes asociados al proceso de transformación social: la pérdida de sentido.

Como sostiene lúcidamente Laïdi, “todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidos de un

juego que no tiene rostro [...]. El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que los hace esclavos de la urgencia" (Laïdi, 1994).

Este fenómeno social de pérdida de sentido y de ruptura de cierta representación de continuidad histórica, tiene consecuencias muy importantes sobre el proceso de socialización de las nuevas generaciones y, en particular, sobre el proceso educativo formal. En este contexto, una de las responsabilidades de la universidad, de los intelectuales y del propio Estado, consiste en *responder a la demanda de sentido que la sociedad contemporánea está requiriendo*. Obviamente, la respuesta a esta demanda no puede ser satisfecha desde los enfoques tradicionales, de corte fundamentalista o mesiánico. Pero tampoco puede ser satisfecha desde los enfoques asociales que dejan en la lógica del mercado la solución de todos los problemas de la sociedad.

Universidad y sector productivo

La importancia del sector productivo para las instituciones de enseñanza superior y de investigación científico-técnica está fuera de toda duda. Si bien esta articulación siempre fue importante, a partir del final de la guerra fría los términos de este problema se han modificado. La dinámica tradicional, basada en la significativa importancia de la industria militar como motor de la investigación científica, ha sido reemplazada por una lógica mucho más vinculada al circuito de la producción para el consumo general (véase, por ejemplo, Reich, 1987).

En los países desarrollados, donde existe una larga tradición de articulación entre universidad, investigación científica y técnica y aparato productivo, el problema radica en la tendencia a privatizar cada vez más la producción y el uso de los conocimientos. La universidad y los centros de investigación científica están cada vez más articulados con laboratorios de empresas privadas. Un dato que ilustra esta tendencia es, por ejemplo, la disminución de la cantidad de revistas científicas en campos como la biotecnología, donde el recurso a las patentes crea una dinámica de difusión

de los conocimientos mucho más restrictiva que en el pasado.

En el caso de América Latina, en cambio, venimos de una larga tradición de desvinculación entre el sector productivo y el sistema científico y técnico. El interrogante es si será posible cambiar este escenario. La respuesta optimista diría que en la medida en que las economías latinoamericanas están forzadas a participar en la creciente competencia internacional, la demanda de creatividad y de progreso técnico será cada vez mayor. En este contexto, la articulación estará estimulada tanto por el aparato productivo como por las propias instituciones académicas. Sería muy importante analizar las experiencias de otros países en desarrollo y advertir hasta qué punto una apertura fuerte al exterior provocó obstáculos o estímulos al desarrollo científico local.

En todo caso, parece importante colocar este problema desde el punto de vista de sus consecuencias sobre las acciones de la universidad. La discusión pasa, desde este punto de vista, por la tensión entre formar para la producción de conocimientos o formar para el uso del conocimiento disponible. Obviamente, este problema se presenta de manera distinta según las diferentes áreas del conoci-

miento. No sucede lo mismo en el campo de las ciencias sociales que en el de las ingenierías o las ciencias exactas y naturales. Parece evidente, sin embargo, que sea cual sea el ámbito del conocimiento en el que nos ubiquemos, las capacidades y competencias que requiere formar para el uso del conocimiento y las que requiere formar para la producción de conocimientos tienen un núcleo común muy importante. En este sentido, las universidades tienen un amplio campo de acción a desarrollar, antes de entrar en la discusión de alternativas excluyentes desde el punto de vista pedagógico.

Por otra parte, en los últimos años se ha abierto un debate muy importante acerca de las consecuencias sociales y económicas de estas opciones. Algunos estudios en este campo han puesto de relieve que formar para el uso del conocimiento podría ser más equitativo que formar para la producción de conocimientos. Los incentivos económicos beneficiarían especialmente a las pequeñas y medianas empresas y no sólo a las grandes, con tecnología de punta, que son las únicas en condiciones de competir por producir nuevos conocimientos. La opción de formar para producir conocimientos tendría validez en un número reducido de áreas,

en las cuales el país disponga de capacidad tecnológica endógena.

Este debate, sin embargo, está abierto y requiere –como en los otros casos– una actitud y una base de informaciones que permitan asumirlo en forma más calificada.

4. Desafíos de las reformas educativas en América Latina

Introducción y resumen

Una evaluación global de las transformaciones educativas actualmente vigentes en América Latina permitiría identificar un significativo conjunto de logros que ya han alcanzado un alto grado de consolidación. Entre los más importantes, se pueden mencionar los siguientes:

(i) la tendencia al aumento de la inversión educativa;

(ii) las reformas institucionales, fundamentalmente la descentralización de la administración educativa, la instalación de sistemas de evaluación de resultados y la tendencia a otorgar mayor autonomía a las escuelas;

(iii) el mayor nivel de conciencia pública sobre la prioridad de la educación en las estrategias de desarrollo.

Hay consenso en reconocer, sin embargo, que estos logros no son suficientes, y existe

al respecto, también, un significativo nivel de insatisfacción con los resultados del aprendizaje efectuado por los alumnos, especialmente con los que provienen de familias de bajos ingresos, con el ritmo con el cual avanzan las reformas y por la existencia de núcleos importantes de resistencia a las transformaciones, particularmente en el interior de las administraciones educativas y en los docentes.

Estos problemas no son secundarios y su importancia no debería ser subestimada. La ausencia de equidad y la lentitud en el ritmo del cambio educativo pueden poner en riesgo el aumento de la competitividad económica así como la gobernabilidad democrática de las sociedades. En este texto intentaremos postular algunas hipótesis de trabajo sobre las posibles causas de estos fenómenos. Dichas hipótesis están destinadas a la discusión y a su posterior desarrollo en investigaciones específicas y se refieren a tres ámbitos distintos: (i) la relación entre educación y equidad social, (ii) las secuencias de los procesos de transformación educativa, y (iii) las relaciones entre sector público y privado.

Educación y equidad social. Hasta ahora se ha insistido fundamentalmente en la idea se-

gún la cual la educación es un importante factor de equidad social. Numerosas evidencias empíricas confirman la validez de esta correlación. Sin embargo, los datos también indican que los resultados escolares dependen de ciertos factores de *educabilidad*, asociados a condiciones materiales de vida y origen social de los alumnos. En América Latina, donde vastos sectores de población viven en condiciones de extrema pobreza, un porcentaje elevado de alumnos ingresaría a la escuela con deficientes niveles de educabilidad, lo que neutraliza los esfuerzos efectuados por las instituciones educativas. En consecuencia, es necesario considerar que si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos *niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito.*

Secuencias de los procesos de transformación educativa. Los procesos de transformación educativa en América Latina han adoptado una secuencia en la cual se comenzó por la reforma institucional y, más específicamente, por la descentralización y la creación de sistemas de medición de resultados. A pesar de la significativa heterogeneidad de situaciones que existen en la región, se ha tendido a utilizar la misma secuencia en contextos dife-

rentes. Esta uniformidad ha provocado una situación en la cual algunos actores pierden de vista el *sentido* de estos procesos. Los procedimientos de gestión tienden a perder su carácter de instrumentos para el logro de mejores niveles de calidad educativa y se transforman en fines en sí mismos. El desafío futuro consiste en crear mayores grados de adhesión al sentido de las transformaciones, a través de mecanismos de gestión que permitan la coexistencia de secuencias diferentes, adaptadas a la heterogeneidad de situaciones tanto sociales y económicas como culturales, y a través de estrategias centradas en el cambio pedagógico. En este sentido, serán necesarias políticas integrales con respecto a los docentes, cuya profesionalización se convierta en una necesidad. La nueva pedagogía estará basada en el objetivo de *aprender a aprender*, lo cual significa que el docente ya no deberá solamente transmitir conocimientos sino la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Relaciones entre el sector público y el privado. Los procesos de transformación educativa han estimulado las alianzas del sector público y el privado. En las últimas décadas se superaron algunas dicotomías tradicionales en este campo y se abrió la perspectiva de una

mayor *articulación entre instituciones*. Al respecto, parecería necesario comenzar a definir estrategias de acción específicas con respecto a la articulación entre la escuela y otras tres instituciones en particular: *la familia, los medios de comunicación y la empresa*.

Equidad y educación

Una de las ideas centrales de los procesos de transformación educativa ha sido la hipótesis según la cual la educación es un factor de equidad social. La prioridad a la educación en las estrategias de desarrollo estuvo siempre basada en el argumento según el cual ella es la única variable que afecta simultáneamente a la equidad social, a la competitividad económica y al desempeño ciudadano. Las evidencias empíricas que avalan esta hipótesis son numerosas y bien conocidas por todos y no vale la pena repetir las aquí.

Pero el vínculo entre educación y equidad social no es unidireccional ni estático. En primer lugar, la observación de la realidad latinoamericana permite postular que, en determinadas situaciones, es necesario invertir los términos de esta relación. Dicho en pocas

palabras, *no se trata solamente de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social sino, a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?*

Al respecto, los análisis sobre la distribución del ingreso en América Latina coinciden en señalar que la desigualdad en la región es significativamente más alta que en otras regiones del mundo con similares niveles de desarrollo. Para citar sólo un ejemplo, el estudio reciente de Juan Luis Londoño (1996) sobre pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina mostró que, en promedio, un país latinoamericano tiene un coeficiente de Gini 4.1 puntos más alto que otros países con un ingreso per cápita similar. Asimismo, las evidencias disponibles muestran que la pobreza aumentó durante toda la década del ochenta tanto en términos absolutos como relativos y, si bien a partir de 1990 se nota una disminución en términos relativos, el número de personas que viven en condiciones de pobreza sigue aumentando.

Las condiciones materiales de vida de los alumnos son un factor fundamental del éxito educativo. Todas las mediciones sobre logros de aprendizaje y sobre desempeño educativo coinciden en señalar que los resultados están

asociados al *status* social y al nivel de ingresos de las familias. Pero estas mediciones también indican otro fenómeno menos obvio que el anterior: *por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares.*

Esta situación sugiere que una parte de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar está vinculada con el *deterioro de las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos ingresan en la escuela.* El concepto de *educabilidad* no se refiere a factores hereditarios, de carácter biológico o genético inmodificables por medio de políticas sociales. La educabilidad se refiere, en cambio, a dos tipos de factores distintos: (a) un *desarrollo cognitivo* básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y (b) una *socialización primaria* mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta de la familia, como la escuela.

Las informaciones disponibles sobre el desarrollo social en las últimas dos décadas in-

dican que las familias, en una proporción importante, no podrían garantizar a sus hijos las condiciones materiales de vida que permitan el desarrollo cognitivo básico. Pero, además, también se habrían deteriorado las posibilidades de garantizar la socialización primaria sobre la cual se apoya el aprendizaje escolar.

Si bien el tema de la socialización primaria ha sido poco estudiado hasta ahora, existen numerosos indicios que justifican la necesidad de prestarle mayor atención, en el marco de un análisis acerca del papel de la dimensión cultural, en los procesos de desarrollo social.

El primer indicador de este fenómeno es que la pobreza se ha urbanizado. La urbanización de la pobreza implica mucho más que un mero fenómeno de migración espacial. En muchos casos implica la ruptura de las redes tradicionales de solidaridad y de protección y la pérdida de buena parte del *capital social* existente. Una de las expresiones más visibles de este fenómeno para el caso de niños de origen popular es la aparición de lo que se ha denominado “niños de la calle”, que están hoy más solos que nunca.

En segundo lugar, es necesario advertir que el deterioro de las condiciones de educabili-

dad no afecta sólo a los sectores pobres tradicionales sino a los “nuevos pobres”, provocados por los procesos de reconversión y modernización productivas.

Los análisis habituales sobre la relación entre educación y equidad social se efectuaron en el marco de una economía y una sociedad basadas en tecnologías y en modelos de organización del trabajo de tipo “fordista”. Las transformaciones productivas recientes, efectuadas en un contexto de creciente globalización de la economía y de utilización intensiva de las nuevas tecnologías de producción, están modificando profundamente los vínculos tradicionales entre economía y sociedad y entre educación y equidad social.

A este respecto ya se ha mencionado la hipótesis de D. Cohen acerca de que la carencia de ideas provoca mayor exclusión que la de riquezas y las economías productoras de ideas cuyo principal motor es el conocimiento son aún menos equitativas que aquellas que fabrican objetos y emplean mano de obra de modo intensivo. Con las nuevas tecnologías de producción, que rechazan cualquier disfuncionalidad y requieren un nivel de calificación semejante de todos los trabajadores, se acrecienta la natural tendencia a agruparse según parámetros de calidad y ca-

lificación (los mejores con los mejores y los mediocres con los mediocres). Y con la posibilidad de expansión, descentralización y externalización de algunas áreas, esta tendencia aparece también, como parte de un proceso más amplio, en cada unidad de producción.

En este contexto, es válido volver a mencionar que la segmentación y la desigualdad están presentes no sólo entre grupos sociales sino también en el interior de los grupos, afectando la representación que cada uno tiene de sí mismo, y que provocan un sufrimiento mucho más profundo por el hecho de que se perciben más como una carencia personal que como un fenómeno estructural (Fitoussi y Rosanvallon, 1996).

Las nuevas desigualdades generan problemas de educabilidad distintos de los tradicionales. Aquí no estaríamos frente a deterioros orgánicos irreversibles desde el punto de vista del desarrollo cognitivo sino frente a problemas de tipo sociológico y antropológico ligados a la ruptura de los códigos básicos de comportamiento social. Las crisis de representación están acompañadas por fenómenos de crisis de valores y de estructura de la personalidad que afectan fundamentalmente a las familias y perturban seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Los

indicadores extremos de estos fenómenos, entre los cuales se pueden mencionar el consumo de drogas, la violencia y la delincuencia, aparecen especialmente en los jóvenes y adolescentes, es decir, particularmente en la enseñanza media.

En síntesis, es necesario reconocer que el objetivo de lograr mayor equidad social a través de la educación no depende sólo de cambios en la oferta pedagógica. La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso será muy difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad.

Obviamente, esto no significa subestimar la importancia de las modificaciones en la oferta pedagógica. Desde este punto de vista y en el marco de las condiciones descritas hasta aquí, sería posible postular, al menos, dos conclusiones principales:

- dar más prioridad a la *educación inicial* en las estrategias de transformación educativa, y
- asignar mayor importancia a los *factores no directamente cognitivos* en las innovaciones pedagógicas (formación ética, dimensión afectiva del aprendizaje, etcétera).

La secuencia de la transformación educativa

Entre todas las secuencias posibles para los procesos de transformación educativa, los países de la región han elegido empezar por el cambio institucional. En términos más concretos, la opción ha sido comenzar por implementar procesos de descentralización y, en algunos casos, de mayor autonomía a las escuelas.

La descentralización y la mayor autonomía a las instituciones escolares han sido históricamente reivindicadas por los educadores y los movimientos pedagógicos orientados a lograr mayor nivel de libertad de los actores del proceso educativo para innovar, para construir opciones curriculares y para adecuarse a la diversidad social y cultural de los alumnos.

Pero esta tradición pedagógica fue perdiendo importancia y en la década del ochenta la descentralización fue promovida desde una perspectiva administrativa y presupuestaria, donde los objetivos fundamentales fueron la necesidad de reducir el gasto público, de utilizarlo de manera más eficiente y el debilitamiento del poder de negociación de los sindicatos docentes a través de la fragmenta-

ción de los ámbitos de negociación. El debate acerca de los procesos de descentralización es intenso y bien conocido y no es éste el lugar para referirse a este problema. El punto que interesa destacar aquí es que en América Latina se trabajó sobre la base de una hipótesis acerca de la secuencia del cambio educativo según la cual era necesario comenzar por el cambio institucional y luego seguir por cambios en las otras áreas: contenidos curriculares, métodos pedagógicos, formación docente, equipamiento de las escuelas, condiciones de trabajo de los docentes, etcétera.

A pesar de la enorme diversidad de situaciones existentes en la región, esta secuencia fue adoptada casi universalmente, tanto entre países como en el interior de cada uno de ellos. Se podría postular, en consecuencia, que existió *un grado de uniformidad excesiva en las secuencias de cambio educativo*, que ha provocado varios fenómenos, entre los cuales se pueden señalar al menos los dos siguientes:

a) En primer lugar, la reforma institucional puso el acento en los aspectos de gestión y procedimientos. Este énfasis es muy importante, particularmente en una región como América Latina, donde hay serias carencias en la gerencia de políticas públicas.

Pero después de varios años de aplicación de estas estrategias, se estaría produciendo un fenómeno de *falta de sentido* por parte de algunos de los actores responsables de la gerencia de los procesos de transformación, particularmente de los cuadros medios y de los docentes. Este fenómeno ha sido advertido en algunos estudios efectuados sobre los cuadros medios y superiores de las administraciones educativas locales quienes expresan dificultades importantes para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. En algunos casos, esta ausencia de sentido también puede llegar a producirse en los docentes y en determinados sectores de la opinión pública. En el caso particular de los docentes, la ausencia de información o de comprensión acerca del sentido del proceso global de cambio provoca un fenómeno según el cual la transformación está asociada fundamentalmente a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad y de incertidumbre sobre el futuro.

b) La definición de cualquier secuencia siempre supone dar prioridad a determinados aspectos y postergar otros. La secuencia, por lo tanto, implica demorar la satisfacción

de determinadas demandas y relegar a los sectores vinculados a dichas demandas. En este sentido, la prioridad a los aspectos institucionales parece haber postergado excesivamente la atención a los aspectos pedagógicos y al actor principal de dicho proceso, los docentes. La reforma institucional crea el espacio para que se produzcan cambios pedagógicos, tales como la definición de proyectos institucionales, la expansión de la capacidad de innovar, la mayor diversidad de procesos pedagógicos adaptados a la diversidad social y cultural de la población. Sin embargo, la experiencia está mostrando que el cambio institucional es necesario pero no suficiente para el cambio pedagógico.

En este sentido, es preciso señalar que el momento más adecuado para otorgar mayor autonomía a los establecimientos o para introducir determinados incentivos o instrumentos de mejoramiento de la calidad como la evaluación de resultados no es el mismo en contextos de mayor o de menor nivel de desarrollo. En definitiva, en contextos de pobreza no está plenamente confirmada la hipótesis según la cual otorgar mayor autonomía a los actores locales sea un efectivo mecanismo de dinamización. En estos contextos, la autonomía otorgada a los estable-

cimientos no está solamente asociada al problema de la *diversidad*, sino también al de la *desigualdad*. Mayor autonomía sin mecanismos apropiados para enfrentar el problema de la desigualdad frente a las variables socioeconómicas que afectan al rendimiento escolar puede no sólo ser ineficaz para resolver el problema sino agravarlo aún más.

Desde este punto de vista, en consecuencia, el dilema que enfrentan las políticas de descentralización y de mayor autonomía para las instituciones es el de su operacionalización. ¿Cuál es el momento oportuno y/o cuáles son los requisitos que deben existir para que la decisión de otorgar autonomía no sea un salto al vacío? ¿Es posible y aconsejable dar autonomía en todas las actividades al mismo tiempo o es mejor hacerlo gradualmente y por sectores? ¿Cuál debe ser el papel de la administración central en este proceso?

Parecería necesario, en consecuencia, reflexionar acerca de la posibilidad de manejar secuencias diferentes y de presentar estas secuencias ante los diferentes actores. Ser consciente de la secuencia significa ser consciente del sentido de los cambios. Este grado de conciencia es fundamental para provocar adhesión, ya que sin adhesión por parte de los actores será difícil obtener mejores resultados.

En este sentido, es preciso reconocer que buena parte de las discusiones que tuvieron lugar en las últimas décadas acerca de los procesos de transformación educativa desconocieron, subestimaron o simplemente concibieron en forma retórica el papel de los docentes quienes, en general, fueron subestimados o simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico.

Si bien la validez de estos enfoques puede, eventualmente, ser discutida en el contexto de las estrategias educativas del pasado, todo indica que resulta imposible mantenerlos con respecto al futuro. Tanto desde el punto de vista estrictamente pedagógico, como desde el punto de vista de la organización institucional de las actividades educativas, el docente estará llamado a jugar un papel central en las transformaciones educativas del futuro.

Desde el punto de vista pedagógico, el reciente informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jacques Delors (Unesco, 1996), definió como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el *aprender a aprender*. Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de conocimientos e informaciones sino de aprender los mecanis-

mos, las operaciones, los procedimientos que permitan actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida. El desarrollo de la capacidad de aprender implica, como veremos más adelante, disponer de amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. Nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero la actividad del alumno requiere una guía experta y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Desde el punto de vista institucional, a su vez, las experiencias recientes están demostrando que las reformas no podrán avanzar en forma significativa sin una política integral dirigida al personal docente. En términos generales, estas experiencias tienden a demostrar que la autonomía institucional exige, como condición necesaria para su realización, un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto del actual, por parte del personal docente en todas sus categorías.

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro se ba-

san en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: (i) la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y (ii) la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

En estas condiciones, y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos *metacurriculares*. David Perkins, por ejemplo, nos llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de

conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de metacurriculum se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de cómo obtener conocimientos, de cómo pensar correctamente, de nociones tales como hipótesis y prueba, etcétera (véase, por ejemplo, Perkins, 1995; MacLure y Davies, 1995).

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el *oficio de alumno* está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo con los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja “experto-novicio”, el papel del docente se define como el de un “acompañante cognitivo”. En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de *exteriorizar un proceso mental* generalmente implícito. El “acompañante cognitivo” debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego –poco a poco– ponerlos en práctica con

la ayuda del maestro y de los otros alumnos (Delacôte, 1997).

En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de “acompañante cognitivo” permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil “ideal” del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo con este enfoque, en poner de manifiesto la forma en que un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito (Delacôte, 1997).

Articulación escuela-sociedad

En el análisis sobre la articulación entre educación y sector privado se han superado algunas de las dicotomías tradicionales. Hoy sabemos que, en el caso específico de la educación, una buena escuela se distingue por una serie de rasgos institucionales que no necesariamente se relacionan con su carácter privado o público. Pero la preocupación se ha trasladado, en cambio, a la búsqueda de fórmulas eficaces de relación entre instituciones de ambos ámbitos. En este sentido, parece importante distinguir al menos tres situaciones específicas:

- La enseñanza básica, donde el mayor grado de articulación debe establecerse con *la familia*.
- El proceso de socialización cultural, donde la articulación más importante se establece con *los medios de comunicación*.
- La relación con la *empresa*, especialmente desde el punto de vista de la formación para el trabajo.

Con respecto a la familia, las informaciones disponibles confirman su significativo papel en la explicación de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estos resultados indican que la escuela parece diseñada para

recibir un alumno dotado de una estructura familiar "normal", capaz de cumplir con su papel socializador tradicional y con sus funciones de apoyo al proceso de aprendizaje de los hijos. Cuando este entorno familiar no existe, los resultados del aprendizaje tienden a disminuir.

Esta correlación no significa que la solución se encuentre en alguna forma de retorno a la estructura familiar tradicional. Todos los estudios al respecto muestran que el proceso de modernización social está asociado a un proceso de diferenciación creciente de los tipos de familia, que afecta a todos los sectores sociales. La diferencia, sin embargo, es que los sectores de mayores ingresos están en condiciones de enfrentar los desafíos que provoca el mayor grado de libertad en las opciones para construir una familia que los sectores de menores ingresos.

No se trata, en consecuencia, de definir una sola política con respecto al vínculo escuela-familia sino de permitir la coexistencia de estrategias diversas. El punto central y común a estas estrategias es reconocer la necesidad de mayor presencia adulta en la relación con los niños y jóvenes. Desde este punto de vista y para resumir esta idea en una fórmula que puede provocar discusio-

nes, podría sostenerse la necesidad de diseñar estrategias destinadas no sólo a compensar diferencias en el nivel económico sino también en el nivel *afectivo*.

Con respecto a los medios de comunicación, es preciso establecer la diferencia entre su papel como agencia de socialización y su papel como instrumento del proceso de aprendizaje.

Como agencia de socialización, son conocidos los diagnósticos acerca del papel negativo que juega especialmente la televisión, tanto por el contenido de los mensajes que difunde como por el tipo de vínculo que establece entre el emisor y el receptor de los mensajes. Al respecto, es posible pensar en una batería de acciones que abarcan desde la negociación de acuerdos con los productores de los medios para trabajar sobre posibles controles en programas para niños y jóvenes hasta estrategias más proactivas, destinadas a enseñar a mirar críticamente los programas de televisión, a leer los diarios o a escuchar la radio.

Pero la utilización intensiva de las nuevas tecnologías de la información constituye hoy una alternativa posible para el mejoramiento de la calidad de la educación. Las posibilidades de utilizar estrategias de educación a dis-

tancia se han expandido significativamente en los últimos años y la discusión sobre las modalidades más apropiadas para el contexto latinoamericano es aún incipiente. La experiencia internacional al respecto muestra resultados y lecciones que es necesario aprender: las nuevas tecnologías por sí solas no resuelven los problemas. Su incorporación debe formar parte de una política integral, cuyos componentes básicos son la formación de los docentes, la actualización de los contenidos y la creación de redes de cooperación entre los establecimientos escolares.

La relación con las empresas productivas debe ser analizada tanto en lo global como en lo específico. En términos globales, es importante modificar el criterio según el cual los empresarios están dispuestos a invertir sólo en aquellos programas educativos que les garantizan un retorno privado, específico para su empresa. Hoy en día, y mucho más en el futuro, la mejor formación para el trabajo es una formación general. Invertir más en educación básica, aunque no haya garantías de que el personal formado vaya a trabajar a su empresa, implica un cambio cultural muy importante, pero necesario, en los empresarios de la región. Esto supone, en definitiva, que los empresarios estén dispuestos a

invertir en acciones educativas de carácter general y con efectos de largo plazo.

En términos más específicos, existe una variedad de formas de asociación entre escuela y empresa que deberían expandirse: el padrinazgo de escuelas de enseñanza básica en zonas de bajos recursos, pasantías –no sólo para alumnos sino para docentes– que permitan a las escuelas brindar una formación para el trabajo adecuada a condiciones reales, aprovechamiento del personal de las empresas como docentes o formadores de docentes, etcétera.

Conclusión final

Como síntesis final de esta presentación, parece importante reconocer que el principal desafío de la transformación educativa es el de manejar la complejidad de estos procesos. Reconocer la multidimensionalidad y la necesidad de trabajar con secuencias diferentes y simultáneas, implica admitir la necesidad de introducir ciertos niveles de experimentación en las políticas públicas, dotando a estas experimentaciones del rigor necesario.

Bibliografía

Como complemento y para una visión más amplia de la problemática abordada aquí se sugiere la lectura de algunos trabajos recientes. El primero de ellos, publicado en esta misma colección, es el estudio de Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000); el segundo, el trabajo de José Joaquín Brunner, *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información* (Santiago de Chile, PREAL, 2000); el tercer libro importante es el de Richard Sennet, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (Barcelona, Anagrama, 2000); por último, creo que el libro de Luc Boltansky y Eve Chiapello, *Le Nouvel esprit du capitalisme* (Paris, Gallimard, 1999), constituye también un aporte fundamental para la comprensión de los fenómenos actuales de recomposición del capitalismo. La literatura reciente sobre los procesos de reforma educativa en América Latina es abundante; me atrevería a sugerir dos textos entre los muchos y muy valiosos estudios disponibles: el

de Cecilia Braslavsky, *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana* (Buenos Aires, Santillana, 1999), y el de Marcela Gajardo, *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década* (Santiago de Chile, PREAL, 1999).

A continuación se cita la bibliografía general.

BERGER, Peter y Thomas Luckman (1995), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BOURDIEU, Pierre (1996), *Sur la télévision, suivi de l'emprise du journalisme*, París, Liber. [Versión en español, *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama, 2000.]

CASTEL, Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, París, Fayard. [Versión en español, *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós, 1997.]

CASTELLS, Manuel (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*; vol. I: *La sociedad red*; vol. II: *El poder de la identidad*, Madrid, Alianza.

CEPAL-Unesco (1992), *Educación y conocimiento, pilares de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

COHEN, David (1997), *Richesse du monde, pauvreté des nations*, París, Flammarion. [Versión en español, *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.]

DELACÔTE, Goery (1997), *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*, Barcelona, Gedisa.

DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Unesco.

DRUCKER, Peter F. (1993), *Post-Capitalist Society*, Nueva York, Harper Business. [Versión en español, *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.]

DUMONT, Louis (1983), *Essai sur l'individualisme, une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, París, Essais. [Versión en español, *Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna*, Madrid, Alianza, 1987.]

El Magisterio Español, 3 de enero de 1996.

FAJNZYLBER, Fernando (1989), *Industrialización en América Latina: de la "caja negra" al "casillero vacío". Comparación de patrones contemporáneos de industrialización*, Santiago de Chile, CEPAL.

FITOUSSI, Jean-Paul y Pierre Rosanvallon (1996), *Le nouvel âge des inégalités*, París, Seuil. [Versión en español, *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 1997.]

FOUCAULD, Jean-Baptiste de y Denis Piveteau (1995), *Une société en quête de sens*, París, Odile Jacob.

FUKUYAMA, Francis (1997), *The End of Order*, Londres, The Social Marker Foundation.

— (1999), *La gran ruptura*, Buenos Aires, Atlántida.

- GIDDENS, Anthony (1997), *Consecuencias de la Modernidad*, Madrid, Alianza.
- GORZ, André (1997), *Misères du présent, richesses du futur*, Paris, Galilée [Versión en español, *Misérias del presente y riqueza de lo posible*, Buenos Aires, Paidós, 1998.]
- HERRNSTEIN R. J. y Ch. Murray (1994), *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*, Nueva York, Free Press Paperbacks.
- LAÏDI, Zaki (1994), *Un monde privé de sens*, Paris, Fayard. [Versión en español, *Un mundo sin sentido*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.]
- LONDOÑO, Juan Luis (1996), *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina, 1950-2025*, Washington, Banco Mundial.
- MACLURE, Stuart y Peter Davies (1995), *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona, Gedisa.
- MESLET, Vincent (1996), "La culture jeune: la fin d'un mythe", en: *Esprit*, núm. 225, octubre.
- MINC, Alain (1994), *La nueva Edad Media*, Madrid, Temas de Hoy.
- NEGROPONTE, Nicolás (1996), *El mundo digital*, Barcelona, Ediciones B.
- PERKINS, David (1995), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- POPPER, Karl y John Condry (1994), *La télévision: un danger pour la démocratie*, Paris, Anatolia.
- RAWLS, John (1978), *Teoría de la Justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- REICH, Robert (1987), *Tales of a New America*, Nueva York, Times Book.
- RIFKIN, Jeremy (1998), *The Biotech Century. Harnessing the Gene and Remaking the World*, Nueva York, J. P. Tarcher/Putnam. [Versión en español, *El siglo de la tecnología*, Barcelona, Crítica, 1999.]
- ROSANVALLON, Pierre (1995), *La nouvelle question sociale, Repenser l'État-providence*, Paris, Seuil. [Versión en español, *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial, 1995.]
- SCHNAPPER, Dominique (1994), *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.
- THÉRY, Irène (1996), "Différence des sexes et différence des générations; l'institution familiale en déshérence", en *Esprit*, núm. 227, diciembre.
- THUROW, Lester C. (1996), *The Future of Capitalism. How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World*, Londres, N. Brealey.
- TODD, Emmanuel (1998), *L'illusion économique. Essai sur la stagnation des sociétés développées*, Paris, Gallimard. [Versión en español, *La ilusión económica*, Buenos Aires, Santillana, 1999.]
- TOFFLER, Alvin (1990), *El cambio del poder*, Barcelona, Plaza y Janés.
- TOURAINÉ, Alain (1997), *Pourrions-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fayard. [Versión en español, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.]

— (1992), *Critique de la Modernité*, París, Fayard. [Versión en español, *Crítica de la Modernidad*, Buenos Aires Fondo de Cultura Económica, 1994.]

UNESCO (1996), *Learning: the treasure within*, Informe para la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, París, Unesco.

WOLTON, Dominique (1997), *Penser la communication*, París, Flammarion.

— (1993), *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*, París, Flammarion.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 7 |
| 1. Conocimiento y sociedad | 11 |
| El aumento de la desigualdad | 15 |
| El aumento de la homogeneidad | 23 |
| La ideología de la desigualdad | 26 |
| La crisis del Estado-Nación | 31 |
| La desintermediación | 35 |
| Las transformaciones culturales | 39 |
| Cambios en la familia | 40 |
| La evolución del individualismo | 44 |
| Las nuevas tecnologías | 47 |
| Cohesión social y conocimiento: la naturaleza reflexiva de la modernidad | 50 |
| 2. Sociedad del conocimiento y educación | 57 |
| Educación y movilidad social | 58 |
| Educación y socialización | 63 |
| 3. Universidad y sociedad del conocimiento | 71 |
| Introducción | 71 |
| El acceso al conocimiento | 74 |

| | |
|---|-----|
| Las relaciones entre universidad y sociedad: el tema de la autonomía | 78 |
| <i>La universidad y el Estado</i> | 79 |
| <i>Universidad y sector productivo</i> | 83 |
| 4. Desafíos de las reformas educativas | |
| en América Latina | 87 |
| Introducción y resumen | 87 |
| Equidad y educación. | 91 |
| La secuencia de la transformación educativa. | 98 |
| Articulación escuela-sociedad | 109 |
| Conclusión final | 113 |
| Bibliografía | 115 |

Se terminó de imprimir en el mes de setiembre de 2000
en Grafínor S.A., Lamadrid 1576,
Buenos Aires, Argentina.
Se tiraron 2000 ejemplares.