

AUGUSTO PÉREZ LINDO

¿PARA QUÉ EDUCAMOS HOY?

2da.
EDICIÓN

**FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
PARA UN NUEVO MUNDO**

Editorial Biblos
EDUCACION Y SOCIEDAD

¿PARA QUÉ EDUCAMOS HOY?

**FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
PARA UN NUEVO MUNDO**

Colección Educación y Sociedad

dirigida por
Augusto Pérez Lindo

AUGUSTO PÉREZ LINDO

¿PARA QUÉ EDUCAMOS HOY?

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
PARA UN NUEVO MUNDO

Editorial Biblos

Pérez Lindo, Augusto

¿Para qué educamos hoy?: filosofía y teoría de la educación. -
1ª ed. - Buenos Aires: Biblos, 2010.
238 pp.; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-786-782-8

1. Teorías educativas. I. Título
CDD 370.1

Diseño de tapa: *Luciano Tirabassi U.*
Armado: *Hernán Díaz*

© Augusto Pérez Lindo, 2010

© Editorial Biblos, 2010

Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires
editorialbiblos@editorialbiblos.com / www.editorialbiblos.com

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

Impreso en la Argentina

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse, almacenarse o transmitirse en forma alguna, ni tampoco por medio alguno, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico de grabación o de fotocopia, sin la previa autorización escrita por parte de la editorial.

Esta segunda edición
fue impresa en Primera Clase,
California 1231, Buenos Aires,
República Argentina,
en febrero de 2010.

*A Julián, Guadalupe, David,
Camila, Ana Belén y Magdalena,
nativos del nuevo mundo.*

Índice

Prefacio	13
-----------------------	-----------

PRIMERA PARTE ELEMENTOS PARA REVISAR LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Capítulo 1

Las metamorfosis de la educación	23
1. ¿Para qué educamos hoy?	23
2. La edad mental y la edad escolar ya no son lo que eran	27
3. La internacionalización educativa	30
4. Explosión de conocimientos y crisis curricular	31
5. Desescolarización	32
6. Escolarización, pobreza y desarrollo en América Latina	34
7. Tendencias y motivos para el cambio	35
8. Senderos y bifurcaciones	37

Capítulo 2

La complejidad del concepto de educación	43
1. ¿Es posible una teoría de la educación en una era de mutaciones?	43
2. De la incertidumbre a la construcción de una teoría	45
3. ¿Qué es la educación?	49
4. Una definición comprehensiva	55

Capítulo 3

Multirreferencialidad y pluralismo pedagógico	59
1. El carácter multidimensional del fenómeno educativo	59
2. El redescubrimiento de nuestras raíces biológicas	61
3. La inteligencia retardada y los intercambios simbólicos	65
4. Cambios en el principio de realidad	69
5. Las dimensiones variables de la pedagogía	70

Capítulo 4

En busca de fundamentos	73
1. Fundamentos filosóficos	73
2. Fundamentos epistemológicos	75
3. Fundamentos biológicos	79
4. Fundamentos éticos	80
5. Fundamentos sociológicos	82
6. Fundamentos políticos	83
7. Fundamentos pedagógicos	85
8. Fundamentos económicos	89
9. Fundamentos psicológicos	92

Conclusiones

Esquemas para repensar la teoría de la educación	95
1. Nuevos contextos, nuevos paradigmas	95
2. Fundamentos múltiples y complejidad	97
3. Niveles de análisis y transdisciplinariedad	98
4. In conclusiones	100

SEGUNDA PARTE

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN PARA EL NUEVO MUNDO

Capítulo 1

Filosofía del nuevo mundo	105
1. Crepúsculos y amaneceres	105
2. Conciencia del Ser	106
3. Del etnocentrismo a la contemporaneidad de las culturas ...	108
4. <i>Homo mutantis</i>	110
5. Utopías y distopías	112
6. Multiculturalidad y polisemia	113
7. Los actores cambian y los escenarios, también	114
8. La hipótesis de la mutación biohistórica	116
9. Metafísica relacional	118
10. Pluralismo ontológico	120
11. Pluralismo epistemológico	120
12. Consenso paradigmático	121
13. La humanidad inconclusa	122
14. Pluralidad de actores: ni individualismo ni colectivismo	123
15. Biopolíticas y biotecnópolis	124
16. Consenso moral universal	125
17. Humanismo científico	126

18. De la realidad virtual al <i>homo informaticus</i>	127
19. Ecologismo social	129
20. La misión histórica de la filosofía	131
21. La reconstrucción de la socialidad	133
22. Hacia un nuevo orden económico mundial	135

Capítulo 2

Cambios en el concepto de realidad	137
1. La evanescente realidad	137
2. ¿Un concepto imposible?	140
3. Objetividad, conocimiento e historicidad	143
4. La “desrealización” de la realidad	148
5. Deconstrucción de la realidad, reconstrucción del conocimiento	152
6. Cambio de realidad, crisis de las disciplinas y políticas de conocimiento	155

Capítulo 3

Conocimiento, interacciones y educación	151
1. El despertar de las ideas	152
2. De la ética a la episteme	160
3. La naturaleza como principio de conocimiento	162
4. La racionalidad y sus figuras	163
5. El empirismo y el imperio de las percepciones	165
6. De las antinomias al dualismo cognitivo	166
7. Nos olvidamos del lenguaje	167
8. Sin sociedad, no hay conocimiento	168
9. ¿Otros factores residuales?	169
10. Las ciencias cognitivas	171
11. El devenir de la verdad	172
12. Conocimiento y aprendizaje complejo	175

Capítulo 4

La importancia de las actitudes	177
--	-----

Capítulo 5

Pensamiento sudamericano, conciencia histórica y educación	183
1. Los enigmas del pensamiento sudamericano	183
2. Los nombres de América del Sur	187
3. La acción y la conciencia histórica	189
4. Cosmovisiones	194

5. Modelos culturales	197
6. Modelos de conocimiento	200
7. Filosofías	203
8. Ideologías	205
9. Religiones	206
10. De la conciencia histórica a las políticas educativas	208

Capítulo 6

Diversidad cultural, biopolíticas y educación	211
--	------------

Capítulo 7

Posmodernidad y educación global	217
---	------------

Epílogo

Educación para un mundo nuevo	223
--	------------

- | | |
|--|-----|
| 1. La mirada prospectiva | 223 |
| 2. Educación para construir un nuevo mundo | 226 |

Bibliografía	233
---------------------------	------------

Prefacio

Todos esperamos de la educación múltiples resultados: que los niños aprendan a leer, a escribir y realizar operaciones matemáticas; que los individuos aprendan a ser buenos ciudadanos; que la sociedad progrese con trabajadores más calificados en todos los sectores; que se superen la ignorancia, las actitudes autoritarias y la intolerancia; que se asegure el bienestar colectivo con comportamientos éticos, eficientes y solidarios; que aprendamos a respetar la naturaleza evitando las agresiones al medio ambiente; que los individuos y las sociedades tengan mejores capacidades para comunicarse y para actuar cooperativamente; que se formen líderes inteligentes y moralmente responsables; que se asegure el progreso del conocimiento científico. La lista de finalidades, misiones y objetivos de la educación podría extenderse al gusto de cada uno. Pero, ¿qué estamos logrando realmente con los procesos educativos actuales?

Es verdad que las sociedades más desarrolladas son las que más han invertido en educación. Pero también lo es el hecho de que de las sociedades más educadas y desarrolladas surgieron políticas imperialistas, colonialistas, militaristas y depredadoras que afectaron negativamente la vida de la mayor parte de los habitantes del planeta. Asimismo, los extraordinarios progresos en la escolarización de las poblaciones en países subdesarrollados no siempre tuvieron como resultado un mejoramiento de las condiciones sociales. El caso de América del Sur es ilustrativo, sobre todo porque en esta región se difundió más ampliamente la creencia de que la educación podía ayudar a superar el subdesarrollo. El balance histórico de los últimos cien años no nos permite entonces suscribir ingenuamente la idea de una asociación automática entre educación, progreso y bienestar colectivo. ¿Podemos hablar de un fracaso de la educación? ¿O debemos hablar más bien de fracaso del modelo de desarrollo dominante?

Frente a todos los balances pesimistas, hay que señalar que la escolarización de las poblaciones en los últimos cien años no sólo sirvió para

hacer posible la evolución de las sociedades industriales sino también para acrecentar el nivel de conciencia de los individuos, los pueblos y los grupos sociales que tuvieron que luchar por sus libertades, por sus dignidades, por su autodeterminación. Los economistas de la educación introdujeron el concepto del “factor C” (conocimiento) para destacar un aspecto que tuvo una incidencia creciente en la productividad de las naciones avanzadas. Pero haría falta un balance a escala mundial para verificar cómo el “factor C” (concientización) contribuyó a despertar la conciencia de la dignidad entre las mujeres, los trabajadores, los negros, los indios, los pueblos colonizados o las minorías oprimidas. La llama de la libertad, la lucha por los derechos humanos, los avances en la justicia social, siempre fueron alimentados por la educación, el conocimiento y la construcción de una idea de la dignidad humana.¹

El aprendizaje, para vivir, para sobrevivir, para progresar o para alcanzar mayor bienestar, ha sido una de las condiciones que todo el mundo considera inherentes al proceso evolutivo de la especie humana. Nada de lo que llamamos cultura, sociedad, progreso técnico o bienestar colectivo existiría sin una acumulación milenaria de aprendizajes de todo tipo: moral, científico, político, social, cultural o espiritual. Todos los movimientos reformistas o revolucionarios de los últimos doscientos años destacaron la educación como un agente positivo de cambio. ¿Por qué no se alcanzaron las metas o los deseos que se habían asociado con ella?

Habría que relativizar o contextualizar las funciones de la educación si no queremos llegar a conclusiones pesimistas. Se espera de la educación resultados que dependen de estructuras económicas, de políticas sociales, de procesos culturales o de actitudes éticas de los individuos. Los marxistas y la “sociología de la reproducción” vienen sosteniendo desde hace tiempo que la educación forma parte del sistema ideológico dominante, que a su vez depende de las estructuras económicas capitalistas. Por su lado, los evolucionistas liberales y la sociobiología, inspirados en una interpretación de la teoría de Charles Darwin, sostienen que los procesos educativos son la continuidad por otros medios de las luchas por la supervivencia, o sea que tienen una base biológica inevitable. Lo que hay de verdad en estas teorías es que otros factores poderosos se cruzan siempre con los intentos de humanizar la humanidad.

Frente a las teorías deterministas, las corrientes humanistas, culturalistas y espiritualistas desde la Antigüedad han tratado de mantener la ilusión o el propósito de mejoramiento de los individuos y de la socie-

1. Véase Christian Baudelot y François Leclercq (dirs.), *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.

dad a través de la educación. ¿Podemos hablar de una confrontación entre deterministas e idealistas? ¿Debemos colocar la educación como un apéndice de las estructuras sociales o podemos confiar en su capacidad para superar las condiciones dominantes en pos de una sociedad ideal?

Las antinomias y las contradicciones que surgen de la confrontación entre visiones antitéticas de los procesos educativos ocuparon muchos de los debates ideológicos y pedagógicos del siglo XX. Una de las cosas que esperamos demostrar en este libro es que necesitamos una visión más compleja del fenómeno educativo. Un enfoque que no sea lineal, unilateral, dualista, determinista o voluntarista. Una visión que tenga en cuenta el conjunto de factores que intervienen en los procesos educativos. Podemos denominar a este enfoque “pensamiento complejo”, como sostiene Edgar Morin, o “análisis multirreferencial”, recurriendo a un concepto de Jacques Ardoino, o también “realismo sistémico”, como dirían Niklas Luhmann o Mario Bunge.

Lo importante no son las etiquetas sino el reconocimiento de que los fenómenos educativos son multidimensionales, que dependen de actores, ideas, procesos y estructuras. Como cualquier fenómeno social. Pero acontece con la educación que, al mismo tiempo que reproduce las condiciones de una sociedad, tiene la capacidad para transformarla. El solo hecho de adquirir una competencia lingüística modifica nuestra subjetividad. El solo hecho de aprender a pensar modifica nuestra estructura mental. El solo hecho de aprender a convivir en la escuela nos convierte en actores sociales. En este sentido, puede decirse que la educación ha sido la principal creadora de potencialidades humanas. Pero ella no es responsable de los usos de estas potencialidades, que dependen de otros factores. A su vez, los factores sociales y culturales son sin duda condicionantes, pero las actitudes existenciales de los individuos siempre pueden trascenderlos. Nuestros destinos, en última instancia, resultan del encuentro de factores sociales y de elecciones que dependen de nuestra libertad.

¿Para qué educamos hoy? Me tocó intentar responder a esta pregunta en una jornada de reflexión pedagógica en una escuela de Bruselas en 1980. Los docentes propusieron la cuestión porque observaban que, luego de décadas durante las cuales las políticas educativas habían puesto el acento en la preparación para el mundo del trabajo, ahora se veía que muchos individuos no iban a conseguir un trabajo para toda la vida. La formación profesional ya no era el salvoconducto para obtener gratificaciones económicas seguras. Entonces yo propuse como paradoja que si ahora la escuela no tenía que preparar principalmente para el mundo del trabajo podría concentrarse en la formación de los individuos, o sea, en la educación.

Muchas escuelas y universidades imbuidas del mandato de formar para el mercado del trabajo se convirtieron en enseñaderos o fabricantes de recursos humanos calificados, olvidando las funciones formativas de la educación: lo que la tradición iluminista alemana denomina la *Bildung* o lo que en la tradición occidental se llamó desde siempre “formación humanista”. Las declaraciones de la UNESCO en las últimas décadas hablan de volver a educar en un sentido amplio: para aprender a pensar, para aprender a convivir, para aprender a ser, para aprender a resolver problemas. Éste es el “canon” que las autoridades educativas de todo el mundo han adoptado sobre todo a partir del Programa Educación para Todos (Jomtien, 1990). Pero estamos lejos de haber alcanzado esos propósitos, como podemos constatar por el alto número de personas analfabetas, del progreso del iletrismo y de la pérdida de competencias para convivir, para escribir o para pensar en el mundo actual.

Para la filosofía, la educación aparece desde la Antigüedad como una culminación donde convergen los conceptos, los valores morales, los conocimientos disciplinarios, las disposiciones psicológicas y ciudadanas. Para Confucio en China, para Buda en la India o para Sócrates en Grecia, la educación debía buscar la realización de los principios morales a través de la enseñanza personal y colectiva. El ideal de la “sabiduría” que se conseguía a través de un largo esfuerzo era la finalidad de toda formación humana profunda. Estos grandes moralistas propusieron métodos y disciplinas que debían llevar al dominio de sí mismo y una relación armoniosa con los demás. Sus seguidores, como Platón, Menes y los filósofos budistas, encontraron prontamente que los ideales de vida no podían alcanzarse si no existía una política educativa. La educación implicaba un ideal cultural (una *paideia*) y una ética social.

Desde la perspectiva histórica y evolucionista, ahora sabemos que la educación ha estado en el origen de la evolución de la especie humana. Gracias al aprendizaje y al conocimiento, conseguimos elevarnos por encima de las otras especies para organizar sociedades y civilizaciones. La conciencia de la base biológica de la educación es más patente en nuestra época que hace cien, quinientos o mil años atrás. Habría que preguntarse por qué. Tal vez porque sentimos las amenazas del quiebre de nuestro equilibrio ecológico planetario, tal vez porque disponemos de una visión más compleja de los fenómenos educativos.

La educación moral y religiosa preocupó de manera dominante a las sociedades anteriores a la Edad Moderna. Esta tradición todavía está vigente en muchos países del mundo actual. Con la Modernidad aparece la preocupación por el desarrollo del pensamiento científico y la formación de la ciudadanía democrática. Todos estos elementos se han ido yuxtaponiendo en las sociedades contemporáneas en un nuevo contexto

donde los Estados intentan establecer políticas educativas para mantener la cohesión social y alcanzar ciertos objetivos nacionales.

Los Estados y los agentes educativos tradicionales (familia, religión, comunidad) están siendo a su vez desbordados por los medios de comunicación masivos y por los sistemas de información que permiten a los individuos superar las fronteras y las limitaciones sociales para el acceso al conocimiento. Los fenómenos de generalización, masificación y globalización de los procesos educativos anuncian un nuevo horizonte: la comunidad educativa global.

En este nuevo escenario no desaparece lo viejo (como suponía la teoría del progreso con la Modernidad) ni se consolida un nuevo modelo totalizador de la educación (como pretendían el positivismo, el marxismo, el liberalismo, el nacionalismo y otras corrientes). Comunidades aborígenes y culturas ancestrales utilizan las tecnologías de la información y la comunicación para conservar y fortalecer sus identidades. Se reivindica más que nunca el derecho a la diversidad y a la diferencia. Se imponen las concepciones multiculturales. *La contemporaneidad de las conciencias* (que Sören Kierkegaard había reivindicado frente al totalismo historicista de Hegel) y la *contemporaneidad de las culturas* aparecen reconocidas y valoradas.

De igual o mayor importancia pueden considerarse otros contextos que aparecen en el mundo actual. En primer lugar, el hecho de que por lo menos mil millones de personas viven en la Tierra en condiciones de pobreza. Entre ellos, millones de niños y jóvenes que se educan en la exclusión social y anuncian el crecimiento de la marginalidad. A la escuela se le pide contribuir a la integración social de estos jóvenes, pero, ¿en qué condiciones?

En segundo lugar, estamos experimentando una gran mutación ecológica que probablemente nos conduzca a la catástrofe. Cerca de veintisiete mil especies animales y millones de hectáreas de árboles desaparecen cada año. Antes de terminar el tercer milenio es probable que hayamos agotado nuestro ecosistema. Además, el calentamiento global nos revela que ya estamos en estado crítico. Con las tendencias actuales la temperatura del planeta habrá subido por lo menos dos grados en las próximas décadas, con lo cual podemos prever catástrofes concatenadas. Los movimientos ecológicos y la “ecopedagogía” surgieron como respuestas a estas amenazas. ¿Podremos reeducarnos para organizar un desarrollo sustentable a escala planetaria?

En tercer lugar, la disseminación de los sistemas de información asegura cada día más posibilidades de acceso al conocimiento. La enseñanza virtual, la educación a distancia, está haciendo posible la universalización de la educación. Esto constituye una gran promesa. Muchas ins-

tituciones y grupos sociales la están facilitando con diversas iniciativas. Los sistemas educativos se vuelven más complejos, pues adoptan la bimodalidad (presencial y a distancia) para enseñar. A su vez, millones de niños, jóvenes y adultos aprenden en condiciones de desescolarización. El *home schooling* aparece como una vuelta a la educación familiar o comunitaria.

¿Cómo podemos repensar la educación en medio de las mutaciones que estamos experimentando? Es lo que se intenta en este libro. Tratamos de identificar las tendencias y los contextos en los cuales podemos pensar una nueva teoría de la educación para los tiempos que estamos viviendo. Partiendo de un enfoque filosófico de la complejidad, tratamos de distinguir los aspectos sociológicos, pedagógicos, psicológicos, económicos, culturales y políticos que están en juego. Intentamos también explicitar los nuevos paradigmas y teorías que pueden ayudarnos a comprender las metamorfosis de la educación.

Nunca como ahora se han puesto en cuestión las condiciones de los procesos educativos. Aquí pretendemos responder a la pregunta ¿para qué educamos hoy?, pero no debemos olvidar que también hay que responder a la cuestión ¿cómo enseñar hoy?, que trata de los métodos pedagógicos, y a la cuestión ¿qué enseñar hoy? (los contenidos). Las ciencias cognitivas han avanzado en el estudio científico de las condiciones de aprendizaje y sus conclusiones están obligando a replantear las concepciones pedagógicas fundadas en la intuición o en presupuestos teóricos no verificados. La explosión de conocimientos científicos y la crítica epistemológica a su vez nos llevan a preguntarnos si tiene sentido transmitir enciclopedias de conocimientos o si conviene poner el acento en las competencias cognitivas o en el dominio de los grandes paradigmas disciplinarios.

Una de las preocupaciones de este libro es contribuir a crear un consenso sobre la formación de una ciudadanía mundial consciente de los desafíos que enfrentamos y de los valores que precisamos para construir un nuevo mundo conforme a las Declaraciones Universales que las Naciones Unidas y la UNESCO han elaborado en los últimos sesenta años. El éxito de este propósito depende en última instancia del consenso y de la voluntad política para establecer un modelo de desarrollo mundial inteligente y solidario. Pero, sin una visión compleja de las nuevas condiciones de la educación, no podremos asegurar una implementación eficaz de ninguna reforma. Este libro procura ofrecer elementos de juicio para repensar la educación con el horizonte de la construcción de ese nuevo mundo.

La crisis de la sociedad y de la educación en la Argentina ha sido para mí un estímulo dramático para pensar los cambios que necesita-

mos. Pero el horizonte en el que se sitúa mi reflexión desde hace tiempo es la conciencia del cambio de mundo provocado por mutaciones biohistóricas que se manifiestan en múltiples dimensiones. Hace rato que sabemos que sin la humanidad ni hay salvación. Ahora sabemos también que sin una conciencia planetaria y ecológica el futuro de la especie es muy problemático.

En la primera parte del libro analizo las transformaciones educativas y trato de replantear la teoría de la educación desde una perspectiva multirreferencial y compleja. En la segunda parte, presento conceptos y propuestas para construir políticas educativas que tengan en cuenta la conciencia histórica y el advenimiento de un nuevo mundo.

Quiero agradecer a Enrique Martínez Larrechea, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa, en Montevideo, por haberme brindado la oportunidad de exponer mis reflexiones en el doctorado en Educación de esa institución.

A Roberto Vega, director de la maestría en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y a Norberto Fernández Lamarra, director de posgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, quiero agradecerles por haberme brindado en distintas ocasiones la oportunidad de desarrollar mis ideas en seminarios y cursos de posgrado.

A la doctora Rosa Palou, directora de la especialización en Docencia Superior de la Universidad Nacional de Jujuy; al doctor Enrique Bambozzi, de la Universidad Católica de Córdoba; a la magister María Hernaiz, de la Universidad Nacional de la Patagonia; a la doctora Mirtha Bennato, directora del doctorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Nordeste; al doctor Claudio Rama, ex director del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC); al doctor Nelson Colossi, de la Universidad Federal de Santa Catarina; al doctor Francisco Romero, de la Universidad de Costa Rica, por ofrecerme oportunidades de enseñanza y de intercambio en sus respectivas instituciones.

Finalmente, a mis discípulos, profesionales y docentes de todos los niveles que he encontrado en distintos programas de posgrado, gracias por haberme escuchado y por haberme elegido, en algunos casos, para realizar tesis de maestría y doctorado que tienen que ver con las transformaciones educativas de nuestro tiempo.

PRIMERA PARTE

**ELEMENTOS PARA REVISAR
LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**

CAPÍTULO 1

Las metamorfosis de la educación

¿A qué estamos asistiendo, si no a un derrumbe de lo que ha sostenido la escuela? Progreso, cultura y moral ya no tienen lugar como tales, en el sentido de que ya no tienen consenso. Es el progreso el primero en ser discutido como referencia. Porque la mayoría de los pensamientos actuales se inscriben sobre un fondo de desencanto de la sociedad contemporánea. Es a la vez porque estamos en una sociedad tecnicista y porque ya no se puede permanecer tal cual en ella, que se vuelve urgente elaborar nuevos valores para un nuevo mundo.

Jean Houssaye, “Educación y valores”

1. ¿Para qué educamos hoy?

La educación ha ganado una gran centralidad en los últimos cincuenta años debido, entre otras cosas, a la masificación del acceso a la escolarización, al mejoramiento del perfil educativo de la fuerza de trabajo, a la expansión de la cultura de masas y al desarrollo de los sistemas de información. Todo esto ha dado lugar a un nuevo entorno que algunos han denominado la “sociedad de la educación” o la “sociedad educativa”.

Al mismo tiempo que crecía la importancia de los mecanismos de comunicación y de aprendizaje en la sociedad, también se fueron relativizando los agentes educativos tradicionales como la escuela o la universidad. Los individuos han encontrado o buscan otros mecanismos para instruirse: sistemas informales, escuelas comunitarias o corporativas, educación a distancia, educación domiciliaria. Aparecen procesos de *desescolarización* (como el fenómeno del *home schooling*). También avanza,

paradójicamente, el iletrismo, el número de individuos que tienen dificultades para leer y escribir a pesar de haber pasado por la escuela primaria y secundaria.

Era fácil afirmar hace cien o incluso treinta años que la mayoría de las personas escolarizadas se preparaba para el mundo del trabajo. Las teorías sociológicas, económicas y políticas coincidían en este punto. Pero ahora los cambios avanzan tan rápidamente que no es posible prever si al final de un ciclo de formación los graduados van a encontrarse con la función profesional para la que fueron entrenados. Es lo que reconoce escépticamente Alain Renaut, director del Observatorio de la Educación Superior en Europa, con respecto al futuro de los graduados universitarios:

Adaptar las formaciones a las profesiones es correr el riesgo de adecuarlas al estado actual de las profesiones, lo que equivale a garantizar a los estudiantes de hoy que poseerán mañana las competencias necesarias para afrontar las tareas de ayer o de anteayer.¹

Si se trata de pensar en términos de valores y de visiones del mundo que la educación debe transmitir, la situación no parece menos problemática. Imaginemos solamente lo que significa para 1.200 millones de chinos formados en el marco de un sistema comunista tener que asimilar hoy los elementos de la cultura capitalista más competitiva. Para millones de ciudadanos de los distintos países de la Unión Europea el pasaje de una visión “nacional” a una visión “europea” tiene consecuencias profundas, modifica creencias instaladas luego de varios siglos de vida con otros modelos culturales y políticos.

El “choque” de creencias y de ideas lo podemos encontrar en todas partes, en las comunidades indígenas de América del Sur o en Afganistán, en la India o en Sudáfrica. En el seno de las familias o en las instituciones escolares, todos se preguntan para qué educamos hoy.

Para responder parece que deberíamos contar con una teoría de la educación que permitiera comprender las complejidades actuales y anticipar las tendencias futuras. Una exploración bibliográfica, en las bibliotecas o en internet, nos ofrece millares de ensayos o estudios sobre experiencias particulares o sobre críticas a los modelos vigentes. Pero sólo una decena de trabajos se atreven a imaginar la reconfiguración actual y futura de los sistemas de educación.

En la actualidad, encontrar una teoría de la educación universal-

1. Alain Renaut, *¿Qué hacer con las universidades?*, Buenos Aires, UNSAM, 2008, p. 63.

mente aceptable resulta muy problemático. Los procesos educativos se encuentran afectados por los cambios de paradigmas y de contextos. Los progresos de las ciencias cognitivas están modificando nuestras ideas sobre la inteligencia, la memoria, los aprendizajes. La crítica epistemológica ha hecho tambalear muchas de las certidumbres que antes sustentaban el discurso educativo. La globalización, la informatización, la explosión de conocimientos, las innovaciones incesantes de la enseñanza virtual, desafían los modelos institucionales. Se puede decir que los mecanismos de creación, organización y transmisión de conocimientos se están transformando.

Entretanto, los ministros y directivos de la educación, los especialistas y la UNESCO tratan de mantener un consenso internacional sobre los grandes objetivos. Es lo que expresan ciertos documentos como la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990) o la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (París, 1998). Al leer estos y otros documentos del mismo tipo uno tiene el sentimiento de que las instituciones educativas corren permanentemente detrás de los cambios.

En la medida en que intuimos que las mutaciones en curso afectan todos los órdenes de la vida, ahora percibimos con mayor agudeza que en el pasado que *el proceso educativo forma parte de las condiciones de supervivencia y de evolución de la humanidad*. Sabemos que, más allá de las formas institucionales, de las crisis de financiamiento o de los modelos pedagógicos, lo que está en juego es la *función civilizadora* de la educación.

La aceleración de los cambios y las adaptaciones permanentes a ellos nos impiden analizar los largos y lentos procesos por los cuales la cultura humana se ha ido transformando. Por ejemplo, el pasaje de la escritura a la cultura audiovisual comenzó a fines del siglo XIX con el cine, el teléfono y la radio para amplificarse con la televisión y la computadora. Pero el impacto sobre el pensamiento y la acción humana sólo comienza a percibirse claramente a finales del siglo XX.²

En un contexto de mutaciones e incertidumbres pareciera sensato adoptar actitudes pragmáticas utilizando métodos eficaces para que los alumnos aprendan los contenidos que necesitan para su desempeño social y laboral. Ante los serios déficits cognitivos de niños y adolescentes, lograr esto parece ya suficiente. ¿Para qué plantearse las cuestiones

2. Véanse Raffaele Simone, *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Madrid, Taurus, 2001; Paul Virilio, *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*, Buenos Aires, Manantial, 1996; Giovanni Sartori, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Buenos Aires, Taurus, 1998.

teóricas si lo que importa son los resultados prácticos? Después de todo, la humanidad se ha educado durante milenios sin disponer de teorías antropológicas, psicológicas o epistemológicas bien fundadas. De hecho, en muchos países las instituciones se acomodan espontáneamente a los cambios, los directivos adoptan experiencias que parecen exitosas, los educadores recurren a diferentes métodos que parecen eficaces para sus objetivos.

Lograr un buen aprendizaje de los alumnos no es poco en los tiempos actuales. ¿Tiene sentido buscar una teoría de la educación? Es verdad que los aviones se inventaron antes de que tuviéramos una teoría científica de la aeronavegación. Pero la industria aeronáutica no existiría sin las bases científicas necesarias. Sin teorías adecuadas, no podemos ni explicar ni comprender los procesos educativos. “Sin teoría no hay experiencia”, dijeron Leonardo da Vinci y Albert Einstein.

Por otro lado, como lo destacaron Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, John Dewey, Paulo Freire, Jürgen Habermas, Edgar Morin y tantos otros, *la educación es el camino final que lleva a la humanidad a su plena autoconciencia y a la emancipación de los individuos*. Más allá de las discusiones epistemológicas, necesarias para esclarecer los términos y la justificación de las teorías, lo que importa es la comprensión del significado de este camino. ¿Podemos hablar de educación sin reflexión? ¿Podemos dejar de preguntarnos para qué educamos hoy?

Para los que creen que vivimos en *una era sin fundamentos*, esta preocupación puede aparecer como una “pasión inútil”. Algunos piensan que no es posible encontrar un significado común sobre la educación o que no es necesario que exista alguna coherencia entre los proyectos educativos. Jean-François Lyotard y otros pensadores posmodernos critican todo intento de legitimar una teoría totalizadora, una visión coherente de los saberes o un sentido de la historia:³ los “grandes relatos” se han terminado, dicen; la ciencia misma puede ser analizada como un discurso y sus conclusiones dependen del consenso o de las relaciones de poder. La realidad es un discurso sobre lo que creemos que es la realidad. Por lo tanto, podemos contentarnos con intercambiar opiniones o interpretaciones.

La educación “pública” tiene un compromiso con el conocimiento científico en la medida en que está sujeta a la crítica epistemológica y a la evaluación institucional. Por ende, no puede quedar librada a la arbi-

3. Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna*, Buenos Aires, Rei, 1995. Véanse las críticas a estas posturas en Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux. *Postmodern Education*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993.

trariedad o al subjetivismo. Su pertinencia depende de criterios que son discutidos y consensuados en el marco de una comunidad educativa mundial.

Tampoco podemos olvidar que las políticas que permitieron la afirmación de la igualdad y de la individualidad en Occidente fueron el resultado de teorías y confrontaciones que se iniciaron desde el siglo XVI. La construcción de un consenso sobre los principios de los derechos humanos que dieron lugar a las declaraciones universales de Naciones Unidas a partir de 1948 fue el resultado de grandes intercambios y confrontaciones durante varios siglos. Y allí donde predominaron paradigmas contrarios al reconocimiento de la libertad de conciencia o de la igualdad se sigue negando la libertad de pensamiento o la igualdad de oportunidades educativas a personas de distinta condición social, étnica o sexual.

Las sociedades funcionan también sobre la base de ideas y creencias que subyacen en sus prácticas políticas, sociales o económicas. Los principios de los derechos humanos permitieron que en la mayoría de las naciones surgieran sistemas educativos fundados en ideales de dignidad y de igualdad humana. Por lo tanto, asumimos que los “discursos emancipatorios”, la búsqueda de la dignidad humana o de la verdad a través de la educación no son veleidades retóricas.

2. La edad mental y la edad escolar ya no son lo que eran

Uno de los fenómenos que nos invitan a repensar nuestras teorías educativas es el de los cambios en la “edad mental” y la “edad escolar” de los sujetos del aprendizaje.

En la antigüedad greco-romana ya se había dividido la educación en tres etapas: primaria, secundaria y superior;⁴ algo que estaba sugerido por Aristóteles en su *Política*, hace 2.300 años. En los comienzos de la Era Moderna, Jan Comenio (1592-1670) propuso dividir los ciclos escolares en cuatro etapas: escuela materna (0-6 años), escuela elemental (6-12 años), gimnasio, escuela latina (12-18 años), universidad (18-24 años). Este esquema perduró pese a los cambios históricos. En los comienzos del siglo XX se consolidó la división de los ciclos educativos sobre la base de definiciones acerca de la *edad mental* y la *edad escolar*. Hacia 1930 la edad mental en Francia se determinaba aplicando la es-

4. Véase Henri-Irénée Marrou. *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1965.

cala métrica de Binet-Simon: un niño tenía una edad mental determinada en la medida en que sus respuestas al test coincidían en un 75 por ciento con las del grupo de edad correspondiente. Desde mediados del siglo XX intervienen, junto a las mediciones de la edad cronológica y del nivel de inteligencia, las teorías de los estadios evolutivos de los niños (Henri Wallon, Jean Piaget, Sigmund Freud).

Los test del cociente intelectual fueron criticados en las últimas décadas por defectos de consistencia interna o por falta de congruencia con los comportamientos reales de los niños. Las pruebas de “inteligencia” sirvieron durante generaciones para clasificar niños “normales” y “anormales”. En Estados Unidos entre 1910-1960 los resultados de los test de inteligencia para negros y mujeres siempre daban más bajos que la media. Pero en los últimos veinte años se modificó sustancialmente la situación y los expertos “descubrieron” que se debía a un hecho muy simple: que ahora los negros y las mujeres tenían muchas más oportunidades educativas que antes.

La “edad escolar” varía según las legislaciones de los distintos países. En América Latina la escolaridad general obligatoria fue variando notablemente en los últimos cincuenta años, pasando de ser entre siete y doce años a estar desde los seis a los catorce años. En algunos países, como la Argentina, la escolarización obligatoria comienza a los cinco años y se completa a los dieciséis. Pero, de hecho, en este país un porcentaje cercano al 40 por ciento padece de “retraso escolar”, es decir, se encuentra en niveles que pueden considerarse inferiores para su edad por problemas de repetición.

¿Estos criterios tienen en la actualidad una validez universal? Con respecto a la edad mental podemos señalar algunos factores que desafían su generalización. Un adolescente de doce años ha pasado en promedio cerca de catorce mil horas frente al televisor o la computadora y ha recibido cerca de diez mil horas de clase. En general, las nuevas generaciones tienen un capital de información varias veces mayor al de las anteriores. En cambio, padecen de retrasos cognitivos notables en cuanto a lectura, comprensión de textos, abstracción conceptual, pensamiento argumentativo y razonamiento matemático. En encuestas realizadas entre ingresantes de la Universidad de Buenos Aires entre 1990 y 2000, se constataba que cerca de un 20 por ciento tenían dificultades de lecto-escritura y en las operaciones matemáticas.

Pareciera que la cultura audiovisual produce el doble efecto de acelerar la maduración mental y cognitiva de algunos y de retrasar a otros. En la Argentina, Brasil, Estados Unidos y otros lugares ya se conocen muchos casos de adolescentes de doce, trece, catorce y quince años que se presentaron con éxito para cursar estudios universitarios. Algunos

ya son especialistas en informática y otros se destacan en competencias matemáticas, musicales, deportivas o actorales.⁵

Las teorías sobre la edad mental de los niños deberían tomar en cuenta la multiplicación de los estímulos audiovisuales e informativos. En *El yo saturado* Kenneth Gergen habla del nacimiento de una subjetividad hipereestimulada, de un “yo multifrénico”.⁶

Un niño de diez años con escolaridad normal en la actualidad ha recibido mucha más información sobre el mundo que la que tenían los adultos de cuarenta años hace décadas. Además, personas mayores de sesenta años que antes no eran consideradas en “edad escolar” ahora siguen estudios primarios, secundarios y universitarios. ¿Cómo podemos integrar en una nueva teoría de la edad mental y de la edad escolar todos estos cambios que se vienen produciendo en los sujetos de aprendizaje?

No debemos omitir el debate actual sobre la “edad moral” de los niños y adolescentes a causa del auge de la delincuencia entre los menores. Mientras que algunos quieren proteger a los niños y adolescentes hasta los diecisiete años, otros piensan que hay que tratarlos como adultos a partir de los doce años. Algunos hablan del “fin de la infancia” pero sería trágico aceptar que volvemos a situaciones de siglos precedentes cuando era trivial el maltrato de los menores. El psicoanalista Arnaldo Rascovsky hablaba de la persistencia del “filicidio” en las sociedades actuales, o sea, de la pulsión primitiva y tanática que tiende a matar a los hijos.⁷ (Las estadísticas de menores superexplotados, utilizados como combatientes o sicarios u objetos de violencias de todo tipo han crecido en África, América Latina y otras regiones).

Desde hace varias décadas se viene analizando y discutiendo la evolución de la personalidad de los niños y adolescentes. No disponemos aún de una visión sistemática del problema. Pero sí sabemos que los esquemas que teníamos sobre los sujetos del aprendizaje resultan ahora insuficientes. Nos encontramos con niños que empiezan a aprender a los tres años o antes y personas adultas que asisten a instituciones edu-

5. Sobre la problemática de los niños superdotados han tenido lugar congresos nacionales e internacionales en Canadá (1994), Argentina (1998), México (1999), Brasil (1999), Barcelona (2002) y Bogotá (2002).

6. Kenneth Gergen, *El yo saturado*, Paidós, Barcelona, 1987. Véase también Mercedes Cafiero, Roberto Marafioti y Nidia Tagliabúe (eds.), *Atracción mediática. El fin de siglo en la educación y la cultura*, Buenos Aires, Biblos, 1997.

7. Arnaldo Rascovsky, *El filicidio. La mutilación, denigración y matanza de nuestros hijos*, Buenos Aires, Beas, 1992.

cativas a los setenta u ochenta años. Por eso apareció la idea de la “educación permanente” que abarca a individuos de todas las edades en interacciones que superan el marco de los ciclos y de las instituciones tradicionales. La UNESCO sugiere que “la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente”.⁸

3. La internacionalización educativa

Otro fenómeno que desafía los criterios vigentes sobre organización educativa es el proceso de globalización.⁹ Los sistemas educativos actuales fueron diseñados en el marco de un sistema mundial estadocéntrico, o sea, regidos por la existencia de Estados nacionales que fijaban dentro de sus fronteras las posibilidades de intercambios educativos. Alrededor de 1989 no sólo se produce la caída del Muro de Berlín sino que también se abren las fronteras para las comunicaciones y los intercambios educativos. Las aperturas económicas, políticas y tecnológicas dieron lugar al concepto de “globalización”. A partir de entonces la educación transfronteriza avanza por muchos caminos: redes de teleescuelas, programas internacionales de escuelas secundarias, programas de educación a distancia, ofertas virtuales de aprendizaje para cualquier disciplina producidas en cualquier lugar del mundo para cualquier habitante del planeta.

Todo indica que marchamos hacia una *red mundial de programas educativos*. El bachillerato internacional con más de 630.000 alumnos, de 2.365 colegios en 128 países, es uno de los ejemplos más antiguos. Pero ahora el desarrollo de la *home schooling*, de la educación a distancia y del aprendizaje virtual lleva las posibilidades mucho más lejos. Las comunidades indígenas de América del Sur intercambian programas de educación a distancia. Escuelas de Australia y Nueva Zelanda intercambian cursos a través de internet con Canadá o con la Argentina. Muchos países y organizaciones no gubernamentales ofrecen cursos

8. UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, Madrid, Santillana, 1996, p. 21.

9. Véase Xavier Bonal, Aina Tarabini-Castellani y Antoni Verger (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

de cualquier nivel para usuarios de cualquier lugar del mundo a través del ciberespacio.

¿Cómo establecer políticas regulatorias desde los Estados nacionales para esta nueva estructura? Los Estados nacionales ya están siendo sobrepasados. ¿Cómo conciliar la internacionalización con el mantenimiento de una identidad local o nacional? En las experiencias actuales se han debilitado las políticas nacionales y en cambio han renacido las culturas locales y ancestrales en el ciberespacio. Internet se ha convertido en un gran aliado de los individuos y de los grupos étnicos y sociales minoritarios.

La globalización ha tenido consecuencias inesperadas de todo tipo. Los universitarios de países asiáticos solían concurrir a universidades de verano para aprender inglés en Estados Unidos, Canadá o Gran Bretaña. Ahora China ofrece cursos de inglés para individuos de cualquier continente, presenciales y a distancia. Al mismo tiempo, Australia y Nueva Zelanda atraen con sus ofertas académicas a estudiantes asiáticos de muchos países diferentes. Las universidades de América Latina han entrado en programas de cooperación y cotitulación con universidades de Estados Unidos y Europa.

4. Explosión de conocimientos y crisis curricular

La mayoría de los planes de estudio fueron diseñados en una época en que las teorías y los conocimientos científicos tenían una relativa estabilidad. Ahora, la producción científica tiene un carácter aluvional. El Science Citation Index (ISI Web of Knowledge) registra artículos de 6.771 revistas con referato y se estima que desde 1965 a 2005 ha catalogado más de 10 millones de artículos. El sistema Scopus, que es más amplio, registra 14.671 publicaciones periódicas que desde 1969 a 2005 representan unos 33 millones de trabajos.

Éstos serían datos del círculo más restringido de publicaciones con arbitraje. En general se publican cerca de un millón de revistas con pretensiones académicas y científicas, de las cuales podrían considerarse de carácter especializado unas 80.000. A su vez la publicación de libros cada año suma más de un millón de títulos. Ello quiere decir que asistimos a una explosión de conocimientos: un año de productividad científica actual equivale a la producción intelectual de varios milenios de la humanidad.

Frente a este panorama imaginamos la situación de profesores de ciencias naturales cuyos planes de estudio fueron aprobados hace cinco o diez años: en ese lapso la biología molecular y las biotecnologías han

hecho tantos progresos que obligan a un proceso de actualización. Las facultades de Medicina de la Argentina (reunidas en la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina, FACIMERA) decidieron en 1998 que los graduados médicos deberían reacreditar sus especializaciones cada cinco años. En las carreras de Ingeniería de Sistemas o Informática el plazo de obsolescencia de los conocimientos es más breve: se calcula que en dieciocho meses las innovaciones informáticas obligan a revisar los planes de estudio.

Los planes de estudio universitarios, enciclopédicos y fragmentarios, se preocupan aún por transmitir informaciones y competencias que los alumnos consiguen de manera informal y directa a través de internet donde encuentran programas de contabilidad, de diseño, de informática y otros que muchos jóvenes aplican aun antes de ingresar a la universidad. La transmisión de información, que cubre más del 80 por ciento de la enseñanza superior, va siendo asumida por programas que se encuentran en la red, lo que a su vez es motivo de preocupación por la existencia de sitios en internet que alimentan la reproducción de artículos, papers o exámenes.

Podemos observar, también, que el acceso a las bibliotecas se ha ampliado al infinito y que los individuos pueden llegar a ellas desde cualquier lugar del mundo. La biblioteca de Babel que imaginara Jorge Luis Borges está al alcance de cualquier individuo en cualquier lugar del mundo. *Internet se ha convertido en la supermemoria exogámica de la humanidad*. Entonces parece que la educación tiene que poner más el acento en las competencias para aprovechar la información, en las capacidades cognitivas y reflexivas, más que en el almacenamiento de datos.

5. Desescolarización

Otro de los fenómenos asociados con estos nuevos contextos es la tendencia a la desescolarización. Ivan Illich fue un precursor con su libro *Deschooling Society* de 1970 (*La desescolarización de la sociedad*, 1971). Pero fue John Holt quien, a partir de 1977 y desde su revista *Growing Without Schooling*, impulsó los programas de *home schooling* que se extendieron desde Estados Unidos hacia los cinco continentes con millones de niños, jóvenes y adultos estudiando con métodos no convencionales.

Los procesos de desescolarización señalan, por un lado, la desvalorización de la escuela como ya lo había diagnosticado Ivan Illich desde 1970. Pero, por otro lado, el contexto que ahora vivimos es distinto porque la desescolarización institucional coincide con un mayor acceso a

mecanismos de enseñanza-aprendizaje a través de los sistemas informáticos.

Internet hizo posible la creación de plataformas que abrieron el camino a la educación virtual y también a la desescolarización. En los últimos quince años el crecimiento de la educación a distancia ha sido exponencial. La diseminación de variadas ofertas de enseñanza virtual es una manifestación de este proceso. Surgieron escuelas y universidades virtuales, programas de aprendizaje on line ofrecidos por instituciones, empresas o particulares. *El ciberespacio contiene hoy el más grande y diverso sistema de educación de todos los tiempos.* La desescolarización significa en este contexto el desarrollo de un nuevo espacio educativo a escala mundial.

El hecho de que la educación virtual desplace en parte la actividad áulica no constituye una pérdida en la medida en que muchas de las clases magistrales en la escuela o la universidad no eran y no son interactivas, no facilitan la actitud activa, creativa, de los alumnos. La frecuentación de la computadora obliga de hecho a un mayor desarrollo de la lectura aunque se pierden competencias lingüísticas por falta de orientación pedagógica.

La desescolarización actual es paralela al proceso de generalización de la educación en todas partes. Los medios de comunicación social y el ciberespacio se están convirtiendo en agentes educativos. En este sentido, marchamos hacia una sociedad educativa global. Pero, si bien se ha avanzado en la creación de canales y programas de televisión con contenido científico, cultural y educativo, todavía muchos de los sitios y programas más frecuentados por los jóvenes no tienen valor educativo.

Los sistemas informáticos como Microsoft, Linus, Yahoo, Google y otros tienen fuertes componentes de interés científico y pedagógico. Google ha creado un sistema de consulta bibliográfica muy efectivo. Yahoo y Google facilitan accesos a todas las bibliotecas, universidades y colegios del mundo.

La digitalización de las bibliotecas y la disponibilidad de libros y documentos en formato digital han creado a su vez una verdadera biblioteca mundial al alcance de todos los habitantes del planeta; con lo cual, a su vez, se han superado las barreras territoriales y culturales que limitaban el acceso a las fuentes del conocimiento científico o cultural en el mundo.

El modo de producción y de transmisión de conocimientos está cambiando. Esto tiene consecuencias para las universidades, las escuelas, los científicos, los pedagogos, las bibliotecas. La utilización de libros e informes de nivel científico actualizado en las aulas o en las empresas o

en las casas particulares modifica las relaciones de enseñanza-aprendizaje del pasado.

La cultura de masas se incrementa con los medios de comunicación social, pero también avanza el iletrismo, disminuye el número de lectores, el dominio del lenguaje corriente se ha deteriorado en Europa, Estados Unidos o América del Sur.

Cuando Ivan Illich publicó en 1970 *La sociedad desescolarizada*, sus críticas iban sobre todo a la incapacidad de integración social de la institución escolar, a su incapacidad para asegurar la igualdad de oportunidades, el deseo de aprender y formar en la convivencia. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) parece una respuesta a estas preocupaciones. En esa línea muchos países adoptaron políticas educativas de inclusión social. De hecho, la escolaridad se ha extendido en todas partes. Pero esto no parece resolver los problemas de integración social.

El desarrollo de la educación a distancia parece, por su lado, ofrecer la oportunidad de una inclusión mucho más amplia que la tradicional. La multiplicación de redes educativas virtuales tiende a universalizar el acceso a los procesos educativos, al precio de una “desinstitucionalización” creciente de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje. Cabría plantearse si esta nueva forma de “desescolarización” puede asumir los desafíos pendientes de la integración social y de la formación moral de los alumnos.

6. Escolarización, pobreza y desarrollo en América Latina

Hay que incorporar a los análisis las tendencias de la escolarización en América Latina y las expectativas que en ella han puesto tanto los gobiernos como las organizaciones sociales para superar la pobreza y el subdesarrollo. La región tiene hacia 2008 unos 570 millones de habitantes, y unos 70 millones de personas escolarizadas en todos los niveles.

La tasa de analfabetismo es del orden del 8,8 por ciento. La escolarización no ha dejado de progresar en las últimas décadas. Entre 1991 y 2005 la matriculación primaria pasó del 87 por ciento al 97 por ciento de los niños en edad escolar. Resulta también impresionante el crecimiento de las universidades y de la matrícula de nivel superior: hacia 2007 se estimaba que había unos dieciséis millones de estudiantes en este nivel.

Aunque se han hecho progresos notables en la disminución de la pobreza, hacia 2007 la población pobre alcanzaba a cerca del 30 por ciento del total y la extrema pobreza al 12,7 por ciento. Las estadísticas de Naciones Unidas destacan que en América Latina se registra el más alto índice de inequidad social del mundo: el 20 por ciento de los más

ricos poseen el 57 por ciento de los ingresos, mientras que el 20 por ciento más pobre sólo el 3 por ciento.

Estos datos y sus ampliaciones, que se pueden obtener a través de los informes estadísticos de Naciones Unidas y el Banco Mundial, muestran varias cosas significativas. En primer lugar, que la expansión educativa en América Latina ha sido constante en las últimas décadas y que no obstante ello la disminución de la pobreza ha sido lenta. En segundo lugar, se puede observar que aun con crecimiento económico la desigualdad no disminuye. En tercer lugar, que América Latina dispone de un potencial de recursos humanos de nivel superior equivalente al de la Unión Europea pero, sin embargo, su impacto sobre el desarrollo no produce los mismos efectos.

Aquí aparece la necesidad de revisar seriamente las amalgamas voluntaristas entre expansión educativa y desarrollo que desde los años 60 fueron sostenidas por distintos gobiernos en la región. La observación sociológica ha demostrado que aun en los países desarrollados *la pobreza no disminuye si no se atacan los mecanismos de la desigualdad*. La escolarización masiva ha permitido mejorar el perfil educativo de la fuerza de trabajo, pero curiosamente eso no siempre sirvió a los países de origen de los trabajadores calificados, que para progresar tuvieron que emigrar hacia otros países en busca de posiciones mejor remuneradas.

El otro aspecto crucial es el vínculo entre la escolarización superior y el desarrollo. *Si no existen estrategias que valoricen los conocimientos y las capacidades educativas, las condiciones del subdesarrollo se reproducen*. Es una lección de la que se ha aprendido poco en América Latina. El caso más notorio es el de Argentina que tuvo desde 1970 altos niveles de escolarización superior pero que no supo aprovechar esta ventaja comparativa para su crecimiento. En este sentido, se puede decir que en la actualidad la *gestión del conocimiento para el desarrollo* implica articular el Estado, las demandas sociales y la economía con el potencial educativo y científico de cada país. Los casos exitosos de Corea, Malasia, China, Irlanda, Finlandia, Japón, Estados Unidos o la India muestran que hay distintos caminos para alcanzar resultados satisfactorios.

7. Tendencias y motivos para el cambio

Por donde busquemos, la escuela, la universidad, se encuentran desbordadas. Los “desfases” entre la escuela y la sociedad ya eran tema de los informes mundiales sobre la educación en los años 70 y 80. Philip Coombs repite el mismo diagnóstico sobre el “desfase” entre el sistema educativo y la sociedad en sus informes *La crisis mundial de la*

educación en 1960 y 1970.¹⁰ En la actualidad habría que hablar más bien de “desborde”. *La escolarización masiva de las poblaciones exige cada vez más recursos y docentes que no alcanzan para cubrir todas las demandas.*

En resumen, encontramos muchos elementos de juicio para justificar un replanteo de la teoría de la educación. En todo caso, habría que tener en cuenta por lo menos estos factores:

- La globalización impulsa la internacionalización de los procesos educativos y crea la posibilidad de pensar en la preparación de individuos para una responsabilidad planetaria¹¹ (Edgar Morin, Francisco Gutiérrez, Moacir Gadotti, entre otros, presentan ideas en este sentido).
- La informatización de la sociedad genera nuevas intersubjetividades virtuales, facilita el acceso directo a todas las fuentes de información científica y cultural, favorece el autoaprendizaje, exige mayor capacidad de reflexión, disminuye los hábitos de lectura y escritura; las teorías y los programas de educación a distancia han tratado de aprovechar estos nuevos contextos.¹²
- La revalorización de las identidades étnicas, muchas veces convertidas en fuente de conflictos, ha llevado a reconocer las diversidades culturales y a pensar en una educación multicultural.¹³
- La extensión de la pobreza y la exclusión de vastos sectores sociales obliga a fortalecer la función integradora de la educación y la compromiso con la búsqueda de la equidad social.¹⁴
- El surgimiento de una economía que tiene al conocimiento como factor principal lleva a prestar más atención a la formación científica y técnica de los individuos, así como al desarrollo de capacidades para aplicar eficazmente los saberes en la resolución de los problemas de la sociedad.¹⁵

10. Philip Coombs, *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971.

11. Véase Francisco Gutiérrez y Cruz Pardo Rojas, *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, San José de Costa Rica, Pec, 1997.

12. Véanse Pierre Lévy, *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos, 2007; Elena Barberà (coord.), *La incógnita de la educación a distancia*, Barcelona, ICE-HORSORI, 2001; Marta Mena (comp.), *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*, Buenos Aires, La Crujía, 2007.

13. Véase Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario, Homo Sapiens, 1999.

14. Véase la Declaración Mundial de la UNESCO, *Educación para todos*, Jomtien, 1997.

15. Véanse CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1990; Augusto Pérez Lindo, *Políticas de conocimiento, educación superior y desarrollo*, Buenos Aires, Biblos, 1999.

- La ausencia de políticas mundiales de desarrollo sustentable que regulen la globalización económica y tecnológica dominante, las asimetrías entre el libre comercio económico y las restricciones a la circulación de los trabajadores migrantes, señalan la necesidad de preparar a través de la educación un nuevo orden mundial, inteligente y solidario.¹⁶

Parece evidente que necesitamos nuevas teorías para asimilar, enfrentar, superar o aprovechar estos nuevos contextos. La actitud frente a los desafíos, además, depende de los valores o las finalidades que cada uno atribuya a la educación. ¿Será necesario que siga siendo un conservatorio de patrimonios culturales de la humanidad? ¿O será conveniente más bien convertirla en agente de una nueva cultura planetaria? ¿Cuál?

8. Senderos y bifurcaciones

La educación encierra hoy más que nunca muchos interrogantes. Al mismo tiempo, se espera de ella demasiadas cosas que en realidad deberían ser atendidas por otros agentes. En América Latina se pide a la educación que ayude a disminuir el desempleo, la pobreza, las enfermedades transmisibles, la desnutrición, la marginalidad y otras cosas que dependen de las políticas económicas y sociales. ¿La educación puede sostener todavía un proyecto liberador? Para responder a estos interrogantes necesitamos nuevos enfoques teóricos.

La teoría de la educación, como fenómeno multirreferencial, comprende aspectos cruciales como:

- una concepción del ser humano y del mundo, o sea, una filosofía;
- una teoría del conocimiento fundada en las ciencias cognitivas y en la crítica epistemológica;
- una visión enciclopédica de las teorías y competencias científicas que los alumnos deberían aprender;
- una visión ética y política de los valores que se consideran adecuados para transmitir a los individuos en sus contextos sociales y culturales;
- una visión histórica y prospectiva de las funciones de la educación, y
- una definición de los métodos y las condiciones pedagógicas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje

16. Vésae Moacir Gadotti, *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2003.

Para comprender los procesos educativos, precisamos un modelo de conocimiento y el más conveniente nos parece el “pensamiento complejo” de Edgar Morin, ya que permite recurrir a instrumentos de análisis diversos y se sitúa en un plano de complementariedad con respecto a distintas antinomias: racionalidad/irracionalidad, materialismo/espiritualismo, individuo/sociedad, tradición/modernidad, etc. Lo que es importante también en este enfoque es que se asume una teoría de sistemas que no elimina la acción humana, lo que nos permite analizar los procesos educativos tanto en sus estructuras como en las acciones humanas.

La educación está comprometida con la universalización de la humanidad, pero al mismo tiempo se encuentra contextualizada por las condiciones sociales, por las identidades culturales y por los objetivos políticos de cada sociedad. La educación tiene misiones políticas, sociales y culturales que destacan su aparente voluntarismo. Pero en su funcionamiento los sistemas educativos precisan de técnicas administrativas, gerenciales, organizacionales, que subrayan los aspectos impersonales de la burocracia y las estructuras.

Para comprender los fenómenos educativos, se precisan variadas disciplinas como la filosofía, la sociología, la psicología, la política, la economía, la teoría de las organizaciones, la administración, el derecho, la historia. Las ciencias de la educación constituyen un campo transdisciplinario cuya legitimidad depende de los criterios epistemológicos de cada disciplina.

La pedagogía es la disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de las comunicaciones intersubjetivas que pretenden transmitir conocimientos y actitudes. Encuentra su fundamento en teorías filosóficas sobre la realidad humana, el conocimiento, los valores, la sociedad y la historia. Frente a las tendencias que tienden a explicar la educación desde la economía, la sociología, la biología o la teoría de sistemas, hay que reivindicar la pertinencia de la pedagogía para comprender los procesos educativos.

La actividad pedagógica requiere conocimientos sobre los procesos cognitivos, sobre las actitudes de los sujetos de la educación, sobre los métodos de enseñanza, sobre las formas de organización escolar, sobre las políticas educativas de una sociedad. Todo esto supone un conjunto de teorías y métodos que se encuentran en discusión permanente. Sin ello es difícil alcanzar coherentemente los fines de la política educativa que se proponen las sociedades. Sin teorías pertinentes y sin los medios adecuados, los sistemas educativos se sumergen en la incongruencia.

La teoría de la educación supone un proyecto de sociedad. Trabaja con la *hipótesis de otro ser humano posible*. Esto nos obliga a tomar con reservas la idea de la educación como capacidad de adaptación a los cambios del entorno. La educación reproduce la cultura vigente pero

también produce una nueva sociedad. La historia contemporánea ofrece variados ejemplos.

Rousseau, Kant, Dewey o Freire, entre otros, pensaron que *la educación era el instrumento para formar un individuo autónomo liberado de las alienaciones sociales*. La utopía pedagógica afirma esta posibilidad y por eso se opone a la adaptación simple del individuo a la cultura dominante.

Con ideologías liberales, socialistas, populistas o reformistas, la educación moderna estuvo implicada en cambios importantes buscando crear nuevas ciudadanías para una nueva sociedad. La educación estuvo asociada al voluntarismo revolucionario; basta con evocar la figura de Benito Juárez en México o de Augusto César Sandino en Nicaragua.

Ahora bien, *tan importante como la idea del cambio a través de la educación es la función conservadora que ella tiene*. La idea del cambio no tiene sustento si no supone un proceso acumulativo de la humanidad durante siglos y milenios. Desde el uso del tenedor o del lenguaje, desde las reglas de cortesía hasta los sistemas de salud, todo supone un largo camino de creación, de innovación y de conservación. No todo cambia. ¿Pero qué debemos conservar? La educación supone en todos los niveles un repaso por los caminos que recorrieron las generaciones anteriores. Algunos piensan que la ruptura abrupta con la cultura tradicional y la cultura moderna en el torbellino de la globalización posmoderna podrían tener consecuencias nefastas para la vida individual y colectiva. ¿Qué debería hacer la educación?

La historicidad es inherente al proceso educativo. En la perspectiva histórica las formas institucionales de los sistemas educativos aparecen como contingentes o como relativos a su tiempo. *Pero la inercia es un mecanismo poderoso que sustenta la reproducción de los sistemas sociales y la escuela suele contribuir a este propósito*, como lo ha señalado Pierre Bourdieu en su famoso libro *La reproducción*, de 1970. Sin embargo, la idea de “escuela” ha pasado por muchas reformas. La idea de la división entre los tres ciclos escolares (primario, secundario, superior) aún prevalece, pero ya se ha incorporado al discurso educativo la noción de una “educación para toda la vida”. La posgraduarización en los estudios universitarios es un síntoma de este proceso. Pero también lo es el hecho de que personas mayores de cincuenta años se inscriban en la universidad para comenzar o continuar estudios superiores.

Algunos pueden creer que “lo importante es preservar las instituciones educativas”. Podríamos sostener más bien que *lo importante es preservar los procesos educativos*; las instituciones son formas contingentes que cada sociedad adopta para organizar la educación. Distinguir ambos aspectos nos permitiría identificar mejor lo que tenemos que cambiar y lo que tenemos que conservar.

La educación no puede ignorar su propia historicidad y tampoco puede olvidar que una de sus funciones es *explicitar la conciencia histórica de la época*. De aquí surge la importancia del concepto de “concientización” que Paulo Freire coloca como núcleo de la alfabetización.

Si la cultura audiovisual y la escuela eluden la historicidad, con ello bloquean también la capacidad reflexiva de los alumnos, que es un objetivo pedagógico fundamental. *Para aprender a pensar necesitamos reflexionar sobre la experiencia histórica de la humanidad*. Es uno de los principios que atraviesa el informe de Edgar Morin *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.¹⁷

La conciencia histórica puede ser utilizada para justificar actitudes conservadoras, pero ello sería olvidar que la historia siempre encierra como lección la idea de que el ser humano es un proyecto, una posibilidad futura. Esto es evidente en los últimos siete mil años de la humanidad, aunque en el camino muchos intentaron, e intentan aún, quedarse definitivamente en un estadio de la historia (en todos los continentes encontramos ejemplos de comunidades grandes o pequeñas que decidieron mantenerse al margen de las innovaciones modernas, o que deciden volver a sus identidades ancestrales). Vincular la educación con la historicidad implica entonces retomar el pasado y pensar el futuro, y eso nos sitúa en las antípodas del posmodernismo que privilegia el presente.

Desde una mirada prospectiva podremos reorganizar las estructuras del presente en función del proyecto que queremos ser. Pero contrariamente a lo que pensaron los reformadores progresistas e iluministas del siglo XIX, cuyos modelos aún persisten, el objetivo no puede ser homogeneizar todas las culturas en nombre de la racionalidad sino admitir que pueden coexistir culturas con historicidades e identidades diferentes. Esto forma parte de un nuevo consenso que la UNESCO ha tratado de resumir en su Declaración Mundial sobre las Diversidades Culturales (1999).

Desde un punto de vista biológico, la educación procura asegurar las condiciones de supervivencia y evolución de la especie humana. Conservar y mejorar las condiciones de vida es el mandato primitivo del individuo en sociedad. Esta pulsión originaria se realiza a través de procesos de adaptación y de innovación en el medio. Los desequilibrios ecológicos nos han vuelto hoy más atentos a las cuestiones en las que se pone en juego la vida y la relación con la naturaleza. La ecopedagogía aparece como una respuesta adecuada para lograr un desarrollo sustentable.

17. Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.

Las políticas y las ideas neoliberales, insistiendo con la formación de individuos competitivos, reintrodujeron las concepciones neodarwinianas que describen la naturaleza humana como originalmente agresiva. Durante los milenios que nos precedieron esta creencia sirvió como legitimación de las guerras y de las luchas por el poder político o económico. Ahora sabemos que las bases naturales de la evolución también incluyen la capacidad para cooperar, para asociarse, para convivir.¹⁸

En el plano ontológico, *lo que distingue al ser humano es la conciencia de sí y la posibilidad de ser libre*. Por lo tanto, el desarrollo de la libertad y de la autonomía aparece como un imperativo existencial de la educación. Esto forma parte del consenso democrático que suscribe la comunidad mundial. Sin embargo, las tendencias antihumanistas, que provienen de fuentes tan diversas como el integrismo religioso o el cientificismo, el neopositivismo o el posmodernismo, el holismo ecologista o el nihilismo filosófico, nos obligan a reconocer que la humanización constituye siempre una posibilidad, un proyecto, que debe fundarse y explicitarse en cada época.

Del mismo modo, la solidaridad no es un dato, no forma parte de una esencia natural; es algo que se aprende, que se construye. Poseemos la disposición para cooperar con el otro, pero también la capacidad para la agresión.

De acuerdo con la hipótesis de la agresividad natural del ser humano, que ha sido el paradigma dominante hasta nuestros días, para controlar su agresividad el individuo tiene que ser educado compulsivamente para integrarse con los demás. Pero aun si consideramos la hipótesis contraria, que nos proponen entre otros Ashley Montagu o Franz De Wass, según la cual hay una disposición natural para cooperar con el otro, la educación aparece necesaria para organizar la convivencia social. A la luz de los conocimientos actuales, podemos decir que *el ser humano dispone tanto de la capacidad para agredir como de la capacidad para cooperar porque ambas forman parte de los dispositivos de la supervivencia*.

Las teorías agresionistas influyeron muchísimo en los modelos educativos, en las políticas de Estado y en las ideologías políticas. El autoritarismo surge de una convicción: hay que reprimir el comportamiento naturalmente agresivo de las personas. En Thomas Hobbes la avidez es connatural (*cupiditas naturalis*) y lleva a buscar el sometimiento del otro (*homo hominis lupus*). La conciencia racional permite que los indi-

18. Véase Ashley Montagu, *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid, Alianza, 1981; Franz De Wass, *Primates y filósofos. La evolución del simio al hombre*, Madrid, Paidós, 2007.

viduos reconozcan que en esos términos la supervivencia es inviable, por lo que acuerdan un contrato social en el que establecen un Estado mediado que se convierte en un poder absoluto.¹⁹

El liberalismo y el evolucionismo de Darwin llegaron más tarde para reforzar y perfeccionar esta idea combinando el individualismo competitivo con el Estado regulador. Hobbes, Darwin y Marx trataron de objetivar la agresividad y al mismo tiempo justificaron estrategias compulsivas para lograr la cohesión social.

En la tradición que viene de Rousseau, en cambio, se cree que la bondad natural del ser humano fue corrompida por la evolución cultural y el egoísmo (*Discurso sobre los orígenes y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 1758). Se hace necesario recuperar la solidaridad a través de un contrato social. A su vez, la educación tiene que devolver a los individuos sus capacidades naturales para cooperar con el otro superando los egoísmos (*Emilio o sobre la educación*, 1762).

El pesimismo naturalista y el culturalista contribuyeron a crear modelos autoritarios y represivos con la “sana” intención de perfeccionar o restaurar la bondad humana. En el siglo XX esta misma actitud se reproduce con las doctrinas del “hombre nuevo” que los regímenes comunistas trataron de imponer durante el siglo XX. Esto no tiene nada de sorprendente si tenemos en cuenta que en la Edad Media cristiana se impusieron mecanismos represivos para conseguir que los individuos actuaran correctamente de acuerdo con una ética social.

En cuanto agente de integración social, la educación puede fortalecer el vínculo con los demás (la *conciencia social* de Émile Durkheim, la *inteligencia interpersonal* de Howard Gardner, la *inteligencia emocional* de Daniel Goleman) sobre la base del temor a las sanciones o sobre la base de la solidaridad, sobre la base de normas o sobre la de las convicciones personales. El crecimiento de la violencia escolar, infantil y juvenil está colocando en el primer plano estas discusiones. La crisis de las normas morales y sociales, la pérdida de autoridad de los padres y maestros, llevan a algunos a reclamar un retorno a los sistemas represivos y autoritarios, y a otros a buscar la autorregulación de los propios alumnos.

19. Véase Thomas Hobbes, *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

CAPÍTULO 2

La complejidad del concepto de educación

Podría decirse que explorar el mundo de la educación, en toda su anchura y complejidad, y al amparo de propósitos unificadores y totalizadores, es entrar en un territorio donde la señalización escasea, en un área todavía no cartografiada suficientemente.

Ricardo Nassif, *Teoría de la educación*

1. ¿Es posible una teoría de la educación en una era de mutaciones?

Los sistemas educativos han evolucionado en las últimas décadas adaptándose a los cambios del mundo a través de la diversificación, la expansión o la innovación. Pero pareciera imposible que una teoría de la educación pueda contribuir a racionalizar experiencias tan variadas. La globalización favoreció la convergencia de distintos países en torno a modelos institucionales y planes de estudio. Además, distintos movimientos políticos y sociales han presionado para organizar escuelas y universidades conforme a objetivos locales, regionales, étnicos, religiosos o políticos. Esto puede verse fácilmente en el surgimiento de universidades y escuelas con carácter regional en Europa, el desarrollo de escuelas islámicas en distintos países de Asia, el reconocimiento de escuelas y universidades indígenas en América del Sur, la creación de universidades para las fuerzas armadas y de seguridad, etcétera.

Entre los fenómenos más sorprendentes se puede mencionar la maduración precoz de niños y adolescentes que con edades de doce o quince años se encuentran en condiciones de ingresar a la universidad. En sentido inverso puede observarse el crecimiento del iletrismo y del retraso escolar. Muchos jóvenes de diecisiete o dieciocho años se presentan al

ingreso universitario con serias dificultades para leer, escribir o comprender un texto. Alemania se ha propuesto que los adolescentes terminen el secundario manejando por lo menos unas 1.500 palabras, pero los resultados promedios llegan a la mitad. En la Argentina y otros países de América del Sur los graduados secundarios utilizan normalmente unas 350 palabras y algunas universidades organizan talleres de lecto-escritura para elevar este capital a 500 palabras.

En Europa se han procurado estándares comunes para todos los niveles educativos pensando en un espacio europeo del conocimiento que ya involucra a 54 países. Pero la política educativa no es una responsabilidad de ninguna agencia transnacional sino de las mismas comunidades locales o nacionales, de modo que todo depende de la convergencia voluntaria de las mismas instituciones educativas. Pese a las complejidades que tienen que ver con las distintas lenguas, culturas e historias nacionales o locales, el Proceso de Bolonia (1999-2010) ya logró que las universidades de los países involucrados adoptaran un nuevo modelo curricular fundado en la formación por competencias. Esto implica abandonar los planes de estudios monodisciplinarios y enciclopédicos que aún prevalecen en América Latina y otros lugares.

También podemos observar otras experiencias contrastantes. Los ministros de educación del Mercosur aprobaron protocolos para facilitar los intercambios y la movilidad de estudiantes, profesores y profesionales de los países miembros. Brasil ya introdujo la enseñanza del castellano desde la escuela primaria, pero los países de habla castellana todavía no alcanzan a establecer recíprocamente la enseñanza del portugués. Por otro lado, pese a que se han establecido estándares comunes y que se han realizado pruebas experimentales de evaluación de graduados en distintas carreras (Agronomía, Medicina, Ingeniería), todavía no se acepta la libre circulación de profesionales porque las asociaciones profesionales y las universidades temen la competencia de sus pares.

Los cambios afectan a las políticas educacionales, a las identidades de los actores (docentes, alumnos), a las organizaciones institucionales (locales, nacionales, internacionales), a las modalidades de enseñanza y aprendizaje, al currículo, a la gestión de la información.

La idea de la historicidad misma de la educación está sometida a revisión. Durante los siglos XIX y XX la idea del progreso dominante permitió diseñar escuelas y universidades en todo el mundo que consideraban que las mismas debían ser agentes de transmisión de la modernidad, del conocimiento científico, del progreso tecnológico. Por lo tanto, se rechazaron las formas tradicionales de educación familiar o comunitaria. Actualmente, en todo el mundo, se han revalorizado las identida-

des ancestrales y consecuentemente se han creado miles de instituciones educativas cuya finalidad es preservar o fortalecer las identidades locales, religiosas, ancestrales. A la idea del progreso le sucede la idea de la “contemporaneidad de todas las culturas”. Universidades europeas como las de Escocia, Barcelona, Lovaina y otras que supieron tener un perfil cosmopolita se han volcado a la recuperación de sus tradiciones locales. En América Latina se han creado universidades indígenas donde se enseñan, entre otras cosas, técnicas médicas y conocimientos ancestrales.

¿Qué queda entonces de los consensos teóricos, de las teorías clásicas del pasado? Podría parecer que todo cambia, pero sería un error. Una de las consecuencias de las mutaciones que estamos viviendo es la coexistencia de modelos culturales diversos y también la aceptación de la pluralidad de enfoques filosóficos y pedagógicos. El reconocimiento de las “diferencias” en el campo de los derechos humanos (que tiende a perfeccionar y modificar el concepto de la igualdad jurídica surgido con la Revolución Francesa) tiene su correlato en el respeto de las diversas experiencias educativas. Ahora no se trata solamente de igualar a los individuos sino también de brindarles las posibilidades de afirmar sus identidades y diferencias. Entonces, ¿podemos compartir un concepto universal de la educación?, ¿podemos llegar a un consenso intersubjetivo mundial con respecto a los fines y los contenidos de la educación?

2. De la incertidumbre a la construcción de una teoría

Las incertidumbres que afectan a la teoría de la educación no provienen solamente de los contextos sociales y de los cambios históricos sino también de la crisis de los modelos teóricos que sustentaban la idea de la educación hasta hace unas pocas décadas. Desde esta perspectiva Alicia de Alba, al resumir una línea de investigación sobre el tema, declara lo siguiente:

- *El carácter de la teoría pedagógica o ciencias(s) de la educación es eminentemente polémico.*
- *Los puntos polémicos más significativos se refieren a la existencia misma de una teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación y a los modos para llegar a su constitución.*
- *En cuanto a la existencia misma de una teoría pedagógica o ciencia de la educación la mayoría de los autores están de acuerdo en:*
 - a) *no existe una sola teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación constituida, legitimada o consolidada hoy en día;*

b) la ciencia de la educación está en proceso de construcción mostrando un avance acelerado.¹

En *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* José Gimeno Sacristán presenta por su parte varios argumentos para explicar la crisis de la teoría de la educación. Reconoce que los esfuerzos por definir epistemológicamente el campo de la educación son recientes: “Carecemos de un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el fenómeno de la enseñanza”. Enumera una serie de obstáculos para construir una teoría de la educación. Destaca en primer término la “falta de interés por la calidad de la enseñanza”.² En segundo término, señala la separación entre la enseñanza y las ciencias que la fundamentan. En tercer lugar, el marcado pragmatismo de los educadores que descuidan las bases teóricas de la enseñanza:

La enseñanza puede funcionar sin poseer una teoría científica de la misma que la guíe. La teoría de la enseñanza no parece imprescindible [...] Y esto nos parece que es motivo del subdesarrollo teórico-científico de la ciencia de la enseñanza. [...] La formación pedagógica eficiente de nuestro profesorado es muy escasa y deficiente³

La ideologización de la teoría pedagógica ha contribuido a desacreditar la teoría:

Esta deformación ha consolidado un reflejo de rechazo a la teorización como algo contrapuesto a la práctica o a la utilidad práctica del conocimiento. [...] En muchos ambientes [...] se advierte ese rechazo a una concepción de la teoría pedagógica como una pura especulación desligada de lo real sin potencialidad ninguna, pura entelequia idealista y verbalista.⁴

Otro punto importante en el análisis de Gimeno Sacristán es cuando señala la influencia de las ciencias auxiliares (psicología, administración, sociología, economía, política y otras):

1. Alicia de Alba, “Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas”, en Alicia de Alba (coord.), *Educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, 1996, p. 35.

2. José Gimeno Sacristán, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Buenos Aires, Rei, 1992, pp. 13-14, 16.

3. Ídem, p. 16.

4. Ídem, p. 17.

Es frecuente la concepción de toda la ciencia de la educación como una disciplina aplicada, prolongación técnica de una serie de concepciones psicológicas, sociológicas, filosóficas, organizativas, etc., negando más o menos explícitamente la posibilidad de la propia ciencia de la educación.⁵

Aquí aparece la necesidad de fortalecer el campo teórico de la educación, la teoría pedagógica o como se la quiera llamar, no como una disciplina aislada ni como una yuxtaposición de disciplinas sino como un campo transdisciplinario con finalidades y objetivos determinados. Los fenómenos educativos están sujetos fácilmente a los discursos ideológicos y a todo tipo de opiniones, por eso la teoría de la educación necesita fortalecer la científicidad de sus prácticas sin olvidar que se trata de un fenómeno en el que intervienen factores políticos, culturales, sociales, económicos, etcétera.

Nos parece evidente que la crisis del concepto de educación tiene que ver al mismo tiempo con los *cambios en la realidad y con las crisis en los modelos de conocimiento*.⁶ Se puede afirmar, sin exagerar, que la teoría de la educación está construyendo su concepto en medio de cambios de paradigmas y de mutaciones históricas que conducen a una proliferación de opiniones y de experiencias sin fundamentos.

Aunque nos movemos en un contexto de incertidumbres, siempre es posible aproximarnos a la comprensión de la realidad. Las ciencias sociales han podido elaborar teorías sobre las revoluciones y la epistemología contemporánea ha tratado de explicar también las revoluciones científicas. Asimismo, algunas dimensiones de la teoría de la educación tienen que ver con finalidades y constantes que trascienden las experiencias históricas particulares. En otras palabras: consideramos que ni la complejidad ni la crisis impiden conceptualizar los procesos educativos.

El desarrollo de las ciencias cognitivas nos ofrece conceptos y teorías que nos permiten abordar con cierta objetividad los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los trabajos de Piaget y la escuela constructivista, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, los aportes de las neurociencias, de la teoría computacional y otros están siendo incorporados en la revisión de las prácticas educativas.⁷

Frente a las limitaciones de las teorías particularistas, factoriales o reduccionistas, ha surgido la teoría de la complejidad que Morin y sus

5. Ídem, p. 18.

6. Véase Augusto Pérez Lindo, *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

7. Véase Howard Gardner, *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona, Paidós, 2000.

discípulos han tratado de aplicar a la comprensión de los procesos educativos. Como modelo de conocimiento, este paradigma nos permite superar la perplejidad y la parálisis frente a la multiplicidad de los factores en juego.⁸

Desde el punto de vista de los objetivos de la educación, en la medida en que depende de consensos y decisiones políticas, encontramos que las declaraciones y documentos de la UNESCO, que han contado con la aprobación de las reuniones internacionales de ministros, especialistas y directivos de la educación, representan un alto grado de coincidencia sobre aspectos fundamentales.⁹ Por sobre todas las cosas, hay que destacar el consenso en torno a la idea de la educación como factor de inclusión social para millones de personas que sufren la pobreza y la marginación en el mundo.

Aceptar la pluralidad y las diferencias implica asumir que, si bien países y sistemas educativos comparten una visión común, siempre van a existir comunidades o grupos humanos con distintas temporalidades, experiencias y creencias que debemos respetar en la medida en que no sean incompatibles con los principios de los derechos humanos. En este sentido nos alejamos de las teorías del “progreso universal”, admitiendo que distintas comunidades y pueblos puedan vivir en marcos culturales anacrónicos o divergentes. Cabe reconocer que compatibilizar este principio con una idea universal de los derechos humanos resulta a veces muy problemático.

La epistemología contemporánea nos permite, por un lado, admitir que todas las teorías son refutables y, por otro, reconocer la objetividad del conocimiento científico como idea reguladora; desde esta perspectiva podemos reconocer que las teorías que componen las ciencias de la educación tienen distintos tipos y niveles de verosimilitud. De esto se deriva una visión pluralista que nos permite eludir las encrucijadas de la univocidad o del relativismo. No podemos tener el mismo grado de verosimilitud en los fundamentos biológicos o psicológicos de la educación que en los fundamentos políticos o económicos.

El pensamiento complejo puede ser el enfoque adecuado para interpretar la diversidad, la inteligibilidad y la convergencia de los sistemas

8. Véase Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994; *La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance/1*, París, Seuil, 1986.

9. Véase en particular Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, Jontiem, 1990; Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, París, 1996; Declaración Mundial sobre la Diversidad Cultural, 2001. Asimismo, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.

educativos. En este sentido la educación requerirá una fundamentación al mismo tiempo filosófica, biológica, ética, pedagógica, psicológica, política, sociológica, económica y cultural de sus principios.

La historicidad, tanto de las teorías como de las experiencias educativas, es algo que las sociedades contemporáneas admiten en general. Esto nos lleva a comprender las experiencias de muchas comunidades, pueblos e instituciones que desarrollan programas educativos con visiones religiosas, naturalistas o míticas al margen de nuestra concepción histórica. Los budistas del Tibet, los indios del Amazonas, los menonitas de América del Sur, los brahmanes de la India y tantos otros grupos humanos se sitúan con relación a otros tiempos (a veces del Neolítico, a veces premodernos) y nos recuerdan la diversidad y la pluralidad del mundo en que vivimos.

En las sociedades modernas la historicidad implica reconocer el cambio constante, la formación de una conciencia histórica adecuada de la experiencia vivida y la construcción de una idea del futuro. El campo educativo está atravesado como nunca por distintas visiones de la historicidad, algunas volcadas al pasado y muchas volcadas al futuro. La teoría de la educación precisa, pues, situarse en relación con una teoría del cambio de mundo.¹⁰

3. ¿Qué es la educación?

Aristóteles en el siglo IV a.C. advertía en *Política* la dificultad para determinar qué es lo que se espera de la educación:

Cuál debe ser esta educación y cómo se ha de educar son cuestiones que no deben echarse en el olvido; porque actualmente se discute sobre estos temas, y no están todos de acuerdo sobre lo que deben aprender los jóvenes, tanto desde el punto de vista de la virtud como de la vida mejor, ni está claro si conviene más atender a la inteligencia o al carácter del alma. Examinar la cuestión partiendo del actual sistema educativo induce a confusión, y no está claro en modo alguno si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida, o las que tienden a la virtud, o las utilitarias, ya que todas estas posiciones tienen partidarios.¹¹

10. Véanse Augusto Pérez Lindo, *Mutaciones. Escenarios y filosofías del cambio de mundo*, Buenos Aires, Biblos, 1996; Augusto Pérez Lindo (comp.), *El concepto de realidad. Teorías y mutaciones*, Buenos Aires, Proyecto Editorial, 2003.

11. Aristóteles, *Política*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005, 1337a 34-42.

Parece difícil, en principio, encontrar una definición comprehensiva de lo que podemos entender hoy por educación. El concepto de educación se ha vuelto elusivo y complejo. Los cambios de contextos y de paradigmas contribuyeron a la multiplicación de experiencias y de significados respecto de los procesos educativos. Tratemos de revisar algunas definiciones.

En su Introducción a la *Historia de la pedagogía*, Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi señalan:

La educación es pues un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la *transmisión de la cultura del grupo de una generación a otra*, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo.¹²

Esta definición se encuentra muy próxima de la que formulara Émile Durkheim:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no son aún maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio especial al que está particularmente destinado.¹³

En estas definiciones se destaca, en primer lugar, la idea de la educación como un trasvasamiento cultural de las generaciones maduras a las más jóvenes. En segundo lugar, la necesidad de dotar al niño con las habilidades necesarias para la supervivencia del grupo. En tercer lugar, particularmente en Durkheim, la idea del cumplimiento de una exigencia de la sociedad en que se vive (ciudadanía, socialización) y del ajuste al medio al que está destinado (o sea, las competencias para desempeñarse en el trabajo o en la función social de cada uno; diferenciación). En cuarto lugar, la necesidad de la formación física, moral e intelectual.

Podemos decir que éstos han sido principios rectores de las políticas educativas modernas desde el siglo XIX en casi todas partes. Pero aun

12. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 14.

13. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, París, Presses Universitaires de France, 1980, p. 51.

dentro de este paradigma había connotaciones diversas. En el *Vocabulario de la educación* de Gaston Mialaret se indica que “el acto de conducir, de guiar un niño o un adulto arrancándolo de un estado inicial que se considera que debe ser superado, sigue siendo el fundamento de la educación. En la pedagogía contemporánea, la educación tiene una significación muy amplia y apunta a la totalidad de la persona”.¹⁴

Aunque la etimología no parece tener un peso decisivo en las definiciones actuales del concepto de educación, notemos que podemos traducir la raíz latina *educare* como conducir, guiar, orientar. Modernamente lo podemos traducir como “formar” y este sentido expresa una de las dimensiones del fenómeno educativo.

Si partimos de la palabra latina *educere*, puede ser traducida como hacer salir de, dar a luz. De este significado se inspira la definición de Mialaret que hemos citado. En esta interpretación el fenómeno educativo se orienta principalmente al desarrollo del niño y del individuo; se trata de un proceso de gestación. En español el sentido próximo es el de “criar”.

En la tradición romana, de origen campesino, la idea de crianza no era sólo una metáfora: se trataba de asegurar el crecimiento del niño y el punto de partida se encontraba en la familia. Un matiz diferente al que había tenido la educación para los griegos entendida como *paideia*. De acuerdo con Henri-Irénée Marrou:

La *paideia* (o *paideusis*) llega a significar la cultura, concebida no en el sentido activo, preparatorio, de la educación, sino en el sentido perfectivo que esta voz tiene hoy en día entre nosotros: el estado de un espíritu plenamente desarrollado, en el cual han florecido todas sus virtualidades, el del hombre que ha llegado a ser plenamente hombre. Y es digno de señalarse que Varrón y Cicerón cuando deban traducir *paideia*, escogerán, en latín, la palabra *humanitas*.¹⁵

Una lectura atenta de las definiciones usuales de la educación nos permite apreciar cuánto se alejan estos sentidos primitivos de las ideas modernas de “instrucción” (principalmente cognitiva) y de “aprendizaje” (práctico). No es ocioso recordar que en Francia se oponía la palabra “instrucción”, surgida de la revolución de 1789, a la de “educación”, vinculada a las concepciones religiosas y aristocráticas de “formación”.

14. Gaston Mialaret, *Vocabulaire de l'Éducation*, París, Presses Universitaires de France, 1979, p. 192.

15. Henri-Irénée Marrou, *Historia de la educación...*, pp. 117-118.

Cualquiera que analice las justificaciones ofrecidas para las carreras universitarias actuales notará que el énfasis dominante está en la preparación profesional para responder a demandas del mercado y la sociedad. La educación cedió el paso a la “formación de recursos humanos”. Desde comienzos del siglo XX en Europa y otros lugares la educación primaria y secundaria fue diseñada para atender las demandas laborales. Durkheim veía la educación como una parte del proceso de división social del trabajo.

La idea de la educación tenía para Platón el sentido de un largo camino de perfeccionamiento. En *República* afirma que hacen falta cincuenta años para formar a un hombre. Para Confucio en la China (siglo VI a.C.) la educación también constituía un desarrollo espiritual para toda la vida y por eso manifiesta:

A los quince años de edad me concentré en el estudio. A los treinta años pude sostenerme. A los cuarenta no tenía dudas. A los cincuenta conocí el mandato del Cielo. A los sesenta fui obediente a este mandato. A los setenta pude seguir los pasos de mi mente sin cruzar los límites de lo correcto.¹⁶

En China, en India, en el mundo árabe, en África, en Europa y otros lugares se pueden encontrar tradiciones sapienciales, religiosas y filosóficas que proponen modelos de educación muy exigentes que duran toda la vida. Podríamos decir, recurriendo al psicoanálisis, que en todos ellos se ha tratado de sublimar la naturaleza humana. También podríamos reconocer que se trataba de elevar el espíritu humano a su más alto grado. Por eso los fundadores y santos católicos de las congregaciones religiosas (San Benito, Santo Domingo, San Ignacio de Loyola, San Juan Bosco, entre otros) fueron organizadores de escuelas.

Aunque muchos observan en la actualidad las prácticas educativas como parte de un servicio público o social orientado a la instrucción, la formación profesional o científica, no debemos olvidar que el desarrollo de la cultura y del espíritu que hizo posible las civilizaciones, incluyendo la actual, fue producto de una gran concentración intelectual y espiritual de individuos y grupos que desarrollaron el ideal de un espíritu humano que se perfecciona a través de la educación intelectual y moral.

Desde una perspectiva humanista y compleja, Edgar Morin nos propone en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*:

16. *Analectas*, III, 4, citado por Feng Youlan, *Breve historia de la filosofía china*, Beijing, Ediciones de Lenguas Extranjeras, 1989.

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Éstos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.¹⁷

Los fines y las prácticas de la educación se han diversificado. La cultura científica se ha vuelto tan importante como la educación multicultural. Los programas de aprendizaje virtual nos abren el camino hacia todas las bibliotecas y todas las comunicaciones mundiales. La nueva conciencia ecológica suscita nuevos comportamientos más preocupados por mantener una relación armoniosa con la naturaleza. La desintegración social y los fenómenos de exclusión nos impulsan a reforzar la *solidaridad* y la *ciudadanía*. La crisis de la familia y de las relaciones interpersonales pone en primer plano la formación afectiva. Estos y otros elementos se han yuxtapuesto a las funciones tradicionales de la escuela: la formación, la instrucción y la socialización.

En el Informe para la Unesco de Jacques Delors se destacan cuatro pilares de la educación: “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender vivir juntos, aprender a ser”.¹⁸ A partir de un diagnóstico sobre el estado actual de la educación en el mundo, el grupo de expertos convocados por la UNESCO estableció estas cuatro funciones esenciales para la educación del futuro poniendo el acento en las competencias (capacidad para aprender a ser, conocer, hacer, vivir juntos). Este informe asume que los individuos tendrán que aprender durante toda la vida y que las capacidades más importantes no son las profesionales sino las éticas, personales y sociales.

Si analizamos las experiencias educativas de distintas épocas y culturas, veremos que tanto en Oriente como en Occidente *el aprendizaje para conocer o para desarrollar competencias prácticas se encuentra generalizado*. En el pensamiento de Confucio o de Aristóteles está la idea del “aprender a convivir”, pero bajo la condición de adoptar las reglas sociales imperantes. En la Edad Media cristiana la formación religiosa y la inserción en el mundo simbólico vigente era lo más importante. En muchos casos la educación pública se impone como un proceso compulsivo. A partir del Renacimiento en Europa aparece la idea de la *autonomía individual* que se despliega con la modernidad. Esto lo podríamos comprender en la idea del *aprender a ser*.

17. Edgar Morin, *Los siete saberes...*, p. 47.

18. UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, cap. 4

Algunos significados del concepto de educación tienen raíces clásicas y son ampliamente compartidos: se incluye en el fenómeno educativo toda actividad tendiente a transmitir de manera sistemática conocimientos, destrezas, valores morales. Esto se puede aplicar a las academias y los liceos helénicos, a la escuela cristiana de la Edad Media o a la escuela moderna. Durkheim encontró a principios del siglo XX un denominador común en las experiencias educativas: el hecho de que siempre se encuentra una generación adulta que transmite sus conocimientos a las nuevas generaciones. Además, puso el acento en el significado social de este proceso: el individuo es una abstracción (en esto coincide con Karl Marx). Es la sociedad la que en última instancia trata de integrar a los jóvenes a través de conocimientos socialmente necesarios.

Para Karl Marx, Friedrich Engels y los pensadores socialistas, la educación debería servir para lograr la igualdad social. La educación burguesa dominante forma parte del aparato ideológico del Estado cuya función es reproducir la explotación y las desigualdades.¹⁹ En la misma línea, Pierre Bourdieu ve la educación como un proceso de reproducción cultural y social.²⁰ Tanto en el caso de Durkheim como en el de estos autores la preeminencia de lo social es lo más significativo. En la filosofía de Immanuel Kant, en cambio, lo que se busca es realizar plenamente las potencialidades de los individuos.

Pensadores y líderes espirituales occidentales y orientales (Confucio, Platón, Buda, Séneca, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Krishnamurti, etc.) se preocuparon por la formación intelectual y espiritual. Pero a veces los líderes religiosos han considerado un accesorio o una amenaza de corrupción espiritual la búsqueda de nuevos conocimientos. Para algunos moralistas el hombre virtuoso siempre estará cerca de la verdad, de lo cual podemos encontrar testimonio en la historia general y en nuestra vida personal. Pero también encontramos ejemplos de personalidades que, imbuidas de la posesión de la virtud o de la verdad, han querido eliminar a los que no pensaban de la misma manera. A lo largo de la historia la libertad de pensamiento y el derecho a la diferencia se abrieron paso muy tardíamente. El pluralismo forma parte de uno de los objetivos de la modernidad que se opuso a las concepciones dogmáticas e intolerantes para proponer una educación fundada en la búsqueda y la transmisión libre de los conocimientos proporcionados por las ciencias. Pero, a su vez, la modernidad adoptó actitudes dogmá-

19. Véase Karl Marx y Friedrich Engels, *Crítica de la educación y de la enseñanza*, París, Maspéro, 1976.

20. Pierre Bourdieu, *La reproducción*, México, Fontamara, 1995.

ticas e intolerantes cuando quiso imponer una concepción limitada de la racionalidad y del progreso.

4. Una definición comprehensiva

Ante todo, podemos decir que el concepto de educación no se reduce al de instrucción (más ligado a la formación teórica) ni al de aprendizaje (más ligado a la adquisición de competencias prácticas). También hay que destacar algo que se encuentra implícito en las experiencias educativas: que *el dominio de competencias lingüísticas es al mismo tiempo una condición y un objetivo de toda comunicación pedagógica*. Cuando Sócrates intentaba generar una reflexión de cualquiera de los participantes en sus famosos diálogos comenzaba por analizar el significado de las palabras corrientes.

A partir de Edad Media prevaleció la enseñanza de Aristóteles. La retórica, la lógica y la argumentación ocupaban un lugar importante. En la educación moderna se abrió camino la experimentación y la transmisión de las ideas científicas. Las competencias lingüísticas fueron perdiendo importancia en la escuela del siglo XX al mismo tiempo que, curiosamente, nacían o renacían las disciplinas lingüísticas, semiológicas y hermenéuticas.

Si consideramos todos los aspectos que venimos señalando, podemos destacar un conjunto de significados que pueden estar contenidos en la palabra “educación”, a saber:

- a) instrucción teórica, transmisión de conocimientos;
- b) formación en valores estéticos, morales y espirituales;
- c) desarrollo de competencias lingüísticas;
- d) formación de actitudes y competencias para la vida social y el trabajo;
- e) desarrollo de los individuos (individuación);
- f) socialización, integración social;
- g) desarrollo de comportamientos adecuados frente a la naturaleza, y
- h) desarrollo de la reflexión, del espíritu crítico.

Partiendo de estos elementos podemos intentar una definición comprehensiva diciendo que *la educación es una actividad bio-psico-social en la que mediante el lenguaje, las informaciones y las actitudes se procura formar individuos capaces de construir conocimientos, valores estéticos, morales y competencias para integrarse en una sociedad, resguardar la vida y alcanzar su plena autonomía*.

Actividad bio-psico-social. La educación es acción; ésta es una tesis que justificó ampliamente el constructivismo de Piaget. Marx, Comte, Durkheim, Vigotsky, le dieron a la educación el carácter de una práctica social diferenciándose de las teorías individualistas (como las de Kant). Todos se inscriben en el período de la Revolución Industrial y de la formación de la sociedad de masas. El objetivo de dominar y transformar la naturaleza era dominante, tanto para los socialistas como para los liberales progresistas. Ahora podemos comprender que esta etapa histórica implicó una negación de la naturaleza, que actualmente estamos tratando de recuperar. Las investigaciones de Jean Piaget, Konrad Lorenz, Humberto Maturana y otros han puesto de manifiesto la base biológica de los procesos cognitivos y de los comportamientos humanos. Hablar de la educación como un proceso bio-psico-social significa religar las funciones biológicas latentes en las dinámicas sociales de la educación, pero también implica reconocer la centralidad de los aspectos psicológicos. En las sociedades contemporáneas el desarrollo de la subjetividad, de la motivación, de la creatividad, aparecen como esenciales.

Lenguajes. Es curioso que las definiciones tradicionales de la educación hayan omitido la importancia del lenguaje como agente educativo y formativo. El “giro lingüístico” que se produce desde mediados del siglo XX permitió comprender el desarrollo del lenguaje como un factor decisivo en la evolución histórica, en el desarrollo de las personas y en el pensamiento científico. La crisis de la lecto-escritura en las sociedades contemporáneas así como la defensa de las identidades culturales han dado lugar en todo el mundo a políticas lingüísticas. La educación tiene como condición el lenguaje y como objetivo el dominio de los lenguajes disciplinarios. En la cultura contemporánea necesitamos criterios hermenéuticos y teorías semióticas para interpretar los nuevos entornos creados por los medios de comunicación y por los sistemas de información.

Informaciones. Considerar la educación como un proceso de comunicación y de información debería ser obvio. Si esto no ha ocurrido, es porque en general se la consideraba un proceso unidireccional: de los adultos hacia los niños, de los sabios a los ignorantes. Ahora que experimentamos un flujo extraordinario de informaciones de todo tipo, también sabemos por la semiología, la lingüística, las teorías de inteligencia artificial y la informática que el mundo funciona mediante el intercambio permanente de información, desde el nivel molecular hasta el nivel de las sociedades y los ecosistemas.

Explicitar la transmisión de informaciones nos permitirá relativizar,

por un lado, la memorización de las mismas (que en el pasado era crucial para cada individuo y que en adelante dependerá de recursos exogámicos, como las computadoras, los sistemas de información y los microchips implantados en el cerebro). Por otro lado, nos permitirá destacar la importancia de elaborar paradigmas o modelos de conocimiento para seleccionar y aprovechar la masa de la información disponible.

Las competencias informacionales (capacidad para seleccionar y aprovechar los datos que nos brinda internet) y hermenéuticas (lectura e interpretación de los códigos simbólicos con los que interactuamos) constituyen herramientas básicas en la cultura actual.

Actitudes. En todas las culturas siempre aparece el conflicto entre una educación orientada hacia el desarrollo de la inteligencia y una educación orientada hacia la acción moral o práctica. En el Occidente moderno se privilegió la racionalidad en desmedro de las actitudes. En la teoría psicoanalítica el deseo de saber (la pulsión epistemofílica) es un factor decisivo para los aprendizajes. Un buen maestro transmite ante todo el deseo de aprender y sobre esa base puede lograr mejores resultados que con la mera repetición o acumulación de informaciones. El concepto de “actitud” involucra tanto la conducta como las disposiciones subjetivas.

Formación de individuos. Lo que distingue a la educación de otras formas de comunicar conocimientos e informaciones (como la televisión o la vida doméstica, por ejemplo) es que se propone formar individuos en distintas dimensiones (cognitivas, éticas, estéticas, prácticas). Aquí aparece el vínculo con la raíz etimológica *e-ducere*, hacer surgir, dirigir, formar. Sin el propósito de formación, la transmisión de conocimientos se reduce a capacitación.

Capacidad para construir conocimientos. Es el *aprender a conocer* que nos propone el informe Jacques Delors, de la UNESCO. La función más ampliamente reconocida de la educación es la de transmitir conocimientos. Pero las investigaciones de Piaget y de las ciencias cognitivas han dado un giro paradigmático al mostrar que el conocimiento implica “construcción”, actitud activa de los sujetos de aprendizaje. La pedagogía de Paulo Freire también defiende y profundiza este punto de vista criticando el viejo modelo de la instrucción enciclopédica y pasiva que hacía del alumno un depósito de informaciones. En la “sociedad de la información” lo más importante es poseer la capacidad para elaborar conocimientos. El almacenamiento de datos e informaciones depende cada vez más de recursos exogámicos como las computadoras.

Valores estéticos y morales. También aquí se recoge uno de los aspectos que siempre se han asociado con la educación en cuanto a los contenidos morales. No toda educación es moral, pero toda verdadera enseñanza transmite siempre valores morales y culturales que definen el ideal del ser humano o de la sociedad que se pretende alcanzar. Debemos señalar, en cuanto a los valores estéticos, que se trata de explicitar algo que en parte la educación siempre ha reconocido pero que no siempre ha valorizado. En la escuela china o japonesa la estética interviene en la actividad escolar, junto con las actividades corporales. En las escuelas de América Latina, Europa y Estados Unidos la enseñanza artística en general ha cobrado mucha importancia, se ha revalorizado la pedagogía lúdica y el contacto con la cultura musical, la danza o la producción artística.

Competencias para integrarse en la sociedad. Por un lado, se trata del *aprender a hacer*, de aprender a resolver problemas, y, por el otro, se trata de integrar a los individuos a una sociedad dada (socialización). Frente a los procesos de desocialización y de exclusión que padecen las sociedades actuales, la función integradora de la educación sigue siendo esencial.

Resguardar la vida. En el proceso evolutivo la educación tiene que ver con el desarrollo de condiciones para mejorar la supervivencia; en la actualidad, frente a las serias amenazas al medio ambiente, se trata de educar para preservar y mejorar la calidad de vida.

Alcanzar la plena autonomía. En principio la educación contribuye a completar la *individuación* o desarrollo evolutivo de cada individuo; además, se trata de apoyar la realización de la plena autonomía de cada persona, el *aprender a ser* que implica la formación para la libertad.

En esta definición tratamos de sintetizar las distintas funciones y finalidades que se atribuyen a la educación en el curso de la historia y en la actualidad. Se trata de una síntesis ideal. Consideramos que cada una de estas dimensiones educativas son las que la humanidad ha ido descubriendo a través de su evolución histórica como posibilidades de perfeccionamiento. En la práctica, sabemos que en cada sociedad los individuos, el Estado, las comunidades, las familias, deciden sobre los valores y sobre los aspectos más importantes a tener en cuenta en los procesos educativos. Los actores, los momentos, los métodos de aprendizaje, pueden ser diversos. Esto forma parte de la complejidad y del pluralismo inherentes a los sistemas educativos.

CAPÍTULO 3

Multirreferencialidad y pluralismo pedagógico

En sí misma, la ciencia se sabe hoy día fuertemente atravesada por la diversidad de paradigmas, que la convierte en una actividad humana muy dependiente de su propia historia, de sus propios conflictos en las relaciones y los agrupamientos de la diversidad, y de sus propias condiciones de producción, circulación y apropiación.

Carlos Cullen, *Crítica de las razones de educar*

1. El carácter multidimensional del fenómeno educativo

Retomando un término acuñado por Jacques Ardoino, podemos hablar del carácter “multirreferencial” de la educación,¹ que está implícito en todas las enumeraciones sobre los fines educativos. La persona “educada” no necesariamente es la que más sabe, la más instruida; ni siquiera la formación centrada en lo estrictamente moral o religioso garantiza que una persona sea bien educada. La comprensión del proceso educativo, visto desde el ángulo general de la humanidad, involucra distintas dimensiones que consideramos importantes: capacidad para pensar, para actuar con los demás, para ser libres, etc. En este sentido podemos decir que la reflexión sobre el fenómeno educativo debería permitirnos reconocer la diversidad y la pluralidad de opciones epistemológicas, pedagógicas, éticas, políticas o culturales que hacen a la realidad humana. Como corolario de este principio, podemos afirmar que todo paradigma pedagógico que pretenda ser unívoco, que pretenda ser una verdad homogénea para todos, corre el riesgo de ser parcial e insuficiente. Esto se pue-

1. Jacques Ardoino, *Éducation et relations*, París, Gauthier-Villars, 1980.

de apreciar en los distintos enfoques que han tratado de definir el sentido de la educación a partir de un principio único.

Desde el punto de vista biológico, los individuos tienen que alcanzar su individuación a través de la cultura. Los partidarios del naturalismo y del evolucionismo clásico pensaban que el desarrollo individual formaba parte del programa biológico. Platón es uno de los primeros que se dio cuenta de que no era así cuando decía en la *República* que “hacen falta cincuenta años para formar un hombre”. Pero el filósofo griego, que inspiró a muchos pedagogos en busca de un modelo ideal, sostenía que la perfección se habría de alcanzar cuando el individuo fuera capaz de contemplar y asumir las ideas –esencias de la verdad, el bien, la belleza y la justicia–.

Confucio, a su vez, sostenía que el individuo alcanzaba su pleno desarrollo en su ser social y moral, que es también lo que pensaba modernamente Durkheim: la educación tenía una finalidad colectiva. Los sofistas griegos, los pensadores del Renacimiento, Immanuel Kant, John Locke, Martin Lutero y otros pensaron que era a nivel individual que se asumían las responsabilidades y se alcanzaba la plenitud moral. La idea de la autonomía se encuentra contemporáneamente resaltada en la pedagogía de Paulo Freire.

En la definición que propusimos antes afirmamos el carácter social del proceso educativo, como lo hacían Émile Durkheim o Lev Vigotsky, pero a diferencia del primero no restringimos la educación a la transferencia de saberes de la generación adulta a los jóvenes. En la actualidad podemos observar que en algunos casos los nietos están reeducando a sus abuelos con relación al uso de las nuevas tecnologías. Hablamos de la “transmisión de información”, que puede comprender lo que se divulga en los medios de comunicación de masas, pero en la medida en que se proponen enseñar a conocer, a convivir, a resolver problemas. En este sentido se puede decir que la televisión, la radio o internet pueden ser agentes educativos, pero no siempre se proponen educar. Algunos consideran que más bien están socavando las competencias cognitivas, lingüísticas y reflexivas de los individuos.

En la educación clásica helenístico-cristiana, la transmisión de conocimientos, de cultura literaria y de valores era lo esencial. Siguiendo la teoría de las *inteligencias múltiples* de Gardner² debemos prestar atención no solamente a la inteligencia lingüística y lógico-matemática sino también a la inteligencia musical, interpersonal, intrapersonal, corporal, espacial y moral. En otras palabras, la educación tiene que apuntar

2. Howard Gardner, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2001.

al pleno desarrollo de todas las potencialidades de los individuos. Esto involucra, como señala Daniel Goleman, la inteligencia emocional, el dominio de los sentimientos.³

Reconocemos que hay múltiples agentes de la educación: la familia, la comunidad, la radio, la televisión, el ciberespacio, los diarios, los libros, la escuela, la universidad, etc. Todos son en general formadores de hábitos, transmisores de pautas morales y de comportamiento. La educación tiene siempre una función formativa, algo que a veces la rutina escolástica tiende a olvidar y entonces se limita la instrucción o la capacitación.

En las sociedades contemporáneas es tan importante aprender los lenguajes de las culturas dominantes como tener la posibilidad de desarrollar la autonomía personal. Por un lado, siempre formamos parte de grupos sociales, comunidades, sociedades y culturas. Por otro, no todos encuentran en sus entornos sociales o culturales la plena realización; a veces tienen que salir de ellos para encontrar su destino o realización personal.

Para avanzar en la teoría de la educación, debemos entonces adentrarnos en la exploración de las distintas dimensiones que presenta el fenómeno educativo.

2. El redescubrimiento de nuestras raíces biológicas

Pierre Teilhard de Chardin afirmaba en *El porvenir del hombre* que “lejos de ser en el viviente un fenómeno artificial, accidental y accesorio, la educación es nada menos que una de las formas esenciales y naturales de la actividad biológica”.⁴ La educación cumple una función biológica que suele quedar oscurecida por la importancia que tiene la instrucción cognitiva y la función socializadora.

La crisis del racionalismo, las investigaciones sobre biología del conocimiento y las críticas ecologistas a la negación de la naturaleza en las sociedades actuales fueron abriendo un interés progresivo al análisis de la dimensión biológica de la educación. Después de doscientos años de revoluciones industriales y tecnológicas, estamos redescubriendo la naturaleza.

Muchos autores, con posiciones diferentes, consideran que la búsqueda de la adaptación al ecosistema constituye uno de los impulsos más fuertes y profundos en la evolución de la especie humana. Watson,

3. Daniel Goleman, *La inteligencia emocional*, Madrid, Vergara, 1995.

4. Pierre Teilhard de Chardin, *El porvenir del hombre*, Madrid, Taurus, 1962, p. 41.

Piaget, Vigotsky, Skinner, Freud, convergen en este punto. Pero el aprendizaje, tanto a nivel molecular como colectivo, constituye también un agente poderoso de cambios que colocan al ser humano en situaciones más complejas e incontrolables. La “complejización” evolutiva de la sociedad nos coloca en situaciones de mayor vulnerabilidad. Necesitamos más inteligencia para resolver los problemas suscitados por los productos de la inteligencia.

La revolución agraria hace unos siete mil años creó nuevas posibilidades históricas que aún hoy no alcanzamos a controlar, como la producción de alimentos y el crecimiento de las poblaciones, la manipulación de la naturaleza, la industrialización a través de las biotecnologías de las especies vegetales y animales, la creación de transgénicos, la clonación, etc. Aprendimos durante los últimos milenios lo necesario para el control de los recursos naturales, pero no alcanzamos todavía a tener biopolíticas adecuadas para administrarlos en beneficio de todos.

La Revolución Industrial a partir del siglo XVIII fue otro gran hito cuyas consecuencias indeseables se pueden apreciar en el calentamiento global y en la destrucción de inmensos recursos naturales. Los sistemas educativos hicieron posible el surgimiento de una fuerza de trabajo más educada, indispensable para la evolución tecnológica e industrial. La industrialización desplegó a escala mundial una tecnoestructura que se sobrepuso a los espacios naturales. Entonces hubo que preparar a los individuos para adaptarse a las ciudades, los transportes, las telecomunicaciones, las fábricas, las oficinas. El *homo faber* alcanzó su plenitud.

Las consecuencias de la revolución informática que comienza hacia fines del siglo XX todavía no están suficientemente evaluadas. Entre sus efectos, podemos contar con el surgimiento de un “sistema neuroelectrónico universal”, o sea, el ciberespacio mundial, del cual dependen los intercambios económicos, las estrategias militares, las relaciones interpersonales, la producción científica, la innovación tecnológica, las industrias, las bibliotecas, etc. La “virtualización” de la realidad tiene su correlato en la “virtualización” acelerada de los programas educativos.

Podemos reconocer que ya no nos enfrentamos solamente a una realidad natural sino a un mundo mucho más complejo creado mediante el aprendizaje humano, o sea, a través del uso sistemático de la inteligencia científica y técnica. El mundo se ha “cientificado”, algo que ya habían entrevisto desde el siglo XIX pensadores sociales como Karl Marx y Auguste Comte. Pero el crecimiento de la cultura científica y tecnológica nos obliga a repensar el uso de sus posibilidades.⁵ La fuerza de traba-

5. Véase Helga Nowotny, Peter Scott y Michael Gibbons, *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Oxford, Blackwell, 2001.

jo más efectiva se concentra en lo que Peter Drucker denominaba “cognitariado” o “proletariado del conocimiento”.⁶ Ahora bien, podemos diseñar políticas para que los sistemas educativos se adapten a estas “nuevas realidades” o podemos pensar en “biopolíticas” para conservar un equilibrio armonioso entre la naturaleza, la cultura y la tecnoestructura. Ésta sería también una manera de optar por la diversidad cultural a través de la educación (lo que también constituye una manera de preservar la biodiversidad de nuestra especie).

Los escenarios que estamos enunciando plantean diversos interrogantes a la educación. Si consideramos las mutaciones que estamos experimentando, cabría preguntarse si los sistemas educativos están en condiciones de responder a desafíos tan variados como la globalización, la informatización, la biotecnologización de la naturaleza, el calentamiento global, la explosión demográfica o la exclusión social. El discurso “políticamente correcto”, que los ministros de educación de todo el mundo acuerdan a través de documentos internacionales de la UNESCO, atribuye a la educación responsabilidades hiperbólicas, de difícil cumplimiento. Muchos admiten que la evolución de la especie depende de la educación, lo cual, siendo profundamente cierto, encierra varios supuestos que hacen a la congruencia de las políticas económicas, sociales, culturales y estatales con los fines de la educación. En las regiones donde más se le pide a la educación es donde los desequilibrios sociales, económicos, políticos o culturales no son atendidos correctamente por las políticas sectoriales.

En la medida en que nos hemos despegado de las condiciones naturales de la evolución, en la medida en que nos enfrentamos con un mundo que es producto de nuestra inteligencia y de nuestro trabajo, percibimos dramáticamente que tenemos que elegir como nunca en qué mundo queremos vivir, o sobrevivir. Aquí aparece la justificación y la importancia de los movimientos ecologistas de las últimas décadas que han puesto en discusión los modelos económicos dominantes, la industrialización y los avances biotecnológicos. La educación no es neutral en el escenario de la crisis ecológica mundial. Es la principal reproductora de las pautas individualistas, consumistas, industrialistas, economicistas, que afectan al medio ambiente en peligro. Por eso, autores como Francisco Gutiérrez y Moacir Gadotti reivindican la idea de una “ecopedagogía”, vinculada a las ideas de Paulo Freire.⁷

En la mayoría de los cambios que hicieron posible la formación de

6. Véase Peter Drucker, *Las nuevas realidades*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

7. Véase Moacir Gadotti, *Perspectivas de la educación*, pp. 316 ss.

sociedades humanas podemos reconocer procesos de aprendizaje, avances en los conocimientos, cambios inducidos en las actitudes individuales y colectivas. Uno podría preguntarse por qué, si la dotación genética del *Homo sapiens* tiene una antigüedad de alrededor de siete millones de años, recién comenzamos a crear condiciones que hicieron posible la emergencia de sociedades históricamente semejantes a las actuales hace apenas unos treinta mil años. Creemos que la clave de este retraso está en el largo tiempo que insumió la creación de lenguajes y de capacidades simbólicas (para el arte, la religión, la ritualización grupal, etc.) compartidas por grandes grupos. Porque los descubrimientos y aprendizajes aislados no dejan huellas. Sólo una intensa interacción simbólica durante largos períodos hizo posible el surgimiento de los primeros pueblos y civilizaciones.

Los esfuerzos por descubrir capacidades nuevas, para sistematizarlas y transmitirlos a otros individuos, fueron decisivos en el proceso evolutivo. Esto quiere decir que la educación no es un invento moderno ni de la antigüedad, como muchos creen. En los orígenes mismos de la historización humana los aprendizajes innovadores, el desarrollo de capacidades cognitivas y operativas, o sea, la educación, ya se encontraba asociada a las tentativas de evolución de nuestra especie. Para los seguidores de la “teoría innatista” (Platón, René Descartes, Noam Chomsky, por ejemplo), las capacidades inteligentes estuvieron siempre dadas y sólo hace falta que las actualicemos mediante la experiencia. Entonces, más que el aprendizaje, lo que hace falta es mantenerse fieles a los mandatos biológicos (que es lo que sostienen muchos ecologistas).

Desde el siglo XV con el Renacimiento italiano se habla de la capacidad del ser humano para crear una “segunda naturaleza”, o sea, la cultura. Y desde entonces los europeos modernos asumieron la creencia de que la creatividad cultural y el espíritu científico eran una singularidad de la herencia helenístico-europea. La idea etnocéntrica de la superioridad cultural también justificó el mandato civilizatorio y colonizador sobre otras culturas. Ahora bien, en todas las corrientes filosóficas de la modernidad (idealistas, humanistas, racionalistas, empiristas, materialistas, positivistas) se expresa también la conciencia del poder de la cultura y del conocimiento para transformar el mundo. Ya no es la naturaleza, ni la conciencia natural, lo que produce el nuevo orden del mundo, sino la cultura.

Kant aparece en el siglo XVIII en el momento preciso en que las dos corrientes principales del pensamiento europeo, el racionalismo y el empirismo, se disputan la visión del mundo. En la *Crítica a la razón pura* reconoce que la razón no es autosuficiente, que precisa la realidad. Frente al empirismo, a su vez, sostiene que los meros estímulos de la realidad no explican nuestro conocimiento del mundo, que necesitamos

capacidades innatas para procesarlos. La solución kantiana (muy próxima de las que mucho más tarde adoptarán Jean Piaget o Konrad Lorenz, entre otros) abre el camino a visiones multidimensionales de los procesos cognitivos y educativos. El ser humano no puede encerrarse ni en la naturaleza, ni en la razón. La inteligencia tiene una base natural pero tiende a trascender con sus logros el ámbito del orden natural.

Víctor Molina afirma que “la educación obtiene sus sentidos más primordiales de las funciones que desempeña tanto en la evolución de la especie humana como en el desarrollo de sus individuos”.⁸ Por eso, creemos que reflexionar sobre las vinculaciones entre la evolución de nuestra especie y las funciones de la educación se ha vuelto dramáticamente necesario. En un sentido, las posibilidades de superar los comportamientos que llevan a las catástrofes ecológicas que nos amenazan dependen de las ideas y de las actitudes que transmite la escuela. No se nos oculta, sin embargo, que para frenar el calentamiento global, resolver el problema del hambre o preservar la naturaleza, se requieren políticas económicas y sociales comprometidas de los gobiernos. La educación es necesaria, pero no es suficiente.

Sabemos que el dinosaurio tenía un cerebro demasiado pequeño para su cuerpo tan grande y para enfrentar los nuevos entornos del planeta. Probablemente, por eso no pudo sobrevivir. La especie humana ha revelado una gran capacidad intelectual para transformar el mundo de acuerdo con su voluntad; pero al mismo tiempo ha mostrado una gran incapacidad moral para administrar los recursos naturales y las relaciones sociales de manera armoniosa. El espíritu depredador, egoísta y agresivo prevaleció sobre las ideas morales formuladas por muchos pensadores y guías espirituales. Esto podría llevarnos a un cierto escepticismo en cuanto a los efectos de la educación, pues no pudo modificar las actitudes autodestructivas, no pudo parar las guerras. Necesitamos sin duda analizar otras dimensiones para explicar las causas de nuestros fracasos. Lo que sabemos es que la conciencia moral y la educación no han sido suficientes para resolver los complejos problemas de la humanidad.

3. La inteligencia retardada y los intercambios simbólicos

Cuando analizamos que el *Homo sapiens* tardó tanto tiempo, más de un millón de años, para poner en movimiento el potencial intelectual que genéticamente ya poseía, la explicación la podríamos encontrar en

8. Víctor Molina, “Educación, evolución e individuación”, *PREALC*, N° 2, 2006.

la ausencia de un capital simbólico, entre ellos el lenguaje, el arte, las técnicas, la religión. Dice Ernst Cassirer en su *Antropología filosófica* que “el pensamiento simbólico y la conducta simbólica se hallan entre los rasgos más característicos de la vida humana y todo el progreso de la cultura se basa en esas condiciones”.⁹

En una era de aceleración cultural e informacional como la que vivimos resulta difícil comprender la temporalidad de los ancestros primitivos que tardaron miles de años para crear y desarrollar el lenguaje, para organizar la sociedad conforme a reglas, para establecer creencias y ceremonias de todo tipo. La pérdida de los registros simbólicos significa el derrumbe de una cultura, como le ocurrió al Imperio Romano o como pensaba Freud que podía ocurrir en la Europa de la Segunda Guerra Mundial.¹⁰ La “anomia”, la vida al margen de las normas, también había sido identificada por Durkheim como una situación patológica que puede sobrevenir cuando acontecen grandes cambios (el impacto de la Revolución Industrial sobre las poblaciones rurales era el caso que el sociólogo francés analizaba).

La hipótesis sobre la lenta acumulación de capital simbólico, que explicaría el retraso en el despliegue del potencial intelectual humano, también podría servir para explicar por qué el coeficiente intelectual de grupos humanos discriminados (negros, indios, mujeres, gitanos, pobres, etc.) difiere tanto en las mediciones que han hecho durante décadas en Estados Unidos y en Europa.¹¹ Los grupos alejados del epicentro de los intercambios simbólicos, y por lo tanto de la escolarización, pueden sufrir retrasos en sus aprendizajes, pero esto no depende de su coeficiente intelectual sino de las relaciones sociales.

En *La reproducción* Pierre Bourdieu caracterizó como “violencia simbólica” el proceso por el cual un sistema reproduce la discriminación cultural y social a través de la educación. Los pobres tienen menos capital simbólico que los ricos y la escuela a su vez consagra la estratificación social dominante preparando a una minoría para los cargos directivos y a los otros para cumplir funciones subalternas.

En la Grecia clásica las diferentes ciudades instituyeron ceremonias y círculos intelectuales que se convirtieron en verdaderos semilleros culturales. Hoy los llamaríamos “incubadoras filosóficas”, pues se

9. Ernst Cassirer, *Antropología filosófica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1945, cap. III, p. 61.

10. Sigmund Freud, *El malestar en la cultura*, en *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1981, t. III.

11. Howard Gardner es uno de los que critica los abusos de la psicometría. Véase *La inteligencia reformulada*, pp. 23 ss.

dedicaban debatir sobre palabras, conceptos y argumentos intentando explicar las causas de todas las cosas. Esto comenzó en las colonias griegas del Asia Menor (la de Mileto fue la más famosa porque dio lugar a los primeros filósofos). En las academias o círculos filosóficos se aprendía matemática, música, teatro, retórica, filosofía, lingüística o lógica. La cultura no estaba entonces dividida o compartimentada como ahora. La valorización de los ideales culturales (la *paideia*) fue uno de los factores que llevaron a los griegos a promover todo tipo de producción intelectual, científica y artística. Atenas primero y Alejandría más tarde se convirtieron en “usinas culturales” que dieron lugar incluso a la primera economía del conocimiento. (La creación de la biblioteca de Alejandría generó el primer mercado mundial de manuscritos, pues los reyes Ptolomeos decidieron recopilar todo lo que se había publicado en su época.)

La creación y la interacción simbólica, donde la comunicación lingüística ocupa un lugar importante, aparece como un proceso decisivo en la evolución de la humanidad. La pintura de signos o representaciones en una caverna, el descubrimiento de nuevos sonidos en una ceremonia tribal, la creación de nuevas palabras para designar objetos o fenómenos, la institución de ceremonias para conservar la memoria de los antepasados o la imposición de normas para la organización social o el desarrollo de un lenguaje, son algunos de los eventos que marcaron la “historización” humana. Pero el progreso hacia la civilización puede quedar abortado si no se mantiene la “interacción simbólica”. En América del Sur subsisten comunidades indígenas aisladas que viven como en el Neolítico y comunidades menonitas que viven al margen de la historia y de las innovaciones modernas por voluntad propia, porque temen que la interacción con el resto del mundo modifique los términos del modelo religioso y social que decidieron conservar hasta el fin de los tiempos.

Una de las funciones de la educación ha sido, a través del tiempo, conservar los conocimientos adquiridos por la especie y transmitirlos a las nuevas generaciones. Pero, como señala Claude Lévi-Strauss en *Raza e historia*, mientras algunos pueblos buscaban aislarse para conservar la identidad, otros eligieron los intercambios para humanizarse de manera más amplia.¹² Ha sido la interacción simbólica, ligada por supuesto a luchas por la supervivencia material, el motor civilizatorio. En este sentido se puede interpretar que la colonización ibérica en América del Sur tuvo una profunda y trágica dimensión simbólica

12. Véase Claude Lévi-Strauss, *Race et Histoire*, París, Gonthier, 1961.

tanto en la sumisión de los pueblos indígenas como en la política etnocida y genocida que consistió en negar las identidades culturales de los pueblos originarios para recrear una identidad impuesta. El intento de las misiones jesuíticas de transferir masivamente a los indígenas las competencias lingüísticas, artísticas y técnicas (propias y del colonizador) fue considerado una amenaza a la supremacía de los conquistadores y fue abortado.

La educación constituyó desde siempre un agente de aculturación, además de ser en su dimensión primaria un mecanismo de adaptación al medio. En este sentido es al mismo tiempo un formidable agente de creatividad y acumulación cultural, pero también un instrumento de colonización. Por esto es que el proceso de globalización actual suscita, por un lado, grandes expectativas de progreso y, por otro, provoca reacciones de rechazo y de resistencia.

Frente a los desafíos contradictorios que enfrenta la humanidad actual cabe preguntarse si la educación debe conservar su mandato de adaptación a los nuevos entornos o si debe orientarse a recuperar las vinculaciones primitivas con la naturaleza, como proponen muchos ecologistas. La ecopedagogía que postula Francisco Gutiérrez intenta vincular la idea de una educación solidaria con el respeto a la naturaleza.¹³ La “teoría crítica de la educación” y la corriente “multiculturalista” marchan en el mismo sentido.¹⁴

Pero el “principio de realidad” o la idea de “naturaleza” y “sociedad” que suponen estas teorías parece enfrentar, con la informatización y con la globalización, condiciones que “desnaturalizan” los procesos educativos tradicionales. En efecto, las interacciones simbólicas de los individuos en la actualidad se han desplazado en muchos sentidos de los contactos interpersonales a los intercambios con computadoras y programas de televisión. A los catorce años la mayoría de los jóvenes de hoy han pasado más horas frente al televisor y la computadora que frente a sus maestros. Muchos apenas si han leído cuatro o cinco libros antes de ingresar a la universidad pero han frecuentado asiduamente la televisión e internet.

13. Véase Francisco Gutiérrez y Cruz Prado Rojas, *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*.

14. Véase Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg, *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro, 1999.

4. Cambios en el principio de realidad

La adaptación a los nuevos entornos culturales y técnicos modificó muchos comportamientos humanos en los últimos siglos. En consecuencia, la educación técnica y el aprendizaje de nuevos lenguajes y competencias científicas o prácticas se volvieron importantes. En el siglo XX la educación se convirtió en un agente de formación de recursos humanos para satisfacer las demandas socioeconómicas. Durkheim fue uno de los primeros que vio esto con claridad y le siguieron economistas y sociólogos con distintas orientaciones.

La “informatización de la sociedad”, o sea, el crecimiento de la nueva cultura informática (la cibercultura) junto con los avances de las biotecnologías en el dominio de la naturaleza (el surgimiento de la “biotecnópolis”) nos colocan en una situación aun más compleja porque ya no distinguimos claramente los principios de realidad a los que deben responder los individuos. Esta “crisis del principio de realidad” tiene consecuencias dramáticas en la formación actual de la subjetividad de los niños y adolescentes. Los niños reciben percepciones “borrosas” y contradictorias sobre el mundo al que los adultos pretenden que se adapten.

Reflexionando sobre las nuevas condiciones evolutivas de la especie y sobre el rol de la educación en este plano, podríamos preguntarnos si la “adaptación natural” sigue siendo un mandato o si conviene crear condiciones especiales de “reacomodamiento” a entornos nuevos y complejos como los que vivimos. El viejo debate entre “naturalistas” y “culturalistas” ha revivido con el surgimiento de los ecologistas, los comunitaristas o los fundamentalistas religiosos que enfrentan a los “científicos”, los “culturalistas posmodernos”, los “neopositivistas” o los defensores de las innovaciones informáticas o biotecnológicas.¹⁵ Umberto Eco, a propósito del auge de los medios de comunicación masivos, hablaba de “apocalípticos” e “integrados” para distinguir entre los que rechazan o defienden las nuevas realidades.¹⁶ Estas antinomias, bajo diversas formas, han penetrado también el mundo educativo y reflejan el impacto que los cambios provocan en la sociedad.

En lugar de pensar en términos disyuntivos, hay que pensar en términos conjuntivos, como propone Morin. Los sistemas educativos modernos no han ayudado en este sentido porque han acentuado las com-

15. Véanse Alvin Toffler, *El cambio de poder*, Barcelona, Plaza y Janés, 1990; Jeremy Rifkin, *El siglo de la biotecnología*, Barcelona, Crítica, 1999.

16. Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados frente a la cultura de masas*, Barcelona, Tusquets, 2003.

partimentaciones disciplinarias y la fragmentación de las visiones del mundo.

Las bifurcaciones y separaciones entre naturaleza, cultura, arte, profesiones y ciencias, comienzan a fines de la Edad Media en las universidades y se profundizan luego en la modernidad con las tendencias a la división de funciones y especializaciones. Llegamos entonces a una extrema fragmentación de los saberes. La crisis de este proceso de hiperespecialización y fragmentación tanto en la educación como en la sociedad provocó el surgimiento de propuestas convivialistas (Iván Illich), humanistas (Paulo Freire), holísticas (Edgar Morin), multiculturalistas (Peter McLaren), sistémicas (Niklas Luhmann). En Europa el Proceso de Bolonia (1999-2010) fue motivado en sus aspectos pedagógicos por la voluntad de superar las fragmentaciones y disociaciones actuales de la educación superior.

Jean Piaget señala que la función de adaptación a través del conocimiento se cumple mediante dos procesos: asimilación y acomodación frente al medio.¹⁷ Estos mecanismos sirven para explicar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes creativas en la evolución de los niños. ¿Pero, qué pasa cuando la mayor parte de las interacciones de los niños ya no provienen de un contacto con la “realidad” sino con la “virtualidad”? La “educación” se ha desnaturalizado. Este “sujeto de aprendizaje” difiere de los individuos de otras generaciones que habían mantenido principalmente una relación “natural” con sus maestros. ¿Debemos entonces preparar individuos para adaptarse a un nuevo principio de realidad, o sea, debemos prepararlos para comportarse adecuadamente en la cibercultura?¹⁸

5. Las dimensiones variables de la pedagogía

Cualquiera que busque comprender los fenómenos educativos actuales tendrá que reconocer la complejidad de los mismos, la pluralidad de enfoques pedagógicos, la diversidad de experiencias. En América del Sur las comunidades indígenas han revalorizado sus prácticas educativas ancestrales y al mismo tiempo han desarrollado sistemas de educación a distancia en Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela y Paraguay.

17. Jean Piaget, *Biología y conocimiento*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1977.

18. Véanse José J. Brunner y Juan C. Tedesco (eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, Buenos Aires, Septiembre Grupo Editor, 2003; Josep Duart y Albert Sangrà (comps.), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa, 2000; Beatriz Fainholc, *Programas, profesores y estudiantes virtuales*, Buenos Aires, Santillana, 2008.

La enseñanza ecológicamente orientada coexiste con nuevas modalidades virtuales y globales que pretenden adaptar a los individuos a los entornos dominantes. En Europa se han revitalizado las culturas locales ancestrales al mismo tiempo que se construye un sistema de educación superior supranacional a través del Proceso de Bolonia.

¿Quiere decir que no nos queda otra cosa que ser eclécticos si queremos comprender todos estos fenómenos en su totalidad? ¿O debemos renunciar a toda inteligibilidad de ellos declarándonos escépticos posmodernos? Podemos equivocarnos, como corresponde a la naturaleza de cualquier elaboración teórica, pero el riesgo de una tentativa de comprensión compleja de los fenómenos educativos actuales es preferible a la parálisis del pensamiento a que nos lleva el nihilismo epistemológico o al riesgo de una confusión también paralizante si aceptamos lo que sucede como una visión caleidoscópica.

Para construir una nueva visión compleja de los procesos educativos, debemos empezar por reconocer que han entrado en crisis la idea de la realidad, la idea de la verdad, los paradigmas sobre la subjetividad, la visión de los entornos naturales y culturales, los principios que guiaban los métodos de enseñanza. El hecho de que no existan tratados sobre la educación que reflejen todos los problemas en juego es el síntoma de una desarticulación entre los cambios históricos y la teoría de la educación. Pero este desfase no justifica la ignorancia ni la resignación. Aunque nuestras teorías puedan ser superadas permanentemente, y ello es inherente a la refutabilidad del conocimiento científico, estamos obligados a seguir formulando hipótesis.

Trabajamos pues con la premisa de que los fenómenos educativos actuales son inteligibles y que pueden serlo adecuadamente si adoptamos un modelo de pensamiento complejo. Asimismo, asumimos la pluralidad de experiencias, pero esto no quiere decir que “todo vale”. Asumir el “pluralismo” nos obliga también a señalar cuáles principios forman parte de un consenso generalizado en la humanidad actual. Por ejemplo: el código internacional de derechos humanos, los acuerdos mundiales sobre diversidad cultural o sobre defensa del medio ambiente, las declaraciones mundiales sobre la igualdad de oportunidades en educación.

La educación cumple funciones biológicas, psicológicas, sociales, políticas, económicas y culturales.¹⁹ Sabemos que existen visiones reduccionistas o unilaterales que afirman que “en última instancia” todo se explica por lo biológico, lo económico, lo psicológico o lo político. Tam-

19. Véase Ricardo Nassif, *Teoría de la educación*, Madrid, Cincel, 1986.

bién existen visiones contrastantes respecto de los protagonistas de la educación: para unos, lo que cuenta es la formación de los individuos y para otros, del “ser social”; para unos, lo importante es la calidad de los que enseñan, y para otros, la capacidad de los que aprenden. Unos prefieren métodos directivos o autoritarios, otros prefieren métodos participativos o anarquistas. Toda esta diversidad y muchas más se encuentran en nuestros sistemas educativos.

Para interpretar o evaluar las distintas experiencias y opciones nos parece necesario adentrarnos en los fundamentos plurales de la actividad educativa. A través de este análisis podremos comprender mejor el alcance de todas las alternativas en juego.

CAPÍTULO 4

En busca de fundamentos

Dado que la condición básica para la concientización es que su agente sea un sujeto (es decir, un ser consciente), la concientización, al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano. Como seres conscientes, los hombres están no sólo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres.

Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*

1. Fundamentos filosóficos

Uno de los sentimientos más arcaicos y profundos es el que nos religa al orden del universo. Desde esta perspectiva, pareciera que la finalidad esencial de la educación sería *ordenar la conducta humana al orden del universo, del ser, de la naturaleza*. Éste es el punto de vista de Parménides, Platón, Buda, Epicuro, Séneca, Plotino, Spinoza, Spencer, Heidegger, Edward Wilson y otros. En el discurso del “holismo ecologista” contemporáneo, se trataría de asumir que somos una parte de un organismo mayor que es el planeta Tierra.¹

En Parménides lo único real es el Ser y todo lo demás es negación. En Platón la esencia del mundo se expresa en las ideas absolutas del Ser, el Bien, la Verdad, la Belleza, la Justicia, y la perfección de los individuos depende de la identificación con esos arquetipos. En Buda todo es efímero, salvo el universo hacia el cual deben tender los individuos. En el hedonismo de Epicuro el principio de placer constituye un mandato de

1. Véase James Lovelock, *Gaia. Una nueva visión de la vida sobre la tierra*, Madrid, Orbis, 1985; *La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*, Madrid, Planeta, 2007.

la naturaleza. En el estoicismo de Séneca, como también en Spinoza, las leyes de la naturaleza son determinantes y debemos buscar una aceptación del destino individual en ellas.

Herbert Spencer defiende, como lo hace la sociobiología de Edward Wilson, la adecuación a las leyes de la evolución. Martin Heidegger, desde una perspectiva existencialista, considera que el Ser es el que sustenta y da sentido al existir humano. El hombre debe ser el “pastor del Ser”. El ecologismo integrista contemporáneo considera que los humanos son una parte de la naturaleza y deben aprender a respetar sus reglas: James Lovelock y la hipótesis Gaia.

Estos modelos de pensamiento han hecho escuela y tienen vigencia en muchos lugares del mundo. Consideran que la educación ordenada al conocimiento y al respeto del orden natural es adecuada para una vida feliz, evita los desórdenes del individualismo y los conflictos derivados de la violación de los principios absolutos del Bien y de la Verdad.

Las teorías humanistas, en cambio, sostienen que la existencia humana depende del desarrollo de la conciencia de sí, de la libertad y de la autonomía para obrar responsablemente. Los sofistas griegos sostenían que “el hombre es la medida de todas las cosas”. Pico de la Mirándola, en el Renacimiento italiano, fue uno de los que inició el discurso moderno sobre la dignidad humana y la idea antropocéntrica de la educación.

Voltaire y los iluministas liberales del siglo XVIII colocaron la libertad como un valor supremo en la vida social. En el mismo sentido, obraron los anarquistas del siglo XIX y XX. El existencialismo de Jean-Paul Sartre considera que el Ser no puede ser la regla de nada porque el universo no encierra ningún sentido que no haya puesto la conciencia humana. El Ser-en-sí es ciego y opaco. *La conciencia humana es la que crea el sentido, la que transforma la realidad. El ser humano está condenado a ser libre porque la vida social no puede ser reflejo del orden natural.*

Pero la existencia de la libertad como posibilidad encierra un riesgo permanente. Cada ser humano tiene que aprender a elegirse a sí mismo en cualquier ocasión. Esto quiere decir también que la conciencia humana no está predeterminada para cooperar con el prójimo: el ser para otro no tiene una base ontológica. El conflicto aparece como la posibilidad permanente. Entonces, *la educación tiene que preparar al individuo para construir la sociedad.*

Desde el punto de vista ontológico tres principios nos parecen fundantes para la educación: 1) *la defensa de la vida*; 2) *el desarrollo de la libertad*, y 3) *la formación de la sociedad*. Cada uno de estos principios puede encerrar una cosmovisión a veces incompatible con las otras. El naturalismo, el vitalismo, el ecologismo o el esencialismo en el primer caso presentarán la educación como una adecuación al orden del Ser. El segundo principio, el de la libertad individual, puede derivar

en concepciones individualistas. El tercer principio tiende a englobar en la construcción del ser social todas las actividades educativas. Pero si no queremos fragmentar la educación en sus dimensiones particulares, ella debe ser considerada en sus fundamentos vitales, existenciales y sociales.

Desde nuestro punto de vista la naturaleza, el Ser, el universo, no pueden aportar un fundamento para la educación porque las cualidades que se les atribuyen (armonía, belleza, orden, etc.) no son más que proyecciones de la conciencia humana. Rechazar el dominio del más fuerte, proteger al más débil, trascender las limitaciones del medio, son algunas de las actitudes “antinaturales” que el ser humano ha considerado necesarias para crear su propio mundo. Pero la defensa de la vida, o sea de la existencia misma, es la que nos obliga hoy a restablecer el equilibrio en las relaciones con la naturaleza. Y en este sentido la pedagogía humanista también se ha vuelto ecológica.

2. Fundamentos epistemológicos

La educación transmite conocimientos. Por lo tanto, precisa de algunos criterios de verdad y de objetividad que legitimen la pertinencia de los saberes que se imparten. En el mundo de la enseñanza durante mucho tiempo, y aún en la actualidad, se suponía que los contenidos disciplinarios eran irrefutables porque respondían a criterios científicamente aceptados por los expertos; pero tanto las comunidades científicas como los epistemólogos han socavado estas certezas mostrando que el conocimiento científico se basa en teorías refutables.

Asimismo, los profesores de cualquier disciplina no consideraban indispensable poseer una visión epistemológica de su propio campo ni vincularse con otras disciplinas. En la actualidad la crítica epistemológica apareció en todas las materias y la transdisciplinariedad está obligando a pensar las disciplinas en su vinculación con otras. Los casos más notorios son la biología molecular o la informática, que atraviesan una serie de carreras o cursos que antes estaban compartimentados. Pero también las matemáticas, la física, la química, la historia o la economía, para citar otras disciplinas, han sido afectadas por las nuevas teorías del conocimiento, por la crítica epistemológica y por la transdisciplinariedad.

A comienzos del siglo XX comienza un movimiento que intenta asociar el conocimiento científico con la pedagogía. Durkheim, Dewey, Decroly, Piaget, Skinner, se encuentran entre quienes intentaron darle bases científicas a la educación. La *epistemología genética* de Piaget es una de las teorías que más sistemáticamente han tratado de estudiar científicamente los procesos de aprendizaje. La evolución de las ciencias cogni-

tivas (desde el conductismo de Skinner a las teorías de la inteligencia y las neurociencias) junto con la crítica epistemológica contemporánea (Popper, Kuhn, Lakatos, Bunge, Latour y otros) han creado nuevas perspectivas para interpretar los procesos cognitivos y la validación de los conocimientos.

Desde la Antigüedad hasta la Edad Media, la verdad era algo ya sabido y que debía conservarse. La tradición, la autoridad, la doctrina, eran los depositarios de la idea de la verdad. Pero en la época moderna el conocimiento es resultado de la investigación, del descubrimiento y de la crítica científica. Filósofos como Locke, Hume, Descartes y Kant intervinieron en este proceso con distintas teorías que fundaron la epistemología moderna.

El positivismo y el científicismo moderno buscaron un sistema de verdades fundado en las leyes científicas de la naturaleza. El conocimiento objetivo era lo que se podía constatar empíricamente. La educación formaba parte de los hechos sociales y naturales, debía ser tratada como un proceso objetivo, sujeto a leyes científicas (Comte, Durkheim).

La incorporación del criterio de “refutabilidad” de las teorías científicas por parte de Karl Popper (en *La lógica de la investigación científica*, de 1934), la teoría de las revoluciones científicas de Thomas S. Kuhn (en *Estructuras de las revoluciones científicas*, de 1962), el anarquismo epistemológicos de Paul Feyerabend (en *Tratado contra el método*, de 1975) y otros eventos debilitaron las teorías unívocas de la verdad y los criterios absolutos de objetividad.

Surgen al mismo tiempo visiones pluralistas y relativistas del conocimiento. Los filósofos posmodernos (Jean-Francois Lyotard, Jean Baudrillard, Michel Foucault, Gianni Vattimo y otros) afirman que ya no son admisibles las ideas de verdad y realidad, con lo que se abre el camino al relativismo y al subjetivismo.

Entre el objetivismo, dogmático o univocista, y el relativismo existe, sin embargo, otra posible manera de justificar la validez del conocimiento: es reconocer que existen *distintos tipos y niveles de verdades*. Hoy podemos apreciar, como lo hace Morin en *El conocimiento del conocimiento*, que se pueden articular teorías objetivistas, subjetivistas, lingüísticas y sociales que antes se disputaban de manera unilateral la interpretación de los procesos cognitivos. *La realidad, el sujeto, el lenguaje, las interacciones sociales*, constituyen cada uno factores necesarios de todo conocimiento, pero no son suficientes aisladamente para explicar la construcción de conocimientos verdaderos y objetivos.²

2. Véase Augusto Pérez Lindo, *El problema de la verdad*, Buenos Aires, Biblos, 1993.

Este enfoque comprensivo de los niveles y los criterios de verdad no pretende dictaminar sobre las teorías en disputa sino simplemente delimitar sus posibles alcances. Así, por ejemplo, podemos decir que las proposiciones lógicas y matemáticas pueden ser válidas en la medida en que responden a un criterio de coherencia que no puede ser aplicado de la misma manera en otras disciplinas.

A su vez, las teorías de la física o la química dependen de enunciados lógicos y contrastaciones empíricas adquieren un grado de verosimilitud u objetividad que no tienen las ciencias sociales. Dentro del mismo campo de las ciencias naturales un enunciado matemático, una teoría química y un pronóstico meteorológico no tienen el mismo grado de verosimilitud. Para predecir el tiempo se utilizan fórmulas como “probabilidad de lluvias”, “probables tormentas por acumulación de corrientes y nubes”.

Si decimos que el universo es infinito, esto entra en el terreno de las afirmaciones verosímiles pero improbables. Si decimos que “la democracia es el mejor de los sistemas políticos”, afirmamos algo que consideramos verdadero en la medida en que nosotros, contemporáneos, hemos llegado a la conclusión de que se trata del menos malo de los sistemas políticos conocidos.

Un sistema educativo es por definición un campo multidisciplinario y también un campo donde se cruzan teorías contrastantes sobre el conocimiento en general. No sería deseable ni posible que todos se encuentren sometidos a una visión unívoca de la ciencia o del pensamiento (modelos epistemológicos, modelos filosóficos). Tampoco es deseable, incluso por razones de comunicación, que todos acuerden que las teorías científicas son meras opiniones, que todo vale. El anarquismo epistemológico es tan inviable como el cientificismo que afirma que hay una sola manera de llegar a la verdad.

Dentro de un campo tan estricto como las matemáticas ya existen lenguajes diferentes y a su vez hipótesis tan contrastantes como afirmar que las matemáticas son representaciones objetivas de la realidad o que son meros instrumentos de la racionalidad humana. La existencia de distintas escuelas matemáticas (platónicas o positivistas) no ha impedido el desarrollo de la disciplina. El pluralismo epistemológico es una condición necesaria para la evolución del conocimiento científico. Pero esto no significa que no tengan que existir criterios ni verdades. Existen distintos criterios pertinentes y niveles de verdades. Es una cosa distinta.

Las verdades morales, por ejemplo, dependen del consenso de la sociedad en una época determinada. Hoy existe un consenso universal en cuanto a la validez de los principios de los derechos humanos que han sido ratificados por todas las naciones, partidos y religiones universa-

les. Cada uno de los actores ha brindado una fundamentación particular de esos principios, pero todos coinciden en los enunciados que atañen a la defensa de la dignidad humana: el derecho a la vida, a la libertad de pensamiento, a la libertad de asociación, etc. El *consenso moral* es lo que sostiene la *vigencia universal* de los principios, aunque cada individuo pueda apelar a distintos fundamentos para justificarlos (Dios, la naturaleza, la razón, la historia, la evolución social).

Por su parte, la idea de la realidad depende, por un lado, del estado de las ciencias y, por otro, de la evolución de la cultura. Lo que la física entendía por realidad objetiva a principios del siglo XX no es lo mismo que lo que entiende a principios del siglo XXI. La “realidad económica” de bienes tangibles de hace unas décadas no es lo mismo que la economía simbólica de bienes intangibles que ahora conocemos. La idea de la “vida” que tenían los biólogos hace cincuenta años no es la misma que hoy pueden elaborar a partir de la genética molecular y las biotecnologías.

Esto quiere decir que tenemos que asumir que tanto la idea de la realidad como la idea de la verdad están sujetas a revisión permanente. Pero esta construcción progresiva, o aproximación permanente a la verdad y la realidad, no invalida la búsqueda de un conocimiento sino que la sostiene, como argumenta justamente Popper.³

La educación, que trabaja con todas las disciplinas, se encuentra atravesada por distintos tipos de racionalidad, de objetividad y de legitimación de las teorías. Por esto la importancia de “religar los conocimientos”, como propone Morin, ya que el profesor de matemáticas no puede ignorar que en los estudios históricos rigen otros criterios de verdad, el profesor de biología no puede ignorar que la sociología trata de explicar los hechos sociales a partir de lo social. La necesaria especificidad de cada disciplina no puede impedir que exista una convergencia compleja en la construcción de conocimientos aceptables para las comunidades científicas.

En resumen, la educación necesita, a través de todas las disciplinas que ella involucra, criterios de verdad y de objetividad que no pueden reducirse a un canon dogmático pero que tienen en cuenta los consensos de las comunidades científicas. Para situarse adecuadamente en el mapa del conocimiento, las ciencias de la educación necesitan también una justificación epistemológica.

3. Véase Karl R. Popper, *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*, Madrid, Tecnos, 2005.

3. Fundamentos biológicos

Si ontológicamente la vida aparece como uno de los fundamentos de la educación, es lógico suponer que lo biológico tiene que ser fundamental para los procesos educativos. Podríamos considerarlo obvio, pero ocurre que existen distintas concepciones que subestiman o se olvidan de lo biológico. Los modelos racionalistas y positivistas, por ejemplo, ponen el acento en los procesos de instrucción y conocimiento pero dejan de lado lo que tiene que ver con la afectividad y con la naturaleza.

Los modelos pedagógicos centrados en los aprendizajes cognitivos fueron dominantes en el siglo XIX y XX. El espiritualismo, conservado en las distintas escuelas religiosas, tampoco reivindicó la educación para la vida. Los movimientos románticos y vitalistas desde el siglo XVIII en adelante intentaron valorizar los principios vitales (Johannes von Goethe, Henri Bergson, José Ortega y Gasset).

Piaget menciona dos mecanismos básicos que operan en el proceso del conocimiento: la asimilación y la acomodación. “La adaptación es un equilibrio –equilibrio cuya conquista dura toda la infancia y la adolescencia y define la estructuración propia de estos períodos de existencia– entre dos mecanismos indisolubles: la asimilación y la acomodación.”⁴ Skinner, por su parte habla de la adaptación a los desafíos del medio, mientras que Piaget establece el carácter activo de la inteligencia.

Los procesos educativos actuales también conservan los mandatos fundamentales de la evolución. Aprender para sobrevivir, para adaptarnos a las condiciones del medio, para modificar el entorno en función de nuestros propósitos, sigue siendo una necesidad vital, revalorizada por las amenazas del calentamiento global, por las crisis ecológicas del planeta.

En la línea del neodarwinismo, autores como Skinner o Wilson defienden la tesis de que la sociedad no debe modificar los mecanismos naturales sino que debe reforzar la capacidad adaptativa al entorno. Este enfoque, que puede considerarse reduccionista, parte de un supuesto equivocado: la idea de la naturaleza para los humanos no es la reproducción de un entorno objetivo sino el producto de una elaboración mental. Una cosa es considerar de sentido común el hecho de reconocer los elementos del mundo exterior y otra, para los humanos, es adaptarse simplemente a ellos. *La civilización existe porque la especie humana ha trascendido permanentemente la naturaleza.*

El ser viviente humano necesita mantener el control y la indepen-

4. Jean Piaget, *Psicología y pedagogía*, Madrid, Sarpe, 1983, p. 194.

dencia frente al medio. Desde ese punto de vista, la educación prepara al mismo tiempo la capacidad para enfrentar los desafíos del entorno y para desarrollar una cierta autonomía. En el proceso evolutivo lo que caracteriza a la especie humana es que puede transformar la naturaleza, que puede autoconstruirse, continuando así la “autopoiesis” de la que habla Humberto Maturana.⁵ La educación para la adaptación no prepara individuos activos y creativos sino poblaciones dispuestas a obedecer a los que mandan o a sacrificarse para mantener el entorno heredado.

El mandato biológico de la educación sigue vigente: somos llevados a aprender para mantener nuestro equilibrio ante el medio a través de procesos de adaptación y asimilación. Ahora descubrimos, además, que la cultura industrial tendió a atrofiar nuestra capacidad para conservar entornos naturales adecuados a la supervivencia. Retomar la sensibilidad ecológica es uno de los desafíos que fundamenta la educación en la actualidad.

4. Fundamentos éticos

Casi todos los autores coinciden en este punto: la educación tiene como finalidad la transmisión de valores. Pero, ¿cuáles? En este punto se dividen las aguas: educación religiosa, educación laica, educación políticamente orientada, educación comunitaria, étnica. En la interpretación marxista la educación es un instrumento ideológico de inculcación de los valores dominantes y entonces la educación comunista debería ser la inculcación de los principios de igualdad de los trabajadores.

A partir de las políticas de instrucción pública implementadas por las burguesías liberales en Europa, América Latina y otros lugares, la idea dominante era la laicidad, o sea, la secularización de las creencias, la superación de las creencias religiosas. Éste fue un mecanismo eficaz para la secularización de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, en Estados Unidos y en muchos otros lugares se mantuvo la educación religiosa coexistiendo con la laicidad o en lugar de ella.

La discusión sobre cuáles son los valores esenciales que deben transmitirse a las jóvenes generaciones continúa en nuestros días en una pluralidad de afirmaciones filosóficas, religiosas, culturales o ideológicas. Las tendencias homogeneizadoras, autoritarias o dogmáticas han

5. Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Buenos Aires, Lumen, 2003.

sido fuertemente criticadas. Pero la pluralidad de pensamiento, o sea, de interpretaciones del mundo, ha sido revalorizada como parte de la riqueza de la civilización humana. El *principio de tolerancia* (John Locke, John Rawls) aparece en los países anglosajones como el requisito fundamental de una sociedad democrática moderna.

Cabe preguntarse si existe algún conjunto de principios éticos que puedan ser universalmente aceptados para fundamentar la educación. La respuesta la encontramos en el *consenso internacional en torno a las declaraciones sobre derechos humanos, individuales y sociales*, que Naciones Unidas ha venido acordando desde 1948. Estas declaraciones constituyen el más amplio y el único consenso mundial sobre la idea de la dignidad humana. Fueron aprobadas por todos los países, por los congresos mundiales de religión, por los partidos políticos y por la mayoría de las organizaciones sociales.

Afirmar que “todos los seres humanos nacen iguales en dignidad”, que todas las personas tienen el derecho al respeto de su vida, de su libertad de conciencia, de su libertad para asociarse o para expresar sus ideas, forma parte del código internacional sobre derechos humanos que todas las naciones están obligadas a enseñar y respetar. Otro tanto pasa con los derechos sociales y ecológicos, con las declaraciones contra la discriminación de las mujeres y las minorías, con las declaraciones sobre la diversidad cultural y los derechos bioéticos.

Algunos piensan equivocadamente que cada sociedad puede inculcar sus propios valores particulares y accesoriamente enseñar las declaraciones de los derechos humanos. Pero el reconocimiento universal de estos principios implica que los sistemas educativos deben transmitir ante todo una idea de la dignidad que toda la humanidad comparte. Los valores locales, nacionales o comunitarios pueden contextualizar los principios de los derechos humanos pero no pueden contradecirlos en la medida en que todas las naciones se han comprometido a respetar los tratados internacionales por encima de las legislaciones particulares.

Los derechos humanos son trascendentes a todas las particularidades, aunque no trascendentales, en el sentido de que no niegan que existan fundamentos religiosos, filosóficos o ideológicos diferentes. Esta dualidad entre “acuerdo universal” y “diversidad de fundamentos” no invalida de ningún modo el carácter fundante que tienen los principios de los derechos humanos para la educación.⁶ Todo lo contrario, quiere decir que los principios tienen alcance universal aunque existan formas diferentes de justificarlos.

6. Véase A. Diemer, J. Hersch *et al.*, *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, Barcelona, Del Serbal, 1985.

5. Fundamentos sociológicos

Émile Durkheim, en la trayectoria de Auguste Comte y Karl Marx, es el primero que se preocupa por estudiar la educación como un hecho social. Su definición de la educación como un proceso por el cual una generación transmite a la más joven su patrimonio cultural sigue siendo citada en los trabajos contemporáneos:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio especial al que pertenece y al que está particularmente destinado.⁷

El autor no se limita a considerar la educación como un “hecho social”, o sea, sujeta a un estudio propio de cualquier ciencia social, sino que también considera que históricamente tiene una dimensión moral. A partir de los estudios de Durkheim se impone el reconocimiento de que la educación cumple una función socializadora, integradora, de los jóvenes. Ahora bien, la escuela al mismo tiempo que integra a individuos de distinta procedencia también los divide de acuerdo con las funciones que deben cumplir en la sociedad. Éste es el aspecto que Bourdieu critica en su trabajo sobre la “reproducción” escolar.

Aunque esto se haya explicitado sólo en el último siglo, lo cierto es que la función socializadora de la educación viene de los tiempos primitivos. A su vez, podemos decir que ante la complejización y la desintegración de los sistemas sociales contemporáneos la función socializadora se ha vuelto mucho más importante porque se han debilitado otros órganos de socialización como la familia, los gremios, los partidos políticos, las asociaciones comunitarias.

La socialización puede entenderse como preparación para el trabajo o para la vida en sociedad. En el primer caso prevalece la importancia del mercado como referente; en el segundo, prevalece la reproducción del modelo social. Hoy podemos interpretar la socialización como un fundamento de la educación en la medida en que asegura que los individuos, y sobre todos los niños y jóvenes, puedan aprender a convivir con los demás, puedan encontrar posibilidades de realización cooperando con otros individuos.

7. Émile Durkheim, *Educación y sociología*, p. 51.

La universalización de la educación que Naciones Unidas y UNESCO consideran objetivo mundial implica la voluntad de brindar a todos igualdad de oportunidades a través de la educación. El principio de igualdad en la diversidad se opone tanto a la homogeneización como a la discriminación de los individuos. En la medida en que busca integrar a los individuos en la cultura universal, la educación tiene como sustento un principio de igualación y de individuación.

6. Fundamentos políticos

En 1788 Condorcet anunciaba lo que iba a ser el designio de su proyecto de instrucción pública (1792):

No ha existido todavía en ningún pueblo una educación digna de este nombre, es decir, una educación donde todos los individuos puedan formarse, en sus primeros años, ideas justas de sus derechos y de sus deberes, aprender las principales disposiciones de las leyes de su país: adquirir finalmente los conocimientos elementales necesarios para la conducta de la vida común.⁸

Toda educación es política, dicen Bourdieu, Freire, McLaren y tantos otros. La idea de la *paideia* en la Grecia clásica significaba educar al ciudadano para conocer y defender los valores de la *polis*. Por su parte, Piaget afirma lo siguiente:

No hay que decir que es a la sociedad a quien corresponde fijar los fines de la educación que ella misma proporciona a las generaciones que crecen; lo que, por otra parte, la sociedad hace siempre de forma soberana de dos maneras. En primer término, fija los fines de forma espontánea por las exigencias del lenguaje, de las costumbres, de la opinión, de la familia, es decir, a través de múltiples formas de acción colectiva por mediación de las cuales las sociedades se conservan y se transforman, formando a cada generación nueva en el molde estático o móvil de las precedentes. Después los fija reflexivamente por medio de organismos estatales o instituciones particulares según los tipos de educación proyectados.⁹

8. Citado por Charles Coutel, *Condorcet, instituir el ciudadano*, Buenos Aires, Del Signo, 2005, p. 55.

9. Jean Piaget, *Psicología y pedagogía*, pp. 43-44.

En el texto citado vemos que se cruzan dos determinaciones de distinto orden: las que provienen de la sociedad misma (su lenguaje, sus costumbres, sus estructuras sociales) y las que provienen del poder político (sus normas e ideologías).

Toda educación es política en el sentido de que tiene que ver con la *ciudadanía* de los actores sociales. Pero esto no significa que toda educación tiene que estar subordinada a la política de un Estado, de un partido o de una religión. Éste es un debate que aún no está cerrado. De hecho, en muchos países del mundo es el Estado (a veces como expresión de un partido o de una religión) el que tiene el monopolio absoluto de la educación; por lo tanto, posee el poder hegemónico para inculcar las creencias que considera indispensables para la identidad nacional y social. Este modelo “identitario” implica necesariamente una imposición autoritaria que limita o niega la libertad de pensamiento.

En América Latina, España y Portugal, las transiciones hacia la democracia durante las últimas décadas llevaron a valorizar el vínculo entre formación de ciudadanía democrática y educación.¹⁰ Esta idea de construcción de la ciudadanía democrática a través de la educación implica la vigencia del pluralismo institucional y filosófico, o sea, la posibilidad, para el individuo, de elegir distintas escuelas y la libertad de los enseñantes para analizar críticamente los contenidos de la enseñanza.

Condorcet propuso en medio de la Revolución Francesa la creación del Servicio de la Instrucción Pública (1792) para asegurar la existencia de una república democrática, fundada en el respeto de los derechos humanos y la enseñanza científica. Introdujo también la idea del monopolio de la educación por el Estado, principio que fue adoptado por las burguesías liberales de varios países de Europa. Sin embargo, defendía claramente la independencia de juicio y la libertad de pensamiento dentro del sistema educativo público:

Siendo la primera condición de toda instrucción enseñar sólo verdades, los establecimientos que el poder público consagra a ella deben ser tan independientes como sea posible de toda autoridad política. La independencia de la instrucción pública constituye de alguna manera una parte de los derechos de la especie humana.¹¹

La educación moderna ha estado asociada al surgimiento de la ciudadanía democrática y al principio de igualdad. Estos principios fueron

10. Véase *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42: “Educación y ciudadanía”, septiembre de 2006. También Pedro Demo, *Política social, educação e cidadania*, Campinas, Papirus, 1996.

11. Citado por Charles Coutel, *Condorcet...*, p. 60.

a veces contrapuestos en las luchas políticas entre países capitalistas y países socialistas. Pero los consensos plasmados en las declaraciones mundiales sobre derechos humanos y educación valorizan tanto la afirmación de las libertades individuales como el principio de igualdad. Otro componente importante en este plano es la defensa de las identidades culturales, que forma parte también de las definiciones políticas.

Si se analizan los documentos que reflejan las grandes convergencias políticas y morales sobre educación se puede constatar que no hay una renuncia a los objetivos “emancipatorios” de la educación: democratización, libertad, igualdad, diversidad cultural, igualdad de géneros, igualdad de razas. En realidad, no es que falten acuerdos y declaraciones consensuadas: lo que falla es el contexto de aplicación.

Nosotros resumimos en dos conceptos las dimensiones políticas de la educación: la construcción de ciudadanía democrática y la voluntad emancipatoria en cumplimiento de los principios de los derechos humanos.

7. Fundamentos pedagógicos

¿Cuál es la razón de ser pedagógica de la educación? La biología, la sociología, la psicología, la política, pueden respondernos las preguntas por qué y para qué necesitamos educarnos, pero no nos dicen por qué necesitamos la educación. Aquí podemos remontarnos a grandes maestros como Sócrates y Buda quienes se encontraron con una sociedad organizada donde aparentemente existía una “educación”. Ambos descubrieron, hace dos mil quinientos años, lo que la sociología contemporánea explicitó científicamente: que la mayor parte de lo que los individuos aprenden es la “reproducción” de la cultura dominante. Y sostuvieron que si los individuos querían llegar a conocerse y a conocer la verdad de las cosas, necesitaban un “método”, una “disciplina”.

Así como Francis Bacon, René Descartes o Immanuel Kant fundaron la epistemología moderna al proponer métodos racionales o empíricos para acrecentar los conocimientos, Buda y Sócrates crearon en la Antigüedad la idea de que la educación significaba un proceso de formación sistemática, una “escuela”. Existían en su época muchos métodos para los aprendizajes especializados, pero lo que estos pensadores mostraron es que para lograr la autonomía y la autoconciencia de los individuos se necesita una disciplina sistemática. Sócrates decía irónicamente que se consideraba un “partero de ideas”. Suscitaba problemas a propósito de cualquier tema, motivaba a los interlocutores, los implicaba en el cuestionamiento y los hacía remontarse hacia las definiciones más racionales de cada concepto.

Los avances de la educación y de la sociedad en todo el mundo dependieron del desarrollo de métodos adecuados para capacitar y formar a los individuos en diferentes contextos. En este sentido, el budismo en la India, la Iglesia Católica en Europa, la tradición confuciana en China, crearon estructuras educativas fundadas en métodos sistemáticos. La “educación como sistema” preparó el camino para la generalización de la escuela pública que comienza en el siglo XIX.

Sin método, no hay educación. En el mundo moderno aparece, a través de los filósofos alemanes, la idea de que la educación de la humanidad depende de su autoconciencia. El aporte más importante de Paulo Freire desde el punto de vista teórico es el haber incorporado el concepto de “concientización” como requisito y como objetivo de todo proceso educativo;¹² requisito que en este autor se fundamenta en las concepciones fenomenológicas de Maurice Merleau-Ponty y de Jean-Paul Sartre. Afirma la correlación entre la conciencia y el mundo, y la disposición ontológica del sujeto humano para buscar su autonomía. Desde el punto de vista pedagógico, quiere decir que sin conciencia no hay aprendizaje, que el conocimiento pleno significa no sólo aprehender algo sobre el mundo sino también conocerse a sí mismo. En este sentido el aprendizaje conduce a la liberación, como conciencia plena de sí mismo, de la dignidad, de la capacidad para encontrar un lugar en el mundo.

Entre los programas que han desarrollado las ciencias cognitivas actuales se encuentra el tema de la “metacognición” que implica que, para conocer efectivamente, los individuos precisan tener conciencia de lo que conocen y control de un dominio cognitivo.¹³ La idea de “concientización” de Freire, sin embargo, va más allá en cuanto procura que los individuos sean capaces de comprender no sólo su propio aprendizaje sino también el sentido del mundo.

Otro concepto que nos parece fundante de la educación es el de “pertinencia”. Ante la imposibilidad de establecer un canon pedagógico universal para evaluar las prácticas educativas y sus resultados, los sistemas educativos contemporáneos derivaron la cuestión a las agencias especializadas que florecieron a partir de 1990. Allí aparecen como conceptos fundamentales la “calidad” y la “pertinencia”.¹⁴

12. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Santiago de Chile, ICIRA, 1969; *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1970; *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Paidós, 1990.

13. Véase William Bechtel y George Graham, *A companion to Cognitive Science*, Oxford, Blackwell, 1998, Parte II, 9: “Consciousness”, pp. 176 ss.

14. El pionero de la evaluación educativa fue Ralph W. Tyler en Estados Unidos, donde se formularon tempranamente conceptos, criterios y procedimientos. Sobre los distintos en-

El concepto de calidad parece en principio el criterio más evidente para definir el valor de una educación. Muy pronto se constata que la calidad no es observable y que existen distintas teorías al respecto. No obstante, se conserva el concepto como una idea reguladora, como una meta indefinida. Algunos prefieren hablar de “excelencia”, pero esta palabra tampoco especifica mucho.

Unas décadas antes había aparecido en las discusiones epistemológicas un concepto que ayudaba a superar las discusiones estériles sobre la validez de las teorías: la pertinencia. Una teoría es buena si es pertinente para resolver una determinada cuestión. Hacia 2000 todas las agencias habían incorporado a su repertorio de criterios este concepto de pertinencia en primer lugar. Se trata de un concepto muy versátil y muy específico: en cada caso hay que verificar si hay pertinencia teórica (por ejemplo, con los conocimientos científicos de una disciplina) y si hay pertinencia práctica (con respecto a los destinatarios o a los problemas que se quieren resolver).

Estas discusiones revelan que no existe un corpus pedagógico capaz de imponerse como modelo o criterio general, lo cual obliga a derivar la cuestión del fundamento pedagógico hacia las disciplinas particulares en el caso de las escuelas o hacia las carreras en el caso de las universidades. En el primer caso se forman equipos de especialistas que analizan la pertinencia del currículo de cada materia o de cada ciclo escolar para elaborar encuestas que permitan saber si los alumnos logran los resultados esperables. En el caso de las universidades se parte de estándares elaborados por los responsables de las carreras para que los pares evaluadores puedan analizar la pertinencia de los planes de estudios y los resultados obtenidos.

Desde el punto de vista pedagógico lo importante es determinar si una teoría y un método son adecuados para la formación de los individuos. También aquí debemos evitar la natural tentación de encontrar el método o la teoría que sirve para todo y para todos. Lamentablemente, aun las teorías mejor fundadas no pueden atender a todas las situaciones. Es lo que demostró en el siglo XX el desarrollo de la “escuela nueva”, con ideas de John Dewey, Ovide Decroly y otros. De hecho, la “escuela nueva” se aplicó de muchas maneras en distintos países.

foques que allí se desarrollaron véase Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Buenos Aires, Paidós, 1987. Otras perspectivas en Miguel Fernández Pérez, *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Morata, Madrid, 1994; Norberto Fernández Lamarra, *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina*, Buenos Aires, Eduntref, 2007; Augusto Pérez Lindo, *Teoría y evaluación de la educación superior*, Buenos Aires, Rei, 1993.

El ideal de todo ministro de educación durante el siglo XX consistía generalmente en contar con una teoría y una política homogénea. ¿Quién puede regular hoy las aulas virtuales que proliferan por millones a través de internet? ¿Quién puede contener los intercambios científicos y educativos, formales e informales, que todos los días se producen entre personas de distintos países? ¿Quién puede contener todos los nuevos actores educativos, como los medios de comunicación, las empresas y los movimientos sociales, que crean sus propios circuitos educativos?

El surgimiento de los sistemas de evaluación y acreditación educativa constituye una respuesta a la complejización de las prácticas educativas y a la ausencia de un modelo pedagógico universal. El concepto de “pertinencia” que adoptan las agencias evaluadoras supone el reconocimiento de una pluralidad de teorías y métodos, pero no elude la posibilidad de determinar su justificación. Ya no se pretende determinar la “validez” de los distintos enfoques sino su pertinencia en relación con el corpus de conocimientos que las comunidades científicas y educativas consideran adecuados. Esto permite apelar a criterios específicos para cosas tan distintas como una escuela de fútbol o un centro de posgrado en física nuclear, para una escuela comunitaria indígena y para una carrera de contador.

Ahora bien, la sociedad y el Estado se preocupan no sólo por la pertinencia teórica y social sino también por los resultados. Aquí aparece un criterio pragmático que también ha tenido mucha resonancia: la idea de certificar la calidad a partir de los rendimientos o resultados de una práctica pedagógica. Lo que importa es que los alumnos aprendan lo que el currículo establece que hay que aprender. Ya no se discuten las teorías ni los métodos pedagógicos: el público y las autoridades quieren saber si los alumnos aprenden a leer y escribir, a resolver problemas matemáticos o a comprender el funcionamiento de las instituciones.

Este deslizamiento podría parecer anecdótico pero tiene que ver con la difusión de criterios pragmáticos en los campos más variados, incluyendo el artístico y el religioso. En el plano filosófico William James ya había afirmado en su opúsculo *El significado de la verdad*, de 1909, que lo verdadero es aquello que se verifica en la realidad, lo que también se expresó en una frase tautológica: *verdad es lo que es verdadero*, y en una expresión más directa: *si funciona, es verdad*. Hay que notar que en otros términos, los del marxismo-leninismo, Mao Zedong expresó conceptos semejantes al reclamar de toda teoría una correspondencia con la praxis y con los resultados.

La teoría de los resultados ha servido en el campo económico y de las organizaciones. También se ha buscado aplicarla en la educación procurando medir ante todo los rendimientos escolares. Ahora bien, en educación el rendimiento no puede verse sólo como la realización de un proce-

no sino como un indicador. Si hay muchos fracasos escolares, esto puede significar varias cosas: que las organizaciones no funcionan bien, que el currículo es defectuoso, que los profesores están mal formados, que los alumnos no están en condiciones de aprender (porque no comen, porque no reciben la atención necesaria, porque no disponen de un número de horas adecuadas, etcétera).

El análisis de los rendimientos, de los resultados, es absolutamente necesario en cualquier proceso de evaluación, pero desde el punto de vista pedagógico no constituye lo fundamental. La educación, entendida de manera muy amplia, está procurando ciertos resultados que tienen que reflejarse socialmente para justificar el esfuerzo colectivo. La “eficacia social”, que puede verse también como el lado práctico de la pertinencia teórica, es el otro aspecto que justifica pedagógicamente la educación. En otros términos, la educación es pertinente si responde a las necesidades de la sociedad.

8. Fundamentos económicos

Nos resulta ahora sorprendente observar que recién a partir del siglo XVIII comienza a valorizarse la disponibilidad de recursos humanos y más tarde su preparación. En el pensamiento económico clásico fue William Petty (1623-1687) el primero que introduce la econometría de los recursos humanos. Muy pronto se percibe que disponer de mano de obra no es lo mismo que disponer de recursos humanos calificados.

En el período colonial ibérico de América del Sur, las clases reinantes de España y Portugal contaban con el trabajo esclavo de indios y negros; no se preocuparon por formar personas calificadas. Esta política produjo una cultura de subdesarrollo que duró hasta nuestros días. En la época colonial la nobleza y los conquistadores no querían trabajar; los indios y los negros no sabían hacerlo.

Fue sin duda la Revolución Industrial que cobró impulso desde el siglo XVIII lo que permitió percibir la importancia de las calificaciones laborales. Pero aún en la época en que Marx escribía *El capital* (hacia 1880) para criticar las condiciones de explotación de los trabajadores, los recursos humanos estaban considerados en términos cuantitativos y no cualitativos. Recién en el siglo XX, luego de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se publican los primeros estudios sobre crecimiento económico ligado a la educación.

La disponibilidad de mano de obra para producir las condiciones de subsistencia resulta obvia en cualquier época de la historia que consideremos. Pero la idea de “formar” los recursos humanos es algo que aparece tardíamente, probablemente en la civilización egipcia que fue una de

las primeras en crear escuelas de oficios dirigidas por un sacerdote. Ahora bien, recién a mediados del siglo XIX se percibe que la mano de obra interesa no sólo por su capacidad de producción sino también por su capacidad de innovación. Es la época en que el pensamiento económico y la ingeniería se encuentran para formular una idea de la producción de la sociedad a través de las innovaciones científicas y tecnológicas.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) fue desde los años 60 el primer organismo de estudios económicos que ubicó a la educación entre los factores decisivos para lograr el desarrollo de una nación.¹⁵ Otros organismos que asumieron esta perspectiva fueron la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y más recientemente el Banco Mundial.

Desde distintas posiciones ideológicas existe consenso al respecto: la educación debe servir al desarrollo. Pero la cuestión que nos interesa aquí es saber por qué la educación debe tener un fundamento económico. Para responder necesitamos ir más allá de las ideas sobre la formación de recursos humanos para la economía o de los análisis sobre los aportes de la educación al crecimiento económico; trataremos de ir al núcleo del problema que vincula la gestión del conocimiento con la evolución de la sociedad.

Como ya hemos señalado en otro párrafo, el aprendizaje jugó un rol decisivo en la evolución de la especie humana. Los aprendizajes parciales llevaron miles de años hasta que se formaron comunidades humanas con lenguajes, técnicas de supervivencia y alguna organización. Pero la educación como práctica social organizada comienza alrededor del Neolítico, unos siete mil años atrás en el comienzo de la revolución agrícola. En aquel tiempo nuestros ancestros entendieron que había que establecer mecanismos para conservar los conocimientos adquiridos y transmitirlos a las nuevas generaciones. Surge la función del brujo, del chamán, del sacerdote, que administra las técnicas curativas, de cultivos y de simbolización. En el Imperio Egipcio este proceso dio lugar a una organización muy compleja dirigida por un sacerdote y compuesta por artesanos, agrimensores, matemáticos, médicos, contadores, escribas, embalsamadores, constructores, etc. Un verdadero sistema educativo. Una gerencia de conocimientos, diríamos en términos actuales.

En la civilización egipcia estaba claro que su destino dependía del manejo de los conocimientos que les habían permitido un alto grado de desarrollo. Obviamente, esto involucraba la actividad educativa destinada a formar a los aprendices para asegurar la pervivencia de las téc-

15. Véase CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento...*

nicas y los capitales simbólicos (lenguajes, reglas, ceremonias, festividades, etcétera).

En casi todas las culturas la gestión del conocimiento y la acción educativa se encuentran ligadas al desenvolvimiento de la sociedad. Pero esto es algo que sólo estamos comprendiendo en la actualidad cuando interpretamos que la educación forma recursos humanos calificados para asegurar el desarrollo de la economía y la sociedad.

En la antigua Universidad de Nalanda (siglos V a.C.-XII d.C.), en la India, una de las obligaciones de la comunidad creada por los budistas era proveer conocimientos necesarios para mejorar la economía y la organización social de los veinte pueblos que estaban vinculados con la universidad. En este caso encontramos una función económica de la educación que se estaba convirtiendo en un servicio especializado.

En la Edad Media europea nos encontramos con las escuelas superiores que luego darán nacimiento a las universidades. Allí ya se había desgajado la educación de la economía. Las universidades medievales comenzaron formando los clérigos y los funcionarios que necesitaban la Iglesia o la nobleza. Durante la conquista ibérica en América del Sur, ésa fue la función que se le atribuyó a las escuelas y universidades: formar la clase del poder.

El tipo de vinculación entre conocimiento y desarrollo dio lugar en América del Sur a la formación de elites improductivas, oligarquías y burguesías políticas que reprodujeron el subdesarrollo. En el caso de América del Norte las primeras colonias adoptaron como política la escolarización generalizada. Todo el mundo debía leer la Biblia y adquirir los conocimientos indispensables para contribuir al establecimiento de una sociedad. La educación estaba vinculada al trabajo y a la participación en la cultura simbólica. El libro clásico de Marx Weber, *La ética protestante y el origen del capitalismo*, señala algunas circunstancias de este proceso.

Estos hitos que señalamos procuran mostrar que el fundamento económico de la educación no es un invento del liberalismo, del desarrollismo o de los tiempos actuales. Lo económico y el desarrollo siempre estuvieron presentes en las funciones de la educación. Pero el reconocimiento de la importancia económica de la educación es muy reciente. El primer economista que menciona el tema fue Adam Smith en *La riqueza de las naciones*, de 1776. Pero el primero en intentar establecer el aporte de la educación al desarrollo económico fue el economista soviético Serge Strumiline en 1924.¹⁶

16. Serge Strumiline, "The economic significance of national education", en E. Robinson y J. Vaizey (eds.), *The Economics of Education*, Londres, Macmillan, 1966, pp. 276-323.

Actualmente forma parte del discurso de Naciones Unidas, de la UNESCO, de la CEPAL y de muchos organismos e instituciones reconocer que la educación constituye un factor relevante para el desarrollo económico-social. De modo que no se trata de justificar esta idea que ya tiene un amplio consenso. Se trata, en cambio, de determinar en qué sentido la economía puede fundamentar la actividad educativa.

A nuestro entender, el fundamento económico de la educación deriva de *la importancia que tuvo y que tiene la gestión del conocimiento para la evolución de la especie humana*. El uso del conocimiento sirvió para desarrollar la inteligencia, para mejorar la organización social, para afirmar la individuación a través de la cultura, para asegurar la división del trabajo social distribuyendo las competencias técnicas y laborales. Ahora se hace más explícita la función económica de la educación pero siempre estuvo presente en todas las culturas.

Ahora bien, lo que ha cambiado con el advenimiento del “capitalismo cognitivo” o de la “economía del conocimiento” es que la educación, la ciencia y la tecnología han pasado de ser “factores” del crecimiento económico a ser “agentes” del desarrollo de la sociedad. Desde el punto de vista económico, ahora se reconoce que el “capital intelectual” no es un complemento sino una condición para lograr el progreso de un país.

La educación, pues, no sólo tiene una “función económica” sino que también tiene un “fundamento económico” que deriva de una condición básica de existencia de la sociedad: el poseer la capacidad para transformar la naturaleza y para crear condiciones de subsistencia adecuadas para los individuos. Las sociedades contemporáneas crearon, por su parte, un nuevo contexto en el cual la capacidad de innovación a través del conocimiento deviene decisiva para el crecimiento económico y para el éxito de los individuos.

9. Fundamentos psicológicos

La idea de que la educación tiene un fundamento psicológico también debería parecer obvia. ¿Cómo pensar los procesos educativos sin tener en cuenta la inteligencia de los niños o la personalidad de los maestros? ¿Cómo omitir la importancia de las motivaciones y de las actitudes en las posibilidades de aprendizaje o en la enseñanza? ¿Cómo subestimar la centralidad de los afectos en las comunicaciones pedagógicas?

Evidentemente no podría haber educación sin las neuronas, sin la mente, sin la conciencia, sin la inteligencia, sin los sentimientos o sin la conducta de los individuos. Con cualquiera de esas categorías podemos elaborar una teoría sobre el fundamento psicológico de la educa-

ción.¹⁷ De hecho, desde la Antigüedad hasta nuestros días surgieron distintas pedagogías a partir de enfoques psicológicos divergentes.

Desde que comenzaron a tomarse en cuenta los factores subjetivos de la educación aparecieron dos dimensiones bien definidas: la *inteligencia* y la *voluntad*, lo que también se ha expresado como la distinción entre la *racionalidad* y la *afectividad*. Un tercer paradigma que pretende englobar a los otros dos es el de los *comportamientos* o actitudes.

Hoy existen diferentes escuelas psicológicas que se disputan la autoridad en el campo teórico y clínico. Aquí lo que importa es identificar cuáles serían los aspectos psicológicos fundantes para una teoría de la educación. La primera dimensión que suscita un amplio consenso es la de la inteligencia. En la Antigüedad las enseñanzas de Buda, de Platón, Aristóteles, entre otros, tuvieron un fuerte sesgo intelectualista. Partían del supuesto de que el dominio de la mente o de la razón determina el control de las actitudes y de la afectividad. En esta corriente se inscribe toda la tradición racionalista (Descartes, Spinoza, Kant, Hegel, etc.). En la misma vertiente podemos encontrar contemporáneamente varias de las tendencias cognitivistas.

Siguiendo con la polarización planteada, podemos encontrar del lado de la voluntad, la afectividad y las actitudes, la filosofía de los epicúreos, el pensamiento de San Agustín, Martin Lutero, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Sigmund Freud, Carl Rogers y muchos otros. En este grupo se cruzan tendencias muy diversas donde algunos privilegian la voluntad y otros, el deseo.

Es evidente que cualquiera sea el enfoque psicológico que adopte una teoría de la educación, se necesita una teoría de la inteligencia y de la afectividad. Como decía Piaget al inaugurar un curso sobre el tema en París: “Hoy en día nadie piensa en negar que haya una constante interacción entre la afectividad y la inteligencia”.¹⁸ El problema comienza más bien allí, en cómo explicar estas interacciones entre el conocimiento y el deseo, entre la inteligencia y la voluntad.

Hay que destacar que desde comienzos del siglo XX se produce un deslizamiento hacia las teorías que destacan la importancia de la acción y de los comportamientos. Dentro de este conjunto englobaremos, aunque tengan diferencias notorias, el pragmatismo, la praxis marxista, el conductismo, el existencialismo, el accionalismo, el voluntarismo. En el mundo de la educación se destaca el conductismo (Watson, Skinner,

17. En *La nueva ciencia de la mente* Howard Gardner analiza las distintas corrientes que convergen en las ciencias cognitivas donde se pueden encontrar las teorías concurrentes.

18. Jean Piaget, *Inteligencia y afectividad*, Buenos Aires, Aique, 2005.

Bandura) que alcanzó una gran difusión en muchos países. Sus principios, que se oponen a las teorías introspeccionistas, permitieron explorar las capacidades de condicionamiento de las conductas en contextos de aprendizaje. Muchos educadores los adoptaron porque permiten manejar de manera específica y controlable problemas de comportamiento y de aprendizaje, pero otros critican su rechazo al tratamiento de las cuestiones subjetivas y éticas.

No resulta accidental que a lo largo de la historia hayamos desembocado en tres grandes dimensiones de la psicología de la educación: la *inteligencia*, la *afectividad* y los *comportamientos*. ¿Cuál de ellas es determinante para asegurar una buena educación? En cada una de las corrientes intelectualistas, subjetivistas y conductistas podemos encontrar modelos educativos exitosos y refutaciones de las otras teorías. ¿Por qué no pensar que el ser humano está sujeto a mecanismos de distinta fuente que pueden operar eficazmente para lograr un buen desarrollo humano? No se trata de ser eclécticos sino realistas, respetando las distintas dimensiones de la personalidad humana.

El desarrollo de la inteligencia parece una condición obvia para la evolución humana. Pero en el relato del mito de Prometeo encontramos que no fue suficiente que los hombres aprendieran a inventar artefactos técnicos; necesitaron la ayuda de Hermes para aprender a convivir en sociedad. La inteligencia sin afecto puede generar monstruos. A su vez, los buenos sentimientos pueden desencadenar grandes tragedias si no tienen en cuenta algunos parámetros de racionalidad. En cuanto a las teorías fundadas exclusivamente en la acción, podemos señalar que los distintos voluntarismos contemporáneos (colonialismo liberal, revolucionarismo comunista, autoritarismo fascista, nacionalismo tercermundista, etc.) mostraron al mismo tiempo la capacidad del ser humano para transformar la sociedad, pero también señalaron los efectos perversos de todo decisionismo que no tiene en cuenta los sentimientos de las personas y la racionalidad de las políticas.

La teoría de la educación no puede contentarse con una explicación parcial de los procesos de la inteligencia, de la afectividad y del comportamiento. Así como Gardner reconoce en *La nueva ciencia de la mente* que las distintas teorías deben salir de su aislamiento para converger en una interpretación general de la inteligencia, del mismo modo la teoría de la educación debe recurrir a las distintas teorías psicológicas para justificar su desenvolvimiento.¹⁹

19. Véase Violeta Arancibia, Paulina Herrera y Katherine Strasser, *Psicología de la educación*, México, Alfaomega, 1999.

CONCLUSIONES

Esquemas para repensar la teoría de la educación

Al principio hemos aconsejado tres cosas no corrientes (las repetimos porque deseamos que se nos comprenda bien), que la educación universal se imponga: primero a todos; segundo en todos; tercero universalmente.

Juan Amos Comenio, *Pampedia*

1. Nuevos contextos, nuevos paradigmas

Hemos tratado de redefinir el concepto y los fundamentos de la educación tomando en cuenta los “nuevos contextos” y los “nuevos paradigmas” que nos presenta la realidad actual. Seguramente, cualquier lector atento podrá apreciar que los fenómenos de los que estamos hablando se presentan con trayectorias impredecibles. Acontece que la educación es al mismo tiempo un reflejo y un agente de los cambios del mundo. Forma parte del “bucle recursivo”, del que habla Edgar Morin, donde los efectos retroactúan sobre las causas.

Nuestro alegato quería mostrar que tenemos motivos suficientes para replantear la teoría de la educación. También nos ha preocupado señalar los enfoques que podemos adoptar, los factores que podemos considerar. Al final del recorrido esperamos haber establecido la complejidad del fenómeno educativo. Nos proponemos ahora resumir los elementos presentados y tratar de ofrecer un cuadro analítico sobre las dimensiones y los enfoques que están implicados en la educación.

ESQUEMA 1**Contextos, paradigmas****A. Nuevos contextos**

- Globalización, regionalización. Internacionalización de los procesos educativos.
- Informatización de la sociedad.
- Virtualización de los métodos y sistemas de enseñanza-aprendizaje.
- Economía del conocimiento. Diseminación de las innovaciones tecnológicas y organizativas.
- Cambios en las identidades individuales y colectivas: emancipación de la mujer, maduración precoz de los niños y adolescentes, renacimiento de identidades culturales y ancestrales.
- Crisis ecológica, cambio climático.
- Crisis del modelo mundial de desarrollo. Desocialización, desintegración social, exclusiones, migraciones, anomia.
- Generalización del acceso a la educación. Desescolarización.
- Explosión de conocimientos. Cientifización de la sociedad.

B. Nuevos paradigmas

- Teoría de la complejidad.
 - Teorías cognitivas: cognitivismo filosófico y psicológico, neurociencias, lingüística, constructivismo, inteligencia artificial, cibernética, computacionismo, sociología del conocimiento.
 - Multiculturalismo.
 - Ecología, ecopedagogía.
 - Epistemología crítica: nuevos conceptos de verdad y realidad.
 - Semiología, hermenéutica, filosofía y psicología de las realidades virtuales.
 - Biología molecular, biotecnologías, nanotecnologías.
 - Economía del conocimiento, gestión del conocimiento.
 - Desarrollo sustentable.
 - Informática.
 - Pedagogía liberadora.
 - Teoría crítica de la educación.
-

2. Fundamentos múltiples y complejidad

Aunque parezca ecléctico el hecho de que la educación requiera fundamentos múltiples, es absolutamente congruente con la naturaleza multidimensional del fenómeno educativo. A un antropólogo no se le podrá reprochar que encuentre fundamentos biológicos, sociales, psicológicos, económicos o ambientales en el comportamiento humano. Es verdad que muchos prefieren un *fundamento* único, sea religioso, filosófico, ideológico, pedagógico o psicológico. La búsqueda del bien, de la verdad, de la belleza, de la felicidad, del bienestar, de la solidaridad humana, de la armonía con el universo o con Dios han sido grandes fines que inspiraron modelos educativos de diversa índole en la historia de la humanidad. Pero asumidos aisladamente como objetivos absolutos demostraron que no atendían a la diversidad de las expectativas sociales e individuales.

Nada más tranquilizador que saber que todo lo explica el constructivismo, o la pedagogía crítica, o el marxismo, o el tomismo, o el conductismo, o el islamismo, etc. Generalmente los individuos ceden frente a la tentación de las verdades absolutas y de las creencias seguras. Aceptar la incertidumbre y la complejización de las relaciones humanas equivale en el mundo actual a una nueva forma de sentido común, a un nuevo principio de realidad.

En la corriente posmoderna lo usual ha sido derivar de la crítica de la modernidad al escepticismo y al relativismo. Para algunos, la educación aparece casi como un mal necesario pero finalmente, se piensa, todo puede ser utilizado por los grupos dominantes. En este contexto postular valores puede parecer ingenuo. Hablar de compromisos éticos suscita sospechas de actitudes moralizantes. El compromiso ideológico y político puede ser visto con escepticismo o desconfianza. En este contexto se comprenden las alternativas de la “desescolarización” en sus distintas formas.

Nada tan difícil como sostener el pluralismo y adoptar al mismo tiempo posiciones determinadas. Nada tan difícil como asumir la complejidad de los problemas para poder llegar a algunas respuestas simples. Hegel decía que la historia es el pasaje de lo simple a lo simple a través de lo complejo. Pero la simplicidad a la que podemos llegar no es la verdad definitiva ni la actitud indiscutible; siempre podemos encontrar que otras alternativas eran posibles. Los fundamentos múltiples no impiden, pues, que lleguemos a construir una teoría de la educación coherente. Los fundamentos que presentamos tampoco significan que debamos transitar los mismos caminos.

ESQUEMA 2**Fundamentos de la educación**

- Fundamento filosófico: trascendencia de la vida, desarrollo de la conciencia, afirmación de la libertad.
 - Fundamento biológico: asegurar la capacidad de adaptación y de innovación frente al medio, aprender a respetar la naturaleza.
 - Fundamento epistemológico: búsqueda del conocimiento y de la verdad, pensamiento complejo.
 - Fundamento sociológico: socialización, individuación, igualación.
 - Fundamento político: ciudadanía, democracia, conciencia global.
 - Fundamento pedagógico: método, concientización, pertinencia.
 - Fundamento psicológico: desarrollo de la inteligencia, de la afectividad y del comportamiento.
 - Fundamento ético: transmisión del consenso moral universal (derechos humanos), formación de una ética personal.
 - Fundamento económico: aprendizaje de competencias prácticas, educación para el desarrollo.
-

Es evidente que estos fundamentos tienen que ver en algunos casos con una necesidad intrínseca del proceso evolutivo y social, pero otros refieren a un consenso moral o político respecto de los objetivos y valores que pueden adoptarse en la sociedad. En este segundo sentido, asumimos que el pluralismo filosófico nos obliga a reconocer como inherente a la condición humana la diversidad de valores y de justificaciones de las instituciones educativas.

3. Niveles de análisis y transdisciplinariedad

Si descomponemos analíticamente todos los aspectos que se ponen en juego en los procesos educativos, veremos que el complejo mundo de la educación puede ser analizado desde muchos puntos de vista. Para unos, lo importante puede ser el proyecto educativo y para otros, la formación de los docentes. Para unos lo crucial estriba en el financiamiento y para otros, en los fines que se propone el sistema educativo. Van a coexistir pues teorías y enfoques diferentes que a veces pretenden convertirse en “la última instancia” explicativa. Muchos ensayos sobre la educación padecen de “reduccionismo” o de “unilateralismo” porque buscan un principio explicativo único y absoluto. Ahora bien, los procesos educativos forman parte, además, es un sistema “abierto”

donde la eficiencia de los actores, de las ideas, de las estructuras económicas o sociales, de los acontecimientos o de los recursos naturales resulta variable.

Un ordenamiento teórico de los aspectos involucrados en el fenómeno educativo nos permitirá construir un mapa conceptual sobre los niveles de análisis que podríamos considerar. Éste se observa en el esquema que presentamos a continuación.

ESQUEMA 3

Niveles de análisis del proceso educativo

1. Contextos

Histórico, social, político, cultural, ecológico.

2. Actores

Individuos, alumnos, docentes, grupos sociales, directivos, instituciones, familias, estados, etcétera.

3. Ideas

Cosmovisiones, identidades culturales, paradigmas disciplinarios, filosofías, ideologías, creencias, valores. Concepciones pedagógicas.

4. Recursos

Financiamiento. Inversiones educativas. Infraestructura física. Equipamiento tecnológico. Recursos humanos: docentes, investigadores. Bibliotecas. Sistema de información.

5. Estructuras

Modelos de organización y gestión del sistema educativo. Normas. Legislación. Estructuras.

6. Políticas

Políticas educativas. Estrategias de las instituciones y de los actores sociales en relación con la educación.

7. Procesos

Enseñanza, aprendizaje, socialización, investigación, reproducción social, transformación de la sociedad.

8. Métodos

Enfoques y métodos pedagógicos. Didácticas.

9. Comportamientos, actitudes

Adaptación/innovación, creatividad/pasividad, motivación/desmotivación, solidaridad/individualismo, compromiso/desinterés.

10. Resultados

Formación de recursos humanos calificados. Formación de ciudadanos. Formación de líderes. Inculcación de valores, ideologías y creencias. Producción de nuevos conocimientos. Resolución de problemas. Mejoramiento individual y social. Impactos económicos.

A partir de este mapa conceptual podemos deducir que el campo educativo es necesariamente transdisciplinario. Pero, ¿quién sistematiza todos los saberes implícitos en los procesos educativos? ¿La filosofía, la pedagogía, la teoría de la educación, las ciencias de la educación? El estatus de estas disciplinas en lo que respecta a su competencia para definir la teoría de la educación no está definido. Sus fronteras son ines- tables. El concepto de “transdisciplinariedad” no resuelve del todo el problema.

Hasta la década de 1960 la filosofía de la educación y la pedagogía tuvieron un neto predominio en la definición del campo educativo. Hacia 1970 la sociología de la educación fue tomando el liderazgo. Entretanto la epistemología genética de Piaget y las ciencias cognitivas venían modificando los conceptos científicos para interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hacia 1990, con el neoliberalismo la economía de la educación ocupó un lugar relevante. Ahora coexisten o interactúan distintos enfoques que provienen de diferentes disciplinas. Varios han intentado explicitar las condiciones de la convergencia de estos enfoques a partir de la epistemología de la educación. Pero la brecha aún está abierta; la teoría general de la educación sigue siendo un proyecto.

4. In conclusiones

A partir de lo que venimos diciendo, admitir la incompletud de nuestras interpretaciones y reconocer la persistencia de las incertidumbres que generan la evolución de los contextos y de las teorías de la educación nos parece un acto de realismo más que de modestia. Hemos intentado trazar un mapa de las nuevas condiciones bajo las cuales podemos repensar la educación. Las ideas de complejización y de pluralismo filosófico nos han ayudado a comprender la convergencia de enfoques que muchas veces aparecen como incompatibles. Pero la educación es un fenómeno complejo y hasta contradictorio porque admite concepciones del mundo y paradigmas que parecen incompatibles. Algunos nuevos espacios, como los de la educación virtual, constituyen verdaderas galaxias que todavía estamos explorando.

No somos los únicos que nos atrevemos a interpretar los procesos educativos desde un enfoque complejo y convergente. Algunos pueden sentir la tentación de encontrar una explicación totalizadora a partir de un principio simple. Ésta ha sido la deriva normal de la inteligencia humana. Ahora sabemos que somos complejos y que necesitamos una comprensión acorde con la naturaleza de la complejidad.

Confiamos en la inteligibilidad de los fenómenos educativos que están sujetos a la racionalización humana como cualquier porción de la realidad. Pero ocurre en este campo como en otros (incluyendo el estudio del universo o la evolución de la vida) que, cuanto más información y conocimiento producimos, más incógnitas encontramos. Por eso, es de esperar que tanto los centros de investigación como las universidades se atrevan a crear equipos verdaderamente transdisciplinarios para estudiar los problemas educativos. La educación, todo el mundo lo sabe, es todavía la pariente pobre de la actividad científica, por lo cual no es de extrañar que todavía vista ropajes modestos y hasta deshilachados.

Desde nuestra propia experiencia y de lo que hemos podido observar en instituciones educativas y universitarias de Europa y América del Sur, extraemos la conclusión de que los estudios sobre educación se encuentran fragmentados, tanto institucional como teóricamente hablando. Los sectarismos y las especializaciones no hacen más que acentuar la atomización que viene facilitada por la multiplicidad de problemas en juego. La educación es un fenómeno complejo pero los actores lo vuelven complicado, que es otra cosa.

Hemos argumentado a favor de un enfoque multirreferencial y de una epistemología pluralista. Desde este punto de vista, creemos que se logra comprender mejor los fenómenos educativos que desde posiciones unívocas. Al proceder de este modo al mismo tiempo encontramos posibilidades de inteligibilidad del conjunto, pero también tenemos que reconocer que van a existir inevitablemente situaciones inciertas. Desde el momento en que reconocemos la coexistencia de culturas y tiempos diversos en la educación, desde el momento en que reconocemos que existen experiencias sobre las cuales no tenemos todavía una suficiente racionalización (como todo lo que ocurre con las comunicaciones virtuales por internet), es evidente que ninguna interpretación puede cerrarse de manera coherente sobre sí misma. En este sentido, nuestras conclusiones terminan en una reflexión sobre lo inconcluso.

Asumimos, como la mayoría de los que actúan en educación, que vivimos un tiempo de encrucijadas y de mutaciones. Presentimos o sabemos que de la educación depende en parte el destino de la humanidad. Constatamos sin embargo en nuestros respectivos entornos que las políticas educativas tienen poca relevancia, funcionan más como servicios y herramientas, que como estrategias de desarrollo. Además, observamos que muchos problemas no se resuelven de modo adecuado simplemente porque no se aplican los conocimientos que ya nos brindan las ciencias cognitivas, las teorías organizacionales, los estudios pedagógicos y sociológicos. Piaget señalaba en 1965 que los ministerios de educación no tienen el respaldo científico y técnico que tienen otras actividades como

la salud pública, la agricultura o la industria. El gasto en investigación educativa representa una porción muy pobre de lo que el mundo gasta en investigación para la defensa o la seguridad.

La principal cuestión pendiente es saber si la educación puede mantener su propósito emancipatorio o si tiene que resignarse a diluirse entre las funciones sociales que imponen las nuevas culturas. Hemos señalado que desde el inicio de la aventura del *Homo sapiens* el ser humano recurrió al aprendizaje como una herramienta para sobrevivir. La idea de la salvación a través del conocimiento es tan arcaica como el origen mismo de la civilización humana. Por eso, no va a desaparecer. La educación sigue ofreciendo posibilidades de liberación aunque no siempre consigan realizarse. No importa, también forma parte de la obstinación humana, sostenida por la autopoiesis de la que habla Maturana, la búsqueda de innovaciones o equilibrios que permitan la emergencia plena de la vida.

SEGUNDA PARTE

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN PARA EL NUEVO MUNDO

CAPÍTULO 1

Filosofía del nuevo mundo

Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias.

La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades.

UNESCO, *La educación encierra un futuro*

1. Crepúsculos y amaneceres

Toda enseñanza lleva implícita una visión del mundo, con sus categorías y significados. Se puede enseñar matemática como una representación de la realidad o como una creación intelectual. Se puede enseñar historia como una sucesión de hechos, como una crónica dramática o como un proceso evolutivo. Parafraseando a Terencio, podríamos decir: “Nada de lo humano es ajeno a la educación”. Por lo tanto, no podemos elaborar una idea adecuada de la educación si no disponemos de categorías para pensar el mundo en el que vivimos y el mundo en el que queremos vivir.

La filosofía se ha entretenido en los últimos tiempos más en diagnosticar el fin de la Modernidad que en avizorar el mundo en construcción. En parte, esto se debe al mandato crítico inherente al intelectual de su tiempo, y en parte, también al hecho de que, siguiendo la metáfora de Hegel, muchos entienden que la filosofía es como el búho de Minerva

que levanta sus alas al atardecer, o sea, la idea de que el filosofar se ocupa del crepúsculo de las cosas.

Encontramos pocos ensayos filosóficos sobre las mutaciones actuales y sobre los horizontes del futuro. El vacío filosófico puede deberse también a las prácticas académicas que privilegian la exégesis y los comentarios de pensadores del pasado. Es el *cursus honorum* por el cual todos hemos pasado. Es el tributo que le debemos al esfuerzo común por conservar el patrimonio del pensamiento universal, pero que no puede hacernos olvidar otro mandato tan legítimo como es el de situarnos en el mundo y en el tiempo con ideas adecuadas para mantener la trascendencia de la aventura humana.

2. Conciencia del Ser

A partir del siglo XVIII se condenó a la metafísica. La misma noción del “Ser” parecía sospechosa. Pero la “conciencia del Ser” reapareció, sea como una intuición mítica y primitiva, sea como una nueva conciencia del cosmos. Es el sentimiento oscuro y difuso de nuestra pertenencia a una dimensión más grande que nos trasciende: la naturaleza, la historia, el cosmos, el destino, Dios, la vida, etc. ¿Los individuos y los grupos humanos inventaron estos referentes metasociales, metafísicos, para escapar a las incertidumbres provocadas por la ignorancia, como afirman muchos científicos? ¿Cuál sería la justificación “científica” o psicológica del rechazo a una experiencia de la “totalidad”, de lo “absoluto”, de lo “metafísico”?

Howard Gardner, en su teoría de las “inteligencias múltiples”, muestra que una de las vías del desarrollo de la vida intelectual de las personas proviene de sus vivencias naturalistas, espirituales y existenciales.¹ ¿Deberíamos dejar de lado las magníficas intuiciones cosmológicas, religiosas, científicas, estéticas o morales que surgen de estas vivencias? Esto equivaldría a una ablación de la inteligencia y de la cultura humana. Los niños tanto como los adultos necesitan de esas experiencias para aproximarse al conocimiento profundo de la subjetividad o del universo. No todos pueden elaborar una visión de la realidad partiendo exclusivamente de la razón o de la enseñanza científica. Pero, además, para muchos el acercamiento a una visión totalizadora constituye un camino legítimo para comprender el sentido de la vida o el lugar del hombre en el cosmos.

1. Véase Howard Gardner, *La inteligencia reformulada*, cap. 4. “¿Hay más inteligencias?”, donde analiza la hipótesis de la inteligencia naturalista, espiritual y existencial.

La “tentación metafísica” no ha desaparecido con el despliegue de la ciencia contemporánea. La conciencia del Ser, del mundo o de la humanidad es el sentimiento más profundo que un ser humano puede alcanzar. Si en la Antigüedad el filósofo Plotino experimentaba el éxtasis ante la idea de la Unidad del Ser, en *Gaia* el ecologista James Lovelock nos propone identificarnos con la Madre Tierra que nos contiene.

Poetas o científicos, líderes religiosos o utopistas políticos, intelectuales o artistas, todos han buscado comprender el mundo en su totalidad y han tratado de lograr el más alto grado de expresión o de racionalización de sus intuiciones. El camino queda abierto al infinito sin que podamos resolver los enigmas del universo, de la humanidad o de la inteligencia porque son inherentes a la condición humana.

La filosofía siempre estuvo comprometida con la interpretación del universo y de la existencia. Aunque a veces ocupó, por su anticipación, el lugar de las ciencias, hoy en día le queda el lugar que le corresponde: ofrecer una visión del mundo y un sentido de la vida. Ambas cosas trascienden la explicación científica pero la suponen. El cientificismo empobrece la idea de la ciencia y al mismo tiempo se vuelve impotente para explicar la riqueza de la experiencia humana. Pero, asimismo, si restringimos la idea del sentido (del universo, de la vida, de la sociedad, etc.) a impresiones subjetivas, nos perdemos la trama de las relaciones entre mundo natural, social y simbólico.

La primera pregunta que despertó la especulación filosófica de los griegos del Asia Menor (siglo VII a.C.) es la misma que hoy debería inquietarnos profundamente: ¿qué es la realidad? La filosofía comenzó, como los niños, con el asombro frente a las cosas. Ahora estamos experimentando una serie de mutaciones que modifican nuestro conocimiento de la realidad y, aunque contamos con una masa de información científica impresionante, para descubrir nuevos significados seguimos necesitando de intuiciones y metáforas que nos vinculen con la totalidad. La idea del Ser puede presentarse de muchas maneras diferentes, pero siempre encontraremos el presupuesto de que formamos parte de una realidad mayor que nos engloba.

En la era planetaria algunos descubren su identidad cósmica, de lo cual habla Edgar Morin en *Tierra patria*. Hacia 1995 un grupo de personas colocó en el espacio la primera cápsula con cenizas de sus seres queridos para crear así el primer cementerio cósmico. La aventura humana nos proyecta hacia la colonización extraterrestre partiendo de una visión planetaria. Para la generación adulta de la década de 1960, el hecho de contemplar por primera vez en televisión la llegada del hombre a la Luna fue un acontecimiento extraordinario; como una réplica del descubrimiento de América. Tomamos conciencia de que pertenecemos a un conjunto más vasto, el planeta Tierra y el universo. Para las

nuevas generaciones, evocar el cosmos ya parece trivial y sus juegos electrónicos presentan robots y personajes que luchan entre las galaxias.

La conciencia cósmica se manifiesta de maneras diversas: en los juegos electrónicos que recién evocamos, en el interés por las antiguas creencias astrológicas, en la literatura y el cine de ciencia-ficción, en los planteamientos ecologistas. Resulta también sintomático que el libro de Stephen Hawking *Historia del tiempo* o que ensayos de Carl Sagan hayan tenido tanto éxito. (Estos dos autores, feroces antimetafísicos, suscitaron sentimientos metafísicos en muchos de sus lectores.) Muchos esperan encontrar en la dinámica del universo una clave sobre el origen o el destino humano. La “conciencia cósmica” constituye una apertura a los enigmas de la vida que la educación debe contribuir a esclarecer con los elementos que nos brindan las ciencias y la historia del pensamiento.

En el imaginario de la sociedad informatizada en que vivimos el mundo se ha ampliado hacia la “realidad virtual” con ramificaciones hacia la economía, la psicología de masas, la sociedad, la inteligencia artificial, la educación virtual, el teletrabajo y otros. Este nuevo mundo simbólico y real al mismo tiempo constituye el entorno fundamental de los ciudadanos del “cibespacio” en el que estamos sumergidos. Tal vez sea, como lo sugiere la película *Matrix*, nuestro nuevo entorno metafísico-real.

3. Del etnocentrismo a la contemporaneidad de las culturas

El presente y el futuro de la humano dependen de la valoración de la diversidad cultural y también de que comprendamos esta diversidad no como antagonismo sino como patrimonio común. Siempre ha existido, desde las épocas primitivas, una tensión entre la búsqueda de una identidad común (la idea del “ser humano universal”) y la discriminación del “otro”, del “diferente”, a partir de teorías etnocéntricas, racistas o coloniales. Ahora estamos en condiciones de comprender que todas las culturas son contemporáneas, superando las perspectivas etnocéntricas que nos hacían mirar como relegados en el tiempo o en las jerarquías culturales a los pueblos que no poseían nuestros atributos “civilizados”. La idea del “progreso” que los europeos desarrollaron para situarse en el pináculo de la historia se convirtió en una legitimación del colonialismo.

El pensamiento y la cultura de la humanidad estuvieron marcados por el etnocentrismo durante los últimos siglos. Europa proclamó en la Edad Media que “fuera de la Iglesia no hay salvación” y luego con la Modernidad que “fuera del progreso no hay historia”. O sea, “civilización o barbarie”. La “barbarie” era lo que quedaba fuera de Europa (etimológicamente, en la raíz griega “bárbaro” significa extranjero). En di-

ferentes versiones el pensamiento occidental se colocó como arquetipo de la civilización y consideró atrasadas a las otras culturas. Ahora estamos asistiendo al reconocimiento de las diversidades culturales, a la *contemporaneidad de las culturas*. Esto constituye un verdadero acontecimiento en la historia de la humanidad. Implica una reconciliación con las “diferencias”, una afirmación del pluralismo cultural. Significa también admitir una cierta heterogeneidad en valores y conocimientos que no siempre resultan compatibles. Hoy coexisten culturas propias del Neolítico con tribus urbanas y tribus informáticas.

En el fondo se trata del equivalente de la “contemporaneidad de las conciencias” que había reivindicado el fundador del existencialismo, Sören Kierkegaard. En la tesis del danés significaba, contra la idea de la superación de los pensadores del pasado, que todo individuo puede retomar el testimonio o la obra de hombres del pasado como si fueran actuales.

Ahora bien, pese a las declaraciones internacionales sobre diversidad cultural, hacia 2009 el mundo padece guerras y conflictos en todos los continentes, que tienen que ver con la negación de las identidades culturales o del derecho a la autodeterminación de distintos pueblos. El reconocimiento del “otro”, de la diversidad, es todavía precario.

Entre los aportes del pensamiento contemporáneo debemos destacar la crítica al etnocentrismo, al reduccionismo racionalista, al cientificismo y a otras desviaciones que llegaron con la Modernidad. De estas malformaciones, el etnocentrismo figura entre las más destacadas porque legitimó el colonialismo y la destrucción de otras culturas. El “etnocidio” no fue una práctica exclusiva de Occidente. Sabemos que el proceso por el cual los individuos elaboran el “sociocentrismo” es universal.

El posmodernismo estimuló la crítica filosófica pero también el egocentrismo, propio del individualismo occidental. Aquí encontramos de nuevo la marca de la identidad cultural y social. La civilización moderna burguesa occidental llevó adelante la individuación del hombre y de la mujer, más allá de los límites que imponen en cualquier cultura los procesos de socialización. Europa inventó el individualismo moderno. En algunas sociedades el “individuo” aún no existe y la mujer, como sujeto, tampoco.

Se podría pensar que la individuación forma parte del proceso evolutivo y que en algún momento se terminará de cumplir en todas partes. Pero, ¿resistirá el planeta una explosión del individualismo en China, en la India, en Japón y otros lugares? Cabe distinguir entre la *individuación*, que puede considerarse una etapa evolutiva de la especie, del *individualismo*, que es una modalidad cultural. La primera podría imponerse con problemas pero sin desastres, mientras que el segundo tendría, como ya tiene en el consumismo global, consecuencias catastróficas.

Estos procesos pueden ser racionalizados y comprendidos, pero no siempre pueden ser controlados a pesar de que somos animales inteligentes e intencionales. Esta época no se destaca por ser muy reflexiva sino todo lo contrario. De ahí la importancia que aún tiene el aprendizaje colectivo y el individual.

4. *Homo mutantis*

Las identidades humanas se encuentran en crisis debido a los diversos impactos provocados por los cambios del mundo. Se están redefiniendo las categorías del género, de las edades mentales, de las identidades sociales y culturales. Necesitamos una nueva antropología y una nueva psicología. Las ideas clásicas de la “naturaleza humana” están en crisis. Los cambios en la idea de la mujer, del niño, del hombre o del viejo han dado lugar a nuevas disciplinas y teorías. Un síntoma de este proceso es la aparición de la “andragogía” (pedagogía de adultos) como complemento de la clásica “pedagogía”, orientada a los niños y adolescentes.

No contamos hoy con una antropología general capaz de abarcar todos los cambios que están ocurriendo en las identidades individuales y colectivas. El solo hecho de que la masa de la información y de la cultura que circula por la televisión y por internet esté disponible a los públicos de todas las edades y de todas las culturas, las veinticuatro horas, nos da una idea del impacto que pueden producir sobre los comportamientos humanos los medios de comunicación. Pero, además, debemos considerar otros factores que están incidiendo en los cambios.

El deseo de poder, de dinero o de prestigio encuentra en las innovaciones tecnológicas y en las crisis sociales oportunidades extraordinarias para su despliegue. Asistimos a explosiones de conocimientos, expansiones económicas, catástrofes ecológicas e innovaciones tecnológicas que nos sorprenden.

El “milagro económico chino” parece producto de una síntesis del pragmatismo capitalista norteamericano y de la praxis marxista-maoísta. William James y Mao Zedong hubieran coincidido en este punto: “La verdad es lo que funciona”. Para muchas sociedades actuales aceptar el triunfo del capitalismo, de la modernización y del consumismo significa reconocer un principio de realidad. Sería desastroso que esto se confundiera con la verdad de la historia. Pero, ¿hasta qué punto las expectativas latentes de los pueblos serán capaces de trascender las condiciones vigentes de la economía y de la política?

Francis Fukuyama se hizo famoso anunciando el “fin de la historia” a partir del triunfo definitivo del liberalismo luego de la caída del Muro

de Berlín en 1989.² Mucho antes otros, como Daniel Bell, habían declarado el “fin de las ideologías”. Fukuyama se rectificó en otro libro reivindicando el rol del Estado y denunciando el peligro de las sociedades que funcionan con “Estados fallidos”.³ La crisis financiera y económica que se desata en Estados Unidos a partir de septiembre de 2008 descalificó los dogmas neoliberales sobre la autonomía del mercado: las bolsas, los bancos y las empresas se volvieron hacia el Estado en todo el mundo buscando salvación. Además, se manifestó de manera dramática que ninguna posición hegemónica o de dominación tiene asegurada la permanencia.

Las revoluciones continúan o, tal vez, se plantean de otra manera, como lo proponen Toni Negri y Michael Hardt en *Imperio y Multitud*,⁴ o como lo sugiere John Holloway en *Cambiar el mundo sin tomar el poder*.⁵ Sin hablar de los movimientos islámicos, ecologistas, altermundistas y otros.

Pese al escepticismo dominante respecto de las utopías, las revoluciones, los mesianismos o los movimientos emancipadores, fenómenos de este tipo siguen presentes en todas partes. No siempre resulta comprensible la dirección de estos procesos por la diversidad de los actores y por la novedad o la ambivalencia de algunos de ellos, como los piqueteros, los fundamentalistas religiosos, los ecologistas, los altermundistas, los regionalistas, los sin tierra, etc. Lo que limita la inteligibilidad de estos grupos es el hecho de que no forman parte de una misma corriente de ideas.

Aunque existe un “proletariado global” que se alinea detrás de estas protestas y resistencias, lo característico es la diversidad de motivos y de creencias que las moviliza. La idea de la “multitud” (como propone Negri) o de un movimientos de masas global (como la que anima a muchos altermundistas) no parece resolver el carácter heterogéneo de estos actores. En la dinámica de los conflictos actuales la regla parece ser la diversidad mientras que en la mayor parte del siglo xx eran los denominadores comunes los que daban sentido a los grandes movimientos sociales (socialismo, comunismo, fascismos, nacionalismos, tercermundismo, populismos, etcétera).

2. Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre*, Buenos Aires, Planeta, 1992.

3. Véase Francis Fukuyama, *La reconstrucción del Estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI*, Barcelona, Ediciones B, 2004.

4. Toni Negri y Michael Hardt, *Imperio*, Paidós, Barcelona; 2000; *Multitud. Guía y democracia en la era del Imperio*, Buenos Aires, Debate, 2005.

5. John Holloway, *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*, Buenos Aires, Herramienta, 2002.

5. Utopías y distopías

El fracaso de la utopía socialista, como los fracasos precedentes de los nacionalismos, de los anarquismos y del liberalismo libertario de la Revolución Francesa, no implica que las utopías vayan a desaparecer. Las revoluciones continuarán porque forman parte del proceso evolutivo humano. *La invención de las civilizaciones parte de una creencia poderosa y persistente: que es posible transformar la naturaleza y crear culturas adecuadas para el bienestar humano. Los cambios han sido incesantes desde el comienzo de la revolución agrícola en el Neolítico.*

Todo el pesimismo que podemos alimentar con el balance de los fracasos históricos no puede eliminar la convicción bien fundada de la necesidad de las utopías en el proceso evolutivo humano, que se ha llevado a cabo rompiendo las barreras de lo imposible, en el nivel individual y en el colectivo. Pero la contracara del devenir humano es que tampoco las *distopías* son imposibles. La especie humana ha demostrado una gran capacidad de autodestrucción y de inconciencia. Intentos culturales y civilizatorios innovadores fueron abortados varias veces. Sin caer en el dualismo o el maniqueísmo, podemos reconocer que lo más constante en los procesos sociales de los últimos siglos es la contradicción.

Desde la Revolución Francesa (1789) a la caída del Muro de Berlín (1989) muchos intentaron encontrar la lógica social en medio de las contradicciones. El marxismo-leninismo aplicando la dialéctica de Hegel fue el intento más sistemático, pero las contradicciones terminaron devorando el edificio ideológico y social que Rusia, China y otros países intentaron levantar desde la concepción dialéctica.

La teoría de sistemas apareció como un paradigma concurrente ante los límites del positivismo, del idealismo y del marxismo. Fue una construcción de filósofos, ingenieros, matemáticos y psicólogos ligados a la cibernética que diseñaron conceptos y teorías muy apropiados para ordenar los fenómenos sociales. Privilegiaron el orden sobre el conflicto y dejaron de lado muchas contradicciones. Había demasiado orden en el mundo de los sistemas, del funcionalismo y del estructuralismo. Pero la realidad histórica humana sigue manifestándose de manera contradictoria y hasta caótica. Resulta lógico entonces que aparezcan los que reivindican el desorden y el caos como inherentes a la evolución del universo.

Teorías del caos, del conflicto, del desorden, de los desequilibrios, se manifestaron en distintas disciplinas. Sirven para iluminar procesos de turbulencias y de cambios, pero no alcanzan para comprender la totalidad. La metáfora del “caos” sirve para justificar, a veces abusivamente, las concepciones posmodernas que rechazan las visiones totalizadoras, la idea de la verdad o de la objetividad científica. Todo se disuelve en los

discursos. El mundo académico, sobre todo en las ciencias sociales y las humanidades, se vio invadido por la “teoría del discurso”.

6. Multiculturalidad y polisemia

Parece que debemos considerar la convergencia de varios procesos contradictorios en la comprensión del mundo hacia el que marchamos. En el más alto nivel aparece la cosmovisión planetaria, una de cuyas expresiones es la “globalización” con su cultura capitalista, tecnológica, mediática y consumista. La “mundialización” de los mercados y de las luchas sociales ya había sido anunciada en el *Manifiesto comunista* de Marx y Engels en 1848. Ahora, los sistemas de información han roto todas las fronteras del espacio y del tiempo liberando posibilidades infinitas de intercambio, de comunicación y de intersubjetivación que jamás se han conocido.

En este proceso la globalización, la informatización, la multiculturalidad, la masificación cultural, la fragmentación social, se han convertido en causas y efectos de una nueva realidad. ¿Qué va a surgir de todo este magma cultural en movimiento? No lo sabemos; sólo tenemos registros de ciertos fenómenos evidentes como los regionalismos europeos, los tribalismos africanos, los indigenismos sudamericanos o los integristas islámicos. En todo caso estamos más cerca de un proceso de “hibridación” de culturas que de la guerra de las civilizaciones que anunciara Samuel Huntington.

No es casual que la UNESCO y Naciones Unidas se hayan preocupado por elaborar declaraciones afirmando la diversidad cultural. El multiculturalismo se ha convertido en el concepto superador para comprender las dinámicas de las sociedades actuales. En el discurso “universalista” de las declaraciones sobre derechos humanos, se ha pasado de una etapa en la que predominaban los conceptos de “igualdad” a otra en la que prevalecen los derechos a la “diferencia”, los derechos de las minorías, la diversidad.

Las ideologías y filosofías de la mundialización vienen desde fines de la Edad Media, pese a que el *Manifiesto comunista* identifica este proceso con la expansión capitalista moderna. La Compañía de Jesús nació en el siglo XVI con la primera globalización ligada al descubrimiento de América y se propuso, entre otras cosas, crear un sistema educativo interconectado entre los cinco continentes. Ya en el siglo XV los filósofos del Renacimiento habían planteado la conveniencia de asumir los aportes de las culturas árabes, chinas, indias y otras. La medicina, la matemática y la química europeas modernas se iniciaron con elementos árabes e indios.

El déficit más notorio del pensamiento actual es la falta de aportes a la construcción de una conciencia histórica adecuada sobre la evolución de la humanidad. Es por eso, tal vez, que reaparecen en su lugar los ensayos de biólogos que intentan explicar desde la teoría de la evolución los procesos actuales. La sociobiología de Wilson sería la expresión de este movimiento en el que lo social tiende a ser explicado por lo natural. En las ciencias cognitivas se ha dado un proceso semejante, pero con bases más sólidas: los comportamientos neuronales parecen estar en condiciones de explicar nuestras ideas y actitudes.

Todavía estamos en los albores de una visión sintética que reúna las teorías neurológicas, sistémicas, informáticas, psicológicas, sociológicas e históricas que pretenden explicar los procesos cognitivos y la inteligencia. Si bien se avanza en las explicaciones orgánicas, es probable que el “misterio de la conciencia” (o de la “inteligencia”) seguirá siendo enigmático. La transparencia total respecto de nosotros mismos es una ambición profunda del espíritu humano, pero la coincidencia entre el ser y el conocer tal vez sea la “pasión inútil” de la existencia, como decía Jean-Paul Sartre en *El Ser y la nada*.

7. Los actores cambian y los escenarios, también

Si pasamos al plano más concreto de los Estados, las relaciones sociales o los procesos económicos, todo funciona como si los conceptos clásicos hubieran recibido sucesivos barnices de actualización sin modificar las sustancias. Pero, ¿avanzamos realmente hacia la formación de nuevas formas del Estado, de las relaciones sociales y de la economía? Los que parten del paradigma de la “economía del conocimiento”, o del “capitalismo cognitivo”, piensan que ya hemos pasado a una nueva realidad y que los conflictos sin resolver se deben al desajuste de las sociedades reales con respecto al nuevo paradigma. Pero los fenómenos sociales son resistentes a los paradigmas teóricos y de pronto nos encontramos con los mismos problemas de pobreza, marginación, conflicto, guerras, etcétera.

Lo que es claro es que los actores han cambiado y que no podemos hablar del “mercado” o de la “lucha de clases” (para referirnos a teorías liberales y marxistas) en los mismos términos que en el pasado. (Vemos ahora que con la crisis financiera que comienza en 2008 los neoliberales, anonadados por los desastres de la lógica del mercado, intentan crear teorías *ad hoc* para explicar los límites del libre mercado.) Los Estados, por su parte, han delegado varios de sus atributos soberanos a mecanismos internacionales a través de órganos de regulación, mediante acuerdos de bloques regionales o por imposición de nuevos actores como las

empresas o las mafias transnacionales. El derecho positivo nacional está atravesado por tratados internacionales.

Para quien analiza los acontecimientos políticos de todos los días es fácil recaer en la creencia de que nada ha cambiado: las luchas por el poder se presentan como telenovelas interminables que reproducen los comportamientos expuestos en obras de Shakespeare, Lope de Vega, Quevedo, Tolstoi o García Márquez. ¿Qué es lo que ha cambiado de los actores?

Lo más evidente es que las clases sociales cambiaron. Hablar de la centralidad de las contradicciones entre el proletariado y la burguesía, como lo hace desde hace más de cien años el marxismo, es ignorar las transformaciones de la economía y de las relaciones sociales que crearon nuevos actores. El proletariado industrial pasó a ser minoritario y relativamente privilegiado en cuanto a salarios y protección social. En cambio, proliferaron los trabajadores independientes, surgieron los empleados, los profesionales y los técnicos vinculados a los servicios y a las tecnologías de la información. Las mujeres pasaron a ocupar masivamente puestos de trabajo y cada vez más posiciones dirigentes en la sociedad. La fuerza de trabajo se intelectualizó y se feminizó. La burguesía industrial, que aún existe, perdió posiciones de poder a favor de la burguesía financiera y de los poseedores de las fuentes energéticas. En la agricultura los tenedores de la tierra comparten sus beneficios con los agentes de comercialización y de innovación tecnológica. El agro se industrializó dando lugar a nuevas burguesías rurales en todas partes. Y junto a estos procesos de inclusión y reinserción social surgieron también nuevos procesos de exclusión y de marginación, o sea, el universo del “cuarto mundo”, el nuevo proletariado mundial que no entra en las estructuras vigentes.

Para muchos críticos (marxistas, populistas, anarquistas) las estructuras del poder capitalista siguen siendo las mismas. Capitalismo global, capitalismo tecnológico, capitalismo financiero, serían simples re combinaciones de la ideología y del sistema capitalista. En el otro extremo, para los mundialistas y liberales como Alvin Toffler o Francis Fukuyama, todo cambió para mejor con la nueva economía y con las nuevas tecnologías.

Ahora bien, con un poco de sentido común podríamos observar cambios espectaculares en Rusia, en China, en la India y en otras partes, mientras al mismo tiempo constatamos la continuidad y el agravamiento de situaciones de atraso y pobreza en África, América Latina o Asia. Han surgido combinaciones contradictorias como el capitalismo comunista en China o como el capitalismo modernista-conservador en países petroleros islámicos. Estamos en la hora de las ambivalencias y de los productos híbridos. El nacimiento de un Estado transnacional en la Unión

Europea fue acompañado con el resurgimiento de los localismos lingüísticos y regionales.

Sigue en pie la cuestión de saber si el capitalismo es insuperable. Para miles de organizaciones sociales, como las que se reúnen en el Foro Social Mundial, el cambio depende de las luchas que mantienen los individuos y los pueblos. ¿Es posible que el nuevo proletariado mundial, el “cuarto mundo”, encuentre una creencia común para modificar el curso de la historia? Es lo que supusieron Marx, Engels, Lenin, Mao Zedong y otros pensadores comunistas. Es lo que pensaba Arnold Toynbee en su *Estudio de la historia*. Este autor sostenía que los cambios civilizatorios ocurrían a partir del surgimiento de un nuevo proletariado marginal. Pero los más pesimistas piensan que sólo con grandes crisis y catástrofes, como la que anuncia el “calentamiento global”, se puede llegar a conmover y cambiar el orden mundial.

La conciencia del cambio movilizó a millones de seres humanos con las revoluciones socialistas y anticolonialistas del siglo XX. A escala global los países que intentaron aplicar con mayor coherencia y rigor las ideas de un sistema comunista terminaron o bien declarando el fracaso del comunismo o bien incorporando los procesos capitalistas a la organización socialista. Europa del Este, Rusia, China, Vietnam, presentan distintos matices en estas respuestas. Sin embargo, las reformas sociales, económicas y políticas crearon nuevas posibilidades de desarrollo, mayores libertades y mayores derechos para millones de individuos en todo el mundo. El balance histórico de los últimos siglos todavía no se ha terminado.

8. La hipótesis de la mutación biohistórica

En la primera década del nuevo milenio seguimos asombrados por los cambios que se producen en todos los órdenes. He aquí una lista de los procesos que nos parecen más relevantes:

- a) la globalización o mundialización;
- b) la expansión informática, la informatización de las sociedades, el desarrollo de robots inteligentes capaces de reemplazar las funciones del trabajo, de la memoria y de la inteligencia humana;
- c) los avances de la emancipación de la mujer, la feminización de la sociedad;
- d) el agravamiento de las situaciones de pobreza y de exclusión ligadas a estructuras arcaicas, a las innovaciones tecnológicas y a cambios en la estructura económica;
- e) el debilitamiento de los Estados nacionales, el pasaje de un sistema

- mundial estadocéntrico a un sistema multicéntrico donde intervienen nuevos actores como las empresas transnacionales, las mafias o las ONG;
- f) la desestructuración o desocialización de las sociedades con crisis en la organización familiar, en las clases sociales, en las comunidades, en las organizaciones sociales;
 - g) el surgimiento de un nuevo paradigma económico fundado en el uso intensivo del conocimiento (capitalismo cognitivo, sociedad del conocimiento);
 - h) la aparición de una nueva conciencia ecológica y planetaria como expresión de las amenazas al medio ambiente;
 - i) el desarrollo de las biotecnologías que permiten la producción y reproducción de la vida en el orden vegetal, animal y humano (surgimiento de la “biotecnópolis”, de las “biopolíticas”, de las posibilidades de clonación y producción de órganos humanos);
 - j) el agotamiento de la matriz energética de los combustibles fósiles y el comienzo de la era de los biocombustibles y de las energías alternativas;
 - k) el impacto de los medios de comunicación masivos en la formación de una opinión pública mundial.

Estos y otros fenómenos han dado lugar a una extensa bibliografía que intenta explicar lo que estamos viviendo con hipótesis variadas. El advenimiento de la era posmoderna, de la sociedad de la información, de la era global, de la sociedad del conocimiento, de la era planetaria, del fin del capitalismo o poscapitalismo, de la era de las biotecnologías, son algunas de ellas.⁶ El análisis de los procesos más significativos que enunciamos nos permite sostener como más verosímil la hipótesis de que estamos viviendo una “mutación biohistórica”.

En efecto, si consideramos los alcances de la informatización de las sociedades, la capacidad de las biotecnologías para reproducir la vida y alterar las reglas de la evolución de la especie y de la naturaleza en general, los cambios en las relaciones sociales y en las identidades de los individuos, los avances en la colonización extraterrestre, el desarrollo de los sistemas inteligentes que reemplazan las funciones de la memoria, del trabajo y de la inteligencia humana, nos damos cuenta de que se trata de fenómenos que alteran profundamente las imágenes que teníamos sobre la naturaleza humana y la organización social. Necesitamos

6. Hemos intentado analizar algunas de estas interpretaciones en Augusto Pérez Lindo, *Mutaciones... y en Nuevos paradigmas...*

nuevos conceptos y nuevos paradigmas para comprender el sentido de estos procesos.

Un error frecuente para analizar los cambios ha sido considerar que ellos provienen de procesos recientes, como el desarrollo tecnológico o el progreso de las biotecnologías. Pero si observamos estos procesos con el enfoque de la “larga duración” de la escuela histórica de Ferdinand Braudel, veremos que las biotecnologías actuales son la consecuencia de la revolución agrícola que comenzó en el Neolítico hace más de siete mil años con la domesticación de los animales y el control de los cultivos. La revolución tecnológica está prefigurada en el mito de Prometeo (siglo V a.C.) donde las innovaciones técnicas provocan grandes conflictos que llevan a los dioses a enviar a Hermes para aportar las reglas de convivencia social y política.⁷

Tan importante como reconocer la génesis de los procesos de cambio es vislumbrar su alcance. Aquí debemos admitir que, pese a la proliferación de estudios particulares, todavía no disponemos de un trabajo interdisciplinario que permita reunir las perspectivas de la teoría de la evolución, de la sociología, de la historia, de la economía, de la ciencia política, de la filosofía, de la psicología, de la antropología, etc. Éste debería ser el objetivo de un programa internacional que permita compendiar todo lo que sabemos y conjeturamos sobre las mutaciones que experimenta la humanidad.

9. Metafísica relacional

En la historia del pensamiento las teorías dominantes fueron las de aquellos que proponían un principio unívoco para explicar todo. Con la teoría de sistemas, desde mediados del siglo XX se fue introduciendo la idea de que tan importante como los objetos son las relaciones entre ellos. El universo es el resultado de un conjunto de sistemas complejos que van desde el orden molecular al orden social. Las relaciones entre los objetos, las partes y el todo, en cualquier proceso, configuran sistemas de interacciones.

En el sistema social humano precisamos de una metafísica relacional para comprender la interacción entre la naturaleza, la subjetividad, el sistema tecnocultural y el mundo simbólico. El pensamiento humano ha pasado en los últimos tres mil años del naturalismo al subjetivismo y del positivismo cientificista al discurso simbólico. El universo inorgánico

7. Véase Héctor Ciapusio, “El camino hacia la técnica moderna”, en *El fuego de Prometeo. Tecnología y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1994.

co, la naturaleza viva, los individuos humanos, las conciencias, las relaciones sociales, los objetos técnicos, el mundo simbólico; todo forma parte de la realidad. Pero lo que ha dominado la historia de la filosofía es la afirmación de algunas de estas dimensiones del Ser en desmedro de las otras. Viendo la historia de manera acumulativa, podemos decir que los modelos de conocimiento que se han venido sucediendo no eliminan los paradigmas anteriores sino que los superan al estilo de la dialéctica de Hegel. Es tan importante reconocer cada una de las dimensiones de la realidad como sus interacciones.

Desde este punto de vista no es que falten teorías: hace falta un pensamiento complejo para religar entre sí las teorías existentes. Pero no podemos olvidar las exigencias epistemológicas de cada conocimiento específico. Una teoría totalizadora (como el sistemismo, el pensamiento complejo o el holismo) puede ofrecer una interpretación global coherente, pero puede fracasar en sus determinaciones concretas. No podemos olvidar que todo intento de totalización teórica es un modelo de conocimiento cuya verosimilitud está sujeta a verificaciones racionales y empíricas que provienen de distintas disciplinas. Todavía estamos lejos de poseer una “ciencia unificada” como la que buscaban los neopositivistas. Los que se mueven en el horizonte de una integración de los saberes presuponen una teoría relacional que siempre estará amenazada por el avance de los saberes. El mismo pensamiento complejo no puede olvidar que no es una representación de la realidad, no es la verdad, sino que es un camino, un instrumento teórico para conocer la realidad.

Edgar Morin representa en el mundo contemporáneo el intento más avanzado para interpretar con todos los instrumentos conceptuales disponibles la trama del universo y del ser humano, de las ciencias y de la realidad. Su paradigma de la complejidad implica reconocer las distintas dimensiones de la realidad donde operan lo objetivo y lo subjetivo, lo racional y lo irracional, los hechos objetivos y el mundo simbólico, el lenguaje y las relaciones sociales.⁸ Inteligibilidad abierta: quiere decir que, aunque alcancemos a comprender el estado del universo en un momento dado, siempre tendremos límites para racionalizar la realidad humana. La complejidad nos conduce a asumir la incompletud y la incertidumbre. El espíritu de las certezas que cultivó el mundo occidental se desliza hacia un reconocimiento de la impermanencia de las cosas, una de las creencias del budismo. La explosión de conocimientos y el

8. Su obra principal es *El método*, en varios tomos; t. 1: *La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1981; t. 2: *La vida de la vida*, Madrid, Cátedra, 1983; t. 3: *El conocimiento del conocimiento*, Cátedra, Madrid, 1988; t. 4: *Las ideas*, Madrid, Cátedra, 1992. Véase también *Introducción al pensamiento complejo*.

vértigo de las innovaciones tecnológicas nos ha llevado paradójicamente a una era de incertidumbres. Es más apropiado que nunca reivindicar nuestra “docta ignorancia”.

10. Pluralismo ontológico

La humanidad siempre estuvo tentada con la búsqueda de un principio único y absoluto de la realidad y del pensamiento. En el pensamiento budista unos afirmaron la “vaciedad”, mientras otros sostenían la “totalidad” como modelos de pensamiento. En la primera filosofía griega se atribuyó al agua, al fuego, al aire o a la tierra la propiedad de gestar todas las cosas. Para Platón la esencia de todo estaba en las ideas mientras que para Aristóteles estaba en las sustancias, que eran mixtas (materia-forma). En la Modernidad encontramos a los que pusieron el centro en la razón (Descartes), en las percepciones (los empiristas ingleses), en el Espíritu (Hegel) o en la dialéctica natural y social (Marx y Engels).

El universo es uno y es infinito, escribió Giordano Bruno en el Renacimiento. Ahora sabemos también que la materia y la energía constituyen tramas complejas que no alcanzamos a descifrar con las categorías unívocas del pasado. La teoría de las cuerdas pretende encontrar una visión unificada del universo, pero las “anomalías” aumentan en la medida en que la capacidad de observación del cosmos se incrementa. Ahora tenemos ante nosotros un 80 por ciento de materia oscura, cuatro veces más de lo que teníamos cuando comenzaron las exploraciones extraterrestres.

La naturaleza, la materia, son primordiales, principio de realidad. Con el ser viviente comienzan a manifestarse procesos de autoconstrucción, de autopoiesis. Con el ser humano aparece la conciencia y el sentido. Con los objetos técnicos y culturales, desde el lenguaje a las computadoras, aparece el mundo simbólico, creador de nuevas realidades. Ni en el orden natural ni el orden social encontramos todavía un modelo de explicación unívoco.

11. Pluralismo epistemológico

Cada dimensión de la realidad tiene sus reglas, sus leyes, sus significaciones. Del mismo modo, podemos identificar distintos tipos y niveles de verdades. El cosmos puede ser explicado con teorías físico-químicas y matemáticas. El surgimiento de la vida introduce un nuevo orden en la naturaleza. A su vez, la evolución humana crea el ámbito de las

culturas y las civilizaciones. Muchos han intentado encontrar un modelo de explicación único de la realidad: desde los físicos jónicos de la Antigüedad hasta los positivistas y científicos modernos, pasando por los idealistas platónicos, los racionalistas modernos y los marxistas.

El universo se puede explicar con leyes físico-químicas, del mismo modo como el comportamiento humano se puede explicar con leyes psicológicas y sociológicas. Resulta tan injustificado querer aplicar las leyes de la física al comportamiento humano como tratar de reducir las explicaciones de la física a un discurso ideológico. Tenemos que reconocer la validez respectiva de cada teoría. En última instancia, una teoría es pertinente si puede aportarnos conocimientos verosímiles sobre la realidad.

Pero podemos tener interpretaciones diversas sobre el orden de la realidad y, sobre todo, acerca de la realidad humana. El hecho de que la realidad humana sea interpretable de manera diversa (círculo hermenéutico) no impide la inteligibilidad de los fenómenos sociales ni autoriza a proyectar la pluralidad discursiva de la cultura humana hacia el orden natural. Pluralismo epistemológico y hermenéutico. Es problemático hablar de una coherencia del todo. El todo es una teoría con la que queremos interpretar la realidad. Debemos tomar distancias de las tentaciones “organicistas” u “holistas” que suponen una realidad total en acto. Las contingencias, el azar, la libertad humana, la evolución del conocimiento, entre otras cosas, introducen una brecha permanente entre nuestro afán totalizador y la dinámica de la realidad infinita.

12. Consenso paradigmático

Thomas Kuhn introdujo hacia 1972 la idea de los paradigmas y de los consensos intersubjetivos con *La estructura de las revoluciones científicas*. En *Teoría de la acción comunicativa*, de 1980, Jürgen Habermas destacó que el avance hacia la modernidad y la democracia implica perfeccionar la racionalidad de los discursos, reemplazar los antagonismos por la confrontación argumental, encontrar caminos de consenso en busca de intereses comunes.

En la medida en que marchamos hacia la formación de una comunidad mundial, el paradigma del consenso, junto con el de la complejidad, parece una invención adecuada a la construcción de una conciencia universal. Seguramente no encontraremos en el campo de los actores a los “sujetos racionales” que supone Habermas, pero los acuerdos que la humanidad ha logrado a través de Naciones Unidas muestran que la búsqueda de un consenso intersubjetivo es al mismo tiempo posible y necesaria. Los paradigmas científicos, en permanente evolución y construcción, señalan el camino de conocimientos que tenemos

por ciertos de acuerdo con la coherencia con el corpus científico, pero también señalan la existencia de permanentes refutaciones, como lo señalara Karl Popper.

13. La humanidad inconclusa

El proyecto pendiente es la *universalización de la humanidad* en todos los sentidos: comunidad mundial regida por principios de solidaridad y de dignidad humana, por la búsqueda de una armonía entre nuestras necesidades y la conservación de los valores de la vida natural. Ésta podría ser la etapa final de la humanización.

La mundialización, como una etapa hacia la universalización, ha pasado del plano de la utopía al de la necesidad. El calentamiento global, la pobreza, la crisis del sistema financiero, el narcotráfico, los desequilibrios regionales, las migraciones, la globalización económica y tecnológica, son temas que han llevado a crear mecanismos de cooperación internacional. *Pero el tema pendiente es la creación de un consenso para establecer un modelo mundial de desarrollo.*

Cualesquiera sean los avatares que se interpongan en el camino, el horizonte hacia el que marchamos es el fortalecimiento de los mecanismos de cooperación y gobierno mundial. Si consideramos solamente el tema del calentamiento global, tendremos argumentos sobrados para ser pesimistas ya que, a pesar de las amenazas reales que se ciernen sobre el mundo, las reacciones de los países implicados han sido lentas y elusivas. Lamentablemente los actores sólo reaccionan frente a las catástrofes y éstas se están produciendo. El viraje hacia políticas globales resulta en parte de las convicciones y en parte de la necesidad.

¿Qué pueden aportar la filosofía y la educación en todo esto? Si tomamos el tema ecológico, podemos apreciar que en todas partes se están revisando los planes de estudio para introducir nuevas visiones que apunten al respeto de la naturaleza. La ecopedagogía conoce un progreso importante. En escuelas de Japón, de la India, de América del Sur, de Estados Unidos o Europa y otros lugares los maestros y las maestras están formando nuevas generaciones con un sentido de resguardo de la vida y del medio ambiente.

Es evidente que la filosofía puede aportar muchos elementos para construir una idea de “ciudadanía mundial”. Por empezar, creando un foro de intercambios filosóficos que permita modificar las concepciones etnocéntricas vigentes en todos los continentes. Ya existen foros virtuales por internet que van en esa dirección. La experiencia del bachillerato internacional, ya consolidado a escala mundial, podría ser una excelente plataforma para profundizar esta tendencia.

14. Pluralidad de actores: ni individualismo ni colectivismo

En las ciencias sociales todavía existen antinomias injustificables entre el individuo y la sociedad, los sujetos colectivos y los sujetos individuales. El individuo, los individuos, son la realidad primaria de toda relación humana, de todo proceso social. Sin el individuo no hay lenguaje ni pensamiento, pero ningún individuo aprende solo a pensar y a hablar. Sin socialización no hay humanidad. Por lo tanto, hay que reconocer que el individuo es tan importante como la relación con el otro. El pasaje del aprendizaje individual al aprendizaje grupal llevó miles de años. La cultura humana es producto del aprendizaje colectivo, lo cual no quiere decir que el individuo sea una abstracción, como pensaban Marx o Comte.

Además, es verdad que el concepto de “sociedad” es una abstracción, pero esto no legitima la afirmación liberal, individualista o anarquista, de que no existen estructuras colectivas o que éstas no pueden ser sujetos sociales. Debemos reconocer que existen variados actores: individuos, grupos, clases sociales, pueblos, Estados, comunidades, culturas, naciones. Los códigos de derechos humanos, consensuados internacionalmente, suponen que hay derechos individuales y colectivos porque hay sujetos individuales y colectivos de esos derechos.

Estas cuestiones conceptuales no son secundarias. Hay países donde predomina la idea de que el sujeto exclusivo de los derechos humanos son los individuos (concepción liberal europea y norteamericana, sobre todo). Hay otros países donde el sujeto primero de los derechos humanos es el Estado o la colectividad (China, Cuba, por ejemplo). Los nuevos movimientos regionalistas europeos reivindican para las comunidades el principio fundamental de autodeterminación (el caso del País Vasco y de otras comunidades en Europa occidental y oriental).

Derechos humanos, derechos de los pueblos, derechos de los Estados, derechos de las comunidades, aparecen intrincados en disputas que a veces desembocan en conflictos o tragedias interminables (como en el caso de Palestina, de Chechenia, del Tíbet y muchos otros). El mundo global supone reconocer una pluralidad de actores: individuos, pueblos, Estados, comunidades, culturas, que pueden encontrar una convivencia adecuada en el marco de los principios internacionales de los derechos humanos.

El concepto de “multitud” que propone Toni Negri, para comprender las relaciones de los individuos en el nuevo contexto del “Imperio” global no resuelve el problema de la inteligibilidad de los actores y de los procesos sociales. Como en el caso del “holismo ecologista” que desemboca en el “organicismo”, se trata de una categoría que puede impulsarnos a reconocer algunas tendencias generales pero no nos permite elaborar una visión compleja de los actores reales.

15. Biopolíticas y biotecnópolis

En la medida en que las biotecnologías se han revelado capaces de producir y reproducir la vida a voluntad, hemos entrado en una civilización posnatural: la biotecnópolis. Esto constituye un salto dramático en la evolución de la especie y su desenlace es incierto. Necesitamos pensar y consensuar biopolíticas para redefinir el sentido de la vida que queremos en cuanto a la relación con la naturaleza, los límites de nuestras aplicaciones biotecnológicas y la calidad de vida de todos los seres humanos.

Contrariando las visiones biologists y ecologistas, sostenemos que el “sentido de la vida” no proviene, para los humanos, exclusivamente de la naturaleza sino que tiene un gran componente cultural, ético y político. No disponemos en la actualidad de un consenso mundial sobre *el sentido de la vida*, a pesar de las declaraciones mundiales sobre bioética y biodiversidad que produjera Naciones Unidas. En los hechos, el campesino que necesita quemar árboles para sobrevivir no tiene la misma visión de la naturaleza que el ecologista urbano que quiere preservar los bosques. Todavía para muchas poblaciones la naturaleza es una amenaza o una mera fuente de recursos. La idea del “sentido de la vida” está cargada de elementos económicos, culturales, sociales, filosóficos y religiosos, que no podemos dejar de reconocer.

Para establecer “biopolíticas” que comprendan desde la defensa del medio ambiente hasta las regulaciones sobre las biotecnologías aplicadas a la reproducción artificial de la vida, se requieren muchos debates y consensos. Para algunos individuos, las intervenciones biotecnológicas significan salvar su vida o la de sus seres queridos, mientras que para otros significan una violación de códigos culturales o religiosos establecidos. Para unos, habilitar a los científicos para clonar seres humanos o animales es una forma de garantizar la libertad de investigación, el progreso de las ciencias. Para otros, constituye una amenaza a las formas “naturales” de vida que el ser humano ha conocido hasta ahora.

Se trata, pues, de un terreno minado por contradicciones de todo tipo. La difusión de las semillas transgénicas representa para algunos mayores ingresos y mayor acceso de las poblaciones a la alimentación. Para otros, constituye una amenaza al medio ambiente y al futuro del genoma humano. Pero, además de los dilemas prácticos, lo que está en juego es la concepción de la vida que podemos defender mirando al futuro. ¿Podemos decidir una moratoria en las innovaciones biotecnológicas para resguardar un estilo de vida que queremos conservar? ¿Podemos elaborar un consenso sobre los límites de nuestras intervenciones en la naturaleza?

16. Consenso moral universal

Sobre este punto no deberíamos tener duda: existe un consenso moral universal que se expresa a través de las declaraciones sobre derechos humanos que han sido suscriptas por todas las naciones. ¿Quiere decir que las distintas filosofías morales han perdido relevancia? ¿Quiere decir que las religiones y otras instituciones formadoras de creencias morales han perdido su razón de ser?

Por lo pronto, tenemos que subrayar que cada uno de los actores que adhiere a los principios de los derechos humanos lo hace reivindicando una fundamentación particular. Cuando el artículo 1º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, este enunciado tiene para algunos un fundamento divino, para otros un fundamento natural y para otros un fundamento social. En la Declaración de la Independencia de Estados Unidos (1776) se atribuye la condición de la igualdad a la voluntad divina: “*We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal; that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights; that among these are life, liberty and the pursuit of happiness*” (Declaración de la Independencia, 4 de julio de 1776).

El artículo 1º de la Declaración sobre Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución Francesa (26 de agosto de 1789) habla por su parte de un “hecho social”: los hombres nacen y continúan siendo libres con la posesión de iguales derechos.

El hecho de fundamentar de maneras diferentes los principios de los derechos humanos no impide que coincidamos en la idea de que todos los seres humanos son iguales en dignidad. Del mismo modo, con respecto a otros principios, las fundamentaciones morales, religiosas o filosóficas divergentes no invalidan el consenso pragmático sobre su vigencia.

Las concepciones particulares sobre la dignidad humana pueden echar luz sobre aspectos mal planteados. Por ejemplo, es evidente que en la Declaración francesa de 1789 se habla del “hombre y el ciudadano” en términos equívocos, las mujeres no estaban explícitamente incluidas y algunas sufrieron persecución por haber criticado esta falencia.

En las últimas décadas del siglo xx se puso de manifiesto que casi todas las declaraciones apuntaban a la “igualdad” (igualdad ante la ley, igualdad social), lo que legitimaba las hegemonías de las mayorías dominantes o de un sector social. Por eso nacieron las declaraciones que tienden a preservar los grupos que sufren discriminación: mujeres, minorías étnicas, homosexuales, niños. Nace así el paradigma de las “diferencias”.

En el contexto global nacen nuevos conflictos y problemas éticos. Por ejemplo, los derechos de los inmigrantes y migrantes, tema de conflictos

y debates en Europa, Estados Unidos, África y otros lugares. Para aquellos que no tienen la “ciudadanía” del Estado receptor parece que se suspenden los derechos humanos, lo cual viola el enunciado de los principios. Pero ahí aparece un tema que está poco explicitado: es que los Estados asumen en las declaraciones la responsabilidad sobre sus ciudadanos y no sobre otros. Para evitar esta ambigüedad, Naciones Unidas creó la Corte Penal Internacional, ratificando la aplicación *urbi et orbi* de los principios de los derechos humanos.

17. Humanismo científico

Partiendo de un pensamiento complejo, la educación debería ayudarnos a superar las falsas antinomias entre el conocimiento científico y el humanismo. La ciencia es la máxima realización de nuestra racionalidad y los ideales humanos pueden trascender los límites de la ciencia en cuanto a los valores que defendemos. Ni cientificismo ni subjetivismo; la ciencia es un producto humano históricamente determinado que expresa en cada época el estado de nuestros conocimientos sobre la realidad y el pensamiento.

Autores clásicos como Platón, Descartes, Spinoza, Marx, Comte, o contemporáneos, como Mario Bunge o Karl Popper, se inclinan por la idea de que la “ciencia” puede brindarnos no sólo la visión correcta de la realidad sino también una dirección moral a nuestros actos. La filosofía budista, San Agustín, Sören Kierkegaard, William James, Jean-Paul Sartre y otros se alinean en la idea de que la conciencia y los actos (la praxis) son los que determinan la posibilidad de todo conocimiento. En lugar de contraponer estas posiciones deberíamos considerarlas parte de la formación del espíritu de la humanidad.

En la evolución histórica de los últimos milenios el ser humano desarrolló sus potencialidades subjetivas al mismo tiempo que amplió su capacidad para dominar el mundo externo a través de las ciencias y las técnicas. Interiorización y objetivación no se oponen sino que forman parte del mismo proceso. Si somos capaces de llegar con nuestros cálculos matemáticos y nuestras aeronaves al espacio extraterrestre, es porque nuestra subjetividad se ha profundizado simultáneamente. La educación debiera ser el medio adecuado para terminar con las disociaciones entre la mente y el cuerpo, entre las ciencias y las humanidades, entre el arte y las ciencias, entre nuestra interioridad y nuestra capacidad para dominar el mundo externo.

18. De la realidad virtual al *homo informaticus*

La “virtualización” de la realidad es uno de los fenómenos que define hoy nuestros entornos y nuestras relaciones. Millones de personas utilizan todos los días programas vinculados con la economía simbólica, el comercio electrónico, el tráfico de noticias, la educación virtual, la investigación científica, los juegos electrónicos, las intercomunicaciones personales, el teletrabajo y muchos otros más. La actividad y la identidad de las personas se modifica. Parafraseando a Hegel, podríamos decir que “todo lo real se ha vuelto virtual, y todo lo virtual se ha vuelto real”.

Si bien estas manifestaciones tienen que ver con el uso de las nuevas tecnologías de la información, el trasfondo del fenómeno es mucho más amplio. En las mismas ciencias “duras” se produjo una “desmaterialización” de la materia, a la que ya no se considera compacta como se la imaginaba hace medio siglo. En las ciencias humanas y sociales se habla de la “desustancialización” de los conceptos para criticar la reificación de ideas como las de “sociedad”, “mercado”, “humanidad” y otras.

En filosofía la “deconstrucción” de Jacques Derrida y otros autores alcanza a las mismas nociones del Ser y del sujeto, sin omitir el hecho de que Freud ya había “desrealizado” la idea del “yo” como sujeto. Estos deslizamientos conceptuales muestran que la idea de realidad se ha ido modificando en todos los planos. Algunos ya han intentado construir una metafísica de la virtualidad. La metáfora de la “modernidad líquida” que Zygmunt Bauman ha utilizado en varios ensayos es un síntoma de este proceso.⁹

Lo “virtual” puede entenderse, como señala Pierre Levy en *Cibercultura*, como un programa informático, como un concepto filosófico o como una expresión del lenguaje común que alude a lo “irreal”. El sentido filosófico nos remite a lo “potencial” frente a lo “real” o “actual” (distinción que nos lleva a la teoría de la “potencia” y el “acto” de Aristóteles). Se asocian al término “virtual” la inespacialidad, la desterritorialización, la interacción a distancia. De hecho, el concepto de lo “virtual” supera su sentido primario pues los procesos y los fenómenos “virtuales” tienen la capacidad de producir efectos iguales o equivalentes a los reales. En este sentido un “hospital virtual” atiende todos los servicios las veinticuatro horas aunque no tenga una instalación física determinada. Psicólogos virtuales atienden a pacientes a quienes no conocen pero con los cuales llegan a establecer un diagnóstico o una terapia. El

9. Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002; *Tiempos líquidos. Vivir en un época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets, 2008.

aula virtual reúne profesores y alumnos que interactúan de manera más intensa que en el aula presencial.

Esto muestra que se trata de una “nueva realidad” y no simplemente de una realidad potencial o de un simulacro de realidad (aunque esto también acontece). Lo más sorprendente de esta nueva dimensión es que puede lograr resultados tangibles más significativos que en los procesos reales. La “economía simbólica”, el “mercado virtual”, el “dinero plástico”, la “contabilidad de bienes intangibles”, las “organizaciones inespaciales”, son algunas de las manifestaciones de este proceso.

En la crisis financiera actual se pudo apreciar que las transacciones electrónicas y virtuales contribuyeron a acelerar y profundizar las operaciones ficticias. Lo virtual logra producir una hipertrofia de las transacciones y especulaciones. El “capitalismo financiero virtual” lleva la “fetichización” del dinero a sus últimas consecuencias, o sea, a una “irrealización” de la economía. .

Para algunos, como Alvin Toffler, es la revolución informática la que hace posible la creación de la “realidad virtual”. Técnicamente hablando, en efecto, lo que hacen las computadoras es transmitir información. Vista la cuestión desde ese ángulo, lo que observamos es que el mundo se ha convertido en un “sistema neuroelectrónico universal” donde cada vez todo depende de sistemas, redes, satélites, terminales de información. O sea, la metáfora de la “matrix” que popularizó la película del mismo nombre y que diera lugar a variados debates filosóficos. El mundo actual ha creado la última y más refinada “prolongación exogámica” de los órganos humanos: la inteligencia artificial proyectada a escala planetaria.

En esta dirección podemos ver cómo la inteligencia artificial reemplaza funciones del trabajo, de la memoria y de la inteligencia humana. En pocos años más será posible conectar el cerebro humano con la computadora y los alumnos no tendrán que memorizar los manuales o cursos que reciben en la escuela o la universidad. Dejarán de memorizar por su cuenta. En cambio, tendrán que aprender a interpretar información y a pensar en sus posibilidades de aplicación. O sea, el desarrollo de competencias cognitivas se volverá mucho más importante que el almacenamiento de datos y de información (ésta es una de las conclusiones que llevó a adoptar el currículo por competencias en la reforma de la educación superior que Europa desarrolla con el Proceso de Bolonia desde 1999).

No podemos descartar otra de las interpretaciones ligada a este fenómeno: la creación de una inteligencia supraindividual. En los escritos de Aristóteles y en la interpretación de Averroes, ya aparecía en la Antigüedad la hipótesis de que los individuos llegan a conclusiones universales a través de un “entendimiento agente”; hipótesis que rechazaron los teólogos cristianos de la Edad Media y los filósofos modernos. En el siglo XIX apareció la idea de la “conciencia colectiva” de Lucien Lévy-

Bruhl, hipótesis que tampoco tuvo mucha duración. Ahora sería posible imaginar, como lo hace la ciencia-ficción, que ante tanta explosión de información que nadie puede sintetizar, sea un sistema el que se encargue de sacar conclusiones del cruzamiento de informaciones y datos para mantener el avance científico. De hecho, las biotecnologías pudieron dar saltos muy grandes en los últimos años gracias a la nueva alianza entre la biología molecular y las tecnologías de la información. Los bioingenieros informáticos llevaron la cosa más lejos al sostener que la vida tiene como base unidades de información y que funciona como un sistema.¹⁰

Todas estas teorías son controversiales, sin duda. Pero lo importante es que manifiestan la presencia de una nueva realidad cuyo significado último todavía se nos escapa. En todo caso, para el mundo educativo resulta insoslayable situar a los individuos en este nuevo entorno porque modifica los modos de producción y de transmisión de los conocimientos.

19. Ecologismo social

Entre las creencias que emergieron en las últimas décadas se encuentra la idea de nuestra pertenencia a un sistema ecológico del cual depende nuestra supervivencia. Los antiguos y las culturas ancestrales ya sabían que vivimos en y por la naturaleza. La época moderna nació y evolucionó con la creencia de que podíamos situarnos más allá de la naturaleza a través de la cultura y el progreso científico. ¿Volvemos al punto de partida?

En el ecologismo integral, como el de Lovelock, se afirma que pertenecemos a un todo orgánico, la Tierra, que somos tan insignificantes o tan importantes como las hormigas. Si admitimos esta creencia, habremos dado un “giro copernicano” tan importante como el desplazamiento del geocentrismo por el heliocentrismo. Pero en esta hipótesis renunciamos al propósito que ha dado impulso a nuestra evolución histórica: crear una cultura que trascienda las amenazas y los límites de la naturaleza. También implica renunciar al humanismo y al antropocentrismo que supone que la especie humana se encuentra en la categoría superior de la vida y puede ordenarla conforme a sus necesidades y objetivos.

El ecologismo, colocado como antinomia al humanismo, al progreso técnico o al desarrollo social, es inviable e inconsistente, porque para revertir el modelo civilizatorio dominante se precisa también un voluntarismo político y antitecnológico muy grande. Se requieren nuevos co-

10. Véase Jeremy Rifkin, *El siglo de la biotecnología*.

nocimientos (como los necesarios para crear energías no contaminantes). Si la negación de las amenazas al medio ambiente nos conduce a la catástrofe, la negación de las condiciones sociales para encontrar alternativas nos lleva a un callejón sin salida. Por de pronto, ¿qué hacemos con los millones de habitantes humanos que ya sobran en el planeta en términos de recursos disponibles para sustentarlos? ¿Debemos favorecer la eutanasia, limitar las campañas sanitarias para que la naturaleza encuentre su propio equilibrio?

En estos términos no vamos a encontrar la superación de los dilemas actuales. Por eso, el debate y la conciencia ecológica se han orientado hacia estrategias menos antinómicas. El “ecologismo social” o el “ecologismo humanista” buscan alternativas que no rechazan los avances científico-técnicos pero que se proponen orientarlos hacia una redefinición del espacio mundial: reducción de las contaminaciones, de las destrucciones forestales, de la superpoblación, creación de nuevas fuentes de energías no contaminantes. El “ritmo”, la “urgencia” de estas medidas, es lo que se ha vuelto decisivo. Si el calentamiento global ya está en marcha y está provocando la desaparición de ecosistemas y de ciudades, no se pueden aceptar dilaciones. En esto, la impaciencia de los ecologistas está justificada: el calentamiento global ya está produciendo catástrofes en todas partes.

Todos coinciden en criticar el carácter instrumentalista y depredador de las políticas industriales y de desarrollo económico adoptadas en los últimos siglos. ¿Es inherente al capitalismo o es inherente al proceso civilizatorio cualquiera sea su ideología? Las fábricas comunistas de China contaminan tanto como las fábricas capitalistas de Estados Unidos. Lo que indica que el cambio precisa de un nuevo paradigma posindustrial y poscapitalista. Pero, ¿cuál? Si existe consenso en cuanto al propósito de conservar y recuperar el medio ambiente, lo que podemos esperar es que se implementen políticas congruentes con este propósito en todos los países y en todos los terrenos. Entretanto, hay que ampliar a escala planetaria el consenso en torno a un modelo mundial de desarrollo sustentable cuyos principios ya están acordados en grandes foros internacionales.

La toma de conciencia con respecto a los peligros de la destrucción del medio ambiente puede derivar de muy distintas maneras de ver las relaciones entre el hombre y la naturaleza. La naturaleza sigue siendo nuestro principal referente vital, debemos tener en claro qué debemos conservar de ella frente a los avances de la industrialización y de las biotecnologías. Pero nuestro mundo social tiene sus propias reglas y contradicciones. El organicismo ecologista puede ser tan antisocial como el industrialismo o el consumismo capitalista que critica. Conciliar el respeto del medio ambiente con los objetivos de una sociedad justa es la tarea más compleja que tenemos por delante.

20. La misión histórica de la filosofía

La filosofía ha cumplido diversas funciones en la evolución histórica: fue avanzada del racionalismo científico, hogar de construcciones metafísicas, formadora de conceptos fundamentales para interpretar la realidad, semillero de idealistas y de teorías emancipadoras. En la era global le incumbe sostener la defensa de la vida, de la libertad, de la verdad, de la solidaridad, en el marco de un modelo de pensamiento que permita afirmar al mismo tiempo la universalidad y la diversidad de las culturas.

Más allá del pensamiento crepuscular de los posmodernos, del nihilismo, de las intolerancias y del individualismo que atraviesan nuestra época, la filosofía puede aportar la aptitud para pensar en un nuevo mundo capaz de realizar los valores fundamentales que la humanidad ha creado a través de milenios.

Podemos interpretar la historia actual como una era en que todo tiene fin. Pero podemos pensar también que de las mutaciones actuales surge contradictoriamente otro horizonte de nuevas posibilidades. Algunas corrientes (como el posmodernismo, pero no la única) afirman que toda tentativa de definir el sentido de la historia peca de irrealismo o de ideologismo en la medida en que no resulta posible determinar en medio de tanta complejidad una significación histórica que englobe la totalidad del planeta.

Ahora bien, la filosofía aparece como una tentativa por encontrar un sentido allí donde todo parece desordenado o caótico. Es verdad que han sido refutadas las teorías idealistas o deterministas que pretendían señalar a priori el curso de la historia como si hubiera una lógica coherente en medio del caos. Pero disponemos en cambio de otras teorías (el indeterminismo sistémico o la complejidad) que nos permiten comprender las tendencias y el significado de los hechos históricos y sociales. La realidad humana, como cualquier otra realidad, está sujeta a explicaciones, no importa si en ella intervienen revoluciones, guerras, turbulencias o conflictos complejos.

Renunciar al sentido porque todo se ha vuelto complejo no es coherente con el esfuerzo que la humanidad ha realizado en los últimos milenios para encontrar explicaciones científicas y dilucidar el sentido de las cosas. Siempre es posible explicar y comprender la realidad, ésa es justamente la tarea de la inteligencia. Lo que han cambiado son los contextos y los instrumentos conceptuales que tenemos para esa tarea.

Mientras la filosofía, sobre todo moderna, se aplicó a los hechos sociales con el supuesto de que la naturaleza humana siempre se puede comprender mediante los fines y las significaciones, las ciencias sociales modernas nacieron (con Comte y Marx, entre otros) con el supuesto de que hay procesos y estructuras que marcan las constantes del devenir históri-

co. El historicismo de Hegel pecaba de idealismo, pero no se equivocaba al afirmar que la historia tiene un sentido y que el mismo puede ser explicitado. El positivismo pecaba de “fiscalismo” al creer que los hechos sociales podían ser explicados como los fenómenos naturales, pero tenía razón al pretender explicar los procesos y las estructuras de la sociedad.

Nos encontramos ahora en un contexto de innovaciones permanentes, de cambios vertiginosos, de conflictos complejos o de procesos contradictorios. Todo esto parece obnubilar nuestra capacidad para discernir el sentido de lo que estamos experimentando. Si renunciamos al intento, entonces deberíamos admitir que vivimos una historia incognoscible y sin sentido. La impotencia de la razón sería entonces la consumación negativa del mismo proceso por el cual hemos intentado controlar el mundo mediante la ciencia y la técnica. Esta conclusión, que algunos sustentan como parte de una posición escéptica o nihilista, nos dejaría librados al irracionalismo y al azar.

La filosofía conserva su razón de ser en la medida en que persigue una misión en apariencia imposible, cual es la de volver inteligible lo que parece oscuro y complejo. No es que pueda dar cumplimiento a su cometido pero en cambio sí puede aproximarnos a una comprensión provisoria y verosímil de lo que estamos viviendo. El hecho de que podamos refutar con posterioridad las interpretaciones que hoy damos de los acontecimientos no desmiente la validez del intento en la medida en que toda ulterior tentativa para superar lo que creíamos hasta ayer necesita un esfuerzo previo de reflexión y de investigación. Toda refutación científica supone una base previa para poder avanzar en el conocimiento cierto. Toda refutación supone una hipótesis previa. Toda superación o toda negación supone una afirmación anterior. El mundo del pensamiento sigue siendo acumulativo: ninguna idea nace sin argumentaciones o sistemas de ideas previos.

La filosofía hoy tiene mayores exigencias que en el pasado. No sólo porque el mundo se ha vuelto más complejo sino también porque la mayor parte de la función explicativa del mundo recae en ciencias particulares que han impuesto sus propios conceptos y métodos. Por eso, tratándose de lo social, la filosofía necesita recurrir a los instrumentos de las ciencias sociales particulares como la sociología, la historia, la psicología, la antropología, el derecho, la ciencia política y otras. Desde este punto de vista, el gran problema es que no existen esfuerzos consistentes para elaborar una síntesis de las ciencias humanas. Hay numerosas escuelas de psicología pero no disponemos de un corpus aceptado por todos. Hay variadas escuelas de sociología, pero no tenemos una ciencia social. En consecuencia, parece que la tarea pendiente es producir una síntesis de las ciencias antropológicas para estar en condiciones de hablar con propiedad del “ser humano”, de la “sociedad” o de la “humanidad”.

Este trabajo de síntesis o de articulación constituye la etapa epistemológica de la reflexión filosófica. Se trata de una tarea gigantesca pero no imposible. La filosofía podrá indagar con pertinencia sobre el sentido de los procesos sociales a partir de la constitución de las teorías sociales. La filosofía no puede pretender explicar, tarea de las ciencias sociales, sino comprender el sentido de los fenómenos sociales. Y el sentido no sólo tiene que ver con lo que acontece sino con lo que el ser humano pretende lograr. La filosofía tiene que ver con los fines y los valores que nos proponemos. Pero no podemos hablar de fines y valores humanos ignorando los contextos reales en los que la acción humana se desenvuelve.

21. La reconstrucción de la socialidad

Desde el siglo XIX movimientos reformistas, revolucionarios, conservadores, nacionalistas y religiosos han tratado de enfrentar los efectos del capitalismo, de la industrialización, del colonialismo, de la deshumanización, de la desintegración social, invocando principios de cohesión social, solidaridad, igualdad, reconstrucción moral y otros objetivos semejantes. Todas estas tentativas parecen haber sido sobrepasadas por el ímpetu avasallador de los factores del cambio que la humanidad misma ha creado en su marcha evolutiva.

La “desligación social” provocada por los cambios en las estructuras económicas, sociales, tecnológicas y políticas nos lleva a repensar las condiciones de la solidaridad, la reconstrucción de la socialidad. Procesos de marginación, migración, inmigración, exclusión, ocurren en todo el mundo y plantean problemas de diversa índole. ¿Qué lugar puede ocupar la educación en las estrategias para reconstruir la socialidad?

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1991) y en otros documentos de la UNESCO (como los relativos a derechos humanos) está explícitamente afirmada la función integradora y superadora de la educación. De hecho, los países del Tercer Mundo asumieron el objetivo de extender la escolarización y en todos los continentes la matrícula escolar tuvo un crecimiento espectacular. Pero la asociación lógica y éticamente coherente de favorecer a los individuos con un mayor nivel educativo no tuvo las consecuencias esperadas. ¿Por qué?

En primer lugar, porque las desigualdades económicas y sociales dependen de estructuras y políticas económicas que trascienden los sistemas educativos. Por lo tanto, mientras en África o América Latina se ampliaba la escolarización, las desigualdades aumentaron, junto con la marginación y la emigración de las poblaciones. De modo que, sin un modelo de desarrollo mundial que supere las desigualdades que llevan al subdesarrollo, el problema no se va a resolver.

En segundo lugar, si los países que buscan mejorar las condiciones de vida ampliando el nivel educativo de las poblaciones no adoptan estrategias de desarrollo autosustentable fundadas en el aprovechamiento pleno de su potencial intelectual, el impacto esperado no se va a producir. Países como Corea, China, Malasia, Finlandia y otros que adoptaron estrategias coherentes para valorizar sus recursos humanos calificados prueban que es posible convertir la educación, la investigación científica y la innovación tecnológica en herramientas de desarrollo.

Además, los fenómenos de desocialización se producen aun en los países desarrollados obligando a adoptar estrategias de inclusión social a través de la educación. Es lo que han tratado de hacer Estados Unidos, Brasil o Alemania en momentos diferentes. En Brasil se diseñaron programas en la última década para la inclusión social y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Durkheim fue el primero que enfatizó el carácter socializador de la educación. Sin embargo, muchas reformas educativas pusieron más el acento en problemas curriculares, de organización o de gestión, que en este aspecto. Es verdad que las escuelas tienen que estar bien organizadas y administradas para conseguir resultados satisfactorios. Pero lo esencial es saber si logran que los alumnos se conviertan en ciudadanos educados con posibilidades de desenvolverse exitosamente en el mundo del trabajo.

La función socializadora de la educación es tan decisiva en la escuela primaria como en la escuela media o la universidad. En Estados Unidos, durante el gobierno del presidente Bill Clinton, el Senado aprobó un gran programa de becas para combatir la discriminación y la marginación de diferentes grupos sociales. Los programas de “discriminación positiva”, que favorecían a negros, latinos, indios y mujeres víctimas de discriminación, fueron exitosos. Brasil ha creado un programa semejante en 2006 para facilitar el acceso de negros e indios a la educación superior.

Si bien la educación no puede resolver por sí misma los problemas inherentes a las desigualdades, que requieren políticas económicas y sociales, sí puede contribuir eficazmente a la integración social de los jóvenes. Pero esto requiere estrategias explícitas y recursos suficientes. Los resultados justificarán ampliamente las inversiones realizadas.

La reconstrucción de la socialidad aparece como un objetivo ineludible en todos los sistemas educativos actuales, aun en aquellos que parecen más consolidados pues la marea de la globalización, de la informatización, del individualismo o de la degradación ambiental, para no hablar sino de algunos factores, socava y desestructura las relaciones sociales establecidas. Por otro lado, las políticas educativas no pueden omitir el hecho de que los individuos se preparan no solamente para

integrarse en una sociedad local o nacional sino también en cualquier lugar del mundo, como lo muestran los desplazamientos de millones de trabajadores migrantes.

La pedagogía de la solidaridad humana, a través de distintas filosofías, nos puede preparar para asumir que todos los seres humanos son iguales en dignidad. Pero al mismo tiempo tiene que ayudarnos a convivir con distintas concepciones sobre la persona, los individuos, la sociedad, la identidad cultural, las creencias religiosas, las diversidades sexuales, las diferencias existenciales. La socialidad que se espera de los ciudadanos del nuevo mundo ha de ser más compleja y deberá ser más comprometida con el destino común de la humanidad.

22. Hacia un nuevo orden económico mundial

Repensar el mundo implica inevitablemente repensar la economía. Los procesos económicos, la ciencia económica, aparecen como ámbitos que superan la comprensión de la mayoría de los ciudadanos. El sentimiento de perplejidad y de impotencia llegó a las cumbres de los líderes mundiales a partir de la crisis financiera iniciada en 2008 en Estados Unidos. Todas las certezas se derrumbaron. Las instituciones más acreditadas, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otros organismos públicos y privados, debieron reconocer su desconcierto.

El “espacio económico” nunca estuvo tan fetichizado como en estos tiempos. Las “ruletas bursátiles”, los gurús financieros, los *brockers*, la economía virtual, las finanzas virtuales, las burbujas bursátiles, en suma, las especulaciones financieras y la codicia, se ocultan detrás del manto metafísico de la “economía del mercado” y de su mano invisible que todo lo explica y todo lo justifica. Las caídas de Wall Street en los últimos meses de 2008 equivalen a la *glassnot* soviética que terminó en la caída del Muro de Berlín en 1989. Un “desnudamiento” más que un “develamiento” de una cruda realidad oculta por un sistema de legitimaciones políticas y académicas.

Nadie ignora, ni el ciudadano culto de las ciudades ni el campesino pobre y analfabeto del mundo rural, que dependemos de la economía para sobrevivir. Pero los fenómenos económicos se han vuelto tan complejos y tan oscuros que todos renuncian a algo que está en el centro de las pretensiones del ciudadano moderno con sentido democrático: la posibilidad de comprender y controlar el principal agente del bienestar colectivo, la economía.

¿Es inherente esta opacidad de la economía a su complejidad? De ninguna manera. Los gobiernos de Estados Unidos (con Barack Obama) y de la Unión Europea, junto con el Grupo de los 20, están planteando la

necesidad de terminar con las desregulaciones (descontroles) que permitieron crear las grandes estafas que sacuden al mundo global. O sea, el fin del neoliberalismo; tal vez, la desaparición del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. La creación de un nuevo orden internacional fundado en la transparencia y en el control de los Estados y los ciudadanos.

¿Una utopía? ¿Una ilusión? Más allá de las contradicciones y de los discursos engañosos, hay que tratar de percibir la necesidad de algunos procesos. El sistema económico mundial vigente pudo legitimarse mientras producía expansiones, reales y ficticias. Pero cuando se convirtió en una amenaza para la estabilidad de los grandes centros económicos, la reacción más heterodoxa, desde el punto de vista liberal, apareció como una constante: la intervención del Estado para asegurar el funcionamiento de los bancos y de las empresas. Probablemente sea el inicio de un período “neoestatista”. Es decir, un cambio de paradigma.

En los comienzos de esta etapa parece importante, desde el punto de vista filosófico, percibir que está en juego el avance hacia un estadio de verdadera universalización de la economía al servicio de todos los ciudadanos del mundo. Es decir, la definición de un nuevo modelo de desarrollo mundial que implique transparencia en los procesos, solidaridad en los resultados, políticas sustentables en lo ecológico, articulación con los objetivos sociales y culturales. ¿Será éste el horizonte de las decisiones que tienen que asumir los líderes mundiales en los próximos tiempos o se limitarán a salvar los mecanismos financieros y económicos que afectan a los centros dominantes?

En este horizonte de la economía mundial se inscribe una de las dimensiones que más interesan a la educación: el de las potencialidades que ofrece el conocimiento para rediseñar el orden económico mundial. La “economía del conocimiento” ya es una realidad desde el punto de vista fáctico e instrumental, pero aún no se ha ensayado una política de desarrollo fundada en el uso inteligente y solidario de todos los recursos que ofrecen la educación, las ciencias y las tecnologías. Ésta es la perspectiva teórica y política que no sólo puede mejorar las condiciones de vida de los habitantes del planeta sino que también puede colocar la educación en el centro de la reconstrucción global.

CAPÍTULO 2

Cambios en el concepto de realidad

Cada época tiene su estilo y su manera propia de definir, o más bien de redefinir, el proyecto filosófico y de determinar el contenido concreto de su problemática. Ésta se impone a la filosofía por los enigmas que pertenecen de suyo a la condición humana. Pero la manera concreta como se vive la condición humana está codeterminada por el contexto histórico-cultural de la época.

Jean Ladrière, *Le temps du possible*

1. La evanescente realidad

La educación transmite siempre, de manera tácita o explícita, una idea de la realidad y del conocimiento. Elaborar esta idea constituye el núcleo de la formación teórica de los educadores; pero esta formación, que antes se brindaba en un currículo y en un tiempo determinado, está sujeta a permanentes interrogantes. ¿Qué es la realidad? Esta pregunta atraviesa hoy todas las dimensiones de la vida humana.

La conciencia del cambio está presente en toda la historia contemporánea. Lo que ahora nos interpela de manera más angustiante es saber si nuestra identidad humana, nuestras nociones básicas del espacio-tiempo, nuestro medio ambiente, nuestro mundo, han cambiado de sentido. ¿Poseemos hoy conceptos adecuados para percibir lo que llamamos “realidad”? ¿Podemos confiar en las ideas y creencias que nos permiten formarnos un “principio de realidad” para ubicarnos en el mundo en que vivimos?

Para sostener que la realidad está cambiando profundamente, podríamos tomar en cuenta acontecimientos de distinto orden. En el plano

político reconocemos la crisis del sistema unipolar hegemonizado por Estados Unidos, la revalorización del Estado y la aparición de nuevos bloques de poder. En el plano económico vemos el despliegue y las crisis de la economía global y virtual. La informatización ha tenido como efecto ocupar funciones que antes dependían del trabajo, de la memoria y de la inteligencia humana. Por lo tanto, ha redefinido las condiciones del trabajo y el perfil de los trabajadores. Además, asistimos a una crisis profunda de las formas de religación social (el trabajo, la familia, la escuela) y observamos el nacimiento de un vasto proletariado de marginados, excluidos y desocupados. El desarrollo espectacular de la capacidad biotecnológica para producir y reproducir artificialmente la vida, la feminización de la sociedad, el retorno de las concepciones religiosas y míticas, son otros tantos síntomas de un cambio de mundo.¹

A su vez, podemos reconocer los cambios en el concepto de realidad a través de nuevos términos del mundo económico: “economía simbólica”, “economía virtual”, “economía del conocimiento”, “monedas virtuales”, “organizaciones inespaciales”, “contabilidad de bienes intangibles”, “economía globalizada”; categorías que denotan la aparición de nuevos sentidos de la realidad en esta disciplina.

En las ciencias de la vida las biotecnologías y la genética molecular han dado lugar a diversos cambios. El más fundamental: la creación de la capacidad para producir y reproducir artificialmente la vida. Hoy se producen y se consumen en gran escala cereales, legumbres y animales transgénicos. Comenzó la era de las “clonaciones”. *El ser viviente dejó de ser un producto exclusivo de la naturaleza, ahora también forma parte del proceso de innovación tecnológica y cultural.* Las biotecnologías trascienden el orden natural. A su vez, el concepto de unidad básica del ser viviente se traslada de la célula al gen y de éste a la unidad de información. El programa “genoma universal” se basa en esta idea. Desde el punto de vista antropológico, nos encontramos ahora ante seres biónicos, androides, transgénicos, mutantes, productos de la intervención biotecnológica. La producción de la vida se confunde con los procesos culturales. *En muchos sentidos la vida se ha convertido en un fenómeno transnatural porque todo ha sido alterado por la intervención humana.*

El principio de realidad está cambiando para niños y jóvenes. Ocurre otro tanto con la mujer, cuya emancipación como actor social ha transformado muchos aspectos de las relaciones sociales. Como correlato, la imagen del hombre está cambiando porque tiende a cambiar la relación

1. Algunas tendencias han mantenido su dirección desde los comienzos de la década de 1990 pero otras, como el auge del neoliberalismo, vienen siendo desplazadas en la década de 2000. Sobre la primera fase véase Augusto Pérez Lindo, *Mutaciones*.

con la mujer. Niños, mujeres, hombres, individuos de la tercera edad, todos están experimentando cambios en sus identidades y las ciencias humanas intentan crear nuevos conceptos para interpretar estos fenómenos. La idea del yo o de la conciencia también está sujeta a cambios. Las subjetividades, sometidas a un flujo impresionante de informaciones y relaciones, se han vuelto “relacionales”.² Los intercambios cada vez más frecuentes por internet han creado relaciones sociales virtuales que dan lugar a matrimonios, amistades, negocios, intercambios culturales, etc. Estamos esperando una psicología que se haga cargo de los cambios en el principio de realidad. Las relaciones virtuales están ocupando más tiempo del que antes ocupaban las relaciones interpersonales. La cultura simbólica del ser humano parece culminar en la virtualización del arte, de la vida y de las relaciones humanas. Todo lo real se vuelve virtual y todo lo virtual se vuelve real.

En el plano sociológico se pueden encontrar varios fenómenos. Uno de ellos, la “desocialización”, la tendencia inversa al proceso de integración-control de los individuos que se dio en la época moderna. Muchos vinculan este proceso al crecimiento del capitalismo tecnológico o financiero. Otros lo asocian a las innovaciones o a la crisis de los grandes valores ideológicos que hicieron posible el sostenimiento de la integración social (crisis del Estado-nación, de los partidos políticos, de la familia, del sindicalismo, de la escuela, de la Iglesia). Lo cierto es que la socialidad está en crisis, que el concepto de sociedad se ha vuelto problemático. La desintegración social, la desligación, viene provocando desequilibrios y fracturas sociales en todas partes. Un vasto proletariado de marginados, desocupados y excluidos engloba de manera heterogénea a más de un cuarto del planeta. Entretanto, carecemos de teorías sociales que nos permitan entender lo que estamos viviendo. El Foro Social Mundial de Porto Alegre es un vivo testimonio de la búsqueda de nuevos horizontes y de nuevas teorías sociales para el nuevo mundo emergente.

Las ciencias sociales modernas y contemporáneas nacieron bajo el influjo de la industrialización europea y norteamericana. Así como la filosofía se identificó con el mundo griego clásico, la sociología llegó a identificarse con las categorías de las sociedades industriales de Occidente. La enseñanza universitaria actual padece aún el efecto del etnocentrismo en el momento mismo en que se habla insistentemente de “globalización”. Todavía no tenemos una “sociología global”, ni una antropología multicéntrica, ni una filosofía multicultural. El mundo está

2. Véase Kenneth Gergen, *El yo saturado*.

buscando redefinir la idea de la identidad humana. *Se está construyendo una nueva imagen del individuo y de la sociedad humana.*

El surgimiento de nuevos actores y movimientos sociales también aporta elementos para repensar la realidad social. El Estado, los partidos, los sindicatos, pierden centralidad a favor de las empresas transnacionales, los movimientos sociales, los medios de comunicación social, los centros bursátiles y financieros, etc.³ Unos actores están siendo reemplazados por otros. Desde la cumbre hasta la base de las sociedades podemos observar el nacimiento de nuevas expresiones de poder.

¿Se ha planteado la filosofía el cambio en el concepto de realidad? En *La filosofía y el espejo de la naturaleza* Richard Rorty ha sostenido que ya no se pueden defender las ideas sobre la “representación de la realidad”. En *Connaissance de la Connaissance* Edgar Morin ha criticado las visiones reduccionistas para proponer en cambio una visión compleja de la realidad. Para Maturana y otros la “realidad” se “construye” como concepto.⁴ Los posmodernos, los consensualistas, los neopragmatistas y otros tienden a criticar una visión objetiva de la realidad.⁵

¿Podemos afirmar que los cambios y las mutaciones del mundo actual nos obligan a repensar la idea del Ser, la cosmovisión vigente, la imagen del ser humano, la idea de la realidad social, la idea de la ciencia? ¿Podemos postular una nueva metafísica? ¿Podemos sostener una nueva visión del mundo, de la vida, del sujeto, del conocimiento? ¿Se puede seguir conceptualizando la realidad con las mismas categorías del pasado?

2. ¿Un concepto imposible?

Las distintas imágenes y conceptos de lo que llamamos “realidad”, “naturaleza”, “mundo”, “objetividad”, “materialidad”, están adquiriendo nuevos significados todos los días. Los ecologistas libran una batalla permanente para modificar las ideas que tenemos sobre la naturaleza. Dentro de esta corriente algunos consideran que la Tierra (rebautizada “Gaia” por Lovelock) es como un ser orgánico que engloba a los seres

3. Véase Pierre Rosanvallon, *La nueva cuestión social*, Madrid, Manantial, 1995.

4. Humberto Maturana, *La realidad: ¿objetiva o construida?*, Barcelona, Anthropos, 1997; Paul Watzlawick et al., *La realidad inventada*, Barcelona, Gedisa, 1995.

5. Véanse Nicolás Casullo (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Puntosur, 1991; Thomas McCarthy, *Ideals and Illusions. On Reconstruction and Deconstruction in Contemporary Critical Theory*, Cambridge, The MIT Press, 1991; Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna*, Buenos Aires, Rei, 1995.

humanos. El integrismo ecologista nos remite filosóficamente al “hilo-zoísmo”, lo que tiene como consecuencia, por ejemplo, asimilar los derechos de los animales a los derechos del ser humano.⁶

Otros, menos radicales, intentan recuperar los sentidos ancestrales de la naturaleza o evitar que los desequilibrios provocados por la industrialización amenacen la supervivencia del planeta.⁷ Unos aceptan las imágenes de la naturaleza creadas por el mundo científico y otros pretenden modificarlas con nuevos sentidos surgidos de la experiencia histórica y cultural. El fenómeno del “calentamiento global” y la sucesión de catástrofes naturales vienen a demostrar que las alarmas de los ecologistas no eran injustificadas y que es hora de hacerse cargo de la supervivencia del planeta.

Alvin Toffler señala en *El cambio de poder* que la economía, tan ligada a lo concreto, se ha vuelto “simbólica” a causa de los sistemas de información que ahora hacen posible su funcionamiento. Las redes decuentas bancarias, los flujos de inversiones por computadoras, las tarjetas magnéticas y otros mecanismos modifican el proceso económico de manera casi imperceptible. En el campo de la administración se habla de nuevos tipos de organizaciones “versátiles” e “inespaciales” para posicionarse en los nuevos contextos de la mundialización. Nace la “gestión del conocimiento” en la dirección de las grandes empresas.

De manera casi unánime, los observadores afirman que ha surgido un nuevo paradigma económico fundado en el uso intensivo de la información y del conocimiento. Esto puede no parecer evidente para millones de personas que viven en condiciones de supervivencia, lo que indica, además, que se ha creado una nueva divisoria entre países “infopobres” y países “inforricos”, como dice Toffler. Pero en cualquier caso la producción de bienes culturales y de información ha crecido mucho más que las industrias en todas partes. Por eso se ha vuelto crucial la gestión de la información y del conocimiento, aun, y sobre todo, en los países subdesarrollados.

Lo mismo que ha ocurrido con los conglomerados industriales y empresariales que han comenzado a “desmaterializarse”, también en diferentes tipos de organizaciones como las universidades, las redes educativas, los servicios de salud, la mundialización y los nuevos paradigmas imponen nuevos conceptos y nuevas formas de encarar la realidad. Los sistemas de “aula virtual”, de “teleconferencias”, de “universidad a dis-

6. Véase Luc Ferry, *El nuevo orden ecológico. El árbol, el animal y el hombre*, Barcelona, Tusquets, 1994.

7. Véase Lester Brown et al., *La salvación del planeta. Cómo luchar por un mundo nuevo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1992.

tancia", son un ejemplo. También los hospitales y los consultores psicológicos virtuales. Más allá de la focalización en tal o cual aspecto de las transformaciones señaladas, lo más importante es que *ha ocurrido un cambio en el modo de producción y de transmisión de los conocimientos*. Esto a su vez tiende a reconfigurar las relaciones sociales, el trabajo y el sistema político.⁸

Uno de los síntomas más significativos de las mutaciones en la civilización actual es el cambio en las percepciones y las significaciones de la realidad. Sea en el plano de la cultura, donde el imaginario de la televisión reemplaza a la experiencia social, o en el plano de las biotecnologías, que modifican las condiciones naturales de producción y reproducción de la vida, o en el orden internacional, donde los Estados se desdibujan cada vez más en favor de nuevos poderes, en todas partes encontramos una transformación del principio de realidad y de las nociones de objetividad, realidad o materialidad.

En el campo filosófico, en *La filosofía y el espejo de la naturaleza* Richard Rorty intenta desplazar las visiones representacionistas de la realidad por una concepción de los procesos mentales y lingüísticos. La teoría del conocimiento objetivo se desliza hacia la hermenéutica. Jacques Derrida, por su parte, nos invita a "deconstruir" las grandes categorías metafísicas y filosóficas que fueron instituidas por la historia del pensamiento en Occidente.⁹

El "desconstruccionismo" de Jacques Derrida no es el único que ataca las bases metafísicas de la tradición occidental. Desde fines del siglo XIX Friedrich Nietzsche había dicho cosas semejantes. Cornelius Castoriadis en *La producción imaginaria de la sociedad* y Emmanuel Levinas en *Totalidad e infinito* han atacado también las tendencias sustancialistas y totalitarias del pensamiento occidental. Estos y otros planteamientos semejantes nos invitan a preguntarnos si han sido los conceptos filosóficos los que determinaron los modelos del Occidente y de otras culturas. Parece, más bien, que el mundo de las ideas y de las creencias se articula de manera compleja con la realidad social, histórica, psicológica y biológica.¹⁰

Para entender el alcance (o la denotación) de las nuevas ideas sobre la realidad, necesitamos recurrir a la conciencia histórica, al reconocimiento de la experiencia que estamos viviendo. En cambio, para definir los

8. Véase Manuel Castells, *La era de la información*, México, Siglo Veintiuno, 2001.

9. Véanse Jacques Derrida, *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1993; Simon Crithley, Jacques Derrida, Ernesto Laclau y Richard Rorty, *Deconstrucción y pragmatismo*, México, Paidós, 1998.

10. Véase Edgar Morin, *El método. 4. Las ideas*.

significados de este proceso (la connotación) necesitamos un análisis filosófico-cultural. Al proponer estos dos enfoques queremos escapar, por un lado, a la tentación de circunscribir la evolución de las ideas al campo de la filosofía y, por el otro, queremos escapar de otra tentación equivalente: la de explicar las ideas sólo como un reflejo de la experiencia social.

3. Objetividad, conocimiento e historicidad

¿Qué es lo que está pasando para que, por distintos caminos, se modifiquen nuestras ideas fundamentales sobre la realidad? ¿Qué consecuencias tiene esto para la vida social, la cultura o la ciencia? Podríamos asumir como premisa para responder en parte a estas cuestiones que cuando se modifican los criterios de realidad nos encontramos ante un cambio civilizatorio. Nuestra hipótesis es que nos encontramos no ante una crisis sino ante una mutación biohistórica cuyos alcances todavía nos resultan difusos. El cambio de ideas y paradigmas puede ser apenas un signo, un indicio. Nada nos dice sobre el destino de este cambio. En primer lugar, a causa de la multiplicidad y la polisemia de las ideas emergentes. En segundo lugar, porque somos protagonistas de una historia que se está haciendo con nosotros. Por lo tanto, no creo que podamos elaborar una filosofía de la historia o una teoría general que nos permita desentrañar y anticipar el curso del proceso histórico, como lo intentaron antes los pensadores progresistas de los siglos XVIII y XIX, los historicistas y los marxistas del siglo XX.

Cuando Hegel afirmó que “todo lo real es racional y todo lo racional es real”, el racionalismo idealista creía haber alcanzado la cima del espíritu humano. Con el pensamiento de Hegel la humanidad aprendió a pensar históricamente en un mundo donde todavía el orden político y social parecían aventuras de la naturaleza, de la voluntad divina o del azar. De todos los aportes, quizá el más duradero de la filosofía hegeliana sea el de la “conciencia histórica”. Ella ha sido una clave hermenéutica importante para entender los procesos de los últimos siglos.

En la misma época en que el idealismo hegeliano parecía triunfar, otras concepciones de la realidad competían en Europa: el empirismo británico, el materialismo francés, el realismo aristotélico-tomista. Muy pronto aparecerían el positivismo y el materialismo histórico de Marx. Lo característico de las ideas que surgieron en el siglo XIX es que todas comparten la creencia en un progreso indefinido. Pero, a su vez, tanto el liberalismo como el socialismo, tanto el marxismo como el positivismo, confiaban casi ciegamente en la capacidad de la ciencia para encontrar una explicación única y objetiva de todas las cosas. Se esperaba que la química y la fisiología del cerebro pudieran dar cuenta de las relaciones

sentimentales, de la criminalidad o de la tendencia a creer en seres sobrenaturales.

En la Modernidad el fenomenismo británico de Hume, Berkeley, Locke y otros fue en cierto modo una excepción. Criticaban, como los nominalistas, la tendencia a sustancializar los conceptos, a darles una correspondencia sustancial con la realidad. Por eso rechazaron la metafísica aristotélica. Pero, a diferencia de los fenomenistas y atomistas budistas, como Nagarjuna, que los habían precedido cinco siglos en la India, no se atrevieron a negar la sustancialidad del entendimiento, del alma o de las cosas reales. Simplemente se limitaron a decir que la verdad está en lo que percibimos. En nuestros días, los neopragmatistas como Rorty, siguiendo esa tradición, terminarán afirmando que el universo de nuestras ideas, científicas o no, se compone de creencias justificadas por el consenso.

Los conocimientos matemáticos siempre constituyeron un ámbito especial, privilegiado por el reconocimiento de su coherencia y objetividad. Desde la Antigüedad se consideró que las matemáticas revelaban simbólicamente las leyes de la razón y de la naturaleza. El mundo está escrito en caracteres matemáticos, había dicho Pitágoras en la Antigüedad. Y lo mismo repitieron Leonardo Da Vinci, Galileo Galilei o Isaac Newton. Las discusiones filosóficas dividían a los matemáticos en dos bandos: los que consideraban los números meros entes racionales y los que les atribuían una representación exacta de la realidad. Pero nadie dudaba de su carácter unívoco, inmutable y exclusivo.

Se había olvidado su carácter simbólico. Se los había convertido en representaciones o, diríamos hoy, en fotocopias de las leyes de la razón y la realidad.

En las primeras décadas del siglo XX la geometría de Nicolai Lobachevsky y los nuevos lenguajes matemáticos llevan a replantear las concepciones idealistas o sustancialistas de las matemáticas. Los teoremas de Euclides parecían insuperables, salvo si admitimos el espacio geodésico de la Tierra como referencia, con lo cual las líneas dejan de ser rectas y podemos encontrar que por un punto exterior a la recta pasan infinitas paralelas.

Cuando aparecieron las matemáticas modernas a mediados del siglo XX se produjo un profundo rechazo en el mundo escolar y universitario. Los tradicionalistas decían que se iba a abandonar el aprendizaje de las operaciones matemáticas. Pero, además, señalaban que los nuevos conceptos suponían que se podían reemplazar las reglas mismas de la racionalidad y de la naturaleza. Curiosamente, las resistencias (como en la Argentina, donde la dictadura militar propuso la prohibición de las matemáticas modernas en 1978) mostraban que las matemáticas clásicas tenían también un sustento ideológico.

Vale la pena recordar la introducción del número cero y de la noción de infinito en Europa. Sin ambos conceptos toda la ciencia moderna, y por lo tanto la civilización tecnológica actual, no hubiera sido posible. Cuando en el año 1000 el papa Silvestre II, que había estudiado las matemáticas de los árabes e indios, quiso reemplazar la notación romana por la notación árabe con el número cero se encontró con una tenaz oposición. Se lo acusó de estar iniciado en el alquimismo y la magia. El símbolo del número cero fue primeramente la designación del concepto de vaciedad característico del nihilismo budista hindú. Surgió como el resultado de una consideración metafísica. La matemática hindú progresó rápidamente con la incorporación de este símbolo que permitía desarrollar operaciones complejas. Pero, para los cristianos, como para los griegos, la nada, la vaciedad, eran impensables e indecibles. No cabía dentro de una concepción realista y sustancialista. Finalmente, los precursores de la modernidad europea asumieron, de manera abierta o encubierta, la numerología árabe (lo que hicieron también con la alquimia, a la cual era afecto Newton).

En el caso de la noción de infinito, para la metafísica griega era otro “impensable” y para la tradición cristiana se trataba de un atributo exclusivo de Dios. Fueron Galileo Galilei, Johannes Kepler e Isaac Newton quienes entre el siglo XVI y el XVII dieron una expresión matemática al infinito, permitiendo así el desarrollo de la disciplina. Hubo que vencer o sortear resistencias culturales y prejuicios para desarrollar la matemática, la física y la química moderna. Y gracias a estas innovaciones subversivas Europa pudo lograr siglos más tarde la vanguardia de la ciencia.

Estos episodios nos recuerdan que ningún tipo de conocimiento puede sustraerse a las contingencias históricas, sociales y culturales. Pero, además, nos muestran que aun las nociones que parecen más objetivas constituyen recursos simbólicos a través de los cuales nosotros nos aproximamos al conocimiento de la realidad. *Las ideas no son lo que conocemos sino aquello a través de lo cual conocemos*; un principio que estaba en la escolástica tomista de la Edad Media y que coincide con la idea contemporánea de la ciencia como conjunto de hipótesis sobre el mundo.

La teoría de la relatividad de Albert Einstein así como los avances de la física nuclear contemporánea también introdujeron paradojas y replanteos. Mientras que, por un lado, las tecnologías apoyadas en las ciencias naturales parecían confirmar las leyes de la naturaleza; por el otro, las teorías científicas parecían alejarse cada vez más del sentido común, de la experiencia inmediata. En su trabajo de 1934 *La lógica de la investigación científica*, Karl Popper intentó resolver esta aparente anomalía mostrando que el avance científico se debe a una continua sucesión de hipótesis, experiencias y refutaciones. También distinguió

entre el contexto del descubrimiento, donde intervienen los factores sociales, y el contexto de la justificación, que es eminentemente teórico-racional.

En lugar de cerrar el debate sobre las relaciones entre teoría y realidad Popper dio lugar a nuevas discusiones. La concepción hipotético-deductiva, lo mismo que la noción de refutabilidad, tiraron abajo las expectativas de los objetivistas que confiaban en la formulación de una nueva síntesis de leyes inmutables de la naturaleza.

A su vez, la discusión sobre el contexto de justificación puso en evidencia, como lo mostró Kuhn en su conocido trabajo de 1962 *La estructura de las revoluciones científicas*, que los paradigmas se asientan en el acuerdo de las comunidades científicas. De ahí en más el relativismo epistemológico, para escándalo de muchos, se amplificó llegando a las posiciones extremas de Feyerabend o de Rorty.

En los años 30 la Escuela de Viena pretendió sintetizar y formalizar la madurez del pensamiento científico. Parecía que alcanzaba su plena justificación cuando se expresaba con un lenguaje lógico y congruente con el corpus del pensamiento científico aceptado. La verdad, una vez más, parecía estar al alcance de la mano. Bastaba con formular una codificación universal del pensamiento científico.

El intento duró varias décadas y todavía quedan muchos seguidores. En el camino lo que se descubrió es la importancia del lenguaje, tanto en el proceso del conocimiento como en todas las experiencias culturales y personales. También se descubrió que los científicos no trabajaban estrictamente con la realidad sino con hipótesis, imágenes y metáforas sobre ella. Entonces se comenzó a pensar que la justificación de las teorías no estaba en su correspondencia con la realidad sino en su “eficacia”, su “pertinencia”, su “virtualidad hermenéutica”.

Sería un error creer que estos deslizamientos semánticos y metafísicos de la idea de la realidad se deben a los debates filosóficos. Es lo que comúnmente se estila en los trabajos académicos, como si estuvieran operando la frase que citamos de Hegel, como si las ideas determinaran la realidad. La historia social nos muestra que los conceptos emergen en un contexto determinado y que no ha sido casual que en los centros de acumulación económica y tecnológica surgieran también las nuevas teorías científicas.

Curiosamente, uno de los caminos opuestos al idealismo, el materialismo dialéctico de Marx, tampoco pudo escapar a las contingencias de la evolución histórica. Como estaba convencido, al igual que la burguesía triunfante en Europa, de que el progreso vendría con la industrialización y el capitalismo, aprobó las políticas coloniales de Gran Bretaña (en la India) y de Estados Unidos (en México) ya que las consideraba precursoras de la emancipación del proletariado. Por su parte, en *Mate-*

rialismo y empirio-criticismo Lenin sostuvo que la realidad era lo que material y científicamente podemos constatar. Y mencionaba el “éter” como un ejemplo. En su misma época se comprobó que el “éter” era una teoría equivocada. Cosas parecidas ocurrieron respecto de distintos conceptos materialistas que resultaron opuestos a los descubrimientos científicos. El caso de la teoría biológica dialéctica de Trofim Lyssenko, opuesta a la genética molecular, fue uno de los más patéticos.

Materialistas, positivistas, realistas aristotélico-tomistas o mecanicistas, apelaron frecuentemente a las nociones de “objetividad”, “naturaleza”, “materia”, “sustancias”, “hechos”, “leyes objetivas”, etc. para legitimar sus afirmaciones. Cuando Jean-Paul Sartre sostuvo, a partir de *El Ser y la nada*, que el hombre no es sino que se hace, muchos de los “objetivistas” estuvieron de acuerdo en condenarlo por subjetivista e irracionalista. Sartre decía que no existe la naturaleza humana (como una esencia de características permanentes), que el hombre se elige a sí mismo según las circunstancias. El humanismo contemporáneo, y en particular el feminismo, probó justamente que la dignidad humana es un concepto y una realidad que se construye mediante el pensamiento y la acción de los propios actores. La idea de una “naturaleza” previa siempre sirvió para justificar las reglas dominantes.

La pertinencia de las tesis de Sartre se pudo verificar en el proceso de emancipación de las mujeres. Ellas abandonaron la “esencia” a la que parecían destinadas por Dios o por la naturaleza para convertirse en sujetos de sus propias identidades. La “realidad femenina” ha cambiado de tal manera que ya no pueden sostenerse las concepciones antropológicas del pasado. Ni siquiera en algo que parecía anclado en lo natural como el sexo: las mujeres pueden cambiar el sexo, pueden modificar su fertilidad o infertilidad, pueden crear sus propias posibilidades a través de la ciencia o de tecnologías adecuadas.

Jean Baudrillard, en *La ilusión del fin*, nos sugiere que el mundo contemporáneo se ha convertido en una inmensa representación donde nos encontramos permanentemente con imágenes, palabras, efectos o hechos culturales en lugar de confrontarnos con la realidad.¹¹ Podríamos afirmar entonces que “todo lo imaginario se ha vuelto real, y que todo lo real se ha vuelto imaginario”, parafraseando lo dicho por Hegel.

Resulta altamente paradójico y hasta alucinante que una civilización que ha sido producto de la aplicación intensiva de la ciencia y la tecnología parezca desembocar de pronto en concepciones irracionalistas, relativistas, subjetivistas. Pero ¿quién puede demostrar que la his-

11. Jean Baudrillard, *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*, Barcelona, Anagrama, 1993.

toria intelectual y científica de Occidente ha sido verdaderamente coherente con el realismo, la objetividad, la racionalidad? Galileo, Newton, Descartes y otros pensadores modernos apelaron a hipótesis extrarracionales para sostener sus sistemas. Hegel, Marx, Comte, racionalizaron justificaciones ideológicas en sus escritos.

Heidegger recurrió al pensamiento mítico alemán para recuperar la noción del Ser. De una manera u otra, nadie ha escapado a la irracionalidad, lo cual muestra simplemente que nadie puede superar la condición humana. La autoconciencia total y la congruencia racional absoluta sólo pueden ser atributos de un superhombre.

De modo que no puede resultar ni alarmante ni extraordinario el fenómeno de la aparición de nuevas ideas sobre la realidad aunque las mismas se encuentren a veces vinculadas a creencias no científicas o a imágenes no validadas por el pensamiento crítico. Lo que sí sorprende es el alcance del proceso por el cual se han ido derrumbando las imágenes más consistentes sobre la naturaleza, sobre la identidad humana, sobre la consistencia de la materia, sobre la sustancialidad de las cosas o de las realidades sociales.

4. La “desrealización” de la realidad

La “desrealización” de la realidad tiene que ver con diversos contextos. El primero de ellos es la “explosión de conocimientos”. Cada año se editan más de un millón de títulos de libros y artículos de revistas de interés científico, tecnológico o académico. Si sólo un diez por ciento de esa masa de información transmitiera nuevas ideas e hipótesis sobre la realidad, tendríamos un flujo de cien mil probables innovaciones en nuestra percepción de las cosas. *El fenómeno de la sobreinformación produjo como efecto inesperado y paradójico el crecimiento de la incertidumbre. Hoy sabemos mucho más pero tenemos más interrogantes sobre el universo y sobre el ser humano que hace cien años. Contra lo que se esperaba, no disponemos hoy ni de una teoría unificada del universo, ni de una teoría antropológica integral.*

Tenemos el sentimiento de que la realidad se nos escapa. Muchos autores consideran que ya resulta imposible comprender la evolución de la realidad en su conjunto. Desde este punto de vista el problema de inteligibilidad que padecemos se debería a una incapacidad fáctica para sistematizar la suma de conocimientos que producimos. Pero el problema es que también nos faltan conceptos para abordar esta tarea.

Para enfrentar este desafío necesitaríamos, por un lado, un poderoso paradigma clasificatorio, un programa epistemológico consistente (una especie de “ciencia de la ciencia” o de “conocimiento del conocimiento”,

como propone Morin); por otro lado, necesitamos instrumentos metodológicos y tecnológicos adecuados. Disponemos de esto último a través de las computadoras de última generación, pero carecemos de programas epistemológicos convencionalmente aceptados por todos los productores de conocimientos.

En algunas disciplinas, como matemáticas, física o química, la tarea puede resultar fácil, pero con las ciencias biológicas comienzan los problemas. Si nos atenemos a las investigaciones empíricas, podríamos obviarlos. Pero, ¿qué hacer con las teorías contrastantes respecto de la definición de la vida, de la naturaleza, de las identidades humanas, de los comportamientos primarios? El campo de la bioética tuvo un gran impulso en los últimos años gracias a los frecuentes interrogantes que plantean las innovaciones biotecnológicas. Las complicaciones pueden ser mucho mayores en las ciencias de la salud, en el campo psicológico y psicoanalítico y en las ciencias sociales. Todo indica que es imposible elaborar una teoría unificada de la realidad.

Un segundo contexto que contribuye a la “desrealización” de la realidad lo brindan las innovaciones tecnológicas permanentes. En otros momentos ocurrieron también cambios importantes debidos a las innovaciones mecánicas, electromecánicas y electrónicas, desde la invención de la máquina a vapor hasta el descubrimiento del televisor. Ahora, las biotecnologías y la informática tienen la capacidad para transformar nuestra propia naturaleza. Estamos reemplazando el uso de la memoria y de las capacidades clasificatorias de la mente humana con las computadoras. La ingeniería genética, las nuevas técnicas quirúrgicas, la inseminación artificial, la clonación de órganos, la inteligencia artificial, nos llevan a una frontera donde comienzan a confundirse lo natural y lo artificial. La computadora puede ser considerada, como se ha dicho respecto de otras tecnologías, una prolongación exogámica del cerebro humano. Pero, ¿qué pasa cuando asumimos la posibilidad de reemplazar las funciones de la memoria y otras funciones inteligentes por las computadoras? Algunas teorías, como las de Mervin Minsky en *La sociedad de la mente*, asignan al mecanismo computacional el rango de modelo para el funcionamiento de la inteligencia humana e insinúan que pueden llegar a superar a la inteligencia humana. Entramos en un terreno donde ciencia-ficción y realidad se confunden; terreno que han explotado muy agudamente Isaac Asimov, Ray Bradbury y otros. El éxito de una película como *Matrix* muestra hasta qué punto esta inquietud está presente en la cultura actual.

Un tercer contexto es obviamente el de los cambios sociales. Todo lo que creíamos saber sobre la organización social está resultando obsoleto. Clases sociales, Estados, naciones, solidaridad social, racionalidad económica, todo se ha disuelto en un nuevo orden donde reina el desor-

den. El control social, que antes pasaba por las instituciones del Estado y las clases dominantes locales, ahora depende de los inversores que crean empleos y desempleos, riquezas y pobreza; depende menos de las fuerzas armadas que de las policías urbanas.

Todo el mundo admite que la economía se ha globalizado, pero pocos asumen que el poder político también precisa globalizarse. Los parlamentos y los gobiernos locales ya no determinan las estrategias económicas y sociales. *En la actualidad la disociación entre el sistema financiero y la economía real produjo una crisis que tal vez conduzca a la globalización de un sistema político capaz de imponer un orden económico internacional. El sistema-mundo se vuelve más complejo.* Todo esto nos obliga a repensar la globalización, a construir conceptos y teorías para ubicarnos en un sistema multicéntrico y tal vez en un gobierno mundial *de facto* o *de iure*. Se encuentra en juego la socialidad (la posibilidad misma de sostener sistemas sociales solidarios) y la democracia (la capacidad de los ciudadanos para controlar los poderes que los afectan). El surgimiento de los movimientos antiglobalización, el Foro Social Mundial de Porto Alegre, los movimientos ecologistas y sociales, forman parte de esta expectativa.

Un cuarto contexto es el impacto de los medios de comunicación social, en particular la televisión, los videos y ahora las redes informáticas. Baudrillard señala que la Guerra del Golfo no tuvo lugar, que fue un acontecimiento televisivo donde no se vieron los muertos como en otras guerras. Se vieron los discursos y las tecnologías bélicas en acción. Con la rebelión de Chiapas ocurrió algo semejante: una vez que la guerrilla zapatista produjo los primeros combates, el resto se convirtió en una larga negociación política apoyada por los medios de comunicación y por internet. Desde la selva lacandona el subcomandante Marcos se dirigía a la opinión pública mundial por medio de videos y computadoras para crear una relación de fuerzas simbólica frente al poder militar del Estado mexicano, de superioridad aplastante. Los conflictos sociales y políticos también han tendido a ocupar los espacios virtuales. Pero la manera en que esto se desarrolla todavía nos resulta muy confusa. Algunos, como Paul Virilio, hablan de un “golpe de estado informacional”.¹² Las resistencias en el “ciberespacio” han cobrado múltiples formas a través de los *hackers*, las “redes antisistema”, las campañas de contra-información o la creación de sistemas alternativos. Estos fenómenos muestran que las luchas por el poder y los conflictos socioculturales se juegan también en el espacio virtual.

12. Paul Virilio, *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*, Buenos Aires, Manantial, 1996.

Se habla de la televisión como del “chupete electrónico” que ha reemplazado el contacto de los hijos con los padres. Se habla ahora de “realidad virtual” y de hecho muchos comportamientos juveniles tienen más que ver con un imaginario surgido de la pantalla que con sus condiciones reales de vida. El auge de las carreras artísticas, de comunicación social, de publicidad o de modelación, muestra que una parte importante de la juventud quiere ser protagonista de la pantalla o de la pasarela. La misma política se ha farandulizado. Giovanni Sartori y Pierre Bourdieu hablan del videopoder.

Observando estos nuevos contextos, uno presiente naturalmente que el mundo ha cambiado y que nuestras ideas no han ido a la par de ese cambio. ¿Se trata tal vez de un desajuste entre nuestra conciencia y la realidad? Ciertamente. La mayoría sigue pensando el mundo con las categorías del pasado. Basta con revisar las bibliografías de muchas carreras universitarias para constatarlo. Las universidades no siempre están a la vanguardia de la visión del mundo. Muchas veces se encuentran en la retaguardia. Los anacronismos ideológicos son frecuentes. Pero, atención, no debemos olvidar que la universidad es también un conservatorio cultural, que una de sus funciones es transmitir valores universales perennes, el patrimonio de la humanidad.

En este sentido, *no podemos soslayar que al mismo tiempo que creamos y asimilamos los cambios, tenemos que ser capaces de seleccionar y conservar aquellos aspectos que nos parecen cruciales para la cultura y la dignidad humana*. Nada sería tan funesto para la civilización actual que comportarse como seres adaptados a los cambios que se imponen. Pero elaborar una idea adecuada de los cambios y del proyecto humano que queremos conservar exige una reelaboración profunda de nuestras ideas. Los cambios imponen un “nuevo principio de realidad”, es cierto, pero en última instancia son los valores que estamos dispuestos a defender los que darán un significado último al proceso histórico que estamos viviendo.

Los efectos combinados de la desintegración social y de la desestructuración cultural que provocan los cambios sociales, tecnológicos y comunicacionales es una de las causas profundas del sentimiento de vacío, de sinsentido, de incertidumbre que se despliega por todos lados. Gilles Lipovetsky nos invita a comprender “la conmoción de la sociedad, de las costumbres, del individuo contemporáneo de la era del consumo masificado, la emergencia de un modo de socialización y de individualización inédito, que rompe con el instituido desde los siglos XVII y XVIII”.¹³

13. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986, p. 5.

El autor habla de la “era del vacío”. La vaciedad, en este caso, es sinónimo de irrealidad y de sinsentido. Las identidades, las cosas, las instituciones, todo parece caer en la pendiente de lo efímero. “Todo lo sólido se desvanece en el aire”, como anunciaba revolucionariamente el *Manifiesto comunista* de Marx y Engels en 1844, y como repiten algunos pensadores posmodernos. En su libro homónimo, Bauman habla de la “modernidad líquida”. Todas metáforas que sirven para destacar la contingencia, la errancia, la impotencia de nuestras ideas frente a una realidad que fluye a una velocidad multiplicada por los bits electrónicos.

5. Deconstrucción de la realidad, reconstrucción del conocimiento

¿Volveremos a tener la visión de un mundo unificado por el saber científico, la religión o la ideología? ¿O tendremos que asumir la errancia, la incertidumbre, la fuga hacia el misterio, la creación de nuevos mitos, de nuevas metáforas para soportar la complejidad, el sinsentido, la desintegración social, la angustia existencial? Plantear de esta manera antinómica el destino de la humanidad significaría recaer en las simplificaciones del pasado que tantas víctimas dejaron en el camino. No deberíamos olvidar nunca los etnocidios, los genocidios y los asesinatos ideológicos que se justificaron en nombre de la verdad absoluta, de la ideología, de la manera correcta de pensar en cualquiera de sus formas. Lo más sensato sería pensar que, así como la naturaleza se ha desplegado gracias a la biodiversidad, del mismo modo la civilización humana, en todas sus formas, necesita del pluralismo filosófico y de la diversidad cultural como vehículos de la evolución.

Puede ayudarnos a comprender nuestra situación el análisis del proceso del conocimiento a través de la historia. En la era del animismo, más de diez mil años atrás, los seres humanos no distinguían su identidad de la realidad de la horda de que la formaban parte, no alcanzaban a distinguir su naturaleza de la naturaleza en general. El espíritu era algo que comunicaba indistintamente a los dioses, a los humanos y a la naturaleza. El espíritu era un nosotros indiferenciado.

No se ha destacado suficientemente la función histórica que cumplieron las religiones monoteístas al introducir o fortalecer ciertas distinciones fundamentales entre la conciencia individual y el yo colectivo, entre la naturaleza y el individuo, entre un Dios trascendente y el mundo. En la tradición judeo-cristiana la insistencia en el pecado original, junto con la responsabilidad individual de cada uno, sentó profundamente la tensión entre el destino personal y la conciencia colectiva, entre el yo y el superyó.

En la tradición budista, luego de pasar por el realismo ingenuo, se introdujo la doctrina del desapego y de la vaciedad: las cosas son ilusorias, el yo es ilusorio, el universo no contiene ni un átomo de sustancia. A partir de una serie de distinciones y de creencias fundamentales las religiones prepararon el camino del conocimiento. En el caso del budismo la salvación depende de la capacidad para desprenderse de todo lo que impide un conocimiento puro del universo.

Cuando los griegos, en el siglo V a.C., comenzaron a interrogarse sobre los elementos básicos de la naturaleza (el fuego, el agua, el aire, la tierra), ya disponían de una serie de tradiciones míticas y religiosas que venían de Oriente. Los fundadores del pensamiento científico y filosófico fueron eminentemente objetivistas. Pero al mismo tiempo habían asumido el mito del *logos*, de una razón suprema, que estaba detrás de todas las cosas. Por eso, aunque Platón fue idealista y Aristóteles realista, ambos buscaron lo mismo: la esencia de la realidad. No era algo que el hombre pudiera crear; a lo sumo, en Aristóteles, los conceptos representan las cosas.

De manera anticipatoria los sofistas se atrevieron a sostener que el hombre era la medida de todas las cosas. Pero carecían de una antropología y de una psicología que les permitiera sostener la autonomía de la conciencia, algo que los antiguos no podían entrever. Los sofistas pusieron en evidencia que la verdad depende del discurso, lo que los obligó a perfeccionar la retórica y la argumentación. Una parte de la filosofía griega resultó de la lucha contra las posiciones de los sofistas, y fueron ellos los que introdujeron la función del discurso y del sujeto en la formación de la verdad, temas que ahora tienen una gran actualidad. Pero en el mundo antiguo predominó el conocimiento sin sujeto.

Por eso es que la aparición de la subjetividad, con el mundo moderno, cobra tanta importancia. Cuando Lutero reivindicó el libre examen de la Biblia, o sea, el derecho a una verdad subjetiva en relación con Dios, no podía ser menos subversivo. Por aquel entonces nadie podía leer la Biblia por su cuenta (además de que recién con el invento de la imprenta a fines del siglo XV se pueden imprimir libros al alcance de muchas personas). También se puede adivinar la innovación que significó la frase de Descartes en el siglo XVI: "Pienso, luego, existo". No tanto por lo que contiene, sino por la posición que le asigna al sujeto, a la conciencia.

Entre los siglos XVI y XIX el debate entre empiristas y racionalistas, materialistas e idealistas, realistas y subjetivistas, permitió crear diversos modelos de pensamiento que han llegado hasta nuestros días. La defensa del sujeto, de la conciencia, de la racionalidad, llegó al idealismo más extremo, como el de Hegel. La individualidad se afirmó también en el sistema político con los derechos del individuo y del ciudadano de

las revoluciones inglesa, americana y francesa. El individuo, la subjetividad, la razón, el espíritu, aparecieron como dimensiones decisivas.

En el siglo XIX el marxismo (y también el positivismo) describió el conocimiento como un producto social. Los movimientos socialistas afirmaron la idea de que la sociedad es un producto de las luchas por la igualdad de derechos. Un análisis culturalista como el de Oswald Spengler sostuvo que las civilizaciones crean sus propios modelos de pensamiento como si fueran unidades orgánicas. El sociologismo y el culturalismo de estas tendencias fueron muy resistidos por el temor al relativismo. A su vez, los marxistas replicaban que los racionalistas y los objetivistas tradicionales recubrían sus propias opciones ideológicas con argumentos trascendentales que no resistían el análisis sociológico.

Así, vemos entrar en escena las relaciones sociales, los sujetos colectivos, los contextos culturales, la comunicación social. Pero a todos estos argumentos les faltaba una consistencia probatoria. Es cierto que el auge del capitalismo hizo posible el desarrollo de las matemáticas en Europa, pero nada prueba que las matemáticas se justifiquen por tal o cual argumento económico o político. El relativismo sociológico alcanzó un rango académico cuando los trabajos de Thomas Kuhn y otros historiadores de las ciencias permitieron ver que la justificación de las teorías y los paradigmas depende del consenso de las comunidades científicas.

En cada una de estas etapas aparece un factor decisivo: la realidad, el sujeto, la sociedad. En la historia del pensamiento se fueron descubriendo progresivamente estas dimensiones. Desde los años 30 del siglo XX comienza un nuevo descubrimiento: el del lenguaje. La evolución misma de las matemáticas mostraba que no era la realidad, la razón o la ciencia lo que cambiaban: lo que cambiaba era el lenguaje. La lógica que durante mucho tiempo se reconoció como la representación del programa básico de la razón o de la naturaleza (o de las dos cosas a la vez) comenzó a ser visualizada como un lenguaje más.

El descubrimiento del mundo y del pensamiento como un sistema de lenguajes de diferente orden produjo nuevas teorías lógicas, lingüísticas, antropológicas, matemáticas, psicológicas. Por supuesto, no faltaron quienes creyeron que el giro lingüístico era la culminación del pensamiento humano. Algunos filósofos analíticos y algunos psicoanalistas lacanianos no dudaron en sostener esto.

¿Dónde fue a parar la realidad con todo esto? ¿Dónde fue a parar la verdad? Es evidente que ya no podemos decir que “la única verdad es la realidad” como si el mundo objetivo se nos revelara automáticamente al plantarnos frente a él. Las imágenes y las teorías sobre la realidad han cambiado tantas veces que ahora sospechamos la intervención de otros factores.

Tampoco podemos afirmar ligeramente que la razón o la subjetivi-

dad humana revelan el mundo o lo construyen. Kant, desde el siglo XVIII, puso de relieve las antinomias del empirismo y el racionalismo buscando una tercera vía en la que los datos materiales y sensibles se ordenaban conforme a las estructuras a priori del entendimiento. Reconoció también que, más allá de la razón y de los datos empíricos, podían existir ideas reguladoras, no verificables, sobre el universo, Dios o el alma.

En la epistemología genética de Jean Piaget aparece el sujeto cognoscente como un constructor de conocimientos a través de la experiencia, pero en él existen también formas naturales innatas. La inteligencia es natural, orgánica, biológica, pero se despliega mediante el aprendizaje. Tanto Kant como Piaget trataron de superar las opciones extremas entre los que decían que todo conocimiento proviene de los sentidos y del mundo exterior (empiristas, realistas ingenuos) y los que decían que la inteligencia y el conocimiento son innatos o subjetivos (racionalistas, idealistas). El conocimiento es una construcción.

Sin embargo, Piaget nos dice muy poco sobre las condiciones sociales y culturales del conocimiento, y casi nada sobre la afectividad, los deseos, el imaginario. Y es esta quinta dimensión del proceso del conocimiento, la que luego de racionalizar la realidad, el sujeto, la sociedad y el lenguaje, estamos comenzando a recuperar. No les falta razón a quienes ven este proceso como una regresión. Es cierto, estamos volviendo sobre las bases primitivas del conocimiento: el mito, el deseo, el imaginario. Al psicoanálisis, sobre todo, se le debe el haber contribuido a descubrir las dimensiones ocultas, inconscientes, del conocimiento.

6. Cambio de realidad, crisis de las disciplinas y políticas de conocimiento

Las transformaciones en nuestras ideas sobre la realidad tienen que ver en parte con los procesos de mutación que estamos viviendo y en parte con la evolución de la teoría del conocimiento. ¿Cuáles serían las consecuencias de todo esto? Tratemos de destacar algunas conclusiones generales.

El mundo cambió y nuestras ideas corresponden a experiencias del pasado. El desfase entre los cambios del mundo y las ideas del orden académico crea una tierra de nadie, donde crecen el relativismo, la incertidumbre y el pensamiento mítico.

La evolución de las teorías científicas muestra que éstas no constituyen ni un reflejo ni una representación objetiva de la realidad sino un conjunto de hipótesis sobre el estado del mundo.

Se ha tratado de justificar la objetividad y la veracidad de las teorías científicas mediante la coherencia lógica o de la correspondencia con la

realidad; actualmente los pragmatistas se contentan con el principio de la eficacia: verdad es lo que funciona. Pero este enfoque instrumentalista no resuelve la búsqueda de una comprensión objetiva de la realidad.

Los progresos tecnológicos y científicos de la humanidad en los últimos siglos muestran que esos criterios siguen siendo necesarios, aunque no suficientes para explicar la idea de la realidad.

El análisis de la evolución de las teorías del conocimiento muestra que se pueden encontrar en la realidad objetiva, en el sujeto, en la sociedad, en el lenguaje o en el imaginario, las fuentes para producir nuevos conocimientos. Se encuentra abierta la brecha para construir una nueva teoría compleja del conocimiento.

Distintas teorías han querido encontrar un criterio de realidad y de verdad unívoca y excluyente, para explicar los conocimientos válidos; todas han aportado elementos de juicio pertinentes y todas han fracasado como teorías absolutas.

En el contexto actual la capacidad de síntesis de todas las informaciones científicas que se producen diariamente parece fuera del alcance de los individuos y de las organizaciones académicas existentes; en esta "emergencia epistemológica" hay, por un lado, sobreabundancia de información y, por el otro, hay escasez de modelos de conocimientos útiles para sintetizar el flujo de la información.

La teoría de los sistemas complejos ofrece actualmente un paradigma cuyas características parecen convertirlo en apto para abordar una reconstrucción de la idea de realidad porque reconoce la intervención de todos los factores objetivos, subjetivos y culturales; porque reconoce la contingencia y la relatividad del conocimiento al mismo tiempo que defiende el uso de los criterios de objetividad, coherencia, eficacia y consenso; porque permite crear programas operables por computadora para sintetizar el flujo de producción de conocimientos.

La función histórica más relevante de las organizaciones científicas y académicas sería en este momento producir "conocimiento del conocimiento", o sea, análisis y modelos que nos permitan orientar el uso social del conocimiento.

En los últimos años se ha divulgado ampliamente la idea de que existe una "nueva producción del conocimiento".¹⁴ Desde esta perspectiva se habla de la crisis de los modelos monodisciplinarios y enciclopédicos que configuran las carreras universitarias tradicionales. Algunos autores designan estos diseños curriculares como "circuitos tubulares" donde

14. El libro de Michael Gibbons *et al.*, *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares, 1997, es una referencia obligada.

uno se encuentra desde el principio al fin con un mismo discurso (el de abogado, arquitecto, médico, contador, etc.). La endogamia y el tribalismo profesional de los que habla Tony Becher son característicos de este modelo universitario.¹⁵

Si las hipótesis y teorías que proponemos son verosímiles, es evidente que se impone replantear la formación disciplinaria en la educación apuntando al fortalecimiento de las competencias epistemológicas (saber pensar, saber seleccionar información, saber aplicar los conocimientos, saber relacionar distintos lenguajes disciplinarios, saber resolver problemas). Como vimos, una consecuencia de este planteo es que se tenderá a relativizar la transmisión de contenidos especializados y a valorizar la formación científica y teórica básica. Premisa que se encuentra en la base de la reforma de la educación superior que adoptó la Unión Europea a partir de los acuerdos de Bolonia en 1998.

¿Quiere decir que se borrarán las fronteras entre las profesiones y las especialidades? No. Quiere decir que la especialización pasará a las prácticas profesionales de posgrado y a las maestrías, en tanto que los doctorados servirán para profundizar una temática seleccionada. Pero en este horizonte se verán facilitadas las opciones para combinar conocimientos diversos: ingeniería médica, tecnología del arte, filosofía práctica, informática pedagógica, gestión del conocimiento, etc., sin necesidad de inventar nuevos planes de estudios cerrados. La *flexibilización curricular* figura ya en todas las propuestas de reformas de la educación superior, aunque en la tradición profesionalista y enciclopedista latinoamericana estos enfoques encuentran mucha resistencia.

El cambio del concepto de realidad obliga a repensar las identidades y las relaciones disciplinarias, pero también obliga a transformar las prácticas de la gestión universitaria. El “nuevo orden del conocimiento” necesita administradores académicos con visión interdisciplinaria, con capacidad para discernir la evolución de las ciencias, de las tecnologías y de las demandas de la sociedad. La “gestión del conocimiento” se perfila como una nueva disciplina que en el campo empresarial se ha presentado de un modo específico, orientado a la administración de recursos humanos y técnicos. En el campo universitario la “gestión del conocimiento” implica mucho más que eso porque pone en juego las relaciones pedagógicas, las políticas científicas, la formación de los docentes, las respuestas a la sociedad, la formación de dirigentes, etcétera.

David Deutsch sostiene: “Si el conocimiento ha de seguir creciendo

15. Tony Becher, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 2001.

de modo que, aparentemente, no tiene límites, y, a pesar de ello, nos encaminamos hacia un estado en el que sea posible para los seres humanos comprender todo lo comprensible, la profundidad de nuestras teorías debe crecer con la suficiente rapidez para que resulte factible”.¹⁶ Desde esta perspectiva podemos concluir que la construcción de teorías sobre el conocimiento y sobre la cambiante realidad se ha convertido en una de las tareas centrales del sistema educativo.

16. David Deutsch, *La estructura de la realidad*, Barcelona, Anagrama, 1999, p. 28.

CAPÍTULO 3

Conocimiento, interacciones y educación

¿Podemos verdaderamente tomar conciencia de las condiciones históricas, sociales, culturales en las cuales se determinan nuestras posibilidades actuales de conocimiento, o sea, de nuestro intento de conocimiento del conocimiento?

Edgar Morin, *El conocimiento del conocimiento*

La primera verdad sobre la verdad es que es múltiple. En efecto, hay verdades lógicas, fácticas, morales y artísticas.

Mario Bunge, *Emergencia y convergencia*

1. El despertar de las ideas

Podemos decir que los procesos de aprendizaje constituyen el motor de los procesos evolutivos del ser humano. Esta afirmación ya supone, al utilizar la palabra “aprendizaje”, en lugar de “conocimiento”, que desde su origen el ser viviente humano ejerce una actividad para llegar a conocer y para transformarse. En este sentido adherimos a las teorías que confieren a la acción humana un rol fundamental en el conocimiento (pragmatismo, constructivismo).

Esta perspectiva constructivista, sin embargo, no fue durante mucho tiempo parte ni del sentido común ni de la comunidad científica. Hace unos diez mil años, luego de muchos otros milenios de existencia del *Homo sapiens*, la humanidad primitiva se movía en un contexto “animista” donde los individuos se creían parte de la naturaleza y de una conciencia colectiva que los englobaba a todos bajo la forma de “espiritus”.

Con el surgimiento de las religiones monoteístas y luego con la revolu-

ción agrícola del Neolítico aparecen las distinciones entre los individuos entre sí y de éstos con la naturaleza y los “espíritus” trascendentes. En términos biológicos, la dotación genética del ser humano era la misma que en los milenios precedentes, de modo que este cambio no podía explicarse simplemente por un despliegue de capacidades innatas.

Podríamos seleccionar dos hipótesis diferentes para explicar la transformación. En la interpretación del materialismo histórico (Marx, Engels), pudo haber sido el cambio en el modo de producción y de organización social el que produjo las innovaciones. La utilización de nuevas técnicas de trabajo, la estratificación social, la transformación del entorno natural, pudieron haber provocado cambios en la manera de pensar, de actuar y en las relaciones sociales.

Si partimos de una hipótesis culturalista, como la de Ernst Cassirer en *Antropología filosófica*, podríamos decir que fue el desarrollo de un nuevo mundo simbólico lo que hizo posible que la inteligencia humana se ampliara y que los individuos comenzaran a crear nuevas técnicas y nuevas formas de organización social. La teoría del hombre como un “animal simbólico” permite asignar una gran importancia al surgimiento del lenguaje, a la formación de creencias, mitos y religiones. La mente humana se “extendió” y se “profundizó” con grandes repertorios de palabras, significados, reglas, conceptos, teorías.

Otras hipótesis atribuyen una importancia decisiva al desarrollo de las técnicas (Oswald Spengler, Lewis Mumford). El “salto” con respecto a las otras especies y a la prehistoria humana estaría dado por la invención de artefactos que modificaron el comportamiento humano, la relación con la naturaleza, la inteligencia. Desde esta perspectiva, las innovaciones tecnológicas actuales (informática, biotecnologías, nanotecnología, etc.) serían culminaciones de este proceso. Entre el comienzo de la domesticación de los animales y el manejo de los cultivos en el Neolítico y las producciones transgénicas o las clonaciones animales de la actualidad existiría un continuo. Varios de los modelos de desarrollo de inteligencia artificial suponen, en efecto, que las funciones cerebrales de los animales, los humanos y las computadoras tienen manifestaciones idénticas.

2. De la ética a la episteme¹

¿Cómo se formularon las primeras explicaciones sobre el proceso del conocimiento? Si nos situamos 2.500 años atrás, encontramos en el bu-

1. Varios autores intentaron reconstituir de manera histórica o lógica las etapas del pen-

dismo la idea de que el conocimiento es la base del sufrimiento y de la felicidad, el principio de sabiduría y la causa del mal. Los individuos habían desarrollado ya por entonces actitudes basadas en el egoísmo, el deseo de poder, de dinero, de placeres. El hombre se había alejado del conocimiento de la naturaleza y sufría las consecuencias, pues no controlaba las enfermedades. El budismo aconsejó purificar las mentes, fortalecer la conciencia, liberarse de los deseos para evitar el sufrimiento (principio del desapego a las cosas).

La filosofía budista elaboró una idea de la naturaleza humana y de la conciencia que sigue teniendo sus seguidores. En ella se privilegia la función de la mente (nada es sustancia sino lo que pensamos) y se evanesce la subjetividad (la realización plena de la conciencia culmina en la fusión con el orden del universo).

Paralelamente, los griegos de la misma época desarrollaron en sus colonias del Asia Menor otras concepciones. Tales de Mileto, a quien Aristóteles le adjudica la paternidad de la filosofía, comenzó preguntándose sobre el “principio”, el “fundamento” de todas las cosas. Unos respondieron que el “aire”, otros que el “fuego”, otros que el “agua” y otros una combinatoria de estos principios básicos. Era un pensamiento cosmológico.

De los principios de la naturaleza (el *arké*) siguieron hacia la búsqueda total del Ser. Parménides y Heráclito aparecen como los primeros metafísicos: uno defiende la idea de la permanencia del Ser y otro el devenir permanente de las cosas.

Tres de los pensadores que les siguen a partir del siglo V a.C. son muy conocidos: Sócrates, Platón, Aristóteles. Cada uno aporta conceptos que perduran en el tiempo. Sócrates desarrolla la idea de una conciencia moral e intelectual innata pero sumergida en la mente de los individuos. Platón, la tesis de que las cosas que vemos son aparentes y que su esencia se encuentra en el mundo de las ideas. Aristóteles sostuvo que todo conocimiento proviene en primer lugar de los sentidos y que llegamos al conocimiento abstracto a través de la abducción.

Con estos actores y pensadores ya disponemos de los elementos que van a ocupar la escena de los principales debates filosóficos sobre la teoría del conocimiento en los últimos dos mil años.

samiento humano. Hegel en su *Fenomenología del Espíritu*, de 1808, partió de un esquema conceptual. En cambio, Jean Piaget y Rolando García, en *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México Siglo Veintiuno, 1981, parten de la hipótesis de que existe una secuencia equivalente entre el aprendizaje de los niños y la evolución del pensamiento científico. Nuestra secuencia es simplemente ilustrativa.

3. La naturaleza como principio de conocimiento

Hasta el día de hoy, no sólo en filosofía sino también en otras disciplinas, las disputas entre empiristas y racionalistas, entre realistas e idealistas, entre naturalistas y culturalistas, entre subjetivistas y objetivistas, son frecuentes. La forma más común de explicar los procesos de conocimientos ha sido la antinomia. “Todo proviene de los sentidos”, dice uno, y otro le responde: “Todo proviene de la razón”.

En la Grecia clásica la controversia filosófica era muy popular, llegaba hasta las plazas públicas (donde reinaban los sofistas y donde empezó a disputar Sócrates). A pesar de las diferencias, sin embargo, la idea de la *physis*, de la naturaleza, era un patrimonio común. Eran “naturalistas” y, por lo tanto, cuando Aristóteles colocó el orden natural como principio del conocimiento y como regla moral, se convirtió en el paradigma del pensamiento griego.

Lo que importa aquí es situar la tesis del “realismo cognitivo” que tiene seguidores en nuestros días (neotomistas, positivistas, marxistas, conductistas, ecologistas). Resulta obvio que el mundo exterior, que la naturaleza que nos engloba, constituye un “dato”, un “factor”, determinante en nuestra existencia y en nuestra conciencia. ¿Cuánto? ¿En qué medida?

Cuando el realista polémico afirma “la única verdad es la realidad”, quiere cerrar la discusión con algo que debería ser evidente para todo el mundo. La “realidad” alude a las cosas concretas, a la naturaleza en general. Pero se trata de un “concepto”, de una representación o de una construcción del conocimiento.

El “realismo ingenuo” sigue siendo la forma más difundida del pensamiento. Pero el mundo de la educación, que suele quedar pegado a la realidad inmediata, es un desmentido cotidiano de la idea de una representación instantánea, objetiva, de la realidad. La maestra tiene que enseñar y repetir los conceptos para que queden claros. El maestro consigue resultados de aprendizaje luego de un período en el que se elaboran observaciones, ideas y teorías.

El enunciado simple de la verdad como representación de la realidad supone un camino muy largo, se puede defender al final pero no al principio del proceso del conocimiento.

Richard Rorty escribió *El espejo de la naturaleza* para criticar toda idea representacionista. Se ha escrito muchísimo contra el realismo de Aristóteles desde fines de la Edad Media. Sin embargo, sigue vivo en sus representantes. Simplemente porque no ha logrado superarse el principio de verdad que proponía Aristóteles como “correspondencia” con la realidad. Lo que ha venido cambiando es el concepto de “realidad”.

La razón de ser del “realismo naturalista” es que resulta congruente

con nuestra experiencia natural, con nuestras actitudes cotidianas. Vemos, tocamos cosas, percibimos fenómenos reales. Pero, cabría preguntarse: ¿por qué la ciencia moderna se enfrentó con el realismo aristotélico? En primer lugar, porque las “observaciones naturales” de los aristotélicos como Ptolomeo no concilian con la visión “más objetiva” del universo que ofrecían la física y la matemática moderna. En segundo lugar, porque los presupuestos del “orden celeste” que imaginó Aristóteles eran para los modernos demasiado ingenuos, infantiles, irreales. Por ejemplo: pensar que la Tierra era plana o que las estrellas colgaban de la esfera celeste como si fueran lamparitas.

El hecho es que durante los últimos quinientos años descubrimos distintas imágenes de la naturaleza a través de la ciencia. La física de Newton, el mecanicismo de Descartes, las “mónadas” de Leibniz o el organicismo actual de ecologistas como Lovestock. Entonces, aun aceptando la existencia de la naturaleza como el entorno y principio de todas las cosas, esto no quiere decir que la representemos mentalmente tal como es. Necesitamos teorías. La idea de la naturaleza tiene entonces una historicidad. Los médicos de hace mil o los de hace cien años no veían el cuerpo humano de la misma manera como lo percibe el médico actual.

La realidad existe, no cabe duda. El problema es cómo la percibimos o descubrimos. Cada época tiene una o varias ideas de la realidad.

4. La racionalidad y sus figuras²

Buda y Sócrates eran ante todo moralistas. De modo que resultaba lógico que encontraran la fuente de los comportamientos en la conciencia, en sus fines, en sus razones. Estos pensadores, como los profetas judíos y los teólogos cristianos y otros, aportaron a la evolución de la humanidad un principio de conocimiento fundamental: la conciencia moral.

Desde el punto de vista cognoscitivo, lo importante de estos pensadores es que comenzaron a elaborar una idea del “sujeto” y de la “subjetividad” humana. Pero en los diálogos socráticos que Platón transcribe se percibe claramente una confusión entre el orden moral y el orden epistemológico. La “racionalidad” moral se construye desde el sujeto y puede atribuirse a valores que lo trascienden (el bien, la verdad, la justicia, la belleza). Pero el orden del conocimiento depende tanto de los actores como de la realidad objetiva.

2. Véase Oscar Nudler (comp.), *La racionalidad: su poder y sus límites*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

Pitágoras creyó descubrir en la armonía matemática la clave para elaborar una teoría de la armonía musical. Sobre todo, tuvo la intuición de que el desciframiento de los sistemas de causalidad del universo dependía de una clave matemática. En este sentido, fue un científico de avanzada pues aún en el siglo XXI muchos siguen pensando que “el orden del universo está escrito en caracteres matemáticos”.

Descartes, creador del racionalismo moderno, encontró ideas claras y distintas, como fundamento de todo conocimiento en la argumentación matemática. Pero la idea de la perfección de los razonamientos lo llevó a confundir el orden lógico con el orden de lo real. Adhirió entonces a una teoría innatista del saber. Además de ser un excelente matemático, uno de los creadores del cálculo infinitesimal, también retomó las “pruebas ontológicas” de la existencia de Dios partiendo del principio de que todo lo que pensamos que es perfecto tiene que existir.

Además del racionalismo, hay en Descartes una revalorización del sujeto, de la conciencia racional, como productora de conocimientos. El filósofo francés vivió en una época en que se reivindicó a través de Lutero la interpretación subjetiva de la Biblia. La racionalidad, la subjetividad y la individualidad son tres aspectos entrelazados de la nueva sociedad burguesa moderna.

De la conjunción de este proceso surgió también el idealismo alemán, con Kant, Hegel, Fichte, Schelling. Al mismo tiempo, las ciencias y las innovaciones industriales estaban cimentando la idea del progreso que el Iluminismo convirtió en un paradigma universal. La Universidad de Berlín fue fundada en 1896 sobre la base de estos principios. Los europeos exportaron su idea de racionalidad bajo distintas formas hacia todos los continentes.

En el seno mismo de los procesos del conocimiento podemos apreciar los límites de la razón. El racionalismo tuvo éxito en las matemáticas, pero fracasó en la sociología y la psicología. Hegel creyó descubrir en la historia del pensamiento la idea del Espíritu Absoluto que por alguna razón misteriosa había decidido “objetivarse” en la Alemania de su época (y más concretamente en su filosofía). La Revolución Francesa convirtió el culto a la Razón en un sustituto de la religión. Otro tanto hizo el positivismo en el siglo XIX. En nombre de la razón se justificaron las empresas coloniales, la eliminación de los indios de América, el sometimiento de los negros en África y otras barbaridades.

El descubrimiento del sujeto y de la razón puede considerarse un gran aporte de la cultura moderna. Pero el racionalismo expandió por el mundo una visión depredadora de la naturaleza y de las culturas ancestrales en nombre del progreso y de la ciencia. En el plano epistemológico, donde tiene sus más valiosas credenciales, el surgimiento de nuevos lenguajes matemáticos, el refutabilismo de las teorías y el carácter hi-

potético de los sistemas científicos socavaron el predominio que detenía en el mundo académico. El racionalismo apareció, finalmente, con la sociología de la ciencia como un paradigma signado por su condición histórica.

Ahora disponemos de arsenales ideológicos posmodernos y fundamentalistas contra el racionalismo moderno. No es necesario insistir sobre los límites de la razón sino más bien reivindicar una dimensión ineludible de los procesos de conocimiento.

5. El empirismo y el imperio de las percepciones³

Así como Aristóteles se había vuelto contra el idealismo de su maestro Platón, Hume encontró en su contemporáneo Descartes una serie de críticas al racionalismo para mostrar que todo conocimiento proviene de los sentidos. Aparentemente se trataba de una vuelta al “realismo” de Aristóteles pero, en realidad, estaba abriendo el camino a la escuela anglosajona del empirismo que descrea de toda visión directa de la “realidad”. En efecto, lo que sostienen los empiristas es que todo proviene de los sentidos pero de una manera fenoménica. Lo importante está en las percepciones y en la manera como las asociamos para producir ideas.

El “fenomenismo” ya había sido planteado por el nihilismo de Nagarjuna, filósofo budista del siglo IV a.C. Su argumento principal es que no existen “totalidades”, que todo lo que representamos como sustancias o totalidades son meras construcciones mentales. (Es algo que también se repite en Hume y en Berkeley.) Ahora bien, a diferencia de Nagarjuna, Hume defiende la tesis de una construcción a posteriori, mediante asociaciones de ideas, de conceptos generales.

Estos pensadores cumplen una función crítica y también iluminadora en tanto nos advierten sobre los peligros de los enunciados generales, de las certezas respecto de palabras como “realidad”, “verdad”, “objetividad”. Nos advierten que los enunciados sobre el mundo exterior no son copias fieles, representaciones, de lo que vemos. En palabras del poeta Ramón de Campoamor (1817-1901) se podría decir: “Nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal con que se mira”.

El escepticismo empirista, saludable para la ciencia, tiene un aspecto dogmático: todo conocimiento proviene de los sentidos. Niega la importancia de las estructuras innatas de la inteligencia, niega también la importancia de los lenguajes con los que catalogamos y observamos el

3. Véase Roger Scruton, *Filosofía moderna*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1999.

mundo exterior. O sea, “el cristal con que se mira”. Como diría Piaget, el empirismo no resulta coherente consigo mismo al establecer sin pruebas empíricas su tesis principal.

6. De las antinomias al dualismo cognitivo

Si durante un milenio o más la Antigüedad estuvo dominada por la disputa entre realistas aristotélicos e idealistas platónicos, en la época moderna durante varios siglos el enfrentamiento entre racionalistas y empiristas ocupó la escena. Pero en el siglo XVIII aparece Kant que dará un giro copernicano a la cuestión, relativizando al mismo tiempo las tesis de racionalistas y empiristas. En pocas palabras, su argumento quiere demostrar que, en efecto, necesitamos las percepciones sensibles del mundo exterior para conocer el mundo pero que con la multiplicidad de sensaciones no se llega a construir conceptos universales como los que forman las ciencias. Rescata la idea del “yo pienso” cartesiano como principio de certeza y postula la existencia de una serie de categorías a priori que hacen posible las generalizaciones.⁴

En otras palabras, Kant arbitra entre las dos teorías concurrentes (racionalismo y empirismo) una tercera posición donde se reconocen, por un lado, las estructuras innatas del entendimiento (categorías a priori) y, por otro, se afirma la necesidad de las percepciones sensibles para conocer el mundo exterior. Coincide con los empiristas al declarar la imposibilidad de tener una representación de la realidad en general (el universo, la naturaleza, la sociedad, etc.); siempre conocemos a través de “fenómenos”, las generalizaciones se construyen a posteriori. A su vez, coincide con los racionalistas al afirmar el carácter innato de las estructuras de la inteligencia.

La posición kantiana tiene también su influencia en la fenomenología de Edmund Husserl, para quien la conciencia y el mundo aparecen como correlatos. El “mundo” es una construcción que nosotros hacemos y la conciencia no tiene contenidos sin el mundo externo. Es una tesis que retomará Paulo Freire en su pedagogía. Husserl difiere con respecto a Kant pues desestima las categorías a priori. Sin embargo, su tesis de una conciencia intencional supone también estructuras noemáticas a priori y la función trascendental del “yo pienso”.

Piaget puede considerarse también un neokantiano si tenemos en cuenta que para el creador de la epistemología genética el conocimiento

4. Véase Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Colihue, 2007.

es una construcción donde el sujeto tiene una participación activa (mediante la asimilación y acomodación de los datos que recibe) y donde el mundo externo se va revelando a través de la experimentación del sujeto.⁵ Las estructuras innatas de la inteligencia en Piaget tienen que ver con las funciones vitales de supervivencia (adaptación al mundo exterior) pero no constituyen “formas a priori”, pues la inteligencia en su desarrollo es la que construye sus propias estructuras. (El pragmatismo de John Dewey elaboró conceptos semejantes por otros caminos, coincide con la actividad del sujeto, pero acuerda mucha más importancia al entorno social, aproximándose en esto a Lev Vigotsky).

7. Nos olvidamos del lenguaje

Hasta aquí llegamos armando un panorama donde intervienen los siguientes factores:

- la realidad, el mundo, la naturaleza, el cosmos, la materia;
- el sujeto, la conciencia, la razón;
- las percepciones fenoménicas del mundo exterior, y
- las estructuras innatas de la inteligencia.

A partir del “giro lingüístico” que se produce a principios del siglo XX asistimos al descubrimiento del lenguaje y de los discursos en la formación del pensamiento humano. Podríamos haberlo descubierto mucho antes pues tanto los sofistas en el mundo griego como los escolásticos en la Edad Media acordaron una gran importancia a la retórica y al lenguaje. La teología católica había llegado a un alto grado de barroquismo lingüístico al punto que una coma o una preposición podía ser motivo de serias disputas. Pero la época moderna había rechazado toda esta cultura llena de logomaquias para privilegiar las proposiciones que conducían a una verificación racional o experimental.

La aparición del interés por los “lenguajes” se manifestó en distintas disciplinas: las matemáticas, la antropología, la física, el psicoanálisis, donde surgieron no sólo nuevos paradigmas sino también nuevos códigos y conceptos. La aparición de geometrías no euclidianas y de las matemáticas modernas reveló que no había una sola manera de representar matemáticamente el estado del mundo. En algunos casos, esto provocó escándalos: los *Elementos matemáticos* de Euclides habían circula-

5. Véase Rolando García, *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa, 2000.

do en Occidente tanto como la Biblia y nadie suponía que se podía pensar de otra manera.

Las nuevas tentativas de axiomatización y formalización de las ciencias a través del positivismo lógico desde 1930 crearon la expectativa de un lenguaje único de las ciencias. Pero la teoría de la relatividad de Albert Einstein, los nuevos lenguajes matemáticos, el psicoanálisis y la lingüística estaban demostrando que los repertorios lingüísticos del ser humano podían ser más que meros significantes o símbolos del mundo externo o de la subjetividad. La teoría lingüística de Noam Chomsky supone que el lenguaje es como un órgano viviente, una estructura que predetermina las posibilidades del pensamiento.⁶ El psicoanálisis de Jacques Lacan propone que el lenguaje es una estructura inconsciente que guía nuestras percepciones y comportamientos. La lengua deja de ser un mero instrumento para convertirse en una estructura dinámica.

En pocas décadas, entre 1930 y 1970, el “giro lingüístico” se extiende en variadas direcciones para llegar a convertirse en un paradigma dominante en departamentos universitarios. Se desarrollan la semiología, la semiótica y la hermenéutica para dar cuenta de los significantes y de los sentidos, de las palabras y de las imágenes.⁷ El análisis del discurso se convierte en un instrumento crítico que desmitifica construcciones que parecían canónicas. La filosofía posmoderna se inscribe en esta tendencia y defiende el “pensamiento débil” y la reflexión filosófica como discurso. Se rehabilita el discurso de la “opinión” (*doxa*, entre los griegos), que había sido estigmatizado por el racionalismo griego-cristiano moderno.

8. Sin sociedad, no hay conocimiento

En 1970 Thomas Kuhn publica *La estructura de las revoluciones científicas*, donde introduce el concepto de paradigma para ilustrar los cambios en las teorías científicas. De su análisis histórico surge que los paradigmas dependen en última instancia de un consenso de las comunidades científicas. (Lo que para otros formaba parte del ajuste o la congruencia de las nuevas teorías con el corpus científico establecido.) La constatación de Kuhn vino a avalar el trabajo de los sociólogos del conocimiento que, siguiendo a Karl Marx, Émile Durkheim, Karl Mannheim

6. Véase Centre Royaumont pour une Science de l'homme, *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, París, Seuil, 1979.

7. Véase Hans-Georg Gadamer, *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra, 1998.

y otros, sostenían el vínculo entre la formación de las ideas y las condiciones sociales dominantes.

Algunos autores tomaron el camino del relativismo: todo conocimiento depende de las condiciones sociales vigentes. Otros comenzaron a distinguir entre el “contexto del descubrimiento” y el “contexto de justificación” de las teorías. El marxismo es la teoría que más exploró la clasificación de los saberes conforme a sus determinismos sociales, llegando a establecer un canon de la “ciencia socialista” opuesta a la “ciencia burguesa”. Las limitaciones que encontraron los países comunistas de Europa del Este, de Rusia o de China para insertarse en los avances científicos mundiales les demostraron que no podían atenerse a un sociologismo primario. El conocimiento científico puede tener contenidos espurios surgidos de un contexto histórico o social, pero siempre expresan también teorías que los trascienden.

Desde el punto de vista epistemológico y del aprendizaje, cabe tener en cuenta que, como demostró Vigotsky, nadie aprende solo.⁸ Todo lenguaje es social. Todo conocimiento es social. Si bien Piaget realizó observaciones con sujetos individuales (sus propios hijos, por ejemplo), sus categorías y sus comportamientos formaban parte de un contexto social determinado. Los antropólogos han demostrado con casos extraordinarios de niños que vivieron con animales que no alcanzan a articular palabras o pensamientos hasta que no consiguen comunicarse con otros humanos.

9. ¿Otros factores residuales?

Podemos quedar sorprendidos ahora consultando la bibliografía sobre teorías del conocimiento al observar con qué convicción y agudeza distintos autores han tratado de demostrar tesis excluyentes como “la única verdad es la realidad”, “todo proviene de la razón”, “todo se reduce a percepciones”, “las ciencias son meros discursos”, “en última instancia, todo depende del contexto social”.

Cada uno de los factores que hemos señalado (realidad, sujeto, razón, conciencia, lenguaje, socialidad) tiene su peso en el despliegue del conocimiento. Nadie sabe en este momento, pues las ciencias cognitivas no lo pueden determinar, cuál es la importancia relativa de cada uno de estos aspectos.⁹

8. Véase Luis C. Moll (comp.) *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 2001.

9. Véase William Bechtel y George Graham, *A Companion...* En esa enciclopedia podemos encontrar distintos enfoques de investigación que privilegian uno o dos aspectos de los

Todavía debemos considerar que en las ciencias cognitivas actuales la neurolingüística está intentando descifrar el mapa y la estructura del cerebro para fundar una ciencia de la mente. El psicoanálisis y las psicologías humanistas han tratado de destacar la importancia de la afectividad, de los deseos, de las estructuras inconscientes que favorecen o reprimen las posibilidades de aprendizaje o de conocimiento.

Ciertamente, no podemos afirmar que estos factores sean residuales en el proceso del conocimiento. Tampoco los otros lo son. Debemos, por lo tanto, reconocer que los procesos de conocimiento en general involucran una serie de factores como:

- a) la realidad, el mundo, la naturaleza, la materialidad;
- b) el cerebro, la mente, las ideas, la conciencia, la razón, el inconsciente;
- c) el lenguaje, las lenguas, los códigos culturales, los discursos, y
- d) la socialidad, las relaciones sociales, las comunicaciones, la intersubjetividad.

Cada uno de estos items implica una variedad de conceptos y teorías. Y, además, todos tienen su evolución histórica. El concepto de realidad ha evolucionado tanto en los últimos cien años que nos hemos deslizado a concepciones cada vez más abstractas. La “materia”, objeto natural de observación, ya no es lo que era. El físico no observa “la materia” sino fenómenos relacionados con una teoría. Ahora hablamos también de “realidad virtual”.

La idea del “sujeto” (biológico, antropológico, psicológico, sociológico, cultural, político, jurídico) ha sufrido numerosas modificaciones. Desde el “animismo” antiguo, que aún está presente en algunas culturas ancestrales, hasta las nociones de “conciencia” e “inconsciente” contemporáneas, se ha profundizado y ha dado lugar a numerosas teorías.

Podemos decir otro tanto de las teorías del lenguaje y de las teorías de las relaciones sociales (o socialidad). Hasta el advenimiento de la Revolución Francesa (1789) no se hablaba de “sociedad” como una estructura o como un proceso; fueron el marxismo y el positivismo los que introdujeron los primeros sistemas de teoría social.

10. Las ciencias cognitivas

En las ciencias cognitivas contemporáneas encontramos que desde distintas disciplinas y teorías se ha buscado explicar científicamente los procesos del conocimiento.¹⁰ Los planteamientos filosóficos clásicos han sido desplazados por investigaciones empíricas o teóricas en distintas direcciones con las neurociencias, la lingüística, la inteligencia artificial, la cibernética, la teoría de la información, la psicología cognitiva, la sociología del conocimiento, la epistemología.

Sin aventurarnos a sopesar el alcance de estos campos en permanente expansión, podríamos señalar por lo menos algunas conclusiones que nos interesan. En primer lugar, la importancia que han cobrado los estudios basados en el pensamiento computacional y la inteligencia artificial en cuanto permiten simular y describir de manera muy precisa los mecanismos cognitivos. Las aproximaciones entre la inteligencia humana y la inteligencia artificial, lejos de ser una situación exclusiva de laboratorio, se ha extendido en grandes sectores de la sociedad. La “informatización” de la sociedad modifica las condiciones de funcionamiento de la inteligencia humana.¹¹ Podemos hablar en este sentido de un nuevo sujeto: el *homo informaticus*.

En segundo lugar, pese a los rechazos del conductismo reinante en los inicios del movimiento cognitivista frente a toda introspección, ahora se reconoce la importancia de la conciencia y de las representaciones mentales. Asimismo, también se consideran las motivaciones y las actitudes irracionales como propias del sujeto cognoscente.

En tercer lugar, no parece probable que las ciencias cognitivas puedan definir lo que es la inteligencia, dado que se requeriría un sistema de análisis más complejo que la inteligencia humana y puesto que todavía no se han descrito todos los factores que intervienen en los procesos cognitivos. A la “incompletud de las ciencias cognitivas”, hay que agregar el hecho de que los distintos comportamientos inteligentes de los seres humanos sugieren que existen “inteligencias múltiples”, como las que propone Howard Gardner en *La inteligencia reformulada*.

En cuarto lugar, de manera sorprendente el desarrollo de las ciencias cognitivas ha vuelto a colocar en primer plano el estudio de las condiciones biológicas, evolutivas, de la inteligencia humana. Algo que podíamos entrever en la cultura “ciberpunk”, o sea, la convergencia de

10. Véanse Howard Gardner, *La nueva ciencia...*; Owen Flanagan, *The Science of the Mind*, Cambridge, The MIT Press, 1996.

11. Véase Pierre Levy, *Cibercultura. La cultura...*

comportamientos primitivos junto con formas tecnológicas avanzadas. La acumulación de conocimientos no conduce necesariamente a la sabiduría y a la superación de la humanidad. Esta conclusión escéptica o pesimista pone en evidencia que la inteligencia humana precisa de factores morales y culturales para encontrar su plena realización. El conocimiento no basta.

Desde el punto de vista de la educación podemos destacar que las ciencias cognitivas introdujeron nuevas estrategias de aprendizaje basadas en la actitud activa (creatividad) de los sujetos y en la autoconciencia de sus condiciones de aprendizaje como medio para mejorar los rendimientos intelectuales.

John T. Bruer señala cuatro aportes principales de las investigaciones cognitivas para los procesos de enseñanza y aprendizaje; 1) la caracterización de la memoria como un proceso activo y constructivo; 2) la concepción del aprendizaje orientado a la resolución de problemas como un medio para conseguir mejores logros en el dominio de saberes determinados; 3) las teorías de autoconciencia y de autocontrol para guiar la comprensión y el aprendizaje, y 4) los estudios sociales del conocimiento que permiten valorar la importancia del lenguaje, del trabajo en equipo y de los discursos sociales en la educación.¹²

11. El devenir de la verdad

La búsqueda de una verdad absoluta ha sido casi obsesiva en la historia del pensamiento humano. Lo que para muchos es un signo de fortaleza la ciencia contemporánea demuestra que es un signo de debilidad y de inconsistencia. Pero, a su vez, lo que los relativistas ven como el triunfo del subjetivismo, el triunfo del “pensamiento débil”, como lo denomina Gianni Vattimo, es la consecuencia de una mayor aproximación a la verdad objetiva. La realidad es compleja y nuestra capacidad para conocerla es siempre insuficiente. Podemos hablar, como Popper, de “verosimilitud” de nuestros conocimientos científicos porque asumimos con la epistemología contemporánea que todas las teorías son refutables (y las que no lo son pueden ser asumidas como conjeturas o como “ideas reguladoras”, en el sentido de Kant).

Los docentes estaban preparados para transmitir certezas y se consideraba antipedagógico que una maestra o un profesor introdujera a los alumnos en problemáticas que suscitan dudas. Pero, como justamente

12. John T. Bruer, “Education”, en William Bechtel y George Graham, *A Companion...*, pp. 681 ss.

señala Moacir Gadotti, la duda es inherente a toda pedagogía crítica que intente transmitir una idea cambiante de la realidad y del pensamiento humano:

En la medida en que hoy en día nuestra sociedad está en crisis, se interroga y hesita, la educación se torna, por su parte, un lugar puesto en cuestión, un lugar de tensión y de debate. En ese sentido, ella se constituye en un espacio político-pedagógico y de libertad, en el que los hombres preocupados por situarse pueden, por lo tanto, luchar por una existencia más auténtica y por una sociedad más justa. Nuestra sociedad, la educación, vacilan y buscan; la duda filosófica se anuncia entonces como una respuesta pronta para ese desafío y como apertura en dirección de una educación y de una sociedad con aspecto más humano.¹³

Desde el punto de vista filosófico y científico, debemos considerar un formidable avance de la humanidad el hecho de que podamos reconocer ahora distintos tipos y niveles de verdades. Una vez más: no se trata de que todo vale ni de que todo es relativo. Se trata, como dice Mario Bunge, de reconocer:

La primera verdad sobre la verdad es que es múltiple. En efecto, hay verdades lógicas, fácticas, morales y artísticas.¹⁴

¿Y esto qué quiere decir? Que un enunciado matemático puede ser un tipo de verdad sujeto a una validación lógica. Que un pronóstico meteorológico puede ser verificado desde un punto de vista empírico y probabilístico. Que una afirmación moral (“todos los seres humanos son iguales en dignidad”) depende de fundamentos racionales pero en última instancia está sujeta al consenso social. Que un postulado teórico (“el universo es infinito”, “el universo es finito”) puede ser verosímil si tiene argumentos racionales y datos empíricos que lo corroboran, pero puede resultar “improbable” (sobre todo si sostenemos que “el universo es infinito”).

En lugar del “univocismo” (hay un solo tipo de verdad) y del relativismo (todo vale, todo es subjetivo), lo que tenemos son distintos tipos y niveles de verdad. Dentro de las mismas ciencias naturales, que gozan del prestigio de ser “ciencias duras”, la ley de la gravedad o el pronóstico meteorológico no tienen el mismo grado de verosimilitud. La idea mis-

13. Moacir Gadotti, *Pedagogía da praxis*, São Paulo, Cortez, 1995, p. 47.

14. Mario Bunge, *Emergencia y convergencia*, Barcelona, Gedisa, 2004, p. 297.

ma de la “materia” o de la “naturaleza” ha cambiado varias veces durante el siglo XX. La visión organicista de la biología ha dejado lugar a la biología molecular y ésta, a su vez, se encuentra ahora imbricada con la teoría de la información.

La educación procura acercarnos a una visión objetiva, verdadera, del mundo. Por eso mismo, no puede ser dogmática ni derrotista: el esfuerzo humano por conocer es un devenir permanente que todos los días amplía las fronteras del conocimiento. Tenemos que estar entonces preparados para aplicar metódicamente la duda a los conocimientos recibidos y para reconocer nuestras aproximaciones a la verdad. O sea, tenemos que aprender a administrar la incertidumbre, como sugiere Jean Houssaye:

Por cierto, la incertidumbre siempre ha sido en mayor o menor grado el destino de la educación. [...] En lo sucesivo, la incertidumbre tiene primacía, y la cuestión de los valores en educación debe plantearse de otra manera. En adelante, la cuestión prioritaria es otra; ya no depende de la búsqueda de un fundamento absoluto sino, por el contrario, de la gestión del pluralismo.¹⁵

El pluralismo epistemológico nos permitirá evitar las falsas antinomias que aún persisten entre ciencias naturales y ciencias humanas. Las reglas del conocimiento científico valen para todas las ciencias: no hay una matemática exacta para la física y una matemática borrosa para las humanidades, como algunos se atreven a sostener. Cada disciplina se enfrenta con realidades específicas y crea mecanismos de validación de los conocimientos. Dentro de una misma disciplina puede haber paradigmas o teorías de distinto orden o en pugna. Por ejemplo: en matemáticas podemos adherir a la tesis de que los objetos matemáticos son formas innatas de la razón o podemos suscribir la tesis de que se trata de una construcción progresiva a partir de la observación de la realidad o una combinación de ambas (como ocurre con el constructivismo). Estas discusiones no nos impiden reconocer la validez de los cálculos matemáticos y su utilidad para resolver numerosos problemas. Lo mismo debería ocurrir en las ciencias humanas, pero en éstas las exclusiones totales son más frecuentes. Por eso el dogmatismo y el relativismo se manifiestan con más frecuencias en este campo.

15. Jean Houssaye, *Educación y filosofía*, Buenos Aires, Eudeba, 2003, p. 269.

12. Conocimiento y aprendizaje complejo

Como en todos los fenómenos humanos, no podemos descartar ningún aspecto, sobre todo si se trata del conocimiento. En verdad, resulta más convincente presentar una teoría unívoca, donde todo se explica a partir de una dimensión determinada. Las visiones absolutas siempre han tenido ventaja frente a las teorías complejas. Como diría Morin, el modo disyuntivo (o lo uno o lo otro) parece más atrayente que el modo conjuntivo: lo uno y lo otro. Durante milenios se ha enseñado en las escuelas con la idea de que los alumnos precisan certezas simples, no incertidumbres o complejidades.

El panorama que presentamos podría considerarse un “estado de la cuestión”. Pero no buscamos eso sino otra cosa: demostrar que necesitamos abrirnos a la consideración de todos los factores que intervienen en el conocimiento, incluyendo los factores irracionales o aquellos que parecen fuera de nuestro control. Esto presupone que el ser humano busca el mayor grado de autoconocimiento y de autonomía para comportarse de manera inteligente en la vida con los demás y consigo mismo.

La idea de un aprendizaje complejo para situarse en el mundo de hoy implica reconocer tanto los factores propiamente cognitivos (realidad-subjetividad-lenguaje-sociedad) como aquellos que definen la inteligencia y el comportamiento humano: los valores morales, los sentimientos, el imaginario, las identidades que cada uno asume. Toda educación transmite modelos de conocimiento, implícitos o explícitos. Y toda educación transmite valores. El conocimiento es acción, como dicen el constructivismo y el pragmatismo, y la finalidad de este conocimiento no puede ser otra que la realización de un ser humano con los demás.

En los modelos antiguos se buscaba una educación que procurara finalmente sabiduría, capacidad para comportarse de acuerdo con ciertos valores dentro de una sociedad dada. En la educación moderna se puso el acento en el conocimiento, en el dominio de disciplinas específicas. En la educación actual se intenta superar la fragmentación de disciplinas y de objetivos para procurar la formación de la inteligencia y de la afectividad, del individuo y de su socialidad, del pensamiento científico y de la creatividad artística, de la capacidad para pensar y de la capacidad para resolver problemas.

CAPÍTULO 4

La importancia de las actitudes

Nadie sabe con precisión de qué modo puede crearse una educación capaz de producir individuos disciplinados, capaces de sintetizar información, creativos, respetuosos y éticos. He sostenido antes que la supervivencia de nuestro planeta puede que dependa del cultivo de estas cinco disposiciones mentales.

Howard Gardner,
Las cinco mentes del futuro

En 1996 me tocó dirigir un equipo pedagógico para organizar un sistema de evaluación de los rendimientos educativos en la provincia de Catamarca (Argentina).¹ En esos años el Ministerio de Educación nacional estaba realizando operativos de evaluación de calidad educativa aplicando pruebas que medían resultados de aprendizajes en matemáticas y lengua. Los promedios nacionales eran desalentadores² y los de Catamarca se situaban entre los más bajos. La cuestión era saber por qué los alumnos no aprendían.

Analizamos las pruebas realizadas y los resultados tratando de encontrar una explicación. Observamos que las mediciones se dirigían casi exclusivamente a las competencias cognitivas (matemáticas y lingüísticas). Las políticas remediales se dirigían entonces a mejorar el currículo y la formación de los docentes. Todo ello nos parecía coherente con el diagnóstico realizado.

1. Véase Gobierno de la Provincia de Catamarca, Ministerio de Cultura y Educación, *¿Qué es el sistema de evaluación de rendimientos educativos de Catamarca?*, Catamarca, 1997.

2. El Informe PISA 2006 realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestra una década más tarde que los rendimientos escolares en la Argentina no habían mejorado sino empeorado.

Empezamos a sospechar que el sesgo “cognitivista” de las evaluaciones impedía descubrir otros factores que estaban operando en los resultados de aprendizaje de los alumnos. En las reuniones y en los intercambios del equipo de especialistas encontramos testimonios de experiencias que nos llevaron a revisar el enfoque dominante. Por un lado, pudimos observar que dentro de un mismo entorno social (un barrio o una cuadra) dos escuelas con la misma composición social diferían en sus rendimientos por el “clima escolar” que se vivía en ellas (los teóricos de la administración denominan a esto “cultura organizacional”). En una escuela el directivo se ocupaba de cuestiones administrativas, los docentes no tenían comunicaciones entre ellos ni con los padres. El rendimiento escolar se situaba por debajo de la media, nacional o provincial. Los alumnos parecían no tener interés en aprender. En la otra escuela el director se preocupaba por las actividades pedagógicas, mantenía reuniones con los maestros para discutir actividades y se reunía con los padres. La institución parecía animada con otro “espíritu”: los alumnos estaban motivados y los rendimientos eran en general iguales o superiores a la media provincial.

Un segundo descubrimiento fue el contacto con maestras y maestros que enseñaban en escuelas de “cuarta categoría” (o sea, rurales, marginales, subequipadas, con grado único para chicos con distintas edades, generalmente no más de veinte alumnos). En ese universo encontramos más de una decena de docentes que lograban resultados sorprendentes: sus alumnos aprendían a leer y escribir, obtenían resultados satisfactorios por encima de la media provincial.

¿Qué factores estaban operando en estas experiencias exitosas? Ni la modernidad del currículo ni el nivel de formación de los docentes parecían ser decisivos. En cambio, descubrimos que la “motivación” (de directivos, docentes, padres y alumnos) aparecía como una constante. A su vez, otro factor aparecía asociado: la creatividad o la capacidad para introducir innovaciones de acuerdo con el contexto de los alumnos.

Estas observaciones nos llevaron a discutir las teorías y las experiencias educativas que teníamos como referencia. Sin duda, nos parecía justificado verificar los aprendizajes en lengua y matemáticas, dos áreas de conocimientos básicos reconocidos universalmente. Pero no podíamos admitir que los resultados logrados en estas disciplinas se debieran a condiciones exclusivamente “cognitivas” (buenos programas, docentes calificados). Decidimos organizar entonces un operativo de evaluación con dos enfoques: 1) utilizando las pruebas de rendimientos en matemáticas y lengua, y 2) cuestionarios para indagar sobre actitudes y relaciones en la escuela. Un problema teórico que inmediatamente se nos presentó fue definir las “actitudes” que queríamos evaluar. El concepto de motivación aparecía en primer lugar, aunque tenía diversas

significaciones. En la teoría conductista de Skinner se la puede entender como “estímulo”; en el psicoanálisis, como “deseo” (deseo de aprender, deseo de enseñar: la “pulsión epistemofílica”); en la teoría crítica de Habermas, como “interés”. Por nuestra propia experiencia y por el testimonio de muchos docentes sabemos que un docente motivado despierta en sus alumnos el deseo de aprender. Esta “disposición” es decisiva, no importa cuál sea el contenido que se quiera transmitir. Pero la motivación puede tener una base psicológica (la personalidad del docente que elabora el “deseo” de enseñar), social (el estímulo salarial o el temor a la descalificación profesional), moral (la enseñanza como deber o vocación) o intelectual (el interés del profesor por lo que está enseñando).

Creímos conveniente utilizar el término “motivación”, aunque connotado por el “interés” intelectual y por la vocación para enseñar.³ Desde el punto de vista metodológico, ello nos pareció suficiente para los fines que estábamos procurando.

Un segundo concepto que estimamos relevante fue el de creatividad. Pronto nos dimos cuenta de que la creatividad es inobservable. Piaget, junto con otros cognitivistas, habla de “actitud activa”. Howard Gardner vincula la creatividad con la capacidad de innovación en distintos modelos de inteligencia. En *El espíritu creativo*, Daniel Goleman aplica este esquema en diversos tipos de actividades. Un profesor resultará creativo si despierta actitudes activas del alumno, o sea, si crea una condición esencial del aprendizaje. Paulo Freire ha insistido mucho en la crítica a la enseñanza directiva o autoritaria que forma alumnos pasivos. El concepto de inteligencia activa se encuentra hoy incorporado como un paradigma en la psicología cognitiva. Todo indica que se trata de una disposición esencial para los aprendizajes. Manteniendo el término “creatividad” asociamos a él tanto el desarrollo de actitudes activas como el de procesos de innovación.

Una vez que destacamos los conceptos de motivación y creatividad, nos parecieron “ideas reguladoras” para reinterpretar los rendimientos educativos. Llegamos a pensar que allí donde están presentes estas cualidades los rendimientos escolares y académicos tienen que ser satisfactorios. Esta hipótesis fue en gran medida confirmada por el operativo de evaluación que realizamos.

Tratamos de profundizar un poco más en nuestro análisis para iden-

3. La teoría motivacional que comparten muchos especialistas no ha logrado llegar a una concepción unificada. Véase Ramón González Cabanach, Antonio Valle Arias, Juan Carlos Núñez Pérez y Julio González Prenda, “Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar”, *Psicothema*, vol. 8, N° 1, 1996, pp. 45-61.

tificar otros aspectos determinantes. Esto nos llevó a las relaciones sociales en la escuela. Siguiendo con la teoría de Vigotsky (“nadie aprende solo”), pensamos que debíamos introducir la “socialidad” o la capacidad para “aprender en equipo” como una disposición fundamental. El concepto de “socialidad” que adoptamos apunta a descubrir, en efecto, si los directivos, docentes, alumnos y padres desarrollan estrategias solidarias vinculadas con los aprendizajes. Sospechábamos, también, que en un contexto donde predomina la cultura individualista, el debilitamiento de la “socialidad” debe tener consecuencias negativas en la educación.

Por último, encontramos otro aspecto asociado con el anterior: la “participación” o el “compromiso” de los actores con el proceso educativo. Se trata de una disposición ético-política que tiene sus consecuencias. Por ejemplo: en escuelas donde los padres participan y están comprometidos con los fines educativos, el rendimiento de los alumnos mejora. En aquellas donde los directivos, los docentes y los padres no se involucran con las actividades de los alumnos, los aprendizajes se resienten.

Llegamos a la conclusión, teórica, de que la presencia o la ausencia de estas cuatro actitudes (motivación, creatividad, socialidad, compromiso) podría mejorar o debilitar las condiciones de los aprendizajes. Pero lo más importante es que nos pueden orientar mejor para definir estrategias superadoras o remediales. En efecto, si subestimamos el hecho de que los docentes no están motivados para enseñar, imponerles cursos de perfeccionamiento puede resultar improductivo. Tampoco los estímulos económicos puede ser suficientes si no existen motivaciones pedagógicas, intelectuales o morales.

Pensamos que una combinación adecuada de motivación, creatividad, socialidad y compromiso puede dar excelentes resultados en cualquier proceso educativo. Lo hemos podido verificar en Catamarca con los docentes exitosos de escuelas de “cuarta categoría”. Existen miles de experiencias semejantes en escuelas de todo tipo en el mundo. Los alumnos que mejor aprenden se encuentran en instituciones con docentes motivados, autoridades comprometidas con la educación, cultura solidaria.

El “Operativo de Evaluación de Rendimientos Educativos de Catamarca” se llevó a cabo en 1997 con 147 escuelas, 4.840 alumnos, 356 docentes, 147 directivos y 4.848 padres. Normalmente, como suele hacerse todavía, sólo se aplicaban pruebas sobre contenidos de la enseñanza con alumnos de escuela primaria y secundaria. (Las pruebas PISA, centradas en contenidos de matemáticas, lengua y ciencias, se realizan en distintos países del mundo con estudiantes secundarios de alrededor de quince años.) Como ya señalamos, en nuestro caso, además de las pruebas cognitivas, se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevis-

tas con docentes, directivos, padres y alumnos para indagar sobre la “motivación”, la “creatividad”, la “socialidad” y el “compromiso” de los actores. Los resultados fueron concluyentes: allí donde estaban presentes las cualidades que habíamos seleccionado, los rendimientos eran mayores.

Un informe de Adalgisa Scaglia resume los resultados del operativo de evaluación y las respuestas asociadas con las actitudes.⁴ Se comprobó que existe correlación entre los rendimientos de los alumnos y sus actitudes hacia el aprendizaje. Los resultados no dependían del nivel socioeconómico o de la categoría de las escuelas. Pero la “ausencia” de los padres (en algunos casos trabajadores emigrados y en otros, padres desinteresados) y las condiciones de pobreza mostraban su incidencia en el comportamiento de los alumnos. En muchos casos la motivación central para asistir a la escuela estaba dada por la posibilidad de comer. Dados estos condicionamientos, resultaba muy llamativo que se encontraran núcleos de alumnos en contextos adversos con muy buenos rendimientos y actitudes. Las actitudes favorables de los docentes y de los directivos en estos casos parecían capaces de compensar las desventajas sociales o familiares.

El “menú” de actitudes que seleccionamos (motivación, creatividad, socialidad, compromiso) no pretendía definir un “canon” para la evaluación psicosocial de los aprendizajes. En la psicología cognitiva se ha otorgado mucha importancia a los mecanismos de la memoria (o procesamiento de la información), a la capacidad para resolver problemas y la metacognición (la autoconciencia de los procesos de aprendizaje) y al conocimiento social (aspecto que consideramos dentro del concepto de “socialidad”).⁵

En el epígrafe de este capítulo Howard Gardner habla de “una educación capaz de producir individuos disciplinados, capaces de sintetizar información, creativos, respetuosos y éticos”.⁶ El autor asigna con razón una gran importancia al aprendizaje de la autodisciplina intelectual, o sea, a la capacidad para controlar los procesos de conocimiento, algo que la mayoría de los especialistas consideran que está en crisis. En este

4. Véase María Adalgisa Scaglia, “Creatividad, psicoanálisis y educación”, en Augusto Pérez Lindo (ed.), *Creatividad, actitudes y educación*, Buenos Aires, Biblos, 2004, pp. 85-113. La misma autora, con otras colegas, realizó una investigación ulterior indagando sobre la creatividad entre los docentes. Véase Nilda Aceñolaza, Adalgisa Scaglia y Nelly Urquiza, *Creatividad*, Universidad Nacional de Catamarca, 2002.

5. Véase John T. Bruer, “Education”, en William Bechtel y George Graham, *A Companion...*, pp. 681-690.

6. Véase Howard Gardner, *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona, Paidós, 2008, p. 37.

sentido, parece también congruente destacar la capacidad para sintetizar información en un momento en que las tecnologías de la información y la comunicación permiten un gran acceso a multitud de fuentes para aprender. En cuanto a las cualidades de “respetuosos” y “éticos”, nos parece que resultan congruentes con las actitudes de “socialidad” y “compromiso” que nosotros destacamos.

Las actitudes que menciona Gardner tienen una gran importancia en la vida social y la educación. Podrían combinarse con las categorías que utilizamos en la experiencia de Catamarca. Lo importante desde nuestro punto de vista es insistir en la necesidad de abordajes más integrados de los procesos educativos donde los diseños curriculares no olviden las condiciones de la escolarización, donde las preocupaciones por la transmisión de contenidos no olviden las motivaciones, donde el interés por la socialización no desdeñe la adquisición de las competencias cognitivas. Desde este punto de vista, la valorización de las actitudes puede ser un camino adecuado para contribuir al mejoramiento de los resultados educativos.

CAPÍTULO 5

Pensamiento sudamericano, conciencia histórica y educación

La unidad de América Latina, que se manifiesta en la sincronía de sus procesos históricos, marca a las naciones del continente como integrantes de un destino común.

*Alcira Argumedo, Los silencios
y las voces en América Latina*

Los ideales de una cultura que han de transmitirse a través de la educación se explicitan por medio de la filosofía, según lo que entendían Platón en *República* o Aristóteles en *Política* cuando definieron principios éticos y filosóficos ligados a la educación para la ciudadanía. ¿En qué sentido el pensamiento sudamericano nos señala objetivos para una educación emancipatoria? Para responder a esta pregunta debemos explorar las constantes de experiencia histórica sudamericana a través del sistema de ideas y creencias.

1. Los enigmas del pensamiento sudamericano

“¿Existe un pensamiento hispanoamericano?”, se preguntaba José Carlos Mariátegui en un artículo de 1925.¹ La pregunta sigue inquietando en foros y congresos. Algunos buscan allí la clave del destino singular de América del Sur. Otros, en cambio, consideran que no hay particularismo en filosofía, que el pensamiento es universal. Desde el inicio de las luchas por la independencia en el siglo XIX todas las corrientes

1. José Carlos Mariátegui, “¿Existe un pensamiento hispanoamericano?”, *Revista Mundial*, Lima, 1 de mayo de 1925.

ideológicas en Sudamérica estuvieron atravesadas por la tensión entre los que intentaron pensar desde una *visión universalista heredera de la modernidad europea* y los que trataron de interpretar el mundo a partir del contexto histórico local o regional.

El problema de la identidad del pensamiento sudamericano encierra varios enigmas: ¿qué tipo de coincidencias podemos encontrar en el sistema de ideas y creencias para definir el pensamiento sudamericano?, ¿en qué sentido puede distinguirse lo singular de lo universal en la filosofía sudamericana?, ¿qué relaciones existen entre las ideas filosóficas y las luchas históricas de los pueblos de América del Sur? ¿Cuál puede ser el fundamento de la conciencia histórica sudamericana?

Formalmente podríamos decir con José Ferrater Mora que lo “sudamericano” puede referirse a personas que hacen filosofía en la región, cualquiera fuera su orientación, o puede referirse a una temática común que designa una identidad.²

En el primer sentido, puede decirse que existe una cultura filosófica muy importante con numerosos centros académicos y filósofos que investigan y enseñan dentro o fuera de la región. En los últimos cincuenta años, motivados por el deseo de igualar o trascender la herencia europea, se crearon centros de investigación y de enseñanza comparables a los de Estados Unidos o Europa. En la actualidad, filósofos sudamericanos enseñan en los cinco continentes y han ingresado en las tradiciones filosóficas de las más diversas culturas. La filosofía académica sudamericana existe, ha logrado una cierta madurez y mantiene intercambios con todas las corrientes de pensamiento del mundo.

En cambio, resulta problemático afirmar que existe “una” filosofía sudamericana que represente al “ser sudamericano”. No cabe duda de que la actividad filosófica es amplia y diversa, y aunque predomine la influencia europea, existen tendencias universalistas más amplias y tendencias regionalistas. Los nutrientes culturales venidos de muchos lugares del mundo han contribuido a crear un cosmopolitismo y una actitud de diálogo con todas las culturas. *El multiculturalismo, y en consecuencia la hibridación, es un signo distintivo de la filosofía en América del Sur.*

La reflexión sobre el destino sudamericano forma parte de la autoconciencia histórica. Partimos del supuesto de que toda reflexión sobre el ser humano contiene al mismo tiempo conceptos universales y visiones singulares. En este punto distintas teorías (en sociología del conoci-

2. Véase José Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, s.v. “Filosofía americana”, 1994, pp. 1284 ss.

miento, en historia de las ciencias o en antropología cultural) han demostrado que la búsqueda del conocimiento objetivo siempre se cruza con las condiciones históricas, sociales, culturales o subjetivas.

Siendo así, deberíamos evitar inclinarnos hacia visiones sesgadas, sean del “universalismo abstracto” como del “particularismo etnocéntrico”. En última instancia, la oposición simplista entre “universalismo” y “particularismo” es apenas un primer momento de la reflexión. Toda creación humana es al mismo tiempo singular y universal.

Mi primera hipótesis es que *el pensamiento sudamericano está ligado a los grandes desafíos históricos de los pueblos de la región*. La segunda es que *no existe un pensamiento sudamericano homogéneo y tampoco una esencia del ser sudamericano*. Nuestra identidad está asociada con los aportes de distintas culturas y, por lo tanto, con la diversidad. En otras palabras, nuestra “alteridad”, nuestra capacidad para “ser otros”, es algo que nos distingue positivamente en un mundo global y multicultural. Podemos hablar en este sentido de un cambio de perspectiva: no es el “principio de identidad”, como esencia cristalizada de nuestro ser cultural, lo que constituye el enigma de lo “sudamericano”, sino la capacidad para sintetizar de una manera original la diversidad de los orígenes culturales. Algunos consideran que esta cualidad versátil de la cultura sudamericana constituye una debilidad, un síntoma de inmadurez. Yo creo, por el contrario, que constituye un potencial de aperturas múltiples al mundo global.

En Sudamérica hallamos pueblos, culturas e ideas diversas, lo que es cierto también de todos los continentes. ¿Dónde encontrar el sentido que nos permita comprender como una totalidad al pensamiento sudamericano? Las ciencias sociales pueden definir, de acuerdo con la lógica de sus disciplinas, constantes comunes a las sociedades sudamericanas. Pero no pueden enunciar la “esencia del ser sudamericano”. La filosofía, por su lado, puede indagar sobre el sentido de nuestra experiencia histórica, pero no puede afirmar a priori que exista una “esencia” de la identidad regional. Estas limitaciones teóricas no han impedido sin embargo que se haya definido o intentado definir infinidad de veces la “esencia latinoamericana”.

Yo creo que *el “sentido” de la experiencia histórica de los pueblos sudamericanos se puede comprender a través de las ideas que acompañan las luchas por la independencia, por la democracia, por la justicia social y por el desarrollo*. Obviamente, este “sentido” de la historia sudamericana va a ser necesariamente complejo, dinámico, plural y hasta contradictorio si tenemos en cuenta la diversidad de los contextos y de los actores.

En principio, parece que la identidad del pensamiento sudamericano

se reconoce en las distintas raíces culturales que la nutren. Historiadores y filósofos, como Leopoldo Zea o Arturo Roig,³ han tratado de comprender la sociogénesis y la singularidad de los pensadores sudamericanos. Lo que descubren son constantes temáticas, convergencias teóricas o ideológicas, pero sería aventurado afirmar que exista una unidad de propósitos, una unidad totalizadora. Estos y otros autores señalan, además, que la maduración de la autoconciencia filosófica en América del Sur aparece a principios del siglo XX.

A partir de las guerras de la independencia a inicios del siglo XIX, una parte de las elites inspiradas en el Iluminismo europeo pensó que la “conciencia histórica correcta” implicaba adoptar las demarcaciones del progreso frente a las sociedades y las culturas arcaicas que venían de la época colonial. Las nuevas oligarquías, liberales y modernistas, pensaban que había que suprimir al indio, al negro, a los gauchos, las tradiciones hispánicas o portuguesas. Civilización o barbarie, como reza el título de uno de los libros de Sarmiento. El positivismo en México, Brasil o Argentina operó con estas delimitaciones. Las mismas culturas populares formaban parte de una cultura del pasado, tenían que desaparecer con la sociedad tradicional. Esta actitud se refleja claramente y es denunciada en el poema *Martín Fierro* de José Hernández.

El reconocimiento de las diversidades culturales, como el opuesto del etnocentrismo, es un fenómeno reciente. Incluso en las formulaciones internacionales de los derechos humanos desde 1948 sólo tardíamente se percibió que en nombre de la igualdad se estaban negando las diversidades y las diferencias. Claude Lévi-Strauss con *Raza e historia* fue uno de los que advirtió este problema ante la UNESCO. Hicieron falta declaraciones adicionales sobre los derechos de los pueblos, de las mujeres, de las culturas, de las minorías.

Desde una perspectiva que reconoce la diversidad cultural como un aspecto de la creatividad humana y como un valor que debe preservarse en el pluralismo político, consideramos que los pueblos sudamericanos pueden tener un proyecto común sin que esto signifique que deban tener una matriz cultural común. Con esta perspectiva nos alejamos también de la idea del “crisol de razas” (*melting pot*) que se instaló en Estados Unidos, Brasil, Argentina y otros lugares para postular una fusión armoniosa de las distintas corrientes inmigratorias. Las culturas no se “funden” en un crisol como en un proceso industrial. La diversidad cul-

3. Leopoldo Zea, *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976; Arturo Andrés Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

tural no sólo es propia de la identidad sudamericana sino que además es una condición favorable para ocupar un lugar en el mundo global.

2. Los nombres de América del Sur

Normalmente, el nombre tiene que ver con la identidad. Pero en este caso vamos a encontrarnos con distintas denominaciones. Los “próceres” de la independencia (Hidalgo, Bolívar, San Martín, O’Higgins, Artigas, Belgrano, entre otros) hablaron de “América” o de “Sudamérica”. El término “América Latina” fue inventado en la *Revue des Races Latines* en París (1851-1860) y sirvió para legitimar la invasión de México por Napoleón III que entronizó a Maximiliano como emperador.

Un ideólogo de la revolución mexicana, José Vasconcelos, decía en *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana* (1925) que somos portadores de raíces europeas, indígenas y africanas.⁴ También se pronunció en contra de la “latinización” pues la consideraba un error. Pero el nombre “América Latina” hizo carrera diplomática y literaria a través de José María Torres Caicedo (1830-1889), quien trabajó como representante de Francia en Venezuela, Colombia y El Salvador. “América Latina”, “latinoamericanos”, “latinos”, son nombres que al correr del tiempo han tenido su curso y se han impuesto en el lenguaje común y académico.

Darcy Ribeiro propuso algunas categorías antropológicas para definir nuestras poblaciones: “pueblos testimonio”, “pueblos nuevos”, “pueblos trasplantados” y “pueblos emergentes”. Su visión reconoce el pluralismo cultural (aunque en el caso de Brasil destacará también como una virtud la homogeneidad lusitana).⁵

Las culturas aborígenes son más de un centenar desde el sur del río Bravo en México hasta el extremo sur de Chile. Algunos autores trataron de definir el continente con el nombre de “Amerindia” o “Indoamérica”. También se cometía así el error de reducir a un componente étnico particular la imagen de todo un continente. Los pueblos indígenas representan alrededor del 20 por ciento de la población sudamericana y están compuestos a su vez por etnias diversas. En varios países los componentes afroamericanos son más importantes y en otros predominan las raíces europeas.

No existe el “indio sudamericano” como un prototipo homogéneo, pues

4. José Vasconcelos, *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*, México, Austral, 1999.

5. Darcy Ribeiro, *Las Américas y la civilización*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.

las diversidades antropológicas y culturales son tan variadas como en otras regiones. Por lo demás, algunas lenguas aborígenes fueron asumidas por los colonizadores e inmigrantes, como en el caso del guaraní en Paraguay. En el noroeste argentino algunas comunidades hablan quechua porque fue la lengua vehicular que utilizaron los jesuitas para evangelizar. También hay que contar con que hubo desplazamientos y colonizaciones entre los pueblos originarios. Los incas y los aztecas integraron o dominaron a muchos pueblos.

Como actitud reparadora frente al genocidio y los etnocidios que sufrieron los pueblos aborígenes, algunos propusieron instituir el nombre “Amerindia” al continente. Pero este gesto no resolvería el problema de la identidad y tampoco superaría el legado de cinco siglos de colonización y repoblamiento de América del Sur.

El nombre “Hispanoamérica”, sostenido por la diplomacia española y por los criollos defensores de la tradición hispánica, plantea otras objeciones. Ante todo, porque ignora la mitad de Sudamérica habitada por los brasileños, de habla portuguesa, además de otros países de habla francesa e inglesa. En segundo lugar, porque a los pueblos aborígenes les resulta indigno llevar la identidad de los colonizadores. En tercer lugar, porque entre los millones de inmigrantes europeos y asiáticos encontramos procedencias tan diversas como las de Italia, Alemania, Siria, Japón, Francia, Polonia, Rusia, etc. Finalmente, porque los afro-americanos no pueden tampoco sentirse identificados como “hispano-americanos”.

Otro nombre “diplomático” es el de Iberoamérica, que ha cobrado relevancia con la incorporación de España y Portugal a la Comunidad Europea en los años 80. Estos países fueron escogidos como mediadores naturales con América del Sur teniendo en cuenta sus vínculos históricos. El nombre Iberoamérica nos evoca el Tratado de Tordesillas (1494) que dividió el subcontinente entre España y Portugal. Reafirma la prolongación de Europa en América del Sur, algo que muchos comparten.

Nadie puede negar que lo “ibérico” dejó su marca en todo el continente. Es verdad que existe una comunidad lingüística, poblacional y cultural muy importante de España y Portugal con la región. Pero una gran parte de los pobladores actuales de América del Sur no han venido de la península ibérica: aborígenes, africanos, italianos, árabes, japoneses, alemanes, polacos, chinos, coreanos, etcétera.

La cuestión del “nombre” nos parece reveladora por dos razones: porque muestra que aún no se ha consolidado la identidad y porque manifiesta la continuidad de la impronta colonial. (En la Argentina, y otros lugares de América, se celebra el 12 de octubre de cada año el día de la raza, que es un homenaje a la conquista española.) Mantener el nombre “América Latina” significa prolongar un equívoco pues impide afirmar

la pluralidad explícita de un conjunto de culturas que hacen a la riqueza de nuestro continente. Sin renegar del legado europeo y de la influencia de las culturas ibéricas y latinas, es evidente que las sociedades sudamericanas tienen también otros componentes culturales. (Sólo basta con evocar los apellidos de algunos jefes de Estado de nuestros países en las últimas décadas: Geiler, Fujimori, Menem, Kirchner, Bucaram, Geisel, Evo Morales y de otros con orígenes africanos o indígenas para darse cuenta de que no todos provienen de culturas latinas.)

El nombre de América del Sur, ligado a la geografía y a los movimientos político-culturales desde el río Bravo en México hasta Tierra del Fuego en la Argentina, se corresponde con los discursos de las luchas por la independencia y designa un conjunto de pueblos que tienen afinidades lingüísticas, históricas y culturales (aunque se hablan más de cincuenta lenguas, las lenguas vehiculares más importantes son el castellano, el portugués, el inglés y el francés). El concepto de América del Sur, en este sentido, comprende naciones que están en el hemisferio norte, como México, América Central y el Caribe. La música, la política, la cultura, la danza o la literatura hacen que Cuba o Nicaragua estén tan próximas de América del Sur como la Argentina, Brasil o Chile. (Esto de ubicarse en el “norte” o en el “sur” también ha dependido de decisiones políticas como las que hicieron que en los años 90 la Argentina entrara en la OTAN, o que México, Perú o Chile formen parte del espacio económico de América del Norte a través del NAFTA.)

En la perspectiva de la formación de bloques regionales los protocolos constitutivos del Mercosur hablan de América del Sur. En la Declaración de Ayacucho, de diciembre de 2003, donde se acuerda el proyecto de la Comunidad Sudamericana de Naciones, se hace alusión explícita a la culminación de la gesta emancipadora de América del Sur. En 2008 se constituyó Unasur, Unión de Naciones de América del Sur. *El nombre de “América del Sur” corresponde a un intento de integración regional que tiene raíces históricas, políticas y culturales. Esta integración regional es un proyecto que tiene fundamentos en las luchas históricas.*

3. La acción y la conciencia histórica

Los hechos sociales y las ideas se encuentran entrettejidos de una manera compleja que no siempre logramos entender. Uno de los primeros pensadores que intentó descifrar el sentido de la historia fue el árabe Ibn Jaldun (1332-1406) a través de su obra *Prolegómenos históricos*. Pero recién a partir de la Revolución Francesa de 1789 la Europa moderna se plantea la posibilidad de encontrar una lógica o un sentido en los acontecimientos políticos e históricos.

Estas y otras corrientes (entre las que cabe mencionar el evolucionismo anglosajón) comenzaron a interpretar los acontecimientos, los actores sociales y las ideas como partes de una trama más profunda y hasta invisible que se encuentra en los *procesos* y las *estructuras*. El nacimiento del historicismo, de la filosofía de la historia, del Iluminismo progresista, del evolucionismo, de las ciencias sociales en general, tiene que ver con esta historia que la filosofía posmoderna actual pretende desandar declarando el “fin de los relatos”, el “fin de la historia”, el “fin del progreso”, el “fin de los discursos emancipadores”.

Aunque fueron muchos los intentos por “naturalizar” la experiencia social a través de teorías deterministas durante el siglo XX, el reconocimiento de la “acción” y de la “conciencia” en la vida social se ha vuelto patente en el pensamiento actual. La “vuelta del sujeto”, de la que habla Alain Touraine, tiene que ver también con la “historicidad”.⁶ Pero la corriente “posmoderna”, ligada a otro momento de la experiencia histórica europea, no sólo rechaza el discurso emancipatorio (progreso, liberación) sino que también cuestiona el sentido de la historia.⁷

La negación de la “intencionalidad”, del “proyecto histórico” y de la “acción colectiva” ha servido en distintos momentos para sostener el determinismo sociológico, económico o cultural. En suma, para deslegitimar los intentos emancipatorios de los movimientos sociales de la región. En los años 90 muchos utilizaron el discurso del “fin de las ideologías” para justificar las políticas económicas que se hacían en el marco de la ideología neoliberal y para eludir toda referencia a reivindicaciones sociales o políticas.

La historización humana, y no la mera evolución, supone que los individuos construyen proyectos sociales e ideas con el fin de enfrentar desafíos y, entre ellos, el problema central del bienestar individual y el colectivo. En este sentido, proponemos *descubrir las constantes del pensamiento sudamericano en torno a los grandes proyectos que aparecen recurrentemente a través de los movimientos sociales y políticos: las luchas por la independencia, la democracia, el desarrollo, la justicia social, la unidad de América del Sur*. Podemos retomar, de manera ampliada, el concepto de “revoluciones inconclusas” que propone Orlando Fals Borda.⁸

Un camino para indagar sobre la identidad en el pensamiento sud-

6. Alain Touraine, *El regreso del actor*, Buenos Aires, Eudeba, 1987.

7. Véanse Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*; Jean Baudrillard, *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*, Barcelona, Anagrama, 1993.

8. Orlando Fals Borda, *Las revoluciones inconclusas en América Latina, 1809-1968*, México, Siglo Veintiuno, 1968.

americano podría ser el análisis de las cosmovisiones, las identidades culturales, los modelos de pensamiento, las ideologías y las creencias que se manifiestan en la región.

Al adoptar este enfoque suponemos que las ideas son la expresión de los valores y las finalidades de *individuos, grupos sociales y Estados*, pero también asumimos que son el correlato de los procesos políticos, económicos o culturales. Podríamos retomar una definición de Morin al respecto:

Cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua y en esta relación no olvidemos las interacciones entre individuos que son, ellos mismos, portadores/transmisores de cultura: estas interacciones regeneran a la sociedad, la cual regenera a la cultura.⁹

En otras palabras, no aceptamos ni el determinismo social ni el idealismo cultural. Tampoco resulta aceptable el monismo según el cual los sujetos de la acción social son únicamente los individuos (teoría liberal) o únicamente los colectivos (el Estado o la clase social, como en el marxismo). La pluralidad de sujetos (*individuos, pueblos, grupos sociales, Estados*) es una clave para entender las distintas fuentes de legitimidad que surge de la acción política en América del Sur.

Más allá del monismo, del reduccionismo o del determinismo, las ciencias sociales se inscriben hoy en el reconocimiento de un paradigma complejo donde *las ideas y las creencias forman parte del sistema social junto con los actores, los procesos, las estructuras, los acontecimientos*. En este marco la conciencia, la intencionalidad, las creaciones simbólicas, los valores, las normas, las creencias, la subjetividad, tienen una importancia decisiva para la sociedad. En este sentido, varios autores han defendido en las últimas décadas la dimensión cultural del desarrollo.

En el contexto sudamericano el “sentido” de la historia depende en gran medida de los proyectos colectivos. Ahora bien, en la medida en que existen procesos económicos y estructuras sociales junto a límites materiales y naturales para cualquier acción, podemos comprender los riesgos de una actitud voluntarista, ideologista o subjetivista. Los procesos y las estructuras son aspectos insoslayables de la vida social. Comte distinguía entre la “estática” y la “dinámica” social. El marxismo hizo clásica la distinción entre *factores objetivos y subjetivos*.

El “sentido” de nuestros actos tiene que ver con proyectos e intencionalidades. Así como la libertad supone el autoconocimiento, la acción

9. Edgar Morin, *El método*. 4. *Las ideas*, p. 19.

histórica supone la autoconciencia colectiva. Pero en la historia sudamericana el “voluntarismo ideológico”, que registran el análisis político y la literatura, ha tendido a disociar el pensamiento de las condiciones de realidad. Obras como *Yo el supremo* de Roa Bastos, *El recurso del método* de Alejo Carpentier, *Radiografía de la pampa*, de Ezequiel Martínez Estrada, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez y tantas otras aluden entre otras cosas a este fenómeno.

La conciencia histórica implica la capacidad para reconocer las condiciones de la historicidad, el principio de realidad y los medios para alcanzar los objetivos deseados. Reconocer los factores que intervienen en la construcción de un proyecto colectivo y ser conscientes de las ideas que se proponen son aspectos indisolubles de la acción histórica.

Los conflictos que han experimentado las sociedades sudamericanas desde las luchas por la independencia nos permiten distinguir el “principio de negación” o de resistencia que las enfrenta a las dominaciones coloniales, imperialistas, oligárquicas, militaristas y dictatoriales. En cada caso estos antagonismos se han expresado de manera específica y con distinta intensidad. Hacia 1980 la mayoría de los países pasaban por dictaduras militaristas o autocráticas y al final de la década todas las sociedades se habían encaminado hacia la restauración de la democracia.

Sin *conciencia histórica* y sin una acción colectiva coherente, los procesos sociales aparecen como fatalidades o como situaciones anómicas. Los individuos se descubren como simples engranajes de las circunstancias. A pesar del voluntarismo que trasuntan muchos acontecimientos políticos y sociales, esto ha ocurrido con frecuencia en América del Sur. La historia se experimenta como un destino incomprensible y por lo tanto se pierde la capacidad para ser sujetos de la propia historia. Las dominaciones extranjeras, oligárquicas, el caudillismo, el ideologismo, el autoritarismo, el sectarismo, el individualismo, la explotación social desenfrenada, el clientelismo, la corrupción, son algunas de las manifestaciones de una sociedad desarticulada donde aún no ha alcanzado rango de consenso social generalizado la idea de una sociedad justa y de un proyecto histórico.

La literatura sudamericana ha relatado magistralmente el destino de personajes que oscilan entre la fatalidad y la pura discrecionalidad.¹⁰ *En cuanto testimonio y conciencia del drama sudamericano, la literatura constituye una de las fuentes más interesantes para analizar las identidades y las negatividades de la experiencia social sudamericana.* En

10. Véase, por ejemplo, Graciela Scheines, *Las metáforas del fracaso. Desencuentros y utopías en la cultura argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.

otro sentido, podemos considerarla también una manifestación profunda de la conciencia histórica sudamericana.

Desde otra perspectiva, cabe destacar la importancia del revisionismo histórico en sus distintas corrientes historiográficas. Este movimiento no sólo ha servido para denunciar las mistificaciones de las “historias oficiales” sino también para valorar la importancia del conocimiento histórico como formador de una conciencia colectiva. *Hay que señalar como un hecho sintomático que aún no existe una historia de América del Sur que sea aceptada por todos los países y por las comunidades académicas respectivas.*

En el siglo XIX se les reprochaba a las oligarquías liberales instituir un “país legal” ajeno al “país real”. Es lo que denuncia el poema *Martín Fierro* de José Hernández. En el siglo XX muchos critican el “doble discurso” de los dirigentes políticos que anuncian algunos objetivos y realizan otros. Desde el punto de vista sociológico, Alain Touraine señaló en varios trabajos que el fondo del problema reside en *la desarticulación constante entre el pensamiento y la acción, entre la ideología y la política*.¹¹ Las estructuras de la dependencia y las relaciones de dominación social contribuyen a crear espacios económicos divorciados de la sociedad local, sistemas políticos que no responden a la voluntad popular.

El rechazo al conocimiento forma parte de las constantes de América del Sur. Su génesis la podemos encontrar en el legado colonial ibérico que llegó muy tardíamente a la Modernidad, que inculcó en las clases dirigentes una filosofía escolástica antimoderna, que impuso una legalidad impostada sobre una realidad bien distinta a la europea. Pero los movimientos independentistas no lograron saldar la brecha. Las oligarquías criollas, las elites burocráticas y los militares siguieron manteniendo un orden desgajado de la cultura popular. Y esto explica en parte los fracasos de los distintos intentos de modernización.

En un contexto de desintegración social el ideologismo y la anomia aparecen como epifenómenos inevitables. Y también la débil valoración social de la cultura científica. Es que la racionalidad y la actividad científica aparecen tardíamente como enclaves aislados de la evolución social. Hacia comienzos y hasta mediados del siglo XIX se carecía de centros de estudios de las matemáticas, la física o la química. Las universidades comienzan a desarrollarse en Brasil en las primeras décadas del siglo XX. Y todavía hacia 1978 podemos constatar que la dictadura militar prohibía la enseñanza de las matemáticas modernas en la Argentina. La cultura del conocimiento constituye todavía un proyecto.

11. Alain Touraine, *América Latina: política y sociedad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1989; también *Las sociedades dependientes*, México, Siglo Veintiuno, 1978.

4. Cosmovisiones

En toda sociedad subyacen creencias, conscientes o inconscientes, sobre la naturaleza, el mundo, la temporalidad, la corporeidad, el espíritu, el bien o el mal. ¿Qué hay de común entre la cosmovisión de las culturas de raíces indígenas, africanas y europeas en Sudamérica? La idea de la naturaleza que recibimos de estas y otras influencias son divergentes en varios sentidos.

Los pueblos originarios, que elaboraron variadas cosmovisiones, poseían sin duda una conciencia de la naturaleza y de la historia muy distinta a la de los conquistadores europeos. Lo mismo podríamos decir de los esclavos que fueron traídos de África. La conquista y la evangelización negaron el mundo simbólico de las culturas preexistentes, así como negaron la dignidad de los indios y de los esclavos africanos.

La recreación del Estado español y del portugués en América fue una especie de “institución imaginaria” de la sociedad. *El Estado nació contra la sociedad*, es decir, contra las culturas preexistentes. Esta estructura sobrevivió mucho tiempo y aún hoy diversos pueblos y comunidades tratan de conquistar espacios de autonomía frente al poder del Estado. Esta contradicción atraviesa toda la historia sudamericana y explica en parte el sentimiento de deslegitimación del Estado que atraviesa las sociedades de la región.¹²

La rearticulación de las relaciones entre el Estado y la sociedad es una tarea pendiente. La memoria de los genocidios (de los pueblos originarios, de los esclavos africanos), de las guerras civiles y las dictaduras debería recordarnos la importancia del Estado de derecho y del respeto a la dignidad de las personas.

Se podría decir que en el plano de las cosmovisiones prevalecen las creencias del cristianismo occidental. Es verdad que estadísticamente la mayoría de los sudamericanos se declaran católicos. Pero mientras que el cristianismo europeo estaba anclado en tradiciones ancestrales y en movimientos religiosos profundos, en América del Sur se impuso una religión de Estado que operaba como una imposición ritualista. Gilberto Freyre en *Casa Grande e Senzala* habla de una “liturgia social más que religiosa”. (El ejemplo de los “requerimientos” que se les planteaban a los aborígenes que no entendían el español para que aceptaran la obediencia a la Iglesia Católica y al rey de España es una de las pruebas de esto.) Los esclavos africanos y los pueblos aborígenes cumplían exterior-

12. Véase José Ignacio García Hamilton, *Los orígenes de nuestra cultura autoritaria (e improductiva)*, Buenos Aires, Albino y Asociados, 1990.

mente con los ritos coloniales mientras que en su intimidad conservaban las cosmovisiones de origen. Esta dualidad se puede verificar aún hoy en los pueblos andinos, en Brasil y en otros lugares.

El mestizaje y la miscigenación cultural crearon sincretismos que mantuvieron el dualismo cultural. Los intentos de secularización que vinieron con la independencia y la introducción de nuevas corrientes inmigratorias con sus ideologías y culturas se amoldaron de manera compleja a la nueva naturaleza, a las costumbres y a los tiempos del nuevo mundo. Las oleadas inmigratorias produjeron nuevas síntesis. Darcy Ribeiro resume esta experiencia en el concepto de “pueblos nuevos” y “pueblos trasplantados”.

En Europa occidental la cosmovisión racionalista moderna se impuso de manera categórica luego de varios siglos de conflictos con las tradiciones aristocráticas, religiosas y ancestrales. En América del Sur los pueblos aborígenes todavía están luchando por recuperar sus tradiciones, mientras que los descendientes de inmigrantes europeos discuten en Buenos Aires sobre la posmodernidad (como si hubieran pasado por los mismos eventos que singularizan este fenómeno en Europa).

La idea de la naturaleza es objeto de muy diversas interpretaciones que van desde el pensamiento mágico al cientificismo, pasando por las cosmovisiones aborígenes, cristianas, ecologistas, marxistas, positivistas y otras. Las tradiciones católicas, protestantes, árabes y judías aportaron doctrinas y creencias para interpretar el mundo, las relaciones sociales, la historia o la naturaleza. En varios países la cultura afroamericana es importante. Asistimos al renacimiento de las culturas aborígenes. Los pueblos de la región reciben a través de la escolarización, de la iniciación religiosa y los medios de comunicación diversas visiones del mundo que no resultan coherentes entre sí.

América del Sur comparte la conciencia de pertenecer a la historia del mundo occidental. Sin duda, el legado europeo y judeo-cristiano sigue siendo fundamental. Las culturas urbanas, aun las más pobres, tienen como referentes reales o imaginarios los “bienes” de la vida moderna. Pero tenemos indios del Amazonas que viven en el Neolítico, comunidades menonitas de la Argentina o Paraguay que hablan el alemán anterior a Lutero, pueblos indígenas y poblaciones rurales excluidas que viven al margen de la modernidad. Comunidades semejantes aisladas de los centros poblados viven en tiempos diferentes mientras que en las ciudades la televisión homogeneiza las percepciones del espacio, del tiempo, de la naturaleza, de la cultura, de la sociedad o de las tecnologías. Se propagandiza la sociedad de consumo a pueblos que viven por debajo de la línea de la pobreza, como en Haití. Muchos intelectuales hablan de la posmodernidad en un contexto donde todavía no ha llegado la vida moderna. La diacronía del pasaje de la sociedad tradicional a la sociedad

moderna no se produjo en América del Sur de la misma manera que en Europa, y en algunos lugares no aconteció.

Todos estos elementos nos muestran cuán problemático resulta hablar de una cosmovisión compartida. Mucho menos podemos hablar de una metafísica sudamericana, dicho esto sin negar la posibilidad de una teoría metafísica construida en suelo americano. Podemos reconocer que casi todos los pueblos sudamericanos comparten la pertenencia al mundo occidental, la filiación judeo-cristiana, la conciencia de una cultura que progresa a través de las técnicas, entre otras cosas. Pero si bien esto define la cultura dominante en los países sudamericanos, en el interior de esas culturas las creencias, las subjetividades, los actores sociales, los tiempos históricos, la visión de la naturaleza, pueden ser muy diferentes.

Resulta fácil constatar la inconmensurabilidad que se presenta entre la cosmovisión española-portuguesa y las cosmovisiones aborígenes o africanas. También resulta inconmensurable la cosmovisión positivista o modernista que la mayoría de la población ha recibido de los sistemas educativos con las teorías ecologistas que actualmente cuestionan todo el legado industrial-capitalista.

No disponemos pues de una cosmovisión sudamericana homogénea o coherente. Vivimos en un contexto de pluralismo metafísico. Convivimos con distintas ideas sobre la naturaleza, la historia, las relaciones sociales o las religiones. *La coexistencia y la miscigenación de estas cosmovisiones que algunos ven como un defecto constituye de hecho uno de los aportes más valiosos de los pueblos de América en el mundo: el pluralismo cultural. Estamos viviendo nueva síntesis histórica, pero todavía no nos reconocemos en ella.* Esta característica de nuestra cultura es lo que nos permite comprender el valor de otras culturas en la era de la globalización. Y en este sentido América del Sur podría considerarse mejor dotada que Europa, donde los conflictos étnicos y la xenofobia afloran por doquier. En la era de la globalización la capacidad para comprender distintas culturas y para convivir con ellas es una condición favorable para construir una visión universalista del ser humano. *El problema es que todavía no disponemos de una explicitación, de una toma de conciencia histórica adecuada, para formular el nuevo paradigma reconociendo las convergencias y las diferencias que nos identifican.*¹³

13. El antropólogo Néstor García Canclini representa en este sentido uno de los más lúcidos esfuerzos por analizar las características de las culturas sudamericanas. Véanse, entre otros, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990; *Latinoamericanos buscando un lugar en este siglo*, Buenos Aires, Paidós, 2002

5. Modelos culturales

Todas las sociedades poseen modelos culturales que aseguran su identidad. El factor cultural ha sido revalorizado como un aspecto crucial del desarrollo de los países y como una clave para entender muchos conflictos actuales. Las tradiciones, la lengua, la religión, son algunos de los componentes de la cultura de cada pueblo. Los elementos que entran en el menú de la identidad cultural suelen ser múltiples y no siempre explícitos.

La estructura del Estado-nación que nace en la Europa moderna buscó deliberadamente someter las identidades locales y ancestrales a un proyecto de comunidad nacional. En América del Sur este proceso llevó varias décadas de conflictos, guerras civiles e inestabilidad durante el siglo XIX. La cultura nacional existe, tiene sus próceres, sus tradiciones, sus tragedias, sus obras de arte, sus particularidades políticas, culinarias o lingüísticas.

Entre 1820 y 1930 las elites de la independencia y las oligarquías liberales trataron de eliminar la cultura colonial, la tradición hispana, las culturas indígenas, africanas o gauchescas. Etnocidios diversos y negaciones múltiples. Las diversidades culturales querían ser homogeneizadas bajo el modelo del Estado-nación moderno. En Brasil es donde las elites lograron más tempranamente imponer esta unidad desde la época imperial.

En los países hispanos el correlato de estas tentativas fueron los movimientos conservadores, restauradores, tradicionalistas. Todavía hoy perdura en regiones de América del Sur la alternancia entre “liberales” y “conservadores”, entre “blancos” y “colorados”, que disputan por los valores de la tradición y la modernidad.

Las fronteras culturales no siempre coinciden con las fronteras políticas, como se puede apreciar en Bolivia y en otros lugares. *La integración sudamericana en su avance institucional pondrá en evidencia algo que acontece en Europa: en cuanto se debilitan las fronteras del Estado-nación, renacen las identidades culturales ancestrales y singulares.* Podemos prever entonces que las “identidades nacionales” sufrirán cambios en la medida en que se intente construir una identidad transnacional, sudamericana.

Dentro de un mismo país coexisten diversos modelos culturales. Junto a los fragmentos de la cultura colonial podemos encontrar la vigencia de las culturas aborígenes, como en los países andinos. En la Argentina o Uruguay encontramos fragmentos de las culturas europeas junto con elementos de la cultura criolla, aborígen y afroamericana. Buenos Aires es una ciudad cuyos barrios contienen representaciones de casi todos los pueblos sudamericanos junto a descendientes de europeos y costumbres norteamericanas.

El modelo patriarcal, patrimonialista o esclavocrático heredado de la conquista todavía se puede apreciar en distintas regiones del continente. El estilo semifeudal de relación con los dependientes o peones, el respeto de la autoridad del patrón, la aceptación de la fatalidad y de las tradiciones, son todos aspectos de la cultura colonial.

Los movimientos independentistas partieron de la ideología igualitaria de la Revolución Francesa, empezando por Haití que suprimió la esclavitud en 1806. Pero no encontraron amalgamas coherentes ni en lo social ni en lo cultural. (En Brasil la independencia la decretó el emperador Pedro I en 1816, pero la esclavitud fue abolida recién en 1888). En la mayoría de los casos las clases populares se movilizaron en torno a las consignas políticas de la independencia, de la libertad (de los ciudadanos, de los esclavos negros, de los indios sometidos a servidumbre) o de la justicia social. Miguel Hidalgo en México prometía tierras a los campesinos; en el ejército de José de San Martín ocho ex esclavos negros alcanzaron el rango de coronel; Andresito, un jefe indio, fue comandante del ejército de José G. Artigas, quien además proponía una reforma agraria.

En ausencia de una fuerte amalgama racial, cultural o religiosa, los pueblos de América del Sur encontraron en la voluntad política de un proyecto de país los cimientos de su identidad colectiva. Países del “mañana”, “países proyectos”, como diría José Ortega y Gasset. Pero también países con un alto grado de politización debido a la centralidad cultural de lo político.

El modelo cultural subyacente, la tradición hispánica, era parte del pasado que los independentistas se proponían abolir en Hispanoamérica, mientras que en Brasil se mantuvieron las tradiciones portuguesas a través de la corte imperial. Las elites independentistas disponían de las ideas de la Revolución Francesa y la Ilustración. Pero tenían que inventar nuevas instituciones sin disponer de un capital simbólico propio. Los caudillos se convertían entonces en nuevos soberanos fundadores de repúblicas que apenas si tenían identidad. De ahí que la respuesta voluntarista o reaccionaria fuera con frecuencia el autoritarismo. Se crearon sociedades imaginarias que fueron sacudidas por dictaduras que buscaban conservar la cohesión social a cualquier precio. El realismo mágico de Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosas y otros escritores captó este fenómeno de manera magistral.

Los modelos y las identidades culturales que podemos encontrar en América del Sur son muy variados: desde la cultura conservadora de raíces coloniales ibéricas hasta las culturas consumistas de los jóvenes influidos por las industrias culturales norteamericanas; desde las pautas culturales europeas de las poblaciones venidas con la inmigración hasta las culturas campesinas indígenas; desde las identidades africa-

nas en Haití, Cuba, Santo Domingo o el Nordeste de Brasil, hasta los movimientos nacionalistas que atraviesan distintos países.

Los movimientos nacionales populares aparecen como agentes que buscan la cohesión social en contextos en los que los pueblos tienen que luchar contra dominaciones externas o contra las oligarquías locales. Ernesto Laclau reivindica la cultura nacional-popular como un vehículo para ampliar la ciudadanía a sectores que normalmente estaban excluidos.¹⁴ Resulta sintomático que las formas que se denominan “populistas” hayan aparecido asociadas con partidos e ideologías de los más diversos signos: liberalismo, nacionalismo, conservadurismo, socialismo, radicalismo, etc. Esto revela que, más allá de las etiquetas y los partidos, lo que importa es identificar los objetivos por los que se lucha y las políticas que resultan de esa lucha.

Entendido de manera amplia, podemos decir que el populismo se inicia con los movimientos reformistas liberales de principios del siglo XIX y se prolonga en este formato hasta mediados del siglo XX, con partidos revolucionarios o reformistas liberales en la Argentina, Paraguay, Uruguay, Colombia, Cuba y otros países. En este sentido podemos decir que personajes como Mariano Moreno (de la Argentina), Benito Juárez (de México), José Martí (de Cuba), Eliecer Gaitán (de Colombia) o Hipólito Yrigoyen, de la Unión Cívica Radical en la Argentina, eran de ese cuño. Pero más a menudo se asocia el populismo a líderes como Getulio Vargas (Brasil), Lázaro Cárdenas (México), Jorge Alessandri (Chile), Raúl Haya de la Torre (Perú) y Juan Domingo Perón (Argentina). *Esto muestra que la ideología populista tiene en América del Sur una significación muy difusa producto de la diversidad de fuerzas y motivos que la expresan en cada contexto.*

La globalización cultural acelerada con los medios de comunicación y la economía transnacional ha favorecido el consumismo, el individualismo y la masificación. Pero, como sucede también en Europa y en otros lugares, la globalización genera reacciones para recomponer las identidades amenazadas. La desintegración social, evidente o latente en la mayoría de los países sudamericanos, también suscita como respuesta la afirmación de la identidad nacional y de la solidaridad social. El populismo reaparece recurrentemente como una respuesta a las amenazas de desintegración nacional o social.

En estos procesos no está en juego solamente la oposición entre las culturas nacionales y la dependencia externa. Nuevos actores intervie-

14. Véase Ernesto Laclau, *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

nen rebasando el marco de los partidos políticos: los movimientos de defensa de los derechos humanos, los indigenistas, los piqueteros, los sin tierra, las feministas, los ecologistas, los homosexuales, los villeros, las Iglesias evangélicas, etc. El paradigma democrático liberal fundado en la igualdad ante la ley parece insuficiente. Los nuevos actores reclaman igualdad social y respeto de las diferencias. El mismo proceso de integración sudamericana implica grandes desafíos como la creación de instituciones supranacionales o la integración de los países hispano-americanos con Brasil.

Las identidades culturales de América del Sur se encuentran en un período de grandes turbulencias, mestizajes, confrontaciones, convergencias. Sería, por lo tanto, aventurado afirmar que hoy existe en la región un modelo cultural que representa la identidad sudamericana. Marchamos hacia un modelo multicultural cuyo perfil todavía no podemos definir. Somos sudamericanos y formamos parte de un conglomerado multicultural. Lo propio de estas formaciones culturales es que predomina el mestizaje sobre la segregación.

6. Modelos de conocimiento

Las sociedades modernas occidentales se formaron en torno a la lucha entre distintos paradigmas y modelos de conocimiento como el racionalismo, el empirismo, el marxismo, el humanismo, el positivismo, el realismo, la teoría de sistemas, el pragmatismo, etc. Estos paradigmas abrieron el camino a nuevas teorías científicas y sobre todo introdujeron una manera de pensar compartida por el conjunto de la sociedad. Por eso se puede hablar del “racionalismo francés”, del “empirismo británico”, del “pragmatismo norteamericano” o del “totalismo alemán”. Estos modelos de conocimiento facilitaron el progreso de las ciencias y sirvieron para valorizar el uso social del conocimiento en contextos singulares. O sea, fueron creadores de políticas del conocimiento.

En América del Sur, la conquista coincidió con el intento de la Iglesia Católica de producir una contrarreforma frente al protestantismo y frente al modernismo. Esta política incluía la negación de la subjetividad (frente al libre examen protestante de la Biblia), los derechos humanos (que se proclamaron en la Revolución Francesa), el humanismo (como camino al antropocentrismo sin Dios), el racionalismo y el experimentalismo científico (que ponían en duda las verdades reveladas), las libertades individuales (que afirmaban la soberanía popular y el fin de la monarquía), la cultura del trabajo, la industria, el capitalismo.

La escolástica medieval europea, como filosofía y como modelo pedagógico, que impuso la conquista, fue transmitida como el único modo

posible de conocer la verdad, como el acceso válido a un pensamiento universal. Fue la lucha de la independencia la que permitió introducir el racionalismo y el experimentalismo moderno que demostraron que la escolástica era un enfoque refutable y un arbitrario cultural. El pensamiento escolástico sobrevivió en distintos nichos eclesiásticos y educativos hasta el siglo XX. En el campo universitario fue la Reforma de 1918 (Córdoba) la que permitió abolir en América del Sur los reductos más poderosos de una filosofía que era al mismo tiempo colonial y anacrónica.

Desde comienzos del siglo XIX los líderes de la independencia buscaron introducir modelos de conocimientos coherentes con las ideas del Iluminismo, el liberalismo y el progresismo europeos. Los modelos vinieron sobre todo de Francia, Inglaterra y Alemania. En Brasil, fue el Imperio (1822-1889) el que introdujo el Iluminismo moderno y la oligarquía que lo sucedió en la República adoptó el positivismo francés y lo reprodujo en las elites burocráticas y militares. “Orden y progreso” figura como consigna de la bandera de Brasil. En casi todos los otros países de la región pugnaron por imponerse distintos modelos de la modernidad europea. Pero las tentativas de restauración conservadora fueron frecuentes. Los últimos seguidores de la ideología de la contrarrevolución francesa (De Maistre, De Bonald) influyeron en el terrorismo de Estado que vivió la Argentina entre 1976 y 1983. En ese período se reprimieron las teorías dialécticas, evolucionistas o revolucionarias. También la matemática moderna, el psicoanálisis, el humanismo cristiano y casi todo lo que tuviera el signo de un modernismo avanzado.

El México, la dictadura de Porfirio Díaz (1884-1911) intentó inculcar el pensamiento positivista y fracasó. En Brasil, en cambio, el trasvasamiento de las ideas del Iluminismo y del positivismo logró mantenerse durante mucho tiempo a través de la oligarquía y de las elites de poder, tanto civiles como militares. Intentos similares, con distintos resultados, tuvieron lugar en la Argentina, Chile, Perú, Colombia, etcétera.

A pesar de que hacia fines del siglo XIX parecía que se iban a imponer las ideas modernas de Europa (liberalismo, progresismo, positivismo, cientificismo), llegamos al final del siglo XX sin modelos de conocimiento dominantes en la región. Fue el positivismo el que estuvo más cerca de imponerse como cultura de las elites dominantes, tanto en Brasil como en México, Argentina, Chile y otros países. Todavía hoy perdura en centros científicos y universitarios.

La reacción contra el modelo positivista en Europa y en América del Sur provino de corrientes tan diversas como el humanismo, el fascismo, el socialismo, el nazismo, el comunismo y el subjetivismo. En el mundo artístico el surrealismo y otras corrientes se enfrentaron explícitamente con la racionalidad positivista. En ese contexto surgen en América pen-

sadores como Alejandro Korn (Argentina), José Vasconcelos (México), Alejandro Deustua (Perú), José Enrique Rodó (Uruguay) y otros que al mismo tiempo que refutaban los límites del positivismo comenzaron a plantear la necesidad de una filosofía sudamericana.

El positivismo llegó a tener una autoridad académica, cultural y política entre 1850-1930 tan grande como la que había tenido la filosofía escolástica en la época medieval. Pero el positivismo sudamericano, a pesar de su pretensión cientificista, cayó en la misma tentación que la escolástica: quiso perpetuarse como la única verdad, como el único método válido, como la cultura científica universal. En algunas universidades todavía se defiende esta posición. La epistemología contemporánea ahondó las críticas al positivismo y avaló el *pluralismo epistemológico* que de hecho se impuso en América del Sur.

En el período que va desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, distintos modelos de conocimientos compitieron por imponerse en América del Sur: el neotomismo, el racionalismo, el pragmatismo, el marxismo, el neopositivismo, la filosofía analítica, el humanismo existencial, la teoría de sistemas, el estructuralismo, la fenomenología, la hermenéutica, el posmodernismo. Aunque las tensiones sectarias siguen siendo muy importantes, *se puede decir que el pluralismo filosófico y epistemológico está consolidado en América del Sur*. El precio de esta coexistencia plural suele ser la incomunicación entre las distintas teorías y también un cierto relativismo sobre el que ahonda la última oleada del anarquismo epistemológico y el posmodernismo.

También en este período las universidades y los centros de investigación sudamericanos tuvieron una participación creciente en la producción científica y tecnológica. Hacia mediados del siglo XX había menos de trescientos mil estudiantes universitarios en el continente y en la actualidad más de diecisiete millones, tanto como en Estados Unidos o Europa occidental. Miles de instituciones de educación superior con las más variadas orientaciones y disciplinas indican que *existe un bloque científico-universitario que funciona como un sistema complejo, diversificado y pluralista*.

En este contexto podemos apreciar que cada disciplina crea sus métodos de acuerdo con el objeto de estudio y que no existe una relación unívoca entre un modelo de conocimiento y la actividad científica, como pretendió probar el cientificismo neopositivista. El pluralismo epistemológico se fue abriendo camino en medio de grandes debates y en este sentido podemos decir que en América del Sur existe una gran apertura a distintos modelos de conocimiento.

Cuando se compara esta situación con la coherencia académica y cultural de países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Japón, China, Corea, Rusia y otros, se percibe que en todos ellos predomina

algún modelo de conocimiento: pragmatismo, empirismo, racionalismo, marxismo, liberalismo, etc. *¿Podrá aprovechar América del Sur la diversidad de su pensamiento para posicionarse en un nuevo mundo complejo, multicultural y global? ¿O, más bien, esta diversidad se vivirá como una desventaja para lograr objetivos comunes y congruentes?*

A pesar de las dictaduras, de los sectarismos ideológicos y de la dependencia cultural, las sociedades sudamericanas pudieron mantener y fortalecer su capacidad creadora desde perspectivas pluralistas. Ahora sabemos que la argumentación y la experimentación científica no dependen tanto de modelos esquemáticos cuanto de métodos adecuados a sus objetos. Pero también sabemos que *las limitaciones a la creatividad científica y tecnológica en América del Sur no dependen tanto de la ausencia de modelos de conocimiento cuanto de la escasa valoración del conocimiento en la toma de decisiones públicas y en los proyectos de desarrollo.*

7. Filosofías

Las filosofías son interpretaciones de la realidad y del ser humano que van más allá del pensamiento científico y que proponen conjeturas sobre el universo, la sociedad, la naturaleza o la subjetividad humana. En América del Sur las facultades de filosofía o de humanidades se enseñan todas las escuelas filosóficas que se encuentran en la historia del pensamiento occidental. El canon filosófico es eurocéntrico aunque en algunas cátedras aisladas se enseñan filósofos árabes, africanos, asiáticos. Ha crecido en las últimas décadas el interés por el estudio de pensadores sudamericanos. Predomina muchas veces la exégesis de autores sobre el estudio de temáticas originales ligadas al estado de las ciencias, del mundo o de las sociedades sudamericanas. La producción filosófica todavía no ha encontrado su concepto en la experiencia histórica concreta, como diría Hegel.

Se trata de un problema que ya en 1830 había planteado Juan Bautista Alberdi en sus *Ideas para un curso de filosofía contemporánea* donde, entre otras cosas, decía:

Cada país, cada época, cada filósofo, ha tenido su filosofía peculiar, que ha cundido más o menos, porque cada país, cada época y cada escuela han dado soluciones distintas a los problemas del espíritu humano.

También agregaba algo que consideramos esencial:

De aquí que la filosofía americana debe ser esencialmente política y social en su objeto; ardiente y profética en sus instintos; sintética y orgánica en sus métodos; positiva y realista en sus procedimientos; republicana en su espíritu y destinos.¹⁵

La filosofía en América del Sur se desenvuelve hoy en el ámbito académico y en menor medida trasciende a ciertos círculos intelectuales. No forma parte del “ágora” popular donde reina el discurso de los medios de comunicación masivos. Actualmente podemos decir que sus áreas más relevantes son la epistemología, la historia de la filosofía, la filosofía política y la ética. La exégesis de autores europeos y norteamericanos ocupa un lugar preponderante.

Entre las filosofías que han tenido mayor influencia en los últimos cincuenta años y por distintos caminos podemos citar al marxismo en sus diversas corrientes, al neotomismo, impulsado por los católicos, el existencialismo y la fenomenología, el neopositivismo y la filosofía analítica vinculada a la tradición anglosajona, el pragmatismo, la filosofía de la liberación, la hermenéutica y el posmodernismo. Existe poca confrontación y poco diálogo entre las diversas tendencias. Por lo tanto, los intercambios filosóficos son escasos.

Varias generaciones de pensadores han tratado de estudiar la filosofía sudamericana desde mediados del siglo xx. Autores como Leopoldo Zea, Arturo Roig, José Luis Romero, Yamandú Acosta, Enrique Dussel, Abelardo Villegas, entre otros, han planteado la cuestión de la identidad filosófica regional. Se han organizado congresos y foros para debatir el tema. La corriente de la filosofía de la liberación, conectada a su vez con la teología de la liberación, fue la que mayor articulación ha tenido con movimientos sociales, sobre todo en Nicaragua y Brasil.

Es importante destacar que desde el comienzo de las restauraciones democráticas en los años 80 los profesores de filosofía se han preocupado por los temas de la democracia, de la ciudadanía, de la ética pública, de las discriminaciones culturales y sociales, de la educación transcultural y de la ecología. En Brasil se restableció la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria a partir de 2004 y se la asoció con el objetivo de fortalecer la ciudadanía. La agenda de los foros y congresos de filosofía se ha enriquecido mucho. Del mismo modo, se ha fortalecido el consenso en torno al pluralismo filosófico.

15. Citado por Leopoldo Zea (comp.), *Pensamiento positivista latinoamericano*, Madrid, Biblioteca Ayacucho, 1980, t. I, pp. 61, 65.

8. Ideologías

El concepto de ideología hace referencia a discursos que quieren legitimar posiciones particulares en nombre de principios universales. En América del Sur los discursos políticos ya no llegan tan lejos y muchas veces se han convertido en meros instrumentos para alcanzar el poder. Sin embargo, existe una cultura política más amplia que recurre a justificaciones filosóficas para la acción.

El mapa de las ideologías políticas es muy variado. No siempre coincide con los rótulos de los partidos políticos. Denominaciones idénticas pueden sufrir connotaciones ideológicas diferentes en los distintos países. Un breve catálogo de ideologías más notorias podría comprender el liberalismo, el marxismo, el peronismo, el socialcristianismo, la socialdemocracia, el liberalismo democrático, el comunismo, el trotskismo, el comunitarismo, el anarquismo, el nacionalismo, el conservadurismo, el ecologismo. Algunas de estas corrientes tienen proyecciones en varios países, otras son exclusivamente nacionales. Las alianzas, las coaliciones y los frentes se han convertido en moneda corriente. En casi todos los países gobiernan bloques de esta naturaleza, lo que muestra que no existen hegemonías ni discursos unívocos.

En virtud de la desarticulación entre la ideología y la política, no siempre existe coherencia entre los discursos y la acción. Esto quiere decir que no siempre existe correspondencia entre la denominación ideológica y las prácticas políticas. Por eso, la delimitación clásica europea entre la izquierda y la derecha resulta inadecuada para comprender el sentido de la praxis política en la América del Sur. Los partidos políticos no siempre se fundan en una concepción filosófica.

Algunos partidos se definen exclusivamente por sus vínculos con la realidad nacional. Otras, como el socialismo, la democracia cristiana, la socialdemocracia, el marxismo o el ecologismo, se sitúan en relación con los contextos internacionales. Varias de las corrientes ideológicas mencionadas forman parte de organizaciones mundiales como la Internacional Socialista, la Internacional Liberal, la Internacional Democristiana.

Vivimos una crisis de los partidos políticos que tiene su correlato en la crisis de las ideologías. La globalización, el neoliberalismo, el derrumbe de los sistemas comunistas, la masificación cultural, la corrupción, el consumismo y el individualismo, son todos factores que han contribuido a erosionar las ideologías políticas. La militancia política inspirada en fundamentos dogmáticos es minoritaria; a veces sectaria y escatológica. Los grandes partidos se han convertido en aparatos de poder que procuran movilizar a operadores o gestores capaces de aportar votantes o clien-

tes para la construcción del poder. Es evidente la necesidad de recuperar el fundamento ético-filosófico de la política.

La actividad política se ha vuelto pragmática. Pero en los comienzos del siglo XXI América del Sur presenta también el resurgimiento de utopías y de ideologías políticas en varios países. Los nuevos movimientos sociales y las alternancias en los gobiernos de América del Sur son un ejemplo. Los discursos indigenistas y ecologistas han ganado audiencia. Los principios de los derechos humanos se han incorporado a las instituciones públicas. El pluralismo y el consenso democrático parecen haberse consolidado, lo que constituye un avance histórico significativo.

9. Religiones

El hispanismo tradicionalista y el nacionalismo católico han tratado de amalgamar la identidad de América del Sur con el catolicismo. ¿Cuánto hay de verdad en esta aseveración? Por de pronto, a diferencia de lo que pasó en varios países europeos (Irlanda, Polonia, España), la Iglesia no apoyó las luchas de la independencia y defendió la unidad con España. En Brasil, el Imperio independiente con Pedro I se instaló instituyendo la separación del poder eclesiástico. Por otra parte, la mayoría de los nuevos líderes independentistas estaban vinculados con el Iluminismo y la masonería partidarios de la laicidad.

Sin embargo, la religiosidad popular tiene raíces en el salvacionismo cristiano que se manifiesta en múltiples formas. Cuando Benito Juárez impuso la Reforma de 1859 en México consagrando la separación de la Iglesia e imponiendo la escuela pública laica, estalló la revuelta de los cristeros. En Brasil en el siglo XIX estallaron también revueltas milenaristas, entre otras la guerra de los canudos. Lo cierto es que en toda Sudamérica existen desde antes de la independencia movimientos sociales étnico-religiosos que contienen elementos cristianos, aborígenes y africanos.

Pese a los intentos reiterados de evangelización ritual del catolicismo, las creencias míticas, animistas, milenaristas y mágicas siempre fueron muy fuertes. En las últimas décadas, junto con el crecimiento de las Iglesias evangélicas, proliferaron las congregaciones y las sectas. El mapa de las creencias es muy complejo. La base cultural heterogénea de creencias hizo posible todo tipo de implantes y sincretismos. La astrología compite con las religiones. El psicoanálisis se mezcla con la *new age*. El animismo se mezcla con movimientos sociopolíticos (como el vudú en Haití).

El mapa de las creencias religiosas es mucho más variado de lo que

se piensa. Junto al catolicismo podemos mencionar las Iglesias protestantes tradicionales y las nuevas Iglesias evangélicas y pentecostales que han crecido enormemente. Existen importantes colectividades judías e islámicas con sus cultos respectivos. En los países andinos renacen las religiones aborígenes. En el Nordeste de Brasil y particularmente en el Caribe, prevalecen creencias y ritos africanos.

La teología de la liberación, inspirada por filósofos y teólogos católicos y protestantes, tuvo en las últimas décadas del siglo XX una gran influencia en distintos países sudamericanos. Los padres Camilo Torres, Ignacio Ellacuría, Leonardo Boff, Enrique Angelelli y tantos otros fueron perseguidos o asesinados por defender las luchas emancipadoras. La obra filosófica de Enrique Dussel está asociada a la filosofía de la liberación.¹⁶

En América del Sur se impuso la libertad de conciencia y la diversidad de cultos. Países como Brasil, México y Uruguay adoptaron posiciones laicistas o anticlericales desde la primera mitad del siglo XX. En algunos casos, como la Argentina, la Constitución sostiene el culto católico junto con la libertad de conciencia. En casi todas las Constituciones se preserva la libertad de conciencia.

En las últimas décadas los congresos mundiales de las religiones afirmaron la convergencia de sus principios con las declaraciones internacionales sobre derechos humanos (Chicago, 1993; Ciudad del Cabo, 1999). En América del Sur tanto la Iglesia Católica como las Iglesias protestantes y evangélicas mostraron tendencias divididas en torno a las dictaduras militares y la defensa de los derechos humanos entre 1960-1990. A comienzos del siglo XXI todas las Iglesias manifiestan su apoyo a la democracia y al respeto de los derechos humanos. Dada la diversidad de cultos y las creencias, sería abusivo establecer la amalgama entre una religión y el pensamiento sudamericano. Sin embargo, cabe destacar la importancia que han tenido la democracia cristiana y el socialcristianismo en casi todos los países de la región. Un obispo es presidente de Paraguay en 2008; un ex sacerdote, Jean Aristide, fue presidente de Haití hasta 2006. En Guatemala, Perú y otros lugares las Iglesias evangélicas han tenido un gran peso en la designación del presidente. Pero lo que deseamos subrayar es que resultaría injustificado afirmar que el pensamiento sudamericano se identifica con alguna religión en particular.

16. Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta, 1998.

10. De la conciencia histórica a las políticas educativas

El pensamiento sudamericano está ligado a la conciencia histórica, más que al desarrollo de la ciencia o a los problemas metafísicos. A su vez, la conciencia histórica sudamericana está atravesada por desafíos reiterados, como las luchas por la democracia, la defensa de la soberanía nacional, la búsqueda de la igualdad social y la construcción de un desarrollo sustentable.

Las políticas educativas tienen que ser congruentes con los objetivos que han venido procurando los pueblos sudamericanos. La misión social de la filosofía en este contexto sería la de explicitar los fines de la educación y el currículo adecuado. La formación de ciudadanía democrática, la construcción de sociedades igualitarias, la búsqueda de una cierta autonomía a través de la integración regional y la formación de competencias para el desarrollo son temas que se han ido incorporando a las leyes de educación de los países de América del Sur. Esto muestra claramente que la autoconciencia histórica está avanzando.

Desde la perspectiva del pensamiento sudamericano, nos parece importante destacar algunas conclusiones. *No existe un pensamiento sudamericano homogéneo*, es decir, no hay una creencia o una idea que unifique la producción filosófica e ideológica regional. La diversidad cultural es un dato de la realidad y el pluralismo filosófico forma parte de las luchas por la libertad de pensamiento que tiene vigencia en casi todos los países de la región. El pluralismo filosófico y de la enseñanza aparece reconocido en la casi totalidad de la legislación educativa y constitucional. Por lo tanto, reconocer la pluralidad y la complejidad del pensamiento sudamericano no sólo es el camino para definir la identidad sino también una manera de construir una autoconciencia histórica adecuada.

Universalismo y singularidad son dos dimensiones profundas del pensamiento sudamericano. Podemos encontrar tendencias cosmopolitas del mismo modo como podemos encontrar fuertes corrientes particularistas. Esta tensión no va a desaparecer y resulta saludable que exista. Para integrarse al mundo global, hay que pensar desde la identidad local y desde lo universal.

El pensamiento sudamericano se ha vuelto transnacional. Filósofos y pensadores sudamericanos trabajan en los cinco continentes. Revirtiendo el flujo del proceso colonizador del continente, ahora existe una diáspora de intelectuales sudamericanos comprometidos con los problemas más diversos de la humanidad. El pensamiento sudamericano se ha mundializado al mismo tiempo que conserva su identidad.

Una gran parte de la producción de filósofos, escritores y creadores culturales se encuentra vinculada con las luchas históricas por la inde-

pendencia, la democracia, la justicia social, los derechos humanos y el desarrollo. Es decir, comparten una “ideología emancipadora”, aunque con signos diversos. La filosofía de la liberación ha tratado de sintetizar la conciencia emancipadora pero no es la única que expresa esta intencionalidad. Las preocupaciones ético-políticas alcanzan a las corrientes más diversas. La misión histórica de la filosofía sería la de fundamentar la praxis política, la de señalar las condiciones de éxito de un proyecto liberador y la de criticar los límites de la acción.

La identidad sudamericana no tiene como soporte dominante una forma religiosa, una identidad racial, étnica, geográfica o lingüística, aunque cada una de estas dimensiones nutre profundamente las culturas de la región. La diversidad es la regla; podemos hablar de sociedades multiculturales y pluralistas.

En América del Sur es la praxis política la que sostiene un proyecto de sociedad y la que asegura la continuidad de un proyecto liberador. Esto explica la politización de las sociedades. Ahora bien, esta centralidad de lo político tiene también como consecuencia la hipertrofia del discurso político y del voluntarismo ideológico.

En la medida en que el pensamiento sudamericano se encuentra ligado a un proyecto emancipador que procura la plena realización humana, se puede decir que constituye un *humanismo histórico*. Éste sería el paradigma que engloba las diferentes tendencias que procuran una sociedad justa.

La unidad de América del Sur no es una realidad en acto sino un proyecto que se está construyendo a través de la integración regional. Las tesis “esencialistas” respecto de las “identidades nacionales” aparecen a veces como un obstáculo para la búsqueda de la integración sudamericana. La “argentinidad”, la “chilenidad” o el “espíritu brasileño”, por ejemplo, pueden ser esgrimidos para mantener visiones históricas incompatibles. *No resulta casual que todavía no se haya logrado en el Mercosur crear órganos jurídicos y políticos supranacionales.*

La historicidad sudamericana en construcción depende de la convergencia de los actores sociales tanto como de los Estados. La inclusión social, la formación de la ciudadanía democrática, la convivencia plural de las distintas culturas, la búsqueda del bien común, la construcción de sociedades justas, son desafíos que implican el consenso y la acción política de los Estados, de los pueblos, de las comunidades, de los movimientos sociales. Crear una *poliarquía* regional es el desafío más profundo que enfrenta la unión sudamericana.

Estados ineficientes, institucionalidad democrática débil, estructuras sociales fragmentadas, muestran la relativa indeterminación de la praxis política respecto de estructuras y procesos que podrían asegurar la coherencia de los proyectos de desarrollo y liberación. Siempre sub-

sisten amenazas de deslegitimación (de los Estados, de los partidos), de crisis, de fracturas. La facticidad, el decisionismo político, el voluntarismo ideológico, generan inestabilidad. Construir organizaciones sociales sólidas e instituciones congruentes sigue siendo un desafío histórico. Las contradicciones recurrentes entre las normas y las prácticas sociales, entre la institucionalidad y el poder político, impiden formular estrategias comunes hacia el futuro. La búsqueda de consensos intersubjetivos, para evitar hegemonismos, se ha incorporado a las prácticas políticas.

La desarticulación entre el pensamiento y la acción, la incoherencia entre los distintos aspectos del proyecto emancipatorio (autodeterminación, democracia, justicia social) y el rechazo al conocimiento, constituyen las amenazas permanentes de la praxis política. La construcción de sistemas institucionales coherentes es una condición fundamental para el desarrollo regional. Los sistemas educativos pueden ser un instrumento eficaz para lograr este objetivo.

Con respecto al problema de la identidad del pensamiento sudamericano, podríamos decir que nuestro modelo de pensamiento común se funda en la autonomía de los individuos y en la autodeterminación de los pueblos, principios indisolubles de los derechos humanos. En este sentido, podemos hablar de un “humanismo histórico” sudamericano. En la ética de la liberación la búsqueda de la felicidad no depende de una idea de la naturaleza, de una idea religiosa o de un modelo científico, aunque muchos encuentren en estos referentes su fundamento. Tampoco se agota en una concepción individualista. La realización de los pueblos sudamericanos depende de un proyecto de desarrollo que tenga en cuenta las luchas por la autodeterminación, la democracia y la igualdad. Las políticas educativas, como lo reconocen los protocolos del Mercosur, tienden a asumir esos objetivos.¹⁷

17. Véanse los documentos del sector educativo del Mercosur en www.me.gov.ar/dnci/merc_index.html. El sitio del Portal Educativo do Mercosul administrado por Brasil se puede encontrar en www.sic.inep.gov.br.

CAPÍTULO 6

Diversidad cultural, biopolíticas y educación

¿Cómo podemos alejar, simultáneamente, los peligros del universalismo pervertido (del etnocentrismo, al igual que del cientificismo) y los del relativismo? No podremos hacerlo más que si logramos dar un nuevo sentido a la exigencia universalista. Es posible defender un nuevo humanismo siempre y cuando se tome la precaución de evitar las trampas en las que cayó la doctrina del mismo nombre en el curso de los siglos pasados. Podría ser útil hablar, a este respecto, y para marcar bien la diferencia, de un humanismo crítico.

Tzvetan Todorov, *Nosotros y los otros*

En el artículo 1º de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (aprobada el 2 de noviembre de 2001) se afirma que “la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos”. Resulta entonces pertinente vincular las políticas culturales con las biopolíticas.

La comunidad internacional ha llegado a un consenso en cuanto a que los derechos humanos son los garantes de la diversidad cultural (artículo 4º de la citada Declaración). Ahora bien, en la medida en que los derechos humanos constituyen principios para asegurar una vida digna a todos los seres humanos, parece adecuado recurrir al concepto de “biopolíticas” para enmarcar ambos aspectos. Esto nos permitiría pensar un cambio de perspectivas en las políticas sociales.

En efecto, de acuerdo con los convenios internacionales, resultaría coherente asumir que las políticas públicas (desarrollo económico, respeto de los derechos humanos, desarrollo social, políticas culturales, protección del medio ambiente, etc.) tienen como finalidad intrínseca el

mejoramiento de la calidad de vida de los individuos. Por lo tanto, no basta con la ausencia de violaciones de los derechos sino que es preciso que los gobiernos y las sociedades aseguren una vida digna a los individuos. Esto implicaría redefinir las políticas públicas como “biopolíticas”.

Michel Foucault entendía que las reglas sociales podían considerarse “biopolíticas” que estaban destinadas a integrar, disciplinar o emancipar a los individuos: “El hombre occidental aprende poco a poco lo que significa ser una especie viviente en un mundo viviente, tener un cuerpo, condiciones de existencia, probabilidades de vida, una salud individual y colectiva, fuerzas que se pueden modificar”.¹ Este autor llama la atención sobre la necesidad de desplazar el análisis del poder desde lo político hacia la manipulación de los cuerpos, hacia el control de la vida.

El concepto de “biopolítica” cobra nuevos significados con la irrupción de los movimientos ecologistas y ambientalistas. Los ecologistas desde mediados del siglo XX vienen planteando la necesidad de definir políticas que protejan a la humanidad contra la destrucción del medio ambiente. El “núcleo duro” de la tesis ecologista defiende la idea de una “biopolítica” orientada a la defensa de la naturaleza agredida por las innovaciones tecnológicas e industriales. En este caso, el “sujeto” deja de ser el ser humano y pasa a ser el planeta (que Lovelock concibe como un ser viviente).² Esta concepción vuelve a afirmar la antinomia entre el “humanismo” y el “naturalismo” que los románticos habían sostenido en el siglo XIX.

Con el nacimiento de las “biotecnologías” también aparece el nuevo campo de la “bioética” que se preocupa por comprender y delimitar los alcances de las intervenciones técnicas sobre el cuerpo de los individuos. El espectacular avance de las biotecnologías no sólo en las intervenciones médicas y agropecuarias sino en la capacidad para descifrar y reproducir la vida obliga a reconocer que estamos en los umbrales de una civilización que puede convertir la producción de la vida en un hecho cultural y económico. Frente al nuevo contexto de la “biotecnópolis”, aparece la necesidad de pensar en la “bioética” y en las “biopolíticas”.³

La comunidad internacional ha venido registrando estos cambios a través de congresos, estudios científicos y manifestaciones públicas de todo tipo. Estas preocupaciones convergentes dieron lugar a una serie de declaraciones, convenciones y protocolos internacionales que pode-

1. Michel Foucault, *La volonté de savoir*, París, Gallimard, 1976, p. 187.

2. James Lovelock, *Gaia. Una nueva visión...*

3. Véase Juan Carlos Tealdi (ed.), *Diccionario latinoamericano de bioética*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2008.

mos considerar como el marco actual de las “biopolíticas mundiales”. Entre estos documentos podemos destacar la Convención sobre Cambio Climático (1992), la Convención sobre Diversidad Biológica (1992), el Protocolo de Kyoto (1997) y la Declaración sobre el Genoma y los Derechos Humanos (1997).

Como se afirma al principio de este apartado, la Declaración de la UNESCO sobre Diversidad Cultural afirma en su artículo 1º que la misma se corresponde con la idea de la diversidad biológica. Esto nos lleva a pensar que los fenómenos de uniformización cultural, que se manifiestan en la desaparición de lenguas o de identidades culturales, tienen un significado equivalente a la desaparición de millones de hectáreas de bosques, de especies animales y vegetales cada año.

En la historia de la humanidad siempre han existido tensiones entre la singularización y la universalización de los grupos humanos. Por ejemplo, el proceso de individuación que surge con la sociedad burguesa moderna y que se extiende hasta nuestros días tuvo su contrapartida en los regímenes autoritarios, el fascismo, el comunismo o en las tendencias uniformizadoras del capitalismo. Los Estados-nación modernos buscaron desterrar los particularismos y las culturales locales, con sus lenguas y costumbres, en nombre de la igualdad de derechos ciudadanos.

Las “biopolíticas genocidas” practicadas por el nazismo en Europa, particularmente el “holocausto” del pueblo judío, dieron lugar a la búsqueda de nuevos principios de convivencia que se plasmaron en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Pero el exterminio de pueblos y culturas en distintos continentes es un fenómeno que se prolonga desde antes de las guerras europeas y en contextos políticos diferentes: dominaciones coloniales, esclavitud y apartheid africano, exterminio de los aborígenes en América, genocidio armenio, colectivización soviética, imperialismo estadounidense, etcétera.

Luego de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) las luchas anticoloniales y los movimientos de liberación dieron lugar a nuevas *identidades nacionales* y al resurgimiento de las *identidades culturales ancestrales*. La trágica experiencia de África a partir de 1960 muestra que la confusión entre “ciudadanía” e “identidad cultural” puede conducir a guerras civiles, etnocidios y genocidios.

Los cambios que se producen en las últimas décadas vienen a complicar el análisis, pues los procesos de revalorización de las identidades y la construcción de “biopolíticas” obligan a repensar los esquemas con que se han venido interpretando las relaciones sociales.

Europa ha asistido entre 1970 y 2000 al renacimiento de las identidades regionales y étnicas con manifestaciones de terrorismo (Irlanda del Norte, País Vasco, Chechenia, Córcega, etc.) y desmembramientos nacionales (Yugoslavia, Checoslovaquia, Unión Soviética, etc.). En va-

rios de estos procesos la reivindicación de la identidad ancestral se presenta como un “caso de vida o muerte”, legitimando de este modo el exterminio del “otro”. En los casos incruentos las discriminaciones administrativas a partir de las políticas lingüísticas sirven a los efectos de producir la depuración étnica buscada.

En todos los continentes sin excepción se pueden observar conflictos étnicos de distinta intensidad. En América del Sur las comunidades aborígenes llevan más de quinientos años reivindicando sus derechos fundamentales. Los procesos de miscigenación con los conquistadores e inmigrantes dieron lugar, por su lado, a sociedades multiculturales. Se puede hablar de “culturas híbridas” o de “entidades multiculturales”. Sin embargo, sobreviven muchas comunidades aborígenes que reivindican el reconocimiento de sus derechos ancestrales y de su identidad cultural para acceder a una vida digna. En diversos países de América del Sur y del Caribe las discriminaciones étnicas tienen serias consecuencias sociales y políticas. La cuestión del reconocimiento de las diversidades culturales converge con la lucha por los derechos sociales y tiende a redefinir la naturaleza de los conflictos políticos tradicionales.

Desde el punto de vista ético-político, las convenciones de Naciones Unidas sobre Derechos Culturales y de la UNESCO sobre las diversidades culturales resumen los nuevos consensos internacionales. Las declaraciones sobre derechos humanos y sociales a partir de 1948 se habían inscripto dentro del principio de “igualdad ante la ley” que los Estados debían custodiar. Se prolongaba de este modo el paradigma del igualitarismo racionalista surgido en la Revolución Francesa. A partir de las declaraciones sobre los derechos a la autodeterminación de los pueblos, los derechos culturales y sobre las discriminaciones contra la mujer, se incorpora un nuevo paradigma ligado al derecho a las diferencias.

Se habla entonces de varias “generaciones” de derechos humanos a partir de 1948. Analizando desde antes el proceso histórico, podemos distinguir tres grandes transformaciones. En una primera etapa las revoluciones liberales (Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia) que lucharon contra el orden feudal pusieron el acento en los derechos individuales, la propiedad y el Estado de derecho en el marco de un sistema internacional que tenía como referente al Estado-nación.

En una segunda etapa las revoluciones y reformas socialistas del siglo XX (Rusia, China, Cuba, Suecia y otros) pasaron de la igualdad jurídica a la búsqueda de la igualdad social. El ciudadano tiende a ser desplazado como sujeto por el trabajador. La ciudadanía no depende en este paradigma de la propiedad o de los atributos singulares sino de la universalización de los derechos sociales. Las discriminaciones contra la mujer parecían resolverse con la aplicación del principio “a igual trabajo, igual salario”.

En una tercera etapa tanto la lucha de los pueblos colonizados como la de las mujeres por su emancipación pusieron de manifiesto la necesidad de considerar las “diferencias”. Los negros eran discriminados por su color, las mujeres por el género, los aborígenes por su identidad cultural. Durante las últimas décadas esto obligó a explicitar las situaciones particulares, a establecer convenciones para valorar las identidades culturales y para condenar toda forma de discriminación por el género, el color, la posición social o las creencias de los individuos.

La evolución del Código Internacional sobre Derechos Humanos a partir de 1948 recoge los consensos éticos y las luchas de las distintas etapas de la historia. Podemos considerar que en el contexto de *los derechos a la igualdad a partir de las diferencias* se patentiza algo que va más allá de los derechos políticos y sociales, a saber, la *afirmación de las identidades* y la búsqueda de *igualdad de oportunidades en la calidad de vida*. Los derechos de la mujer en el uso de su propio cuerpo, los derechos ambientales o los derechos de los niños se inscriben en este paradigma.

Se puede afirmar que hemos llegado a un punto en que el consenso ético internacional sobre el respeto a las diversidades culturales es muy amplio, permitiendo así establecer “biopolíticas” que no sólo tomen en cuenta la creatividad de los pueblos sino también sus condiciones de vida. Esto no resulta trivial si tenemos en cuenta que diversos países de América del Sur (desde el río Grande hasta Tierra del Fuego) tienden a relegar, confinar o excluir a comunidades aborígenes, campesinos, habitantes de “villas miserias”, etc. La integración social en un plano de igualdad sería parte de una verdadera “biopolítica” coherente con los tratados internacionales sobre derechos humanos que todas las naciones se han comprometido a respetar. Desgraciadamente, las políticas sociales no sólo pueden resultar equivocadas o insuficientes sino que además suelen omitir las identidades culturales y las condiciones de vida de los sectores socialmente vulnerables. Derechos humanos, diversidad cultural y vida digna son aspectos indisolubles, como lo resaltan las declaraciones internacionales.

La diversidad cultural, como la diversidad biológica, constituye un patrimonio de la humanidad pero esto no quiere decir que su dinámica se presente sin conflictos y sin contradicciones. Aun contando con el consenso de las partes, no siempre resulta fácil armonizar los contextos y los legítimos intereses en juego. Las políticas culturales y las biopolíticas ponen en escena la complejidad del devenir humano. Por lo tanto, requieren un abordaje complejo y mecanismos de arbitraje como los que proponen Naciones Unidas y UNESCO en sus distintos protocolos.

Además del consenso y de los mecanismos jurídicos de implementación, se requiere un proceso de educación permanente para que los acto-

res aprendan a compartir un destino común valorando la diversidad y las diferencias. El éxito de una sociedad multicultural e igualitaria depende en última instancia de cómo los individuos asumen al “otro”.

CAPÍTULO 7

Posmodernidad y educación global

La incertidumbre acerca del sentido y el valor de la modernidad deriva no sólo de lo que separa a naciones, etnias y clases, sino de los cruces socioculturales en que lo tradicional y lo moderno se mezclan.

[...] otro modo de concebir la modernización latinoamericana: más que como una fuerza ajena y dominante, que operaría por sustitución de lo tradicional y lo propio, como los intentos de renovación con que diversos sectores se hacen cargo de la heterogeneidad multitemporal de cada nación.

Néstor García Canclini,
Culturas híbridas

Al finalizar su *Historia de las ideas pedagógicas*, Moacir Gadotti señala:

En la actualidad hay un gran debate relacionado con la teoría de la educación, en varios países del mundo. Y el gran tema es la llamada educación posmoderna y multicultural.¹

Podríamos establecer, siguiendo a este y otros autores, una serie de oposiciones que caracterizarían mejor los rasgos de la educación posmoderna:

1. Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo Veintiuno, 2000, p. 346.

- la defensa de la diversidad cultural contra las tendencias etnocéntricas;
- la defensa de la subjetividad contra el monopolio de la racionalidad;
- la valoración de las individualidades y de los grupos sociales contra las hegemonías mayoritarias; o sea, la diversidad contra la unidad, y
- la defensa del pluralismo filosófico y la diferencia contra los paradigmas que buscan la uniformidad de pensamiento o la hegemonía social y política.

También se asocian con la posmodernidad las tesis sobre el “fin de los discursos emancipatorios”, la crisis de las certezas y la admisión del principio de incertidumbre, la deslegitimación teórica de los saberes y su orientación pragmática, la crítica al racionalismo occidental y al instrumentalismo de la ciencia, la defensa del relativismo cultural y del subjetivismo.²

Las demarcaciones entre el fin de una era y el comienzo de otra son siempre difíciles. Las historias y las culturas no se dividen de un día para el otro con la coherencia que supone la vida académica. Por eso conviene definir algunos criterios para situar la educación del futuro en el contexto de un nuevo mundo.

La demarcación histórica entre moderno-posmoderno aparece en el seno de la cultura occidental. Se extiende sobre todo a partir de las creaciones culturales desde mediados del siglo XX hacia todo el mundo. Culturas que aún viven en las condiciones del Neolítico o de la Edad Media pueden vincularse con lo posmoderno a través del cine, la música, los videos o internet. Esta “hibridación” crea múltiples ilusiones massmediáticas que recrean la “globalización imaginaria”.³ Pero, ¿qué pasa con las historias reales?

Todavía encontramos culturas que viven en tiempos diferentes: comunidades, pueblos, aldeas, grupos humanos, países, que viven condiciones para los cuales ni siquiera llegó la modernidad. Los podemos encontrar en América del Sur, en África, en el mundo árabe, en Asia u Oceanía, pero también en sectores aislados, marginados o excluidos de América del Norte o Europa. En este sentido, no podríamos hablar de una demarcación moderno-posmoderno que divida a las sociedades en una transición homogénea o que tenga una significación equivalente para los actores implicados.

En un extremo podemos encontrar comunidades del Amazonas que

2. Véanse Jean-François Lyotard, *La condición...*; Nicolás Casullo (comp.), *El debate...*; David Harvey, *La condición de la posmodernidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

3. Véase Néstor García Canclini, *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

viven como en el Neolítico o Haití, que vive fuera de la modernidad. En el otro extremo las ciudades cosmopolitas que despliegan todos los recursos de las tecnologías más avanzadas. Pero en el medio encontramos países como Arabia Saudí que poseen los atributos de las riquezas modernas en un contexto cultural conservador, o países africanos donde lo moderno y lo tribal se entrelazan, o países como India donde las tradiciones milenarias se mezclan con la cultura informática. ¿Viven los países islámicos en la modernidad o en la posmodernidad? ¿En qué período de la historia viven los pueblos indígenas de América del Sur, o los tibetanos o los afganos o los gitanos?

Es importante definir el contexto histórico en la medida en que la educación contribuye a definir la historicidad. Muchos autores han señalado que el fracaso de las reformas educativas modernas en América del Sur, con sus principios racionalistas, cientificistas o positivistas, tuvieron que ver con el desajuste entre las culturas locales y esos principios que se creían universales. La literatura latinoamericana está llena de testimonios en ese sentido: *Yo el supremo* de Augusto Roa Bastos, *El recurso del método* de Alejo Carpentier, *La guerra del fin del mundo* de Mario Vargas Llosa, *Facundo* de Domingo F. Sarmiento o *Martín Fierro* de José Hernández, describen en obras magistrales la tensión profunda entre las culturas locales y el intento de imponerles una racionalidad importada.

Si la “modernidad” trasplantada sufría de una falta de “contextualización”, lo mismo podemos decir del concepto de “posmodernidad”. En primer lugar, porque pretende instalar una demarcación histórica “universal” que en realidad tiene que ver con la historización occidental. En este sentido, la crítica al “etnocentrismo”, que comenzó a mediados del siglo XX, ha dado lugar al intento de crear un “pensamiento poscolonial”.⁴

Los movimientos independentistas que comenzaron en el siglo XIX en América, los procesos de descolonización en África y Asia durante el siglo XX y los movimientos autonomistas, regionalistas y comunitaristas que todavía hoy se manifiestan en todas partes, marcan de manera dramática la importancia del reconocimiento de las identidades culturales. Este proceso es paralelo, y a veces contradictorio, con el movimiento surgido en la Revolución Francesa de 1789, por el reconociemien-

4. Véanse Samir Amin, *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1989; Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO, 2000; Walter Dignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires, Del Signo, 2001.

to de los derechos humanos individuales y políticos, al cual se agregan desde el comienzo del siglo XIX las luchas por los derechos sociales impulsados por el socialismo, el anarquismo y el comunismo.

En la actualidad muchos de los valores y los principios que animaron estos movimientos han sido consensuados y sintetizados en las grandes declaraciones sobre derechos humanos individuales, sociales, culturales, económicos y ecológicos a partir de 1948 a través de Naciones Unidas. *Aquí debemos subrayar algo que suele quedar soslayado y es el hecho de que la globalización actual tiene una base ética universal a partir del código internacional de derechos humanos que se viene instituyendo desde mediados del siglo XX. En efecto, es sólo a partir de estos acuerdos que surge la idea de una humanidad universal, de una idea común de la dignidad humana.*

Tomando en cuenta este horizonte podemos sostener que la “educación global” tiene como punto de partida la idea de la dignidad humana que surge de las declaraciones universales de los derechos humanos aprobadas por el conjunto de las naciones a partir de 1948.

Esta premisa no supera automáticamente todas las diferencias que pueden existir entre un ideal educativo universal y las condiciones históricas, sociales o culturales particulares. En el capítulo 6 de esta parte tratamos de plantear algunas condiciones para relacionar los principios de Naciones Unidas con las diversidades culturales. En el capítulo 5 planteamos la especificidad de las sociedades sudamericanas en su proceso emancipatorio.

Para nosotros, la “era global” tiene que ver por un lado con un proyecto moral, la emancipación de la humanidad, entendida ésta a partir del concepto de dignidad humana que surge con las declaraciones sobre derechos humanos. Por otro lado, lo “global” se nos aparece como un contexto económico, tecnológico, político y cultural, que implica la interdependencia de todos los pueblos del mundo.

Este punto de vista implica el rechazo a las demarcaciones “moderno-posmoderno” para definir la educación del futuro. También implica refutar y rechazar la tesis del “fin de los discursos emancipatorios”, pues lo que estamos afirmando es que la emancipación de la humanidad, en la cual tiene mucho que hacer la educación, aún no ha terminado. Asimismo, desde la perspectiva universalista de los derechos humanos, también criticamos tanto el subjetivismo egocéntrico de los que niegan la posibilidad de un proyecto colectivo como el comunitarismo etnocéntrico que sostiene la inconmensurabilidad de las culturas.

Nos parece también evidente que la metáfora de la “aldea global” que inventara Marshall McLuhan no puede reducirse a la diseminación de las tecnologías de la comunicación y de la información. No somos más “universales” porque escuchamos radio, vemos televisión o utilizamos

la computadora. Más bien, podría decirse que podemos compartir las informaciones y las tecnologías porque tenemos una educación “global”. Antes que los cables y la electricidad, fue la palabra la que permitió extender las intercomunicaciones.

La globalización de los mercados es otra de las amalgamas que nos parecen equivocadas. Es cierto que ya desde 1848 Marx y Engels advertían en el *Manifiesto comunista* que la mundialización de los mercados obligaba a pensar en la internacionalización de las luchas sociales. Pero no debemos olvidar que luego del descubrimiento de América en 1492 los jesuitas se propusieron organizar un sistema de escuelas y bibliotecas en los cinco continentes. Mucho antes de que el colonialismo y el capitalismo llegaran a la India o a China, ya existían intercambios que hicieron posible que Europa aprovechara los conocimientos acumulados en Oriente: el número “cero” de los indios, la matemática árabe, la medicina china y otros saberes se incorporaron así al progreso de Occidente.

Tanto en discursos neoliberales como en los “globalifóbicos” se ha repetido reiteradamente la idea de que la “globalización” está determinada por la difusión del libre mercado en todo el mundo. Esta tesis economicista podría contrastarse con la crisis financiera actual en la que se descubre que no existe un “capitalismo global” sino una serie de metrópolis y enclaves financieros que escapan a todo control nacional y mundial. A su vez, la crisis desnuda la asimetría con la que se comportan las agencias financieras mundiales que exigen una “racionalidad de libre cambio” a los países periféricos y al mismo tiempo se comportan con códigos de acumulación que sólo responden a intereses personales o locales. Lo que ahora exigen los países capitalistas es que se establezcan normas y procedimientos que permitan avanzar hacia un “capitalismo global”, lo cual a su vez supone que exista un modelo de desarrollo mundial.

Fuera de la humanidad, no hay salvación. Sin los procesos acumulativos que produjeron nuestros ancestros a partir del *Homo sapiens sapiens*, no habríamos llegado a sobrevivir y mucho menos a vivir en las condiciones de bienestar actuales. Ningún individuo aislado es capaz de crear un lenguaje y tampoco llega siquiera desplegar su inteligencia humana. Las observaciones antropológicas lo han probado. Las ciencias cognitivas lo han verificado. Ningún pueblo aislado hubiera podido adquirir los atributos que hoy identificamos con la “humanidad”. Existe una “civilización humana” y es el producto, complejo y contradictorio, de la interacción y el aprendizaje de millones de individuos y de miles de culturas a través del tiempo.

Vivimos sin duda en una nueva era que se caracteriza por una serie de crisis e innovaciones cuyos alcances no logramos interpretar profundamente. La “globalización”, tanto como la “informatización”, o la “con-

temporaneidad de las culturas”, o el “cambio climático”, o el desarrollo de capacidades para producir y reproducir la vida, son algunas de las manifestaciones de una mutación que afecta a las sociedades y a los individuos.

Todos estos fenómenos plantean a la educación una revisión permanente del “principio de realidad” en la medida en que pretende socializar a los individuos en el mundo real. El educador tiene que plantearse todos los días cuál es la visión del mundo que se puede brindar a los alumnos. La capacidad de reflexión y de interpretación de los educadores se ha convertido en una competencia crítica para que la educación pueda ofrecer una conciencia histórica adecuada.

EPÍLOGO

Educar para un mundo nuevo

La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza.

Edgar Morin, *La cabeza bien puesta*

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar al mundo.

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*

1. La mirada prospectiva

Imaginemos que en un futuro próximo se avanza hacia la formación de un sistema económico mundial, que la globalización se convierte en un nuevo modelo de desarrollo congruente con las necesidades de la humanidad. Imaginemos que las innovaciones biotecnológicas nos permiten conectar el cerebro de los individuos con las computadoras simplificando el proceso de transmisión y de memorización de información que normalmente ocupa la mayor parte del tiempo del aprendizaje en la actualidad. Maestros y alumnos dispondrán de más tiempo para aprender a pensar, para interactuar, para aplicar los conocimientos, para elaborar nuevas ideas o proyectos, para desarrollar competencias estéticas, sociales o deportivas. Imaginemos que las redes de información, que avanzan en ese sentido, ofrecen a través de cualquier tipo de terminales (teléfonos, computadoras, televisores interactivos y otros medios) cursos de cualquier temática y nivel educativo, bibliotecas y paquetes

de documentación preseleccionados para aprender desde cualquier lugar del mundo.

Algunos pensarán que estamos actualizando el utopismo tecnocrático y socialista del conde de Saint-Simon (1760-1825), o que estamos reescribiendo un relato de Ray Bradbury, o que, siguiendo el camino de Alvin Toffler, estamos desplegando la idea de la “cuarta ola” de la sociedad educativa. Por supuesto, en toda proyección del futuro nos alimentamos con toda clase de antecedentes o de visiones futuristas. Reconocemos tendencias pero, sobre todo, alimentamos la expectativa de un mundo mejor fundado en el uso intensivo del conocimiento y de la educación. Tentación “utópica”, “iluminista” o “pedagógica” de todos los tiempos, que es menos grave que la tentación de consolidar o reproducir un modelo que no resuelve los desafíos de la humanidad o que declarar el “fin de la historia” o de las utopías.

Los administradores de la educación, los maestros y los profesores, se enfrentan en la realidad cotidiana con problemas concretos que los vuelven pragmáticos, escépticos o resignados. Muchos olvidan que el proyecto de la “instrucción pública” que fuera inventado en el curso de la Revolución Francesa en 1792 proponía crear una educación que sustrajera a los alumnos de la cultura de sus padres para prepararlos para una república fundada en el conocimiento científico y en el respeto de los derechos humanos, una república igualitaria que no existía. Por lo tanto, su proyecto educativo significaba formar individuos “inadaptados” al sistema vigente porque los preparaba para un mundo nuevo. Los sistemas educativos modernos crecieron entre estas dos perspectivas: la pragmática de la gestión cotidiana de las escuelas y la utópica de nuevas actitudes y conocimientos. Y pese a todas las contradicciones, la educación moderna creó nuevos ciudadanos, más autónomos, más libres, más instruidos, más conscientes de sus relaciones sociales.

En muchas experiencias de mi vida académica me he ocupado de la gestión educativa y sobre todo de la gestión universitaria buscando posibilidades de mejoramiento en medio de los problemas y los cambios que las instituciones deben afrontar todos los días.¹ Siempre me ha sorprendido el hecho de que en los medios universitarios muy pocos se atreven a proyectar el futuro. Una pequeña encuesta entre consejeros de quince universidades argentinas me permitió constatar que sólo entre el 1 y el 3 por ciento del tiempo de reunión de los consejos superiores,

1. Véase Augusto Pérez Lindo, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1985; *La batalla de la inteligencia*, Buenos Aires, Cántaro, 1989; *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*, Buenos Aires, Biblos, 1993.

alrededor de 1990, estaba dedicado a discutir estrategias de mejoramiento (programas de investigación, reformas académicas, innovaciones pedagógicas, etc.). Podemos explicar este hecho con la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. La crisis mundial y, con ella, la de los sistemas educativos, han inducido sin embargo la necesidad de repensar la función de los productores de conocimiento y de los agentes educativos en la construcción de nuevos futuros.

Como vimos en el capítulo 4 de la Segunda Parte, entre 1996 y 1998 tuve la oportunidad de coordinar en la provincia de Catamarca la organización del Sistema de Evaluación de los Rendimientos Educativos (SEREC) que abarcó a 147 escuelas primarias y secundarias. Una de las experiencias más significativas fue para nosotros descubrir que en escuelas de “cuarta categoría” (grado único, escuela rural, maestro único) algunas maestras lograban rendimientos superiores en un 20 por ciento a la media de la provincia. ¿Cuál era la razón de estos buenos rendimientos en contextos adversos? Para saberlo organizamos un taller donde los docentes “exitosos” expusieron sus estrategias. Descubrimos como factores determinantes la “motivación”, la “creatividad” y el “compromiso” de los docentes. Pero, sobre todo, la capacidad para trascender con propuestas originales un medio adverso donde sus alumnos estaban condenados a repetir sus limitaciones culturales si los docentes se atenían al currículo establecido o a las condiciones materiales de su desempeño. Esta capacidad para trascender positivamente las limitaciones del presente supone un proyecto, un ideal pedagógico, que era el motor subjetivo de estas maestras.²

El futuro es inherente a todo proyecto educativo porque prepara individuos para afrontar situaciones que van más allá de su presente inmediato. Si lo pensamos desde la perspectiva de la sociedad o de la humanidad en general, es evidente que no podemos limitarnos a mejorar o adaptar los sistemas educativos vigentes porque esto nos condenaría a reproducir un mundo que consideramos insatisfactorio.

Repensar la educación mirando al futuro implica partir de algunos principios que pueden orientarnos para trascender los desafíos del presente.

2. Véase Augusto Pérez Lindo (ed.), *Creatividad, actitudes y educación*, Buenos Aires, Biblos, 2004, donde presentamos con varios especialistas un relato de esta experiencia y algunas consideraciones teóricas respecto de la creatividad.

2. Educación para construir un nuevo mundo

El pluralismo filosófico y epistemológico es la condición normal de un sistema-mundo cada vez más interconectado. Es el equivalente de la biodiversidad. Los sistemas educativos necesitan la diversidad y el pluralismo para cumplir con sus múltiples objetivos.

Fuera de la humanidad, no hay salvación. El proceso de generalización de la educación que comienza en el siglo XIX puede interpretarse como un intento por definir una humanidad universal. Los enfoques elitistas, sectarios, etnocéntricos o sociocéntricos tienden a formar minorías o elites excluyentes. La educación tiene que preparar ciudadanos para asumir responsabilidades y derechos en un sistema mundial en formación.

La educación para la era planetaria ha de ser multicultural y universalista. Esto significa, desde el punto de vista filosófico y pedagógico, que la formación de la “conciencia de sí” (principio de identidad) tiene tanta importancia como la formación del “ser-para-otro” (principio de socialidad o de alteridad). La negación del “otro” se encuentra en la base de todas las relaciones de dominación.

La naturaleza, nuestro medio vital, está en peligro. Hemos desarrollado una tecnoestructura y una economía para mejorar las condiciones de vida civilizada. Pero el crecimiento descontrolado ha creado condiciones indeseables para la supervivencia. La educación puede ayudarnos creando una ciudadanía ecológica. La ecopedagogía aparece como una dimensión necesaria de nuestra cultura del siglo XXI.

No somos solamente individuos, ni solamente actores colectivos, somos individuos, pueblos, grupos sociales, comunidades, estados, culturas. La educación tiene que preparar ciudadanos capaces de interactuar con múltiples actores. En el mundo subsisten muchos conflictos debido al desconocimiento de las identidades y de los sujetos. Muchas de estas situaciones fueron creadas a partir de modelos homogeneizadores (sociales, lingüísticos, ideológicos, religiosos, políticos) que pretendían cimentar la cohesión social sobre la base de una identidad absoluta.

Todas las culturas invocan fundamentos trascendentes: Dios, la naturaleza, la humanidad, la sociedad, la identidad cultural, la religión, la libertad, la ciencia. El propósito de imponer un mismo principio a todo el mundo generó en el pasado, y aun en el presente, guerras, dominaciones, conflictos. Asumimos la pluralidad de las creencias y tenemos que aprender a convivir con ellas

El conocimiento racional y científico es uno de los pilares de la educación. Educar significa buscar la verdad y formar la inteligencia para conocer objetivamente la realidad. La “hominización” o “finalización” del ser humano implica el pleno despliegue de su inteligencia. Asimis-

mo, el dominio de las competencias cognitivas (saber pensar, saber resolver problemas, conocer una disciplina o una especialidad) es el pasaporte indispensable para transitar la “sociedad del conocimiento”. Ahora sabemos que el desarrollo de la inteligencia no pudo separarse de la búsqueda de la dignidad humana.

La formación de la inteligencia humana no está determinada exclusivamente ni por los genes, ni por las estructuras innatas, ni por los estímulos del medio, ni por los deseos subjetivos. Ni el innatismo, ni el subjetivismo, ni el biologismo, ni el conductismo, ni el empirismo, ni el racionalismo, ni el sociologismo, pueden fundamentar satisfactoriamente la formación de la conciencia humana, o sea, la educación. La naturaleza, la subjetividad, el lenguaje, las relaciones sociales, son factores que intervienen de manera compleja en la construcción del conocimiento.

Toda educación científica supone una teoría del conocimiento. Y todo conocimiento es acción, como lo demuestran las ciencias cognitivas. Para aprender y para enseñar, la memoria y la inteligencia de los individuos tienen que tener una actitud activa (Piaget, Dewey, Assubel, Rogers, Brunner, entre otros).

La conciencia de sí, la conciencia de lo que conocemos, la del otro y la del mundo, son todos aspectos decisivos para una educación liberadora. Educar implica concientizar. La conciencia de sí, la del otro y la del mundo nos pueden conducir a la liberación (Paulo Freire)

Desde el punto de vista ontológico, la conciencia humana emerge en el mundo como una potencia que busca la libertad (Jean-Paul Sartre). Unos de los fines de la educación es formar individuos con el máximo de autonomía y responsabilidad. La educación para la libertad tiene fundamentos biológicos, morales y políticos.

La libertad y la conciencia de sí nunca han sido suficientes para formar individuos responsables frente a los demás. La “negación del otro” siempre acecha en las bases biológicas de la agresividad o en las formas sociales de la dominación. El ser humano aprende a convivir, crea normas morales o jurídicas para respetar la socialidad. La socialidad forma parte del aprendizaje evolutivo humano. Esto vale más allá del debate entre las tesis de la “agresividad natural” y de la “sociabilidad natural”.

La división entre criterios explicativos (para las ciencias naturales) y criterios de comprensión (para las ciencias humanas) resulta insuficiente. Los fenómenos sociales, como la educación, pueden ser explicados y comprendidos científicamente. Involucran procesos naturales y culturales que pueden ser estudiados con métodos cuantitativos y cualitativos, empíricos y formales, hermenéuticos o causales.

Hay que terminar con la separación entre las ciencias naturales, las matemáticas, las humanidades y las ciencias sociales. En los sistemas educativos esto implicaría reformular los programas de formación do-

cente que descuidan la complejidad del pensamiento científico y de la realidad humana. En este sentido, tienen plena vigencia las ideas expuestas por Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

La interiorización de los principios de los derechos humanos es lo que nos puede preservar de la reproducción de las relaciones de dominación. La humanidad ha logrado el máximo consenso moral a través de las declaraciones internacionales sobre derechos humanos, que comprenden los derechos individuales, sociales, económicos y ecológicos. Una de las funciones de la educación consiste en explicitar e internalizar estos principios de la dignidad humana para crear un modelo mundial de desarrollo coherente con ellos.

Desde el punto de vista biológico, el aprendizaje en la especie humana resulta crucial para asegurar la supervivencia. Pero el proceso educativo no puede entenderse sólo como adaptación o como preparación para competir por la supervivencia. La ecopedagogía debe preparar para adaptarse al medio, para transformarlo de acuerdo con las necesidades comunes y para conservar el equilibrio con la naturaleza.

La educación desarrolla el lenguaje y las capacidades simbólicas de los individuos. Con ello asegura la continuidad del proceso evolutivo hacia la humanización. La adquisición de competencias lingüísticas y técnicas resulta crucial en todos los niveles de la educación. La homogeneización mental a través de la televisión y de internet está expandiendo como un virus el analfabetismo funcional. Defender la diversidad de las lenguas y la riqueza del capital lingüístico es un desafío equivalente a la defensa del medio ambiente.

La función social de la educación es esencial, no accesorio. Contribuye a completar la individuación de las personas, integra a los individuos en un sistema social y promueve la igualdad de oportunidades. En la actualidad, socializar a los niños y a los jóvenes se ha convertido en un problema crítico de las escuelas. La universalización de la escuela tiene que estar acompañada del propósito de crear una ciudadanía mundial. Este objetivo implica, obviamente, la necesidad de implementar un modelo de desarrollo que brinde condiciones de vida digna a todos los seres humanos.

En las sociedades actuales coexisten una multitud de modelos educativos. Podemos distinguir fundamentalmente tres: los que privilegian la formación en valores (religiosos, morales, políticos), los que valorizan la instrucción cognitiva y los que capacitan para el desempeño laboral. Estas divisiones suelen corresponder a una división social del trabajo y de las clases sociales. Una educación para todos debe proponerse al mismo tiempo aprender a ser, a hacer, a pensar, a convivir, como propone la UNESCO.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner puede ser entendida como corolario y como justificación de la diversidad de funciones que asume la educación. En este sentido, también hay que rescatar la importancia de las “actitudes” en el sentido de la psicología humanista. La creatividad, la motivación, el compromiso, pueden ser motores tan importantes del aprendizaje como el buen uso de la memoria y de la inteligencia racional.

Los sistemas de información y la educación virtual han creado una variedad de nuevas posibilidades de interacción simbólica, de aprendizaje, de comunicación, de acceso a la información científica. En todas partes se están aprovechando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) para democratizar el acceso a la educación y para crear nuevos caminos de aprendizaje. La enseñanza “virtual” y “bimodal” (*blended*) ya pueden mostrar que los alumnos aprenden mejor con esas experiencias. Pero hacen falta más investigaciones para evaluar los alcances pedagógicos, sociales y culturales de las experiencias de educación virtual.

Al mismo tiempo que el mundo marcha hacia la escolarización masiva de las poblaciones, también la desescolarización avanza como alternativa. Este fenómeno surge en parte por la crisis de los sistemas formales de instrucción y en parte como corolario de la generalización de la educación. Se expande la educación virtual. Crecen las redes de *home schooling*. Crece el rechazo a la institución escolar, como ya lo había diagnosticado Iván Illich. Las instituciones educativas de todos los niveles necesitan relegitimarse. Necesitan volver a ofrecer las condiciones de una comunidad educativa brindando conocimientos básicos y formando ciudadanos. Las nuevas formas de religación pedagógica seguirán creciendo de manera autónoma aprovechando las posibilidades que ofrecen las NTIC. Las políticas educativas tienen que ser capaces de reconocer estas alternativas para integrarlas en un proyecto global. (En América del Sur, Brasil ha tomado la delantera creando una secretaría de educación a distancia.)

La razón de ser pedagógica de la educación reside en el método. Los sistemas de aprendizaje, desde los tiempos primitivos, exigen métodos adecuados. Las ciencias cognitivas pueden ofrecernos conocimientos probados sobre las maneras más eficaces para desarrollar la memoria, la inteligencia, las competencias lingüísticas o el pensamiento científico. Pero no podemos reducir el “método pedagógico” a una teoría científica. Todos hemos conocido al “buen maestro” capaz de superar sus limitaciones y fallas del contexto con estrategias adecuadas y creativas. El ambiente del aprendizaje depende no sólo de los contenidos y de los recursos técnicos sino también de las actitudes de los actores.

Muchas reformas educativas se han realizado sin suficiente funda-

mento metodológico y por eso fracasaron. La pedagogía actual precisa más que nunca una base científica. Pero, para no recaer en los errores del positivismo y el cientificismo pedagógico del pasado, es preciso adoptar un modelo epistemológico pluralista y complejo que tome en cuenta a los actores y sus contextos.

Los sistemas de evaluación de la calidad educativa han puesto el acento en la pertinencia de los planes de estudio, en los logros de aprendizajes lingüísticos o matemáticos, en la organización institucional. En todas partes se constata que se pierden competencias lingüísticas y disciplinarias. Muchos jóvenes terminan la escuela media sin saber leer, escribir, comprender un texto o resolver un problema matemático simple. De esto resulta que muchos pongan el acento en el fortalecimiento de los saberes disciplinarios básicos.

Pero para resolver el problema de los bajos rendimientos escolares y académicos, hay que tener en cuenta también las actitudes. No suelen tomarse en cuenta las actitudes que condicionan el éxito de cualquier aprendizaje. Sabemos por variadas experiencias que en las escuelas o en los cursos donde se desarrolla la motivación, la creatividad y compromiso entre los docentes y los alumnos el rendimiento escolar siempre se encuentra por encima de la media. El mejoramiento de los aprendizajes tiene que apuntar simultáneamente a los saberes disciplinarios y a las actitudes de los alumnos y los docentes para conseguir los resultados esperables.

El currículo internacional es el horizonte hacia el que marchamos. Miles de escuelas secundarias en todos los continentes participan del bachillerato internacional. Las ofertas de aprendizaje por internet ya no tienen fronteras. La Unión Europea y el Mercosur, entre otros bloques, avanzan en el diseño de espacios educativos comunes. El sistema de “créditos” o “unidades acreditables” (o sea, bloques de conocimiento) podría convertirse en la piedra angular de un sistema global que facilite la movilidad de estudiantes de todos los niveles en el mundo.

La educación para la ciudadanía global coincide con un retorno a las identidades comunitarias, étnicas, lingüísticas en todas partes. Las mismas universidades, de tradición cosmopolita, se han regionalizado o municipalizado. Este fenómeno es coherente con el concepto de “aldea global”. La educación está contribuyendo a revalorizar las identidades culturales y a atender los problemas locales. Universalización y diversidad cultural son procesos que pueden enriquecerse mutuamente en lugar de constituirse en antinómicos.

Miles de escuelas en todo el mundo están logrando que millones de personas descubran su dignidad, que se sitúen adecuadamente en la sociedad del conocimiento, que puedan defender sus derechos individuales y sociales, que puedan acceder a mejores posiciones profesiona-

les y sociales, que puedan avanzar en su carrera académica. Todo esto lo podemos englobar en la idea emancipadora de la educación. Ello viene a desmentir el discurso pesimista posmoderno sobre el fin de todo proyecto emancipatorio.

En ausencia de una teoría de la educación universalmente aceptada, podemos avanzar en ese sentido promoviendo la convergencia de las teorías educativas. Desde la perspectiva del pensamiento complejo de Morin, la pluralidad de ideas, la existencia de paradigmas contradictorios y la coexistencia de modelos educativos inconmensurables no nos impiden entender los sistemas educativos como procesos donde la contradicción, la incertidumbre y las diferencias forman parte de la historicización humana.

En una era de mutaciones reconocer lo que debemos cambiar puede ser tan importante como saber lo que tenemos que conservar. La educación es agente de reproducción (Bourdieu), pero también de cambio. Es agente de innovación y de conservación. Lo que tenemos que conservar concierne sobre todo al patrimonio intelectual y moral de la humanidad. La educación del futuro es también portadora de los grandes logros espirituales, culturales y científicos que la humanidad acumuló a través de los tiempos.

En varios sentidos se ha dicho que el futuro de la humanidad depende de la educación. La cuestión es saber si la educación asume seriamente el compromiso con el futuro de la humanidad. Somos conscientes de los límites políticos, económicos y sociales que implica crear un nuevo modelo de desarrollo inteligente y solidario a escala mundial. O sea, sabemos que la educación por sí misma no puede modificar relaciones de poder, estructuras sociales o procesos económicos. Sabiendo eso, *podemos seguir pensando que una de las mayores potencialidades del ser humano se encuentra en su capacidad para crear conocimientos y para transmitirlos con el fin de construir una sociedad justa. Ésta es la antorcha que sostienen miles de educadores todos los días en el mundo y es el legado que nos dejaron los grandes pensadores de la educación.*

Bibliografía

- ABBAGNANO, Nicola y Aldo VISALBERGHI, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- ACEÑOLAZA, Nilda, María Adalgisa SCAGLIA y Nelly URQUIZA, *Creatividad*, Universidad Nacional de Catamarca, 2002.
- ALI JAFELA, Sara, *Travesías filosóficas y sociales de la "Escuela Nueva" en Europa y Estados Unidos*, La Plata, Al Margen, 2006.
- ARDOINO, Jaques, *Education et relations*, París, Gauthier-Villars, 1980.
- AMIN, Samir, *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1989.
- ARANCIBIA, Violeta, Paulina HERRERA y Katherine STRASSER, *Psicología de la educación*, México, Alfaomega, 1999.
- ARGUEDO, Alcira, *Los silencios y las voces en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional, 1993.
- ARONOWITZ, Stanley, *Henry A. Giroux. Postmodern Education*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1993.
- BARBERÁ, Elena (coord.), *La incógnita de la educación a distancia*, Barcelona, ICE-HORSORI, 2001.
- BAUDELLOT, Christian y François LECLERCQ (dirs.), *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.
- BAUDRILLARD, Jean, *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*, Barcelona, Anagrama, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- , *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets, 2008.
- BECHER, Tony, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- BECHTEL, William y George GRAHAM, *A Companion to Cognitive Science*, Oxford, Blackwell, 1998.
- BONAL, Xavier, Aina TARABINI-CASTELLANI y Antoni VERGER (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.
- BOURDIEU, Pierre, *La reproducción*, México, Fontamara, 1995.
- BROWN, Lester et al., *La salvación del planeta. Cómo luchar por un mundo nuevo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1992.
- BRUER, John T., "Education", en William Bechtel y George Graham, *A Companion...*, pp. 681-690.

- BRUNNER, José J. y Juan C. TEDESCO (eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, Buenos Aires, Septiembre Grupo Editor, 2003.
- BUNGE, Mario, *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- CAFIERO, Mercedes, Roberto MARAFIOTI y Nidia TAGLIABÚE (eds.), *Atracción mediática. El fin de siglo en la educación y la cultura*, Buenos Aires, Biblos, 1997.
- CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.
- CASSIRER, Ernst, *Antropología filosófica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1945.
- CASTELLS, Manuel, *La era de la información*, México, Siglo Veintiuno, 2001.
- CASULLO, Nicolás (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Puntosur, 1991.
- CENTRE ROYAUMONT POUR UNE SCIENCE DE L'HOMME, *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, París, Seuil, 1979.
- CIAPUSCIO, Héctor, *El fuego de Prometeo. Tecnología y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1994.
- COOMBS, Philip, *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971.
- COUTEL, Charles, *Condorcet, instituir el ciudadano*, Buenos Aires, Del Signo, 2005.
- CRITHLEY, Simon, Jacques DERRIDA, Ernesto LACLAU y Richard RORTY, *Deconstrucción y pragmatismo*, México, Paidós, 1998.
- CULLEN, Carlos, *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- DE ALBA, Alicia (coord.), *Educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, 1996.
- DEMO, Pedro, *Política social, educação e cidadanía*, Campinas, Papirus, 1996.
- DERRIDA, Jacques, *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1993.
- DEUTSCH, David, *La estructura de la realidad*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- DE WASS, Franz, *Primates y filósofos. La evolución del simio al hombre*, Madrid, Paidós, 2007.
- DIEMER, A., J. HERSCH et al., *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, Barcelona, Del Serbal, 1985.
- DRUCKER, Peter, *Las nuevas realidades*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.
- DUART, Josep y Albert SANGRA (comps.), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- DURKHEIM, Émile, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1996.
- DUSSEL, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta, 1998.
- ECO, Umberto, *Apocalípticos e integrados frente a la cultura de masas*, Barcelona, Tusquets, 2003.
- FAINHOLC, Beatriz, *Programas, profesores y estudiantes virtuales*, Buenos Aires, Santillana, 2008.
- FALS BORDA, Orlando, *Las revoluciones inconclusas en América Latina, 1809-1968*, México, Siglo Veintiuno, 1968.
- FERRATER MORA, José, *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 1994.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto, *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina*, Buenos Aires, Eduntref, 2007.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel, *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1994.

- FERRY, Luc, *El nuevo orden ecológico. El árbol, el animal y el hombre*, Barcelona, Tusquets, 1994.
- FILLOUX, Jean-Claude, *Epistemología, ética y ciencias de la educación*, Córdoba, 2008.
- FLANAGAN, Owen, *The Science of the Mind*, Cambridge, The MIT Press, 1996.
- FOUCAULT, Michel, *La volonté de savoir*, París, Gallimard, 1976.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Santiago de Chile, ICIRA, 1969.
- , *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1970.
- , *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Paidós, 1990.
- FUKUYAMA, Francis, *El fin de la historia y el último hombre*, Buenos Aires, Planeta, 1992.
- , *La reconstrucción del Estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI*, Barcelona, Ediciones B, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg, *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra, 1998.
- GADOTTI, Moacir, *Pedagogia da praxis*, São Paulo, Cortez, 1995.
- , *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo Veintiuno, 2000.
- , *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2003.
- GARCÍA, Rolando, *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990.
- , *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- , *Latinoamericanos buscando un lugar en este siglo*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- GARCÍA HAMILTON, Ignacio, *Los orígenes de nuestra cultura autoritaria (e improductiva)*, Buenos Aires, Albino y Asociados, 1990.
- GARDNER, Howard, *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona, Paidós, 2000.
- , *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2001.
- , *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona, Paidós, 2008.
- GERGEN, Kenneth, *El yo saturado*, Barcelona, Paidós, 1987.
- GIBBONS, Michael et al., *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, José, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Buenos Aires, Rei, 1992.
- GIROUX, Henry, *Teoría crítica y resistencia en educación*, México, Siglo Veintiuno.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, *¿Qué es el sistema de evaluación de rendimientos educativos de Catamarca?*, 1997.
- GOLEMAN, Daniel, *La inteligencia emocional*, Madrid, Vergara, 1995.
- , *El espíritu creativo*, Buenos Aires, Vergara, 2000.
- GONZÁLEZ CABANACH, Ramón, Antonio VALLE ARIAS, Juan Carlos NÚÑEZ PÉREZ y Julio GONZÁLEZ PIENDA, “Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar”, *Psicothema*, vol. 8, Nº 1, 1996, pp. 45-61.
- GUTIÉRREZ, Francisco y Cruz PRADO ROJAS, *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, San José de Costa Rica, Pec, 1997.
- HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Tecnos, 1987.

- HARVEY, David, *La condición de la posmodernidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- HOLLOWAY, John, *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*, Buenos Aires, Herramienta, 2002.
- HOUSSEY, Jean, *Educación y filosofía*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- KANT, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Colihue, 2007.
- KINCHELOE, Joe y Shirley STEINBERG, *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro, 1999.
- LACLAU, Ernesto, *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LADRIÈRE, Jean, *Le temps du possible*, Lovaina, Peters, 2004.
- LANDER, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.
- LEVY, Pierre, *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos, 2007.
- LIPOVETSKY, Gilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Buenos Aires, Manantial, 1996.
- LOVELOCK, James, *Gaia. Una nueva visión de la vida sobre la tierra*, Madrid, Orbis, 1985.
- , *La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*, Madrid, Planeta, 2007.
- LYOTARD, Jean-François, *La condición postmoderna*, Buenos Aires, Rei, 1995.
- MARRERO, Adriana (ed.), *Educación y modernidad hoy*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2007.
- MARROU, Henri-Irénée, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- MARX, Karl y Friedrich ENGELS, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, París, Maspero, 1976.
- MCCARTHY, Thomas, *Ideals and Illusions. On Reconstruction and Deconstruction in Contemporary Critical Theory*, Cambridge, The MIT Press, 1991.
- MCLAREN, Peter, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario, Homo Sapiens, 1999.
- MARIÁTEGUI, José Carlos, “¿Existe un pensamiento hispanoamericano?”, *Revista Mundial*, 1 de mayo de 1925, Lima.
- MATURANA, Humberto, *La realidad: ¿objetiva o construida?*, Barcelona, Anthropos, 1997.
- y Francisco VARELA, *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Buenos Aires, Lumen, 2003.
- MENA, Marta (comp.), *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*, Buenos Aires, La Crujía, 2007.
- MIALARET, Gaston, *Vocabulaire de l'Éducation*, París, Presses Universitaires de France, 1979.
- , *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Planeta, 1979.
- MIGNOLO, Walter, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires, Del Sig-no, 2001.
- MOLL, Luis C. (comp.), *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 2001.
- MONTAGU, Ashley, *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid, Alianza, 1981.
- MORIN, Edgar, *El método. 1. La naturaleza de la natura*, Madrid, Cátedra, 1981.
- , *El método. 2. La vida de la vida*, Madrid, Cátedra, 1983.

- , *La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance/1*, París, Seuil, 1986 (hay trad.: *El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 1988).
- , *El método. 4. Las ideas*, Madrid, Cátedra, 1992.
- , *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- , *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.
- (coord.), *Relier les connaissances*, París, Seuil, 1999.
- NASSIF, Ricardo, *Teoría de la educación*, Madrid, Cincel, 1980.
- NEGRI, Antonio y Michael HARDT, *Imperio*, Barcelona, Paidós, 2000.
- , *Multitud. Guía y democracia en la era del Imperio*, Barcelona, Debate, 2005.
- NOWOTNY, H., P. SCOTT y M. GIBBONS, *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Oxford, Blackwell, 2001.
- NUDLER, Oscar (comp.), *La racionalidad: su poder y sus límites*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- PÉREZ LINDO, Augusto, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1985.
- , *La batalla de la inteligencia*, Buenos Aires, Cántaro, 1989.
- , *El problema de la verdad*, Buenos Aires, Biblos, 1993.
- , *Teoría y evaluación de la educación superior*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- , *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*, Buenos Aires, Biblos, 1993.
- , *Mutaciones. Escenarios y filosofías del cambio de mundo*, Buenos Aires, Biblos, 1996.
- , *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- , *Políticas de conocimiento, Educación superior y desarrollo*, Buenos Aires, Biblos, 1999.
- (comp.), *El concepto de realidad. Teorías y mutaciones*, Buenos Aires, Proyecto Editorial, 2003.
- , *Creatividad, actitudes y educación*, Buenos Aires, Biblos, 2004.
- PIAGET, Jean, *Biología y conocimiento*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1977.
- , *Psicología y pedagogía*, Madrid, Sarpe, 1983.
- , *Inteligencia y afectividad*, Buenos Aires, Aique, 2005.
- y Rolando GARCÍA, *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo Veintiuno, 1981.
- POPPER, Karl, *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*, Madrid, Tecnos, 2005.
- RASKOVSKY, Arnaldo, *El filicidio. La mutilación, denigración y matanza de nuestros hijos*, Buenos Aires, Beas, 1992.
- RENAUT, Alain, *¿Qué hacer con las universidades?*, Buenos Aires, UNSAM, 2008.
- RIBEIRO, Darcy, *Las Américas y la civilización*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.
- RIFKIN, Jeremy, *El siglo de la biotecnología*, Barcelona, Crítica, 1999.
- ROIG, Arturo Andrés, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- ROSANVALLON, Pierre, *La nueva cuestión social*, Madrid, Manantial, 1995.
- ROBINSON, E. y J. VAIZEY (eds.), *The Economics of Education*, Londres, Macmillan, 1966.
- RORTY, Richard, *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1989.
- SARTORI, Giovanni, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Buenos Aires, Taurus, 1998.

- SCAGLIA, María Adalgisa, "Creatividad, psicoanálisis y educación", en Augusto Pérez Lindo (ed.), *Creatividad, actitudes y educación*, pp. 85-113.
- SCHEINES, Graciela, *Las metáforas del fracaso. Desencuentros y utopías en la cultura argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.
- SCRUTON, Roger, *Filosofía moderna*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1999.
- SIMONE, Raffaele, *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Madrid, Taurus, 2001.
- STRUMILINE, Serge, "The economic significance of national education", en E. Robinson y J. Vaizey (eds.), *The Economics of Education*, Londres, Macmillan, 1966.
- STUFFLEBEAM, Daniel y Anthony SHINKFIELD, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- TEALDI, Juan Carlos (ed.), *Diccionario latinoamericano de bioética*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- TEILHARD DE CHARDIN, Pierre, *El porvenir del hombre*, Madrid, Taurus, 1962.
- TEIXEIRA, Anísio, *Pequena introdução à filosofia da educação*, Río de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.
- TODOROV, Tzvetan, *Nosotros y los otros*, México, Siglo Veintiuno, 1991.
- TOFFLER, Alvin, *El cambio de poder*, Barcelona, Plaza y Janés, 1990.
- TORRES, Carlos A. et al., *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- TOURAINÉ, Alain, *Las sociedades dependientes*, México, Siglo Veintiuno, 1978.
- , *El regreso del actor*, Buenos Aires, Eudeba, 1987.
- , *América Latina: política y sociedad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1989.
- UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, París, 1990.
- , *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, Madrid, Santillana, 1996.
- , Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, París, 1996.
- , *Educación para todos*, Jomtien, 1997.
- , Declaración Mundial sobre la Diversidad Cultural, París, 2001.
- YOULAN, Feng, *Breve historia de la filosofía china*, Beijing, Ediciones de Lenguas Extranjeras, 1989.
- VAN HAECHT, Anne, *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*, Buenos Aires, Biblos, 1999.
- VARELA, F., E. THOMPSON y E. ROSCH, *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- VASCONCELOS, José, *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*, México, Austral, 1999.
- VIRILIO, Paul, *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*, Buenos Aires, Manantial, 1996.
- WATZLAWICK, Paul, et al., *La realidad inventada*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- ZEA, Leopoldo, *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976.
- (comp.), *Pensamiento positivista latinoamericano*, t. 1, Madrid, Biblioteca Ayacucho, 1980.

