

REVISTA IIDH

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS
INSTITUT INTERAMÉRICAIN DES DROITS DE L'HOMME
INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS
INTER-AMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS



52

Julio - Diciembre 2010



REVISTA IIDH

Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Institut Interaméricain des Droits de l'Homme
Instituto Interamericano de Direitos Humanos
Inter-American Institute of Human Rights

© 2010, IIDH. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

Revista
341.481

Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos
Humanos.-Nº1 (Enero/junio 1985)
-San José, C. R.: El Instituto, 1985-
v.; 23 cm.

Semestral

ISSN 1015-5074

I. Derechos humanos-Publicaciones periódicas

Las opiniones expuestas en los trabajos publicados en esta Revista son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no corresponden necesariamente con las del IIDH o las de sus donantes.

Esta revista no puede ser reproducida en todo o en parte, salvo permiso escrito de los editores.

Coordinación editorial, corrección de estilo y diagramación: Marisol Molestina.

Portada y artes finales: Producción Editorial-Servicios Especiales del IIDH.

Impresión litográfica: Imprenta y litografía Segura Hermanos S.A.

La Revista IIDH acogerá artículos inéditos en el campo de las ciencias jurídicas y sociales, que hagan énfasis en la temática de los derechos humanos. Los artículos deberán dirigirse a: Editores Revista IIDH; Instituto Interamericano de Derechos Humanos; A. P. 10.081-1000 San José, Costa Rica.

Se solicita atender a las normas siguientes:

1. Se entregará un documento en formato digital que debe ser de 45 páginas, tamaño carta, escritos en Times New Roman 12, a espacio y medio.
2. Las citas deberán seguir el siguiente formato: apellidos y nombre del autor o compilador; título de la obra (en letra cursiva); volumen, tomo; editor; lugar y fecha de publicación; número de página citada. Para artículos de revistas: apellidos y nombre del autor, título del artículo (entre comillas); nombre de la revista (en letra cursiva); volumen, tomo; editor; lugar y fecha de publicación; número de página citada.
3. La bibliografía seguirá las normas citadas y estará ordenada alfabéticamente, según los apellidos de los autores.
4. Un resumen de una página tamaño carta, acompañará a todo trabajo sometido.
5. En una hoja aparte, el autor indicará los datos que permitan su fácil localización (Nº fax, telef., dirección postal y correo electrónico). Además incluirá un breve resumen de sus datos académicos y profesionales.
6. Se aceptarán para su consideración todos los textos, pero no habrá compromiso para su devolución ni a mantener correspondencia sobre los mismos.

La Revista IIDH es publicada semestralmente. El precio anual es de US \$35,00. El precio del número suelto es de US\$ 21,00. Estos precios incluyen el costo de envío por correo regular.

Todos los pagos deben de ser hechos en cheques de bancos norteamericanos o giros postales, a nombre del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Residentes en Costa Rica pueden utilizar cheques locales en dólares. Se requiere el pago previo para cualquier envío.

Las instituciones académicas, interesadas en adquirir la Revista IIDH, mediante canje de sus propias publicaciones y aquellas personas o instituciones interesadas en suscribirse a la misma, favor dirigirse al Instituto Interamericano de Derechos Humanos, A. P. 10.081-1000 San José, Costa Rica, o al correo electrónico: s.especiales2@iidh.ed.cr.

Índice

Presentación.....7

Roberto Cuéllar M.

Mensaje de inauguración

Director Ejecutivo del IIDH, Roberto Cuéllar M.....11

Conferencia magistral

Secretario General de la OEA, José Miguel Insulza.....17

Introducción al XXVIII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos

Aproximación a la dimensión política y pedagógica
del derecho a la educación en derechos humanos..... 33
Roberto Cuéllar M.

Ponencias seleccionadas

La protección de los derechos humanos: haciendo
efectiva la progresividad de los derechos económicos,
sociales y culturales 55
Pedro Nikken

Cómo hacer que la Declaración de los Derechos Indígenas
sea efectiva..... 141
Rodolfo Stavenhagen

Las identidades indígenas en América Latina..... 171
Rodolfo Stavenhagen

El derecho a la educación..... 191
Ligia Bolívar O.

La justiciabilidad del derecho a la educación213
Mónica Pinto

Educación para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina	231
<i>Juan Carlos Tedesco</i>	
Un espacio para ejercer y aprender derechos humanos en la escuela. Avances en el reconocimiento y práctica del gobierno estudiantil en los sistemas educativos de América Latina	247
<i>Ana María Rodino</i>	
El derecho a la educación: algunos casos de exclusión y discriminación	267
<i>Vernor Muñoz</i>	
Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos	309
<i>Abraham Magendzo</i>	
Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos	321
<i>Abraham Magendzo</i>	

Anexo

La educación en derechos humanos en la educación formal en las Américas AG/RES. 2604 (XL-O/10)	331
--	-----

Presentación

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos presenta el número 52 de su Revista IIDH, correspondiente al segundo semestre de 2010. En esta edición se recopilan algunos de los mensajes y ponencias ofrecidas en el marco del *XXVIII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos*, llevado a cabo del 16 al 27 de agosto de 2010. Este curso se enfocó en el tema de la educación en derechos humanos (EDH), como un derecho humano consagrado en el art. 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador, 1988), tomando en consideración para su análisis la dimensión de la pobreza.

El trabajo de promoción y educación en derechos humanos que realiza el IIDH dirigido a los más variados sectores sociales, profesionales y políticos, encuentra su expresión paradigmática en el Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos que se lleva a cabo anualmente. Entre los alrededor de 3300 ex alumnos y ex alumnas se cuenta buena parte de los y las líderes y activistas de derechos humanos en el Continente.

Desde su creación en 1983, el Curso constituye una ocasión única para que sectores muy variados, a menudo con posiciones divergentes, se encuentren y dialoguen sobre sus concordancias y diferencias, en un plan académico basado en los principios de tolerancia y respeto. Es así como personas funcionarias de las ONG y de las instancias gubernamentales de todos los países del Continente, integrantes de distintas iglesias, docentes, investigadores, estudiantes, periodistas, policías, militares, activistas, jueces, legisladores y profesionales de variadas disciplinas reciben conferencias de reconocidos especialistas internacionales, pero también encuentran espacios para intercambiar información y opiniones, generar conocimientos, plantear proyectos o definir propósitos comunes.

Este año, el Curso tuvo un sentido íntimamente ligado a la función principal del IIDH, la educación en derechos humanos, puesto que el IIDH entiende que una moral colectiva debe enseñarse apropiadamente transmitiendo valores de justicia y libertad desde la primera edad escolar. Esto es evidente de una lectura integral del Protocolo de San Salvador, el instrumento del Sistema Interamericano especializado en materia de derechos económicos, sociales y culturales.

Desde el 2000, el IIDH ha demostrado que el derecho a la educación en derechos humanos es un derecho clave en América Latina y el Caribe, la región más desigual del mundo. Es un contexto en el que existe un gran desfase entre los avances en la democracia formal y la práctica cotidiana que se trasluce en violencia, inseguridad, pobreza y posturas autoritarias, y los niños, niñas y adolescentes son las principales víctimas. En consecuencia, la EDH es esencial para desmontar la extrema pobreza y desigualdad que existen en la región, tomando en cuenta que la misma se mueve en este entorno extraordinario, crítico y desafiante al Sistema Interamericano.

A partir del año 2000 el número de la revista correspondiente al segundo semestre de cada año recoge los materiales producto de este Curso, adquiriendo un carácter monográfico desde la estrategia centrada en el enfoque en tres grupos de derechos: participación política, acceso a la justicia y educación en derechos humanos; a su vez analizados mediante tres ejes transversales: equidad de género, diversidad étnica y participación de la sociedad civil. Más adelante se agregaría otro grupo de derechos: los económicos, sociales y culturales; así como la preocupación que atiende hoy la estrategia institucional: la situación de pobreza crítica vista desde una perspectiva de derechos.

El IIDH define la educación en derechos humanos como la posibilidad real de todas las personas –independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales y culturales– de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras

personas; entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y sistema democrático de gobierno, y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos. El IIDH concibe al derecho a la EDH como un componente del derecho a la educación y como condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos y la democracia.

En este tenor surgió el Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos, el cual nació de la iniciativa de la República de El Salvador y de la República Oriental del Uruguay, facilitada por el IIDH y apoyada por la República de Costa Rica, la República de Colombia, la República Dominicana y la República Argentina, y aprobado el 8 de junio de 2010 por la Asamblea General mediante resolución AG/RES.2604 (XL-O/10). Dicho pacto tiene el objetivo de desarrollar procesos de orientación a los Estados parte y signatarios del Protocolo de San Salvador en el campo de la educación en derechos humanos, enfatizando en los puntos de conexión que conducen al fortalecimiento de su dimensión pedagógica. Este documento se ha incluido en la presente edición como anexo.

Esta edición de la Revista incluye la conferencia magistral ofrecida en el marco del XXVIII Curso Interdisciplinario por el Secretario General de la Organización de los Estados Americanos, José Miguel Insulza. Al mismo sigue un artículo de introducción a la temática, preparado por quien suscribe como primera lección del Curso, y una sección que contiene algunas de las ponencias centrales que formaron parte de su bagaje académico, que aparecen en el orden en que fueron presentadas. Se incluye el texto de las ponencias de los expertos y expertas que siguen: Pedro Nikken (Venezuela), Mónica Pinto (Argentina) y Rodolfo Stavenhagen (México), integrantes de la Asamblea General del IIDH, así como Ligia Bolívar (Venezuela), Juan Carlos Tedesco (Argentina), Abraham Magendzo (Chile), Ana María Rodino (Argentina) y Vernor Muñoz (Costa Rica).

Es nuestro más sincero deseo que esta contribución del IIDH represente un aporte significativo para el impulso del derecho a la educación en derechos humanos en las estrategias pedagógicas de

los Estados que adquirieron el compromiso de ofrecer una educación que implante el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, la justicia, la democracia y la paz.

Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo, IIDH

Ponencias seleccionadas

Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina

*Juan Carlos Tedesco**

Quisiera comenzar estas reflexiones colocando la discusión de este tema en la dimensión del futuro. Pensar sobre el futuro de la sociedad en el marco del actual sistema capitalista plantea problemas particulares. Richard Sennett, en sus análisis sobre la cultura del nuevo capitalismo, señaló que uno de sus rasgos más importantes es la idea de “nada a largo plazo”¹. El pasado está asociado a lo obsoleto y el futuro aparece como incierto y amenazante. En ese contexto, existe una fuerte tendencia a concentrar todo en el presente, en el aquí y ahora². Este rasgo de la cultura actual tiene un significativo impacto en la educación, ya que se supone que la tarea educativa consiste en

* Argentino. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Fue profesor de Historia de la Educación en las universidades de La Plata, Comahue y La Pampa, donde también fue Secretario Académico. En 1976 ingresó a la UNESCO como especialista en política educacional del Proyecto UNESCO/CEPAL Desarrollo y Educación en América latina y el Caribe, a cargo de las investigaciones sobre educación y empleo. Ocupó los cargos de director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, CRESALC en Caracas, Venezuela; director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, en Santiago, Chile; director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra y director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación en Buenos Aires. Fue profesor en la Universidad de San Andrés y actualmente lo es en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Fue Secretario de Educación de la República Argentina en 2006 y 2007, y luego asumió como Ministro de Educación, cargo que ocupó hasta julio de 2009. Actualmente es Director Ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, dependiente de la Presidencia de la Nación.

1 Sennett, Richard, *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona, 2006.
Laidi, Z., *Le sacré du présent*. Flammarion, París, 2000.

2 La discusión sobre el futuro ocupa un lugar importante en la agenda de las organizaciones internacionales. No es casual que uno de los capítulos del libro sobre las claves del siglo XXI de la UNESCO lleve por título “Qué futuro para el futuro”, con reflexiones de importantes científicos e intelectuales de todas las regiones del planeta. Ver UNESCO, *Les clés du XXIe. Siècle*. UNESCO/Seuil, París, 2000.

transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro. Si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión, las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolares como no escolares.

Pensar el futuro en un contexto como el que describe Sennet es una tarea contracultural. Paradójicamente, cuando menos posibilidades existen para pensar y actuar con visión de futuro, es cuando resulta más necesario e importante que lo hagamos. Jean Daniel, en un reciente editorial de *Le Nouvel Observateur* a raíz del fracaso de la Conferencia de Copenhague sobre el medio ambiente y los cambios climáticos, tuvo necesidad de evocar las palabras de Albert Camus, en el discurso que pronunciara cuando le otorgaron el premio Nobel de Literatura. En esa ocasión, Camus sostuvo que “[c]ada generación, sin duda, creyó que debía cambiar el mundo. La mía sabe que ella no lo hará. Su tarea, sin embargo, tal vez sea más importante. Consiste en impedir que el mundo se destruya”³. Desde este punto de vista, instalar el debate colectivo acerca del futuro, introducir la idea del largo plazo, promover la adhesión a los valores de la responsabilidad y de la solidaridad intergeneracional, constituyen un importante y decisivo programa político. No se trata de planificar el futuro de manera tecnocrática y centralizada, sino de concertar el futuro a través de negociaciones políticas que permitan definir sentidos comunes o sentidos compartidos. En términos del corto plazo, es necesario postular la urgencia de esta concertación. Para decirlo en forma sintética, es importante asumir que el largo plazo también es urgente.

En este contexto, quisiera solamente presentar algunas reflexiones donde se articulan informaciones disponibles con propuestas políticamente comprometidas con el ideal de justicia. Asumimos que no existe un futuro ya escrito, definido de manera fatalista por algún tipo de determinismo, sea tecnológico, biológico o cultural. Por esa razón no se trata tanto de especular acerca de cómo será el futuro, sino de proponer cómo queremos que sea. Esta postura se ubica dentro de la

³ Ver *Le Nouvel Observateur*, No. 2355.

línea de los análisis actuales sobre la sociedad, que están abandonando el paradigma propio de las ciencias sociales y asumen un enfoque más cercano a la filosofía social, donde es importante mantener el rigor y las exigencias metodológicas de las ciencias pero es igualmente necesario exponer explícitamente los valores, los ideales y los compromisos de quienes analizan la sociedad⁴.

¿Hacia qué sociedad nos queremos dirigir?

Los debates actuales acerca del futuro de la sociedad parten de reconocer la posibilidad de alguna catástrofe. En estos análisis se combinan las amenazas que provienen de la dimensión ecológica con las que derivan de la cuestión social. Ambas dimensiones están articuladas, ya que el aumento de las desigualdades sociales tanto en los países pobres como en los más desarrollados, agrava los problemas ambientales. No es casual la difusión y el impacto que tienen actualmente los estudios basados en la evolución de las especies y que prestan más atención a los procesos de extinción que a los de desarrollo⁵. Asimismo, la reciente crisis económica internacional ha sido analizada como el síntoma del agotamiento de un modelo de crecimiento productivista, que no tiene posibilidades de sostenerse en el largo plazo sin cambios muy profundos tanto en la producción como en el consumo y la distribución de la riqueza. Sin entrar en el detalle de estos debates, lo cierto es que tanto por razones éticas como políticas y sociales vinculadas a la sobrevivencia de la especie, el imperativo que se nos presenta es la construcción de sociedades más justas, con mayores niveles de equidad social tanto a nivel global como local, patrones de consumo más austeros y formas de participación democrática que aseguren altos niveles de participación ciudadana en las decisiones.

⁴ Esta articulación entre rigor metodológico y compromiso ético-político se puede advertir claramente en los análisis sobre el futuro de la sociedad de autores como U. Beck, A. Touraine, Z. Baumann, M. Castells, R. Sennett, A. Zen, entre otros.

⁵ Ver Diamond, Jared, *Effondrement. Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. Gallimard, París, 2006.

En definitiva, estamos ante el desafío de construir una sociedad en la cual existan niveles muy altos de solidaridad, de cohesión, de responsabilidad tanto intra como intergeneracional. El gran interrogante consiste en saber si la meta de construir una sociedad justa puede tener la potencialidad suficiente como para generar los niveles de adhesión necesarios, que puedan contrarrestar las tendencias a la injusticia que provienen del mercado y las tentaciones de dominación y control cultural.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro. Siguiendo los análisis de A. Giddens, es posible postular la hipótesis según la cual la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión **reflexiva**. El nuevo capitalismo tiene grados muy bajos de solidaridad orgánica y requiere de los ciudadanos un comportamiento basado mucho más en información y en adhesión voluntaria que los requeridos por el capitalismo industrial o por las sociedades tradicionales. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad ni de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción⁶. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que sólo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información que ella exige para su desarrollo.

Lo cierto es que adherir a la idea de sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado. Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas⁷, para quien los ciudadanos se ven —y se verán cada vez más en el futuro— confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las

⁶ Un análisis de la articulación entre racionalidad y respuestas emocionales en el comportamiento político puede encontrarse en el libro de Castells, Manuel, *Comunicación y poder*. Alianza Editorial, Madrid, 2009, Cap. 3.

⁷ Habermas, J., *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?* Gallimard, Paris, 2002.

cuestiones políticas tradicionales. Estamos, según Habermas, ante la necesidad de moralizar la especie humana. El desafío que tenemos por delante es el de preservar las condiciones sobre las cuales se basa nuestro reconocimiento de que actuamos como personas autónomas, como autores responsables de nuestra historia y de nuestra vida.

La construcción de justicia es un proceso que adopta formas diferentes según las bases sobre las cuales se asienta la organización social. En el futuro (que ya comenzó), el desafío que enfrentamos es cómo construir justicia en una sociedad que adopta cada vez más la forma de **red global**. Manuel Castells analizó la dinámica de la red global en todas sus dimensiones, destacando el papel que juegan las tecnologías de la información y la comunicación. De sus análisis, así como el de otros autores que se han ocupado del tema, surge claramente la hipótesis según la cual uno de los rasgos estructurales de esta sociedad-red es la fragmentación y el predominio de la lógica binaria inclusión-exclusión, que provoca una profunda transformación en la estructura del poder económico y político así como en los procesos de construcción de las identidades culturales individuales y colectivas⁸.

El ideal de justicia –que ha estado presente en todas las épocas– asume ahora una importancia renovada tanto porque la aspiración a lograrla forma parte de los objetivos declarados de gran parte de la humanidad como porque las dificultades han aumentado en su grado de complejidad. Esta sociedad red global tiene fuertes potencialidades de injusticia porque la exclusión está en la base de su funcionamiento. Por otro lado, la profundidad y la simultaneidad de las transformaciones colocan el debate en una dimensión sistémica. No estamos ante la perspectiva de cambios sectoriales sino de cambios civilizatorios que afectan la organización política, la organización del trabajo, la construcción cultural y la construcción personal.

⁸ Castells, Manuel, *Comunicación y poder...* Castells, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial, Madrid, 1997. Cohen, D., *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Fondo de Cultura Económica, Buenos aires, 1998.

En síntesis, y retomando los análisis disponibles sobre el futuro, es posible sostener que tenemos tres grandes desafíos, frente a los cuales es legítimo sostener utopías que aspiran a enfrentarlos con éxito. En primer lugar, un **desafío político**. La crisis del Estado-Nación y el carácter planetario de los principales problemas que enfrenta la humanidad obligan a pensar en un orden político de carácter mundial. Será preciso superar el déficit de instituciones democráticas de nivel global. Detrás de este desafío se ubican todos los problemas de un orden económico y social más justo, reglas universales y formas de participación ciudadana que tengan alcance global. En segundo lugar, un **desafío tecnológico**. El cambio climático, las fuentes no renovables de energía, la necesidad de garantizar niveles dignos de vida al conjunto de la población, requieren una revolución tecnológica orientada a la solución de los problemas básicos de la humanidad. Este desafío supone incentivar la innovación tecnológica hacia la solución de los problemas sociales más significativos y no hacia la eliminación del trabajo humano y la rentabilidad de las empresas. En tercer lugar, un **desafío antropológico**. Los actuales patrones de comportamiento, de producción y consumo son incompatibles con la idea de un orden social justo y un planeta sostenible. Serán necesarios cambios muy profundos en la base material de la sociedad y en los valores con los cuales orientamos nuestro desempeño individual y colectivo.

Si bien cada uno de estos desafíos tiene su dinámica específica, están articulados por un punto en común: exigen un significativo esfuerzo educativo, tanto cuantitativo como cualitativo. Sólo con un proceso de cambio profundo en los contenidos que transmiten los procesos educativos y la cobertura universal en términos de acceso será posible fortalecer la democracia global, orientar la innovación tecnológica hacia la solución de los problemas sociales y promover comportamientos individuales basados en la solidaridad, la paz, el cuidado del medio ambiente. Es en este sentido que adquiere una renovada validez la hipótesis acerca de la centralidad de la educación y del conocimiento en las estrategias destinadas a construir sociedades más justas.

Educación y sociedad justa

Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX el sentido social de la educación fue básicamente político. La educación, a través de la creación de los sistemas escolares obligatorios, tuvo la función de formar homogéneamente a los ciudadanos, mientras que los niveles superiores del sistema formaban a las elites dirigentes. Desde la segunda mitad del siglo XX hasta casi su finalización, el sentido de la educación estuvo definido por la economía. La educación fue concebida como la agencia responsable de la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo económico y social y, en esa medida, las políticas estuvieron definidas en el marco de procesos de planificación. Las últimas décadas, en cambio, se caracterizaron por una suerte de déficit de sentido, por ausencia de perspectivas de mediano y largo plazo, donde la competencia (en el sentido económico y de mercado) privó a la educación de una orientación clara en cuanto a su función social.

Sostener que, en el futuro, el vínculo entre educación y sociedad estará definido por la idea o el ideal de justicia constituye, obviamente, una toma de posición ético-política. La base de esta propuesta radica en el hecho que no existen posibilidades de inclusión social sin una educación de buena calidad. A diferencia del pasado, donde era posible incluirse socialmente ya sea en el trabajo o en la comunidad, sin haber alcanzado niveles altos de educación, en el futuro tanto el desempeño productivo como el desempeño ciudadano y la propia construcción de nuestras identidades como sujetos, exigirán el manejo de los códigos básicos de la modernidad (lectura, escritura, alfabetización científica y digital, segunda lengua) así como los valores centrales de solidaridad, respeto al diferente, conciencia y responsabilidad ecológica. Desde este punto de vista, la educación estará en el centro de las estrategias de construcción de sociedades justas a través de dos grandes pilares: en términos sociales y políticos, **aprender a vivir juntos** y, en términos cognitivos, **aprender a aprender**. Ambos pilares están íntimamente asociados, ya que el objetivo principal de la educación será lograr procesos cognitivos a través de los cuales las personas incorporen los valores de vinculación democrática, solidaria y respetuosa con los otros.

En otros lugares y momentos, estos dos pilares de la educación del futuro fueron objeto de análisis y explicaciones que no vale la pena repetir aquí⁹. Solamente nos parece pertinente señalar algunas reflexiones adicionales, pensadas en virtud de la evolución en el largo plazo de dichos pilares.

1. Todos los análisis coinciden en señalar que en la sociedad red global existen fuertes tendencias a la fragmentación social. Algunas de ellas derivan de la lógica de la desigualdad con la cual opera el nuevo capitalismo: concentración del ingreso, individualismo a-social, consumo diversificado. Otras, en cambio, son el producto de las demandas por reconocimiento a la diversidad y a la participación de los sujetos. La erosión de los factores tradicionales de cohesión (nación, familia, trabajo) ha dado lugar a una explosión identitaria que opera junto a los procesos de globalización. Castells propuso un análisis a partir de dos grandes ejes: globalización/identificación por un lado e individualismo/comunalismo por el otro. El cruce de estos dos ejes da lugar a los cuatro modelos culturales básicos de la sociedad red global: el consumismo, el individualismo en red, el cosmopolitismo y el multiculturalismo. Más allá de la descripción de cada uno de estos modelos y sus soportes sociales y tecnológicos, lo cierto es que una propuesta educativa que tienda a construir sociedades más justas no puede ser neutral frente a estas opciones. Al respecto, quisiera retomar una hipótesis presentada hace ya varios años según la cual todo el debate acerca de la educación multicultural e intercultural está referido a definir frente a qué será neutral y frente a qué no será neutral la escuela (entendida como la forma colectivamente definida para la actividad educativa) del futuro.

Al respecto, podemos postular que los espacios de neutralidad de la escuela serán mucho más reducidos que en el pasado. La escuela ya no podrá dejar de lado ciertos temas, sino que deberá asumírselos desde una perspectiva activa, promoviendo su conocimiento y su discusión. Dicho en otros términos, en la escuela del futuro habrá

⁹ Ver Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Madrid, 1996.

menos espacio para el currículum oculto. En el modelo tradicional de neutralidad escolar era posible la existencia de un doble discurso entre las propuestas declaradas y las prácticas efectivas. En el nuevo tipo de práctica escolar habrá, por supuesto, funciones latentes y efectos no deseados, pero los fines serán o deberán ser declarados. Habrá una manifiesta presentación de los objetivos que se proponen y un mayor nivel de libertad de elección¹⁰.

Aprender a vivir juntos supone enfrentar el desafío de construir en los sujetos lo que Luc Ferry denominó “pensamiento ampliado”. Cada uno hoy tiene derecho a ser reconocido en su propia identidad. Pero esta adherencia a lo propio, a su comunidad de origen, no puede estar asociada a la idea de creer que esa forma de pensamiento es la única buena y legítima. Frente a esta visión limitada, que está en la base de las conductas xenófobas que han cobrado renovada vigencia, es necesario promover el “pensamiento ampliado”, que permite distanciarse de uno mismo para ponerse en el lugar del otro, no solo para conocerlo o entenderlo mejor, sino para conocerse uno mismo más profundamente¹¹.

2. La centralidad de la información en la sociedad red está asociada a la concentración de poder en los que manejan los medios de comunicación. Estos medios no transmiten solamente datos sobre la realidad. Transmiten emociones, valores y representaciones culturales en general. La mediatización de la cultura tiene efectos muy significativos en las experiencias cognitivas que se promueven socialmente. El principal motivo de preocupación y tensión que existe en este campo es la contradicción que provoca la complejidad creciente de los problemas ciudadanos y la simplificación extrema que produce la modalidad de info-entretenimiento que utilizan los medios de comunicación. En las campañas electorales, por ejemplo, ya no se discuten programas sino que se apela a frases

¹⁰ Sobre este punto ver Tedesco, Juan Carlos, *El nuevo pacto educativo*. Santillana, Buenos Aires, 2007, cap. 6.

¹¹ Sobre esta diferencia entre pensamiento limitado y pensamiento ampliado, ver Ferry, Luc, *Aprender a vivir. Filosofía para mentes jóvenes*. Taurus, Buenos Aires, 2007.

efectistas, lo más cortas posibles. Las frases tienden incluso a ser reemplazadas por imágenes impactantes y todo asume el carácter de un acontecimiento deportivo. En síntesis, para tomar las palabras de Castells, “[n]o hay tiempo ni formato para nada de enjundia en la política mediática, es una cuestión de obtener puntos”, lo cual permite a especialistas en este campo hablar de los ciudadanos-votantes como “avaros cognitivos”¹².

Esta modalidad del manejo de la información y de la formación ciudadana está en abierta contradicción con las exigencias cognitivas que tiene la comprensión de fenómenos sociales, tales como la protección del medio ambiente, las consecuencias de la manipulación genética, la disponibilidad y distribución del agua potable, el manejo de la salud pública, el diseño de instituciones políticas globales. Un desarrollo cognitivo que permita comprender la complejidad de los problemas no es neutral frente a los valores éticos. Edgard Morin¹³ insiste desde hace ya mucho tiempo en señalar que enseñar a pensar bien, a pensar mejor, está asociado a la idea de formar un ser más “humano”. Personas capaces de comprender la complejidad actuarían de manera más responsable y conciente. En palabras del propio Morin, “[l]’affaiblissement d’une perception globale conduit à l’affaiblissement du sens de la responsabilité, chacun tendant à n’être responsable que de sa tâche spécialisée, ainsi qu’à l’affaiblissement de la solidarité, chacun ne percevant plus son lien organique avec sa cité et ses concitoyens”.

La combinación entre la hiper simplificación de los medios de comunicación y la creciente complejidad de los saberes necesarios para entender el mundo provoca un riesgo muy importante de neo despotismo ilustrado, donde el poder se concentre en aquellos que manejan la información y el conocimiento socialmente más significativos, sin posibilidades de control ciudadano. En este sentido es posible recuperar el concepto de “democracia cognitiva”. La educación del futuro deberá brindar a los ciudadanos una

¹² Castells, Manuel, *Comunicación y poder...* págs 308-314.

¹³ Morin, Edgar, *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil, Paris, 1999.

formación científica básica que permita comprender y controlar el trabajo de los expertos¹⁴.

3. Paralelo a los cambios provocados por las tendencias señaladas en los puntos anteriores, es necesario prestar mucha atención a las consecuencias sociales, políticas y culturales de los hallazgos en el campo de la biotecnología y a los posibles desarrollos derivados del descubrimiento del genoma humano. Las posibilidades de manipulación genética son una realidad desde el punto de vista técnico. Llevarlas a cabo es ya una decisión política. Declarar como bien público a todo el conocimiento sobre el genoma humano ha sido un paso importante para darle a estas decisiones un enfoque político y social. Jeremy Rifkin¹⁵ se ha ocupado de este tema advirtiendo sobre los riesgos de un nuevo eugenismo, aparentemente más banal que el horror del nazismo, pero con consecuencias sociales de enorme importancia. Entre esas consecuencias es importante destacar que el desarrollo cognitivo de las personas puede estar biológicamente determinado si se permiten intervenciones en el capital genético de las futuras generaciones.

La profunda dimensión de la manipulación genética fue puesta en evidencia, entre otros, por J. Habermas. Su hipótesis consiste en sostener que la posibilidad de intervención en la vida prenatal a través de las técnicas de diagnóstico preimplantatorio, modifica sustancialmente la relación con uno mismo y con los demás¹⁶. Habermas sostiene que la intervención genética provoca un cambio radical en las condiciones a partir de las cuales nos constituimos como sujetos. Hasta ahora, los procesos de socialización basados en un capital genético producto de la casualidad, brindan condiciones para la vigencia de un principio de libertad, que nos permi-

¹⁴ Un análisis interesante sobre las relaciones entre saber y poder, las formas posibles de diálogo y controversia entre especialistas y ciudadanos profanos, puede verse en Callon, M., P. Lascoumes y Y. Barthe, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Seuil, París, 2001.

¹⁵ Rifkin, J., *The biotech Century. Harnessing the Gene and remaking the World*. J.P. Tarcher-Putnam, New York, 1998.

¹⁶ Habermas, J., *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme liberal*. Gallimard, París, 2002.

ten asumir la responsabilidad sobre nuestra biografía. Somos responsables de reflexión autocrítica y tenemos la posibilidad de compensar retrospectivamente la relación asimétrica que existe entre padres e hijos. Los contenidos de la socialización familiar son siempre susceptibles de análisis crítico en el proceso comunicacional de la socialización. Estas posibilidades desaparecen o se modifican cuando somos conscientes que otros han intervenido intencionalmente en nuestro capital genético. En una hipótesis extrema, Habermas sostiene que es posible suponer que el nuevo ser, devenido adulto, no dispondrá de la posibilidad de instaurar la necesaria simetría de responsabilidades, recurriendo a la autoreflexión ética porque con la intervención genética cambian las relaciones de poder entre las generaciones. En el proceso de socialización, los adultos significativos actúan como eventuales antagonistas, mientras que en la manipulación genética lo hacen como programadores.

Las consecuencias de escenarios de este tipo sobre la educación y sobre las relaciones sociales en un sentido general, son inéditas. No se trata sólo de la posibilidad de establecer una oferta educativa adaptada a supuestos perfiles genéticos que impidan procesos de movilidad social, de cambios en destinos prefijados de antemano, lo cual es de por sí sumamente grave socialmente. Mucho más grave aún es la perspectiva de una ruptura en las condiciones sobre las cuales se apoya nuestra idea de autonomía personal, de responsabilidad sobre mi propia historia y mis conductas, en definitiva, sobre la base moral en la cual se asienta la sociedad. Paradójicamente, en momentos en los que se pronostica para el futuro un escenario de mucho mayor nivel de autonomía, de diversidad, de multiplicación de las posibilidades de elección en la construcción de las identidades personales, aparecen riesgos de determinismos “duros”, potencialmente menos modificables por intervenciones sociales. Retomando algunos análisis recientes de F. Dubet, la educación del futuro debe asegurar la igualdad individual de las oportunidades. Esto obliga a reflexionar sobre la formación de sujetos, sobre el modelo educativo mismo y el lugar que dicho modelo otorga a los individuos, a sus proyectos, a su vida

social y a su singularidad, independientemente de sus desempeños cognitivos¹⁷.

4. Además del determinismo biológico, también debemos enfrentar los desafíos de determinismos sociales creados por los escenarios de exclusión que promueve la sociedad red. La dinámica inclusión-exclusión crea sus propios mecanismos de reproducción intergeneracional. En el capitalismo tradicional existían posibilidades de movilidad social que permitían a los padres tener aspiraciones de ascenso social para sus hijos. En el marco del nuevo capitalismo se crean condiciones cada vez más duras para romper el efecto de cuna de cada sujeto. Para mantener la exclusión es necesario crear barreras que impidan la entrada. A esas barreras alude el significado que hoy adquieren conceptos tales como empleabilidad y educabilidad. Si no se diseñan acciones específicas para evitarlo, es obvio que los hijos e hijas de los excluidos de hoy no tendrán acceso al desarrollo de las competencias que les permitan incluirse en una sociedad cada vez más exigente en términos cognitivos y emocionales. Las informaciones disponibles hablan de un fuerte determinismo social de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos. La escuela actual no logra romper ese determinismo, que corre el riesgo de reproducirse intergeneracionalmente.

Desde este punto de vista, es necesario insistir en el postulado según el cual el acceso universal a una educación básica de buena calidad constituye la condición necesaria para que sean posibles otras formas y dimensiones de la inclusión, tales como la inclusión en el trabajo o en la participación política. Pero la universalización de la cobertura escolar –que hoy tiene magnitudes significativas– enfrenta problemas nuevos, que indican los límites que tienen los procesos educativos asumidos como procesos sectoriales y no como parte de un proyecto de construcción de sociedades más justas. Algunos estudios recientes han puesto de manifiesto que el acceso de nuevos sectores sociales a los niveles tradicionalmente reservados a las elites estaría asociado a las nuevas desigualdades,

¹⁷ Dubet, F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil, París, 2004.

tanto desde el punto de vista estructural como ideológico. La explicación de este fenómeno alude al hecho que en el esquema fordista de producción, basado en la escasez de mano de obra altamente calificada, un grupo reducido de personas ocupaba los puestos de cúpula, mientras que en la base se empleaba masivamente personal menos calificado. El aumento cada vez mayor de personal calificado y los cambios en los modos de organización del trabajo han modificado esta lógica. Las personas con altos niveles de calificación forman una comunidad más densa, con tendencia a agruparse, relegando a los menos calificados ya sea al desempeño de tareas viles o directamente a la exclusión¹⁸.

Emmanuel Todd¹⁹ ha sostenido la hipótesis según la cual la expansión de la educación postprimaria ha creado una capa de población que ha roto con la aspiración a la igualdad y la homogeneidad social. Al contrario de la educación primaria y la alfabetización, accesible a todos, la expansión de la educación superior nunca podría alcanzar un carácter universal y llevaría, en su desarrollo, a la fragmentación cultural de la sociedad. La existencia de esa dinámica remite nuevamente al tema de la adhesión a la justicia, que se constituye en un requisito importante, particularmente para los sectores incluidos y de cúpula de la sociedad. Es allí donde la adhesión a la justicia es más necesaria y, al mismo tiempo, más difícil porque implica un esfuerzo ético y cognitivo muy profundo.

Algunas reflexiones finales sobre estrategias de acción

El análisis efectuado hasta aquí permite enfrentar los interrogantes acerca del vínculo entre educación y sociedad con lo que entendemos son los principales puntos de referencia. Dos puntos centrales merecen ser retomados: la educación y la sociedad del futuro se construirán ahora y la tarea de construir una sociedad justa es contracultural. Si bien muchos análisis actuales sostienen la necesidad de adaptarnos a los cambios culturales, la pregunta es ¿a qué debemos adaptarnos?

¹⁸ Cohen, D., *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones...*

¹⁹ Todd, Emmanuel, *La ilusión económica*. Buenos Aires, 1999.

¿al corto placismo? ¿al consumismo? ¿al individualismo a-social? ¿a la superficialidad de los medios de comunicación? Nadie puede discutir la necesidad de manejar algunos instrumentos de las actuales modalidades culturales, pero muchos de sus patrones son claramente contrarios a la cultura que supone la construcción de sociedades justas. En ese punto es donde se ubica la tarea contracultural que es necesario impulsar desde ahora.

En esa tarea, es posible sostener algunas hipótesis que combinen la audacia que supone imaginar el futuro con la prudencia que impone la responsabilidad social. En primer lugar, no cabe duda alguna que la educación del siglo XXI exigirá un proceso de universalización del acceso y dominio de las tecnologías de comunicación. Libros digitales, pizarras digitales, acceso a toda la información disponible, comunicación en tiempo real con cualquier persona a cualquier distancia y toda la sofisticación tecnológica que sea posible imaginar estarán presentes. Pero para que todo eso contribuya a una sociedad justa, es condición necesaria que su distribución sea socialmente democrática. Algunos analistas otorgan a las comunidades de *software* libre y a los *hackers* un papel socialmente muy relevante como actores de esta estrategia contracultural²⁰. En todo caso, es evidente que un prerrequisito para que puedan desarrollarse propuestas basadas en el dominio de las tecnologías de la información consiste en el acceso y dominio de dichas tecnologías, actividades en las cuales la educación está llamada a cumplir un papel irremplazable.

Desde el punto de vista institucional, es fundamental construir un espacio público para la tarea educativa. Este espacio no tiene que ser necesaria ni únicamente físico. Los espacios virtuales son y serán fundamentales y permiten superar distancias espaciales. Pero deben ser lugares de encuentro de los diferentes. Este enfoque de la educación del futuro va al encuentro de tendencias a privatizar los procesos educativos con estrategias basadas en el individualismo o el comunitarismo. Las “home school” por un lado y las escuelas *gheto* por el otro son los peligros más serios que deben ser enfrentados. En términos más

²⁰ Ver, por ejemplo, Gorz, André, *Ecologica*. Editions Galilée, París, 2008. Sennett, Richard, *El artesano*. Anagrama, Barcelona, 2009.

asociados a las tecnologías, es necesario promover redes que involucren a diferentes aunque compartan los mismos protocolos de comunicación. Es preciso enfrentar la tendencia natural mediante la cual las redes tienden a agrupar y comunicar a los que piensan igual, a los que tienen los mismos intereses, comparten los mismos valores o hablan la misma lengua. Para romper esta tendencia es necesario diseñar políticas activas que superen la dinámica supuestamente democrática según la cual es preciso dar todo el poder a los usuarios.

Los docentes, sean del tipo que sean, deben estar fuertemente comprometidos con los valores de la justicia social, del respeto a las diferencias, pero también deben tener un fuerte profesionalismo que permita enseñar la complejidad. Una educación al servicio de la construcción de sociedades más justas no se agota en los procesos institucionales de selección, evaluación, financiamiento y trayectorias de formación. Una escuela justa no puede ser neutral frente a los contenidos culturales que ella debe transmitir. En pocas palabras, una escuela justa debe ser capaz de brindar a todos una educación de buena calidad donde la adhesión a la justicia constituya un valor central. Este enfoque tiene consecuencias directas sobre el desempeño de los educadores. Al respecto, es posible postular que la adhesión a la justicia debería ser un requisito para el ejercicio de la profesión docente. Así como los médicos están en muchos lugares obligados al juramento hipocrático de respeto a la vida, sería tal vez necesario introducir en la cultura profesional de los docentes un compromiso mucho mayor con los resultados de aprendizaje de sus alumnos y con los valores de justicia social, solidaridad y cohesión²¹.

Frente a estos desafíos, el reto que se abre es el que se refiere a la formación de una inteligencia responsable, que supere la idea de una moral sin base científica y de un desarrollo científico sin control moral. La primera nos lleva a la impotencia mientras que la segunda nos puede conducir al desastre.

²¹ La idea de extender el juramento hipocrático a otros actores sociales, como los empresarios por ejemplo, puede verse en Höffe, Otfried, *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*. Katz, Buenos Aires, 2007.