

INCERTIDUMBRE Y ESPERANZA

Un paradigma humanista de la educación y el futuro

Juan Carlos Tedesco

RESUMEN

Las decisiones que deberán tomar los ciudadanos en el futuro son de una envergadura inédita: incluir a todos o no, manipular o no nuestro capital genético, cuidar o depredar la naturaleza, etc. Los niveles de reflexividad requeridos para enfrentar estas cuestiones son profundos y dependen no sólo de un vigoroso desarrollo cognitivo sino también ético y moral. ¿Cómo pueden incidir las acciones educativas intencionales y sistemáticas en estos niveles de reflexividad? ¿Qué formas institucionales serán las más apropiadas? ¿Quiénes serán los educadores de estos procesos de formación?

Introducción: Un doble movimiento

La complejidad, profundidad y velocidad de los cambios por los cuales atraviesa la sociedad contemporánea estimula la adopción de dos posturas intelectuales legítimas, pero aparentemente opuestas. Por un lado, se puede apreciar la **audacia** de los que anuncian fenómenos o formulan hipótesis que implican una ruptura total con los paradigmas tradicionales; por el otro, en cambio, percibimos la **prudencia** de los que señalan la provisoriedad de nuestros conocimientos y la necesidad de rodear de un carácter tentativo a la formulación de nuevas interpretaciones. Entre los primeros, por ejemplo, se encuentran los análisis de Francis Fukuyama, quien después de haber postulado el fin de la historia, anuncia ahora el fin del "ser humano" que, por el camino de la biotecnológica, podría ser producto de una fabricación intencional¹. Entre los segundos, podemos mencionar a J. Habermas quien advierte, en su libro sobre el porvenir de la naturaleza humana², que se trata de un "ensayo" en el sentido literal de la palabra y, por lo tanto, de una tentativa de análisis que deberá ser continuada y contrastada con el desarrollo de los acontecimientos y con la propia reflexividad del comportamiento ciudadano frente a estos cambios.

Las reflexiones sobre la educación están incluidas en este doble movimiento, ya que la posible modificación de la naturaleza humana y de la organización social afecta de lleno a las instituciones y los procesos encargados de su reproducción. Pero la audacia o la prudencia no son sólo actitudes intelectuales sino ético-políticas. A diferencia de otros

¹ Francis Fukuyama, *Our Posthuman Future; Consequences of the Biotechnology Revolution*, Nueva York, Farrar, Strauss and Giroux, 2002.

² Jurgen Habermas, *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?*, París, Gallimard, 2002.

períodos históricos, actualmente el conocimiento y las hipótesis científicas pueden traducirse rápidamente en decisiones políticas, razón por la cual la educación y los educadores estamos en el centro de los procesos de construcción social.

El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. En las últimas décadas, sin embargo, el saber social tendió a adoptar el paradigma de las ciencias sociales, que le dieron a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. Sin embargo, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra sus limitaciones.

En ese contexto, parece pertinente formular el interrogante acerca de ¿qué significa adoptar un "paradigma humanista" en educación? Puesto que no parece exagerado sostener que el interrogante principal que plantea la evolución de la sociedad contemporánea es el de construir un orden social justo, fundado en la igualdad básica de los seres humanos, ¿cómo puede contribuir a ello una visión humanista de la educación?

2. Humanismo y determinismo

El determinismo en educación ha tenido una larga trayectoria, con visiones de muy diferente orientación filosófica y política. Distintas corrientes sociológicas emplearon su capacidad analítica para explicar, en función del origen social de los alumnos, tanto el rendimiento y las trayectorias escolares como el contenido de los valores y los conocimientos que transmiten la escuela y la familia. La discusión acerca de los factores que explican los resultados escolares ha recobrado actualidad a partir de la universalización de los sistemas de medición de logros de aprendizaje y la creciente comparación de resultados que permiten algunas pruebas internacionales. La evidencia empírica disponible muestra una fuerte correspondencia entre resultados escolares y factores ligados al entorno social de origen de los alumnos (ingresos económicos, nivel educativo de los padres, recursos del hogar, estimulación temprana, etc.). El papel compensador de la escuela parece relativamente débil, aunque algunos estudios aislados permiten apreciar que el efecto de la acción de la escuela -medido a través de las prácticas pedagógicas, las características de los profesores, el equipamiento, etc.- puede llegar a jugar un papel comparable al que juegan las variables externas.

Más allá de las discusiones metodológicas acerca de las mediciones, reconocer que existe una fuerte correlación entre origen social, condiciones materiales de vida y desempeño escolar no significa aceptar un determinismo que no pueda ser modificado por acciones políticas o individuales. Los determinismos están, a su vez, socialmente contruidos. Pero lo peculiar de este momento es, precisamente, la fuerte tendencia a la construcción social de un escenario caracterizado por el aumento significativo de la desigualdad y de la exclusión, fenómenos que objetivamente deterioran las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos de origen social desfavorecido acceden a las escuelas.

La exclusión social coloca el problema en términos distintos a las relaciones de explotación clásicas. En el capitalismo industrial era necesario formar a las personas hasta un determinado nivel de desarrollo de sus competencias para que estuvieran en condiciones de ser incorporados al proceso económico. El nuevo capitalismo, en cambio, parece ser capaz de prescindir de vastos sectores de población que, en su calidad de excluidos, no desarrollan capacidades básicas vinculadas a la empleabilidad y la educabilidad. Esto no significa que las personas no sean empleables o educables en sí mismas, sino que el

sistema social establece condiciones por las cuales una parte más o menos importante de la población no accede a los procesos de desarrollo de esas capacidades.

Las estrategias para enfrentar el desafío de superar los determinismos sociales del éxito educativo son un capítulo muy importante de las pugnas políticas en educación. Estamos ante posibles escenarios duales donde habría una sociedad de individuos y otra de excluidos cuyos vínculos con la sociedad han sido rotos o son precarios y vulnerables. La reflexión y los análisis sociales ya no pueden sostenerse en la idea de unidad social y de homogeneidad.

Es más: la ruptura de la homogeneidad y de la igualdad básica de todos los seres humanos enfrenta ahora nuevos y más poderosos desafíos, abiertos por el desarrollo de la biogenética y, más específicamente, por las posibilidades de manipulación del capital genético de las nuevas generaciones³ (6). En este contexto, la discusión sobre los determinismos y la educabilidad asume significados distintos a los que tenía en el marco explicativo proporcionado por los factores sociales. Estamos ante el riesgo de introducir determinantes susceptibles de no ser modificados por las acciones sociales. Este debate trasciende de lejos las cuestiones tecnológicas, y alcanza de lleno la dimensión filosófica, moral y política. En este sentido, el mencionado libro de Habermas plantea este problema en toda su complejidad, a partir de la hipótesis según la cual la posibilidad de la intervención en la etapa anterior al nacimiento a través de técnicas de diagnóstico preimplantatorio, cambia sustancialmente la relación con uno mismo y con los otros.

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

Las consecuencias abiertas por las posibilidades de manipulación del capital genético de los hijos nos colocan ante un fenómeno paradójico. En el momento en el cual la familia se democratiza, las relaciones entre padres e hijos han alcanzado un grado muy alto de simetría, y los adultos han perdido capacidad para imponer determinadas visiones del

³ Entre las muchas referencias sobre este tema que se han producido recientemente puede citarse, además del libro mencionado de F. Fukuyama, a J. Rifkin, *The Biotech Century; Harnessing the Gene and Remaking the World*, Nueva York.

mundo a las nuevas generaciones, cuyo proceso de socialización ha asumido características más democráticas, se abre la posibilidad de ejercer formas de poder extremas, irreversibles, no sujetas a ningún tipo de diálogo, de comunicación ni de intercambio.

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

De todos modos, sería utópico pensar que un modelo de exclusión y de desigualdad como el que prefiguran estos análisis pueda darse sin altos niveles de conflictividad y de crítica por parte no sólo de los excluidos sino de sectores incluidos que posean un fuerte sentido de responsabilidad social. En una reflexión relativamente reciente, Lester Thurow llevó este razonamiento de la sustentabilidad al límite. Refiriéndose a Estados Unidos, Thurow sostuvo que se trata de un modelo de desarrollo económico de enclave. Parte de la fuerza de trabajo tendrá las habilidades necesarias para integrarse a la nueva economía, dejando atrás al resto. El problema no es que este modelo no vaya a funcionar sino que, al contrario, va a hacerlo. "Los problemas con el modelo de desarrollo económico de enclave no son económicos. Podría funcionar para los norteamericanos capacitados tal como funciona para los ingenieros de software en Bangalur, en India. Los problemas ni siquiera son realmente políticos. India es un ejemplo de que en los países pueden coexistir grandes desigualdades internas durante largos periodos de tiempo sin que estallen políticamente. Los problemas son básicamente morales. ¿Vive uno en una buena sociedad si esa sociedad permite de manera consciente que una gran parte de sus ciudadanos se vaya del primer mundo y se convierta efectivamente en trabajadores que ganan salarios del tercer mundo?"⁴

3. La responsabilidad

La discusión sobre las consecuencias de la manipulación genética pone en extrema tensión otra de las características de la condición humana: la capacidad de tomar distancia y juzgar desde una perspectiva ética nuestras acciones. Dicho en otras palabras, la posibilidad de asumir la responsabilidad de nuestros propios actos.

La responsabilidad no es sólo una cuestión individual. La modernización social permitió transferirla, cada vez más, a las decisiones asumidas colectivamente a través de procesos democráticos de negociación y concertación. Responsabilidad y voluntad de cambio resumen el significado de la dimensión política de la sociedad. El drama contemporáneo es que cuando más se exige de la dimensión política menos posibilidades está mostrando para enfrentar estos desafíos.

El desencanto de la política es proporcional a la necesidad de asumir políticamente las decisiones sobre una apreciable cantidad de asuntos que antes eran del ámbito privado o

⁴ Lester Thurow, *Inventando riqueza*, Buenos Aires, Vergara, 1999, p. 327.

directamente no se presentaban como opciones alternativas. Las explicaciones del proceso que ha llevado a esta situación son conocidas y se refieren básicamente a la crisis del Estado-nación y a la crisis de representación de los ciudadanos en los partidos políticos. Pero, además, se ha producido un cambio fundamental en la calidad de los problemas que están hoy sujetos a decisiones políticas y una de las cuestiones centrales que enfrenta actualmente la gestión política radica en que debe ocuparse, cada vez más, de aspectos tradicionalmente vinculados a la esfera privada, y que debe hacerlo respetando la diversidad y la posibilidad de proyectos individuales. Incluso las decisiones más tradicionalmente políticas, como las de política económica, afectan directamente los destinos individuales mucho más que en el pasado. La incertidumbre sobre las posibilidades de empleo, la necesidad de reconversión profesional permanente, las decisiones de localización de las empresas, etc., impactan de lleno sobre la vida privada. Lo público y lo privado están perdiendo las fronteras que tradicionalmente los separaban. Y es posible sostener, por ejemplo, que el re-encantamiento de la política pasaría por advertir el carácter público y colectivo que ha adquirido la esfera privada. El repliegue sobre la vida privada no tiene, por ello, nada de privado.

Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas, para quien hoy los ciudadanos se ven confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Estamos ante la necesidad de "moralizar la especie humana". El desafío consiste en preservar las condiciones sobre las cuales se basa nuestro reconocimiento de que actuamos como personas autónomas, como autores responsables de nuestra historia y de nuestra vida. Mantener cierta parte de azar y de contingencia en nuestro capital genético no sería, desde este punto de vista, una resistencia a la modernidad sino un acto político producto de una actividad moral autorreferencial, que se corresponde con el desarrollo de una modernidad y una ciudadanía reflexivas. Las posibilidades abiertas por la manipulación genética modifican sustancialmente las relaciones entre las personas, y también los límites entre humano y lo no-humano, lo objetivo y lo subjetivo, el hombre y la máquina, lo que crece naturalmente y lo que es fabricado.

Los niveles de responsabilidad que exigen estas decisiones son inéditos; al mismo tiempo, disminuye la posibilidad de promover una moral absoluta, basada en obligaciones frente a exigencias de tipo religioso o secular. Vivimos, para usar la expresión de Gilles Lipovetsky, una etapa de moral "emocional", sin obligaciones ni sanciones, una moral indolora y no imperativa, adaptada a los nuevos valores de la autonomía individual⁵.(10)

El desafío es, entonces, el de la formación de una inteligencia responsable, que supere la idea de una moral sin base científica y de un desarrollo científico sin control moral. La primera nos lleva a la impotencia, mientras que el segundo puede conducirnos al desastre. Esto abre un interrogante sobre el papel de la educación en el proceso de formación de ese tipo de inteligencia y de las condiciones sociales que pueden favorecer su desarrollo.

4. Humanismo y política educativa

⁵ G. Lipovetsky, *Métamorphoses de la culture libérale. Ethique, médias, entreprise*, París, Liber, 2002.

El primer desafío nos remite a la cuestión de la solidaridad. Se están superando las estructuras sociales donde regían formas de solidaridad orgánica para pasar a la ausencia de solidaridad (exclusión social) o a formas de solidaridad consciente y reflexiva. En el capitalismo industrial existía lo que se concebía como "solidaridad orgánica", que no implicaba una decisión voluntaria de ser solidario; no era necesario postular el objetivo de aprender a vivir juntos porque, si hay solidaridad orgánica, estamos obligados a vivir juntos. Explotados y explotadores no desarrollan actitudes solidarias voluntarias pero están obligados a mantener los vínculos necesarios para que su relación continúe en vigencia y cada uno pueda seguir existiendo.

En el nuevo capitalismo, en cambio, los niveles de solidaridad orgánica disminuyen y, para vivir juntos, habrá que quererlo y adherir a un proyecto necesariamente político que se proponga lograr la inclusión de los excluidos, garantizando a todos la igualdad de oportunidades, porque ello nos resulta éticamente necesario. Obviamente, las bases sobre las cuales se puede apoyar un proyecto de este tipo son bien distintas a las que existían en el capitalismo industrial. La justicia, por ejemplo, no puede fundarse en la idea de tratar a todos de la misma manera. Particularmente la justicia social debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quien se dirige para tratar a cada uno 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 una redistribución directa de los bienes (12).

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

Hace ya muchos años que las investigaciones educativas mostraron la importancia de lo que se denominó el efecto Pigmalion o la profecía autocumplida. Si un docente o una institución educativa actúan con la convicción de que un determinado colectivo de alumnos (pobres, negros, mujeres, gitanos, quechuas, etc.) tiene una limitada capacidad de aprendizaje, esos alumnos aprenderán poco. Al contrario, cuando existe la convicción de que los alumnos tienen una capacidad elevada de aprendizaje, los resultados también lo son. Modificar estos prejuicios y estereotipos es una tarea compleja y difícil porque no se trata solamente de incorporar nuevos contenidos a los planes de estudio y capacitar a los docentes. Los prejuicios se apoyan en factores que no son sólo cognitivos sino también emocionales y, por ello, para modificar las representaciones de las capacidades de aprendizaje de determinados colectivos de población escolar, las estrategias deben actuar sobre todas las dimensiones de la personalidad de los docentes y sobre los mecanismos institucionales de evaluación.

Pero además de las estrategias destinadas a la cobertura y a los métodos, también es preciso hacer referencia al tema de los contenidos. En este sentido, es útil retomar los planteos del Informe de la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors, acerca de los pilares de la educación del siglo XXI⁶. Dos de ellos (aprender a aprender y aprender a

⁶ UNESCO, *La educación encierra un tesoro*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. 1996.

vivir juntos) expresan el paradigma humanista en una dimensión cognitiva y cultural, y sostienen el desarrollo en la escuela de experiencias que no se producen "naturalmente" fuera de la institución. Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no podría tener lugar sin un guía, un modelo, un "acompañante cognitivo", que sólo la actividad educativa organizada puede ofrecer. Aprender a vivir juntos, por su parte, implica experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura externa a la institución. Su papel no es "adecuarse" a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite. Su papel es transmitir la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, la formación del núcleo básico del desarrollo cognitivo y valorativo desde el cual cada uno pueda elegir y definir su proyecto de vida.

Las decisiones que deberán tomar los ciudadanos en el futuro son de una envergadura inédita: incluir a todos o no, manipular o no nuestro capital genético, cuidar o depredar la naturaleza, etc. Los niveles de reflexividad requeridos para enfrentar estas cuestiones son profundos y dependen no sólo de un vigoroso desarrollo cognitivo sino también ético y moral. ¿Cómo pueden incidir las acciones educativas intencionales y sistemáticas en estos niveles de reflexividad? ¿Qué formas institucionales serán las más apropiadas? ¿Quiénes serán los educadores de estos procesos de formación? La escuela universal y obligatoria a cargo de maestros formados profesionalmente a través de instituciones educativas especiales fue la respuesta a la demanda de formación del ciudadano para el Estado-nación. ¿Será ésta la respuesta para las demandas de formación del ciudadano reflexivo del siglo XXI?

Estas preguntas implican también un interrogante acerca de la formación de las elites. Si bien en una sociedad democrática es dinámica la distinción entre los miembros de las elites dirigentes y el resto de la ciudadanía, la responsabilidad es mucho mayor para quienes manejan áreas más sensibles desde el punto de vista de las consecuencias de sus decisiones: los científicos, los dirigentes políticos, los dirigentes empresarios. Además, estas decisiones ya no podrán ser limitadas espacialmente al ámbito del territorio local o nacional. La responsabilidad también asumirá una dimensión internacional y en el nivel del género humano. Como en toda etapa crucial de la historia, se abre la opción de la incertidumbre o la esperanza.