

**A Educação e a Construção da Democracia  
no Contexto da Sociedade do Conhecimento**

**II SESSÃO**



## **Ilídio do Amaral**

*Estou neste lugar a convite da Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, como moderador.*

*Temos um convidado de honra, que é o Senhor Professor Doutor Juan Carlos Tedesco, que fará a Conferência subordinada ao título “A Educação e a Construção da Democracia no Contexto da Sociedade do Conhecimento”. O Conferencista será apresentado pelo Senhor Doutor Joaquim Azevedo, que conhece muito bem a sua obra, e a quem, todos nós de fala portuguesa, ficámos a dever o grato benefício da publicação do livro “O Novo Pacto Educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna”, da autoria do ilustre Conferencista.*

*Não vou acrescentar mais nada, para não tirar o sabor das palavras que irão ser ditas por quem se encarregou de passar para nós este testemunho rigoroso. Eu próprio, que já o tinha lido o livro, há cerca de dois anos, ontem voltei a relê-lo. E o primeiro capítulo, abre com imenso desafio: “estamos a viver uma revolução”. O resto ouvirão pelas palavras do Doutor Joaquim Azevedo e do conferencista.*

*Também intervirá nesta Sessão o meu querido amigo e muito respeitado Mestre nas artes da Ciência Política e noutras, Prof. Adriano Moreira.*

*Posto isto, vamos pedir ao Senhor Doutor Joaquim Azevedo, membro deste Conselho, especialista nestas matérias, que faça a apresentação do ilustre Conferencista.*



## **Apresentação do Conferencista e da sua obra**

### **Joaquim Azevedo**

Muito obrigado Senhor Presidente da Mesa, Senhor Professor. Muito boas tardes a todos.

Não vou fazer uma longa intervenção de apresentação. Creio que o Prof. Juan Carlos Tedesco vai ter oportunidade de nos explicitar bastante bem o conteúdo fundamental da obra que está editada entres nós (O Novo Pacto Educativo, Porto Editora, Fundação Manuel Leão), e, portanto, fazia uma apresentação muito pessoal do autor. Um misto entre uma apresentação formal e informal, uma vez que somos amigos, encontramos-nos nestas andanças internacionais várias vezes, em diversos sítios. Tenho imensa honra em poder partilhar e reflectir com ele muitas das problemáticas que hoje encontramos no campo da educação, tanto no país, como no mundo.

Juan Carlos Tedesco, que hoje brinda o Conselho Nacional de Educação de Portugal com uma conferência sobre “A Educação e a Construção da Democracia no Contexto da Sociedade do Conhecimento”, é um reputado especialista no domínio da educação. Nasceu na Argentina, em Buenos Aires, um portenho dos quatro costados, em 1944. Estudou Ciências da Educação e foi professor de História da Educação nas universidades de La Plata, Comahuc e La Pampa. Viveu e vive intensamente a vida do seu país, sendo um cidadão activo e militante das causas do desenvolvimento social.

Colabora com a UNESCO desde 1976, tendo desempenhado vários cargos e participado em múltiplas iniciativas do foro educacional em todo o mundo. Até 1992 desempenhou vários cargos na Direcção Regional da América Latina e Caraíbas. Entre 1992 e 1997 foi Director do Bureau Internacional da Educação da UNESCO, com sede em Genebra. Actualmente está de novo em Buenos Aires, entre jacarandás azuis lindíssimos, onde dirige a sede regional do Instituto Internacional do Planeamento da Educação da UNESCO.

Publicou vários livros e artigos, entre os quais se destaca o livro “O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna”, publicado inicialmente em 1995 e traduzido para português em 1999, pela Fundação Manuel Leão. É membro de vários conselhos científicos e académicos, em vários países do mundo, e realiza frequentemente missões de assistência técnica ao longo do planeta.

É um homem muito bem humorado, gosta do tango, melhor dito de “escuchar el tango”, bem sentado. Ama e sofre muito com a sorte do seu país, onde se tem envolvido muito fortemente na procura de soluções de desenvolvimento que passem por melhorar a coesão social e dignificar cada cidadão argentino.

Sofre muito também com o seu Racing, um clube que esteve prestes a sair da primeira divisão, que perde quase sempre que joga, que tem um público que apesar disso acorre sempre aos jogos em massa e apoia sempre com grande entusiasmo a sua equipa, porque o que importa é jogar e fazer a festa cada domingo. Clube este que para sobreviver foi comprado por um grupo de pessoas e é agora gerido por uma empresa, para ver se não desaparece do mapa.

O seu coração é o de um homem amante das causas humanas, muito realista, que adopta a máxima de Gramsci “pessimismo no plano da inteligência, optimismo no plano da vontade”, e que vive hoje muito preocupado com a deriva dos sistemas educativos e com as enormes

fragilidades que o modelo moderno de educação escolar revela “a la hora” de enfrentar os desafios da inclusão social, de ensinar todos e cada um a viver dignamente e a viver juntos, numa polis cidadã. Preocupa-o sobretudo o crescimento das desigualdades sociais e as fracturas que se estão a instalar entre os seres humanos e entre os países, nomeadamente no desigual acesso ao conhecimento.

Este é, meus caros amigos, muito toscamente, a apresentação do homem que vamos “escuchar”, bem sentados, apesar de não irmos ouvir um tango.



## **La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento**

**Juan Carlos Tedesco**

### **I. Introducción**

Quisiera comenzar esta exposición aclarando que no deseo dar la impresión de tener la respuesta a las preguntas que presenta el tema de esta conferencia. Aunque a veces las exigencias de una presentación nos predispone a formular postulados más o menos categóricos, me parece más honesto advertir que estamos ante problemas abiertos que, probablemente, admitan más de una respuesta. Espero, con estas reflexiones, provocar más diálogo, debate y estudios que nos permitan orientarnos con menos riesgos de equivocarnos.

Esta conferencia estará dividida en dos partes. La primera pretende explicar algunos de los procesos sociales que están en la base de los fenómenos actuales de construcción de las identidades y de crisis de la cohesión social. La segunda intenta, a partir de dicha explicación, presentar algunas consecuencias para la educación y, en particular, para el diseño de estrategias educativas orientadas a la construcción de un orden social democrático.

### **II. La sociedad del conocimiento**

Ya se ha dicho repetidamente que el fin de siglo y la entrada en el nuevo milenio están asociados a un profundo proceso de transformación social. No estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la aparición de nuevas formas de organización

social, económica y política<sup>1</sup>. La crisis actual, en consecuencia, es una crisis estructural, cuya principal característica radica en que las dificultades de funcionamiento se producen *simultáneamente* en las instituciones responsables de la cohesión social (el Estado-Providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos a través de los cuales se forman las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto)<sup>2</sup>.

También existe consenso en reconocer que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad<sup>3</sup>.

Los primeros análisis acerca del papel del conocimiento y de la información como variables centrales del poder fueron significativamente optimistas acerca de sus potencialidades democratizadoras. Alvin Toffler fue uno de los principales precursores y representantes de esta corriente. Sus análisis se basaban en el carácter democrático que tienen tanto la producción como la distribución del conocimiento. Según Toffler, el conocimiento es infinitamente ampliable. Su uso no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir aun más conocimiento. La producción de conocimientos requiere, además, un ambiente de creatividad y de libertad, opuesto a toda tentativa autoritaria o burocrática de control del poder. Desde este

---

<sup>1</sup> Ver, entre otros, Peter F. Drucker. **Post-Capitalist Society**. New York, Harper Business, 1993. Alain Minc. **La nueva Edad Media**. Madrid, Temas de Hoy, 1994. Alvin Toffler. **El Cambio del Poder**. Barcelona, Plaza y Janés, 1990. André Gorz. **Misères du présent, richesses du futur**. Paris. Galilée, 1997.

<sup>2</sup> Jean-Paul Fitoussi et Pierre Rosanvallon. **Le nouvel âge des inégalités**. Paris, Ed. du Seuil, 1996.

<sup>3</sup> Lester C. Thurow. **The Future of Capitalism; How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World**. London, N.Brealey, 1996

punto de vista, la utilización intensiva de conocimientos produce la disolución de las formas burocráticas de gestión, porque obliga a renovar permanentemente las líneas de decisión en función de la acumulación y el intercambio de conocimientos. Por último, la distribución de conocimientos es mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder, ya que “el débil y el pobre pueden adquirirlo”<sup>4</sup>.

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

### **El aumento de la desigualdad**

En primer lugar, es preciso señalar que uno de los fenómenos más importantes en las transformaciones sociales actuales es el *aumento significativo de la desigualdad social*. Los datos disponibles sobre la evolución de la distribución del ingreso en el mundo en las últimas décadas y permite apreciar que, en general, mientras los altos niveles de concentración de la riqueza se mantienen en los países en desarrollo, los países desarrollados están atravesando un proceso significativo de concentración que los acerca a los países en desarrollo. Dicho en otros términos, en las sociedades que están utilizando más intensivamente la información y los conocimientos en sus actividades productivas, está aumentando significativamente la desigualdad social. Crecimiento

---

<sup>4</sup> Alvin Toffler. Op. cit

económico y aumento de la desigualdad han comenzado a ser concomitantes.

Si bien existe consenso en reconocer la complejidad de estos procesos, también se admite que *uno de los factores fundamentales asociado al aumento de la desigualdad es la transformación en la organización del trabajo*. Al respecto, las informaciones disponibles permiten apreciar que la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo. En este contexto, la mayor parte de los nuevos puestos de trabajo no se crean en los sectores tecnológicamente más avanzados, sino en los servicios, donde el costo del trabajo representa una proporción importante del precio del producto.

Esta diferencia en el ritmo de creación de puestos de trabajo está asociada a diferencias en los salarios. Mientras que los sectores de alta productividad pueden tener políticas salariales generosas, los sectores de servicios, donde el vínculo entre salarios y empleo es muy alto, están obligados a aumentar muy moderadamente los salarios si quieren que crezca el empleo. Esta dinámica donde el empleo disminuye en los sectores que pueden pagar buenos salarios y aumenta en aquellos que pagan salarios modestos, explica las razones por las cuales *la recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica aumenta la desigualdad*<sup>5</sup>.

En segundo lugar, las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento en los niveles de desigualdad, sino la aparición de un nuevo fenómeno social: *la exclusión* de la participación en el ciclo productivo. En este sentido, los estudios acerca de las posibilidades que ofrecen las nuevas formas de organización del trabajo indican que ellas podrían incorporar de manera estable sólo a una minoría de trabajadores, para los cuales habría garantías de seguridad en

---

<sup>5</sup> Jean-Baptiste de Foucauld et Denis Piveteau. *Une société en quête de sens*. Paris, Editions Odile Jacob, 1995.

el empleo a cambio de una identificación total con la empresa y con sus requerimientos de reconversión permanente. Para el resto, en cambio, se crearían condiciones de extrema precariedad, expresadas a través de formas tales como contratos temporarios, trabajos interinos, trabajos de tiempo parcial y, en el extremo de estas situaciones, el desempleo.

A partir de la exclusión en el trabajo, se produciría una exclusión social más general o – como prefieren decir algunos autores – una *des-afiliación* con respecto a las instancias sociales más significativas<sup>6</sup>.

El fenómeno de la *exclusión social* provoca, desde este punto de vista, una modificación fundamental en la estructura de la sociedad. Según este enfoque, estaríamos viviendo un momento de transición entre:

una *sociedad vertical*, basada en relaciones sociales de explotación entre los que ocupan posiciones superiores frente a los que ocupan las posiciones inferiores, a una *sociedad horizontal*, donde lo importante no es tanto la jerarquía como la distancia con respecto al centro de la sociedad.

La exclusión tiende, de esta manera, a reemplazar la relación de explotación. La comparación entre ambos modelos de relaciones permite apreciar que los vínculos entre explotadores y explotados son completamente diferentes a las que se establecen entre incluidos o excluidos. Explotadores y explotados pertenecen a la misma esfera económica y social, ya que los explotados son necesarios para mantener el sistema. La toma de conciencia de la explotación puede provocar, además, una reacción de movilización colectiva y de conflicto organizado a través de las instituciones representativas de los explotados: sindicatos, partidos políticos, etc. La exclusión, en cambio, no implica relación sino divorcio. La toma de conciencia de la exclusión no genera

---

<sup>6</sup> Robert Castel. *Les métamorphoses de la question sociale; Une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 1995.

una reacción organizada de movilización. En la exclusión no hay grupo contestatario, ni objeto preciso de reivindicación ni instrumentos concretos para imponerla. Como lo resumió recientemente un analista de estos fenómenos, mientras que la explotación es un conflicto, la exclusión es una ruptura<sup>7</sup>.

Existe una cierta tendencia a suponer que estos fenómenos son exclusivos de los países capitalistas avanzados. Sin embargo, la globalización de la economía también ha provocado fenómenos de mayor homogeneización y de mayor heterogeneidad entre países y regiones. En el caso de América Latina, por ejemplo, el proceso de reconversión productiva que permitió superar la crisis de la llamada “década perdida”, han estado acompañados por un aumento significativo de la concentración de la riqueza. América Latina en su conjunto, y a pesar de las significativas diferencias internas, es la región en el mundo con mayores índices de disparidad entre los ingresos de los más ricos y de los más pobres. Pero esta disparidad, en el marco de la modernización productiva producida en los últimos años, ha tendido a aumentar en forma significativa. Así, por ejemplo, mientras en 1970, la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población, era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417.

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

---

<sup>7</sup> Op.cit., pág. 147.

región en la economía internacional, pero todo ello con un fuerte aumento de la inequidad social.

### **El aumento de la homogeneidad**

La complejidad de estos procesos se advierte cuando constatamos que el aumento de la desigualdad y la aparición de la exclusión coexisten con una significativa disminución de la importancia de las jerarquías tradicionales en la organización del trabajo. En la organización del trabajo basada en la utilización intensiva de conocimientos, se tienden a reemplazar las tradicionales pirámides de relaciones de autoridad, por *redes* de relaciones cooperativas. En este esquema, todas las fases del proceso productivo son importantes y el personal, en cualquier nivel de jerarquía que se ubique, juega un papel crucial. El concepto de “calidad total”, que orienta las transformaciones en los actuales modelos de gestión, implica una relación mucho más igualitaria que en el pasado entre los que se incorporan a las unidades productivas. Pero esta mayor igualdad entre los incluidos, implica una separación mucho más profunda con respecto a los excluidos.

En este sentido, es interesante retomar una provocativa hipótesis presentada por D. Cohen, según la cual las economías intensivas en conocimientos y productoras de ideas son más inequitativas que las economías intensivas en personal y que fabrican objetos. La tendencia a excluir a los que no tienen ideas parece ser más fuerte que la tendencia a excluir a los que no tienen riquezas<sup>8</sup>. En la base de esta situación se encuentra el comportamiento basado en la hipótesis del “error 0”. Como se sabe, esta hipótesis fue elaborada a partir del accidente de la nave espacial Challenger, donde todo el esfuerzo y la inversión realizados para ese proyecto se perdieron por una simple falla en una conexión secundaria.

---

<sup>8</sup> David Cohen. *Richesse du monde, pauvretré des nations*. Paris, 1997.

El análisis de este ejemplo permite apreciar que, en el marco de las actuales tecnologías de producción, el menor dis-funcionamiento de una de las partes amenaza la producción en su conjunto. En consecuencia, los niveles de calidad y de calificación de los trabajadores que se desempeñan en un mismo proceso productivo deben ser semejantes. Los mejores tienden a agruparse con los mejores, y los mediocres con los mediocres. Este fenómeno relativamente normal y conocido, tiende a exacerbarse a partir de la expansión de las nuevas tecnologías y la posibilidad de descentralizar y de externalizar segmentos importantes de la producción. De esta forma, cada unidad de producción se transforma en un sub-conjunto homogéneo de un proceso productivo mucho más amplio.

Como indicador de esta tendencia, Cohen resume en su libro las informaciones disponibles con respecto a Francia donde, entre 1986 y 1992, la homogeneidad de la fuerza de trabajo en las empresas que ocupan más del 10 personas, aumentó más del 20%. En este contexto, la segmentación y la desigualdad cambian de sentido. En la economía capitalista tradicional, cada segmento social era una categoría y *la desigualdad se producía entre grupos sociales*. Ahora, en cambio, la segmentación se produce dentro de cada grupo social. De acuerdo a los datos presentados por Cohen, por ejemplo, más del 70% del fenómeno de la desigualdad americana se explica por la diferencia de salarios *entre* trabajadores jóvenes, *entre* diplomados o *entre* trabajadores de la industria.

En resumen, mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente “inter-categoriales”, estas nuevas desigualdades son “intra-categoriales”. Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un

sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socio-económico y estructural.<sup>9</sup>

### **La ideología de la desigualdad**

El aumento de la desigualdad, descrito someramente en los puntos anteriores, está acompañado por un aumento igualmente significativo de las teorías que tienden a justificar este fenómeno. Mientras en el modelo capitalista tradicional la pobreza o la condición asalariada podían ser percibidas como consecuencias de un orden social injusto, en el nuevo capitalismo tienden a ser asociadas a la naturaleza de las cosas y, en última instancia, a la responsabilidad personal. No es casual, por ello, observar el resurgimiento de ideas que tienden a explicar la vigencia de determinados patrones de conducta, de los niveles de desarrollo cognitivo personal y la ubicación en la estructura social, por factores genéticos.

Una de las versiones más difundidas de este neo-darwinismo social la constituye el libro de Richard J. Herrnstein y Charles Murray<sup>10</sup>, basado en el supuesto según el cual la habilidad cognitiva será la variable decisiva en la estructura social que se está conformando para el nuevo siglo y que dicha habilidad es fundamentalmente hereditaria. Algunos científicos sociales han asumido este enfoque que, paradójicamente, anula cualquier posibilidad de análisis *social* de las conductas humanas. Francis Fukuyama, por ejemplo, ha sostenido en uno de sus más recientes ensayos, que los comportamientos sociales se explican por factores genéticos y aquellos comportamientos para los cuales aun no se ha descubierto su relación con los genes, existen buenas razones para esperar que dicha relación será descubierta en las próximas décadas. Para

---

<sup>9</sup> J.Fitoussi y P. Rosanvallon, op. cit.

<sup>10</sup> R. J. Herrnstein and Ch. Murray. **The Bell Curve; Intelligence and Class Structure in American Life**. New York, Free Press Paperbacks, 1994.

Fukujama, como para otros ensayistas de esta misma corriente, fenómenos tales como la criminalidad, la drogadicción, el alcoholismo, la promiscuidad, las separaciones, los divorcios y otras “conductas desviadas”, estarían explicados por factores genético-hereditarios y, por lo tanto, difícilmente modificables a través de políticas sociales<sup>11</sup>.

La justificación de la desigualdad a partir de los resultados de la investigación genética es uno de los principales ejemplos acerca del papel que jugará el conocimiento en la determinación de la estructura social. La información genética permitirá predecir trayectorias de vida con mucha más precisión que en el pasado y la utilización de esta información tiene potencialidades enormes sobre todo el sistema de relaciones sociales<sup>12</sup>. No sólo las compañías de seguros pueden usar esa información para definir que tipo de tratamiento brindarán a los asegurados, sino que los empleadores pueden también aplicar estos resultados en sus políticas de reclutamiento de personal, las escuelas en el reclutamiento de sus alumnos, etc. Se abre así la posibilidad de una sociedad organizada en nuevas y más virulentas formas de discriminación, basadas en el perfil genético de cada uno.

La disponibilidad de información genética disminuye la posibilidad de continuar administrando justicia según el principio del “velo de

---

<sup>11</sup> F. Fukuyama. **The end of Order**. Londres, 1997. Un ejemplo de esta postura puede verse en el siguiente párrafo del libro de Fukuyama: “*An understanding of the natural substrate on which social relationship are built permits us to begin to build causal connections between some of the phenomena we have documented above. The most clear-cut is the one between family breakdown and child abuse*”(34) (...) “*Family breakdown is also closely associated with crime*”(35) “*There is substantial evidence that in addition to being more promiscuous, young males are significantly more aggressive and violent than females and older males, and that this is the result of their underlying psychological make-up rather than culture*” (35)

<sup>12</sup> Jeremy Rifkin. **The Biotech Century; Harnessing the Gene and Remaking the World**. New York, J.P.Tarcher/Putnam, 1998. Una de las primeras y más importantes reacciones internacionales ante las consecuencias del desarrollo de la biotecnología la constituye la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, aprobada el 11 de noviembre de 1997 por la 29.ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO.

ignorancia”, presentado por Rawls en su teoría de la justicia<sup>13</sup>. La justicia, en el estado-providencia y en todas las formas de solidaridad, funciona sobre la base de este velo de ignorancia que no indaga sobre las particularidades de cada individuo. Esta ignorancia contribuye a la cohesión y a la socialización. Al contrario, cuando las informaciones sobre las particularidades de cada individuo se multiplican, se pone en marcha un mecanismo de des-solidarización, de ruptura de la cohesión y de debilitamiento del papel de la socialización<sup>14</sup>.

Frente a estas tendencias y como respuesta a las ideologías neo-conservadoras, se está gestando un nuevo pensamiento democrático, basado en la idea según la cual eliminar la desigualdad no es contradictorio con el respeto a la diversidad. De acuerdo a estos postulados, la justicia y la solidaridad son elementos básicos para garantizar el carácter sostenido del desarrollo social. Pero esos principios de justicia y equidad ya no pueden ser aplicados de la misma manera que en el pasado. La justicia, por ejemplo, no puede estar basada en la idea de tratar a todos de la misma manera. La justicia, particularmente la justicia social, debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quien se dirige y tratarlo de la manera más adecuada a su situación. La mayor disponibilidad de información puede también ser la base de estrategias de acción social más eficaces para el logro de la justicia y no, como lo sugieren los enfoques conservadores, un factor de discriminación. Pero este nuevo enfoque de la justicia social está íntimamente asociado al fortalecimiento de la dimensión política de la sociedad y, en particular, de la democracia, porque **sólo si existe un fuerte sentido de pertenencia colectiva, es posible aceptar la idea de la redistribución directa de los bienes**<sup>15</sup>. Desde este punto de vista, es muy importante vincular el

---

<sup>13</sup> John Rawls. **Teoría de la Justicia**. México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

<sup>14</sup> Pierre Rosanvallon. **La nouvelle question sociale; Repenser l'Etat-providence**. Paris, Editions du Seuil, 1995. J.P. Fitoussi et P. Rosanvallon, **Le nouvel âge des inégalités**. Paris, Seuil, 1996.

<sup>15</sup> J.P. Fitoussi et P. Rosanvallon, op. cit.

análisis de las tendencias en el ámbito de la organización del trabajo con las transformaciones en el ámbito socio-político, donde el tema principal es el que se refiere a las transformaciones en el Estado-Nación.

### **La crisis del Estado-Nación**

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

Como resultado de estos procesos el concepto de ciudadanía asociado a la *Nación*<sup>16</sup>, ha comenzado a perder significado. En su reemplazo, aparecen tanto la adhesión a entidades supranacionales como también, al contrario, un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. La aparición de lo local y lo supranacional como nuevos espacios de participación social, está asociada a fenómenos de ruptura de la acción política tal como se la concebía hasta ahora. La construcción de un concepto de ciudadanía mundial, de ciudadanía planetaria, exige un concepto de solidaridad vinculado a la pertenencia al género humano y no a alguna de sus formas particulares. Esta construcción, sin embargo, enfrenta enormes dificultades, la mayoría de las cuales está vinculada a las formas a través de las cuales se produce el proceso de globalización.

---

<sup>16</sup> Dominique Schnapper. *La communauté des citoyens; Sur l'idée moderne de nation*. Paris, Gallimard, 1994.

Desde el punto de vista económico, la globalización no significa sólo que los capitales puedan moverse rápida y libremente por todo el planeta. El fenómeno socialmente más importante es que como las empresas pueden instalarse en cualquier parte del mundo y mantenerse conectadas a través de redes de información, ellas tienden a radicarse allí donde los costes son menores. Este fenómeno produce lo que se ha denominado “una espiral descendente de reducción de costos sociales”, que tiende a debilitar la capacidad de los estados-nacionales para mantener los niveles tradicionales de beneficios sociales y de bienestar<sup>17</sup>. La globalización económica, en síntesis, reduce la capacidad del estado para definir su política monetaria, su presupuesto, su recaudación de impuestos y la satisfacción de las necesidades sociales de su población.

Al estar basada fundamentalmente en la lógica económica y en la expansión del mercado, la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes. Las elites que actúan a nivel global tienden a comportarse sin compromisos con los destinos de las personas afectadas por las consecuencias de la globalización. La respuesta a este comportamiento por parte de los que quedan excluidos de la globalización es el refugio en la identidad local, donde la cohesión del grupo se apoya en el rechazo a los “externos”.

En este sentido, numerosos diagnósticos de la sociedad actual muestran que la ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad provocada por el proceso de globalización ha generado nuevas formas de exclusión, de soledad y de marginalidad. Las formas de asociación y de expresión de algunos de estos sectores excluidos tienden a apoyarse en valores de intolerancia, de discriminación y de exacerbación de los particularismos. Mientras en la cúpula, las elites que participan de la economía supranacional plantean el riesgo que su desapego a la nación estimule un individualismo a-social, basado en la falta total de solidaridad, en la base se

---

<sup>17</sup> Ver Manuel Castells. **La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I, La Sociedad Red. Vol.II. El Poder de la Identidad.** Madrid. Alianza Editorial, 1997.

aprecian fenómenos regresivos de rechazo al diferente, de xenofobia y de cohesión autoritaria.

Manuel Castells, en su libro ya citado, explica con claridad este proceso, que da lugar a la aparición del fenómeno actual del *fundamentalismo* y de estados-fundamentalistas. De acuerdo a su análisis, el estado-nación, para sobrevivir a su crisis de legitimidad, cede poder y recursos a los gobiernos locales y regionales. En este proceso, pierde capacidad para igualar los intereses diferentes y representar el “interés general”. Este proceso deslegitima aun más al Estado, particularmente frente a las minorías discriminadas, que buscan protección en las comunidades locales o en otro tipo de estructuras. Según Castells “... lo que comenzó como un proceso de relegitimación del estado, mediante el paso del poder nacional al local, puede acabar profundizando la crisis de legitimación del estado-nación y la tribalización de la sociedad en comunidades construidas en torno a identidades primarias”<sup>18</sup>.

En síntesis, tanto los cambios en los modelos de organización del trabajo como las transformaciones en las estructuras de participación social y política están estimulando la aparición de formas nuevas de segmentación y diferenciación social. La característica común de estos nuevos tipos de diferenciación es que se apoyan ya sea en factores naturales, como los genes, la inteligencia o la etnia, ya sea en factores culturales de fuerte connotación adscriptiva, como la religión o la lengua.

En este contexto es posible comprender el énfasis que otorgan los análisis prospectivos, inspirados en objetivos democráticos, al desarrollo de la *capacidad de vivir juntos* como condición de la construcción de un orden social sustentable<sup>19</sup>. Fortalecer la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del “otro”, del diferente, se ha

---

<sup>18</sup> M. Castells, op. cit. vol. II, pág. 304.

<sup>19</sup> Ver, por ejemplo, Jacques Delors, **La educación encierra un tesoro**. UNESCO, 1996.

convertido en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización, particularmente de la escuela.

### **La des-intermediación**

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

Pero la desintermediación no implica necesariamente mayor autonomía ni mayor protagonismo por parte de los individuos. Por un lado, porque la democracia directa provoca la ausencia de ámbitos institucionales de discusión colectiva, de negociación y de concertación. En este sentido, la debilidad de los organismos de representación como los partidos políticos, por ejemplo, puede exacerbar aun mas el individualismo a-social que mencionamos en el punto anterior. Pero por otro lado, la mayor presencia de los medios de comunicación en la esfera política está asociada a varios fenómenos vinculados a las posibilidades de manipulación que abre el manejo de estos medios.

Para algunos analistas de la sociedad contemporánea, los medios de comunicación y en particular, la televisión, constituyen un verdadero peligro para la vida política en general y para la democracia en particular. Karl Popper<sup>20</sup> hace algunos años y Pierre Bourdieu<sup>21</sup>, más recientemente, se refirieron a la televisión como un peligro. Según Popper, "... la televisión se ha transformado hoy en un poder colosal; se podría decir incluso que ella es potencialmente, el más importante de todos, como si hubiera reemplazado la voz de Dios". Según Popper, no puede haber democracia si la televisión no es sometida a un determinado control por parte de la sociedad. Bourdieu, desde una perspectiva cultural y no sólo política, también condena en forma muy clara la televisión: "Pienso, en efecto, que la televisión (...) hace correr un peligro muy grande a las diferentes esferas de la producción cultural, arte, literatura, ciencia, filosofía, derecho; creo incluso que ... ella hace correr un peligro no menos grande a la vida política y a la democracia".

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

La evolución de los últimos años, sin embargo, ha modificado este panorama. En primer lugar, la televisión está cediendo su lugar de privilegio al ordenador. Este cambio tecnológico implica un cambio importante en los procesos que se ponen en juego. Mientras el televisor

---

<sup>20</sup> Karl Popper y John Condry. *La télévision: un danger pour la démocratie*. Paris, Anatolia Editions, 1994.

<sup>21</sup> Pierre Bourdieu. *Sur la télévision, suivi de L'emprise du journalisme*. Paris, Liber Editions, 1996.

somete al espectador a un rol pasivo, el ordenador supone que el usuario tiene una fuerte capacidad de decisión sobre que aparece en su pantalla. Además, el ordenador vuelve a establecer el uso intensivo de la lectura y la escritura. Por último, si bien la propiedad de los medios está fuertemente concentrada, también es cierto que la diversificación de la oferta es cada vez mayor.

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

### **Las transformaciones culturales**

Los cambios económicos y políticos descritos en los puntos anteriores son concomitantes con cambios culturales de similar profundidad. Los cambios culturales se refieren tanto a los contenidos de los valores, de los hábitos y de las pautas de conducta que se ponen en práctica en una sociedad, como al proceso por el cual dichos contenidos son elaborados. La profundidad del cambio cultural es tan significativa que algunos autores, particularmente de orientación conservadora, tienden a calificar este período como una etapa de “gran ruptura”<sup>22</sup>. Dicha ruptura está asociada fundamentalmente a los cambios en la familia y en la forma a través de la cual la familia cumple con su función socializadora.

### **Cambios en la familia**

Como se sabe, la descripción clásica del proceso de socialización distingue la existencia de dos fases principales: la socialización primaria

---

<sup>22</sup> La versión más reciente de los cambios culturales desde una perspectiva neo-conservadora o, como se tienden a autodenominar sus autores, neo-darwiniana, puede verse en Francis Fukuyama. **The end of Order**, Londres, 1997.

y la socialización secundaria<sup>23</sup>. La primera, efectuada durante la niñez y habitualmente en el seno de la familia, es aquella por la que el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de la realidad. La segunda, en cambio, es todo proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Los análisis del proceso de socialización permiten apreciar que las dos características más importantes de la socialización primaria son la *carga afectiva* con la cual se transmiten sus contenidos y la *identificación absoluta* con el mundo tal como lo presentan los adultos. La socialización primaria tiene lugar en un contexto de enorme carga emocional, que constituye una condición para que se produzca la identificación absoluta con la visión del mundo presentada por los adultos. Como lo sostienen Berger y Luckman, "... en la socialización primaria no existe ningún **problema** de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidad de optar por otro arreglo (...) El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como **el mundo**, el único que existe y que se puede concebir, el mundo **tout court**. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias"<sup>24</sup>.

Estas características de la socialización, sin embargo, no son universales ni permanecen estáticas. Los cambios que se aprecian en la estructura de la familia están afectando significativamente su función socializadora. Al respecto, los datos disponibles para la mayoría de los países de cultura

---

<sup>23</sup> P. Berger y Th. Luckman. **La Construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Amorrortu, 198...

<sup>24</sup> Op. cit. pág. 170-171.

occidental indican una serie de fenómenos muy importantes: expansión de la familia nuclear, reducción del número de hijos, crecimiento de las uniones libres y del número de hijos que viven sólo con uno de sus progenitores, (mayoritariamente la madre), ausencia de la figura paterna o cambio frecuente de dicha figura, disociación entre padre biológico y padre psicológico. Pero además de estos cambios en la estructura, también se aprecian cambios importantes en los valores y en las formas como dichos valores son transmitidos. Cada vez más los adultos consideran que no deben transmitir a sus hijos una determinada visión del mundo sino la capacidad para elegir y formar autónomamente su propia concepción. Para citar solamente el caso de España, un estudio sobre valores y pautas de crianza familiar, dirigido por Petra María Pérez Alonso-Geta<sup>25</sup>, indicaba que la familia española muestra una clara tendencia a la nuclearización, concediendo escasa importancia al papel de abuelos/as, tíos/as y otros parientes, en la educación de las nuevas generaciones. En términos de contenidos, los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los padres y madres sostienen que es necesario transmitir valores como la honradez, el rechazo a las discriminaciones y la eficacia del pensamiento autónomo. Los datos disponibles confirman que estas tendencias se verifican también en países de diferentes regiones del mundo e inclusive de diferentes niveles de desarrollo económico y social.

En síntesis, el cambio fundamental que se ha producido en la familia es la disociación entre *conyugalidad* (vínculo de pareja) y *filiación* (vínculos entre padres/madres e hijos/hijas). En la familia tradicional, estos dos vínculos eran indisolubles. En la actualidad, en cambio, mientras la conyugalidad ha perdido su carácter indisoluble porque es una relación social, la filiación mantiene dicho carácter porque es un vínculo natural. El proceso de secularización implicó, desde este punto de vista, un proceso de transformación de las relaciones de pareja en relaciones temporales y más igualitarias. Pero esta temporalización de las

---

<sup>25</sup> Ver el resumen publicado en *El Magisterio Español*, 3 de enero de 1996.

relaciones de pareja no afecta a las relaciones de filiación, creando así una nueva fuente de tensiones que se resumen en la pregunta acerca de *cómo articular conyugalidad con filiación?*

Estas constataciones han permitido sostener que la familia contemporánea ya no es una institución sino una “red de relaciones” que, en lugar de ser responsable de transmitir el patrimonio económico y moral de una generación a otra, tiende ahora a privilegiar la construcción de la identidad personal<sup>26</sup>.

### **La evolución del individualismo**

Los cambios en la familia están vinculados directamente con uno de los fenómenos culturales más importantes de la sociedad occidental: *el individualismo*. El reconocimiento de la identidad individual y su desarrollo tienen una historia muy larga<sup>27</sup>. Para referirnos fundamentalmente a las últimas etapas de este proceso, vale la pena hacer una comparación entre el individualismo de la sociedad actual y el individualismo del siglo XIX. La diferencia fundamental consiste en la ampliación de los ámbitos en los cuales cada uno tiene derecho a elegir sus opciones. Mientras en el siglo XIX, la libertad estaba restringida a las esferas política y económica y las personas debían acompañar su desempeño público con códigos estrictos de conducta personal, el individualismo actual involucra esferas más amplias, referidas especialmente al “estilo de vida”. La nueva forma de individualismo pone el acento en la autoexpresión, en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, de sus cualidades especiales y su excepcionalidad. El credo de nuestra época es que cada persona es única, cada persona es o debería ser libre, cada uno de

---

<sup>26</sup> Irène Théry. “Différence des sexes et différence des générations; l’institution familiale en déshérence”, en *Esprit*, n.º 227, décembre de 1996.

<sup>27</sup> Ver Louis Dumont. *Essai sur l’individualisme, une perspective anthropologique sur l’idéologie moderne*. Paris, Essais, 1983.

nosotros tiene o debería tener el derecho a crear o construir una forma de vida para sí y hacerlo a través de una elección libre, abierta y sin trabas.

Pero esta mayor autonomía subjetiva está acompañada por una postergación cada vez mayor de la dependencia material<sup>28</sup>. Numerosos análisis de este problema coinciden en señalar que estamos en presencia de dos tendencias contradictorias: mientras que la autonomía cultural, tanto en los modos de vida como en las maneras de pensar, se adquiere cada vez más temprano, la autonomía material se adquiere cada vez más tarde. Algunos estudios efectuados en países desarrollados han mostrado que a lo largo del siglo XXI, la edad de la pubertad bajó una media de dos años, pasando de los 13 a los 11 años. Todo parece indicar que a partir de los once años, el proceso de ingreso al mundo adulto se acelera significativamente y los niños buscan por todos los medios afirmar su identidad. El deseo de autonomía se expresa en los hábitos de consumo, de vestido, de alimentación y de comunicación, así como en un ingreso cada vez más temprano en relaciones sexuales. Pero esta expansión de la autonomía cultural no está acompañada por la autonomía material. Los jóvenes viven cada vez más tiempo con sus padres. Este fenómeno no se explica solamente por el desempleo: 30% de los jóvenes que tienen empleo siguen viviendo con sus padres.

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

---

<sup>28</sup> Vincent Meslet. "La culture jeune: la fin d'un mythe", en *Esprit*, n.º 225, octubre 1996.

## **Las nuevas tecnologías**

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

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

En este sentido, parece importante sostener la hipótesis según la cual la evolución de las tecnologías responde a los requerimientos de las relaciones sociales. Esta hipótesis se contrapone a las versiones extremas de la tecnocracia informática, que sostienen – al contrario – que son las

tecnologías las que provocan los cambios en las relaciones sociales. Por supuesto que existe una relación dinámica entre ambos factores, pero el rol activo en estos procesos está en las relaciones sociales, en los seres humanos y no en sus productos. Así, para tomar un ejemplo histórico, no fue la imprenta la que determinó la democratización de la lectura sino la necesidad social de democratizar la cultura lo que explica la invención de la imprenta. Lo mismo puede decirse con respecto a los medios de comunicación de masas, particularmente de la televisión. No son ellos los que han inventado la cultura de los ídolos y de las celebridades, que hoy predomina en nuestra sociedad sino, a la inversa, es la cultura de la celebridad y el espectáculo la que explica el surgimiento y la expansión de los medios masivos de comunicación. Desde este punto de vista, es importante recordar la síntesis que Dominique Wolton efectuara sobre este problema: “Cuando se reconocerá que cuánto más se disponga de teléfonos, ordenadores, televisores, multimedias interactivos, redes, ... más se plantea la pregunta de saber qué harán las sociedades con esas técnicas y no, como se escucha a menudo, de saber qué sociedad será creada por esas técnicas? En una palabra, cuando se reconocerá que el problema es *socializar las técnicas y no tecnificar la sociedad?*”<sup>29</sup>

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

En el marco de estos cambios en el proceso de desarrollo social, la articulación de la educación y del conocimiento con la formación del ciudadano debe ser revisada. Ya los análisis de Anthony Giddens pusieron de manifiesto que la diferencia entre las sociedades tradicionales y la sociedad moderna radica en el papel de la reflexión. En el contexto de la modernidad, la reflexión es “... introducida en misma base del sistema de reproducción, de tal manera que pensamiento y acción son constantemente refractados el uno sobre el otro” (...) “La

---

<sup>29</sup> Dominique Wolton. **Penser la communication**. Paris, Flammarion, 1997.

reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente”<sup>30</sup>.

Pero los análisis de Giddens mostraron que la naturaleza reflexiva de la modernidad es muy “inquietante”, porque la esperanza que la razón daría mayores certidumbres que la tradición, resultó errónea. “Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento (...) Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento *es* conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde ‘saber’ es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales”<sup>31</sup>. En algunos análisis recientes, Giddens puso de manifiesto que el rasgo más específico del orden social actual es el *aumento de la reflexividad social* y, con ello, el aumento de los riesgos y de la incertidumbre. Mayor conocimiento de la vida social no implica mayor control sobre ella sino, al contrario, mayores niveles de incertidumbre que, a diferencia del pasado, son **incertidumbres fabricadas** (*manufactured uncertainty*) por el hombre y no incertidumbres producidas por causas naturales. Los ejemplos más claros de este fenómeno son aquellos que se refieren a los problemas ecológicos. Problemas tales como el aumento en el agujero de la capa de ozono o el recalentamiento de la corteza terrestre tienen un fuerte componente humano en su explicación. Mucho más intensa es esta participación, por supuesto, en los riesgos de un desastre nuclear o de una crisis económica internacional.

---

<sup>30</sup> Anthony Giddens, pág. 46.

<sup>31</sup> Op. cit. pág. 47.

Pero el aumento de la reflexividad implica también una modificación de las bases sobre las cuales se construyen los niveles de confianza, de fiabilidad, de legitimidad en el funcionamiento del sistema social. En las culturas premodernas predominaban cuatro ámbitos de confianza. El primero es el sistema de parentesco. Independientemente de los afectos o conflictos que se perciban en el seno de la familia, los vínculos de parentesco ofrecían un tejido de protección y de confianza muy importante. El segundo es la comunidad local. La localización de las relaciones es una condición importante de estabilidad y confianza. El tercero es la cosmología religiosa. Las creencias religiosas constituyen un marco de referencia que da explicaciones a los acontecimientos y, en esa medida, brinda seguridad. El cuarto contexto es la tradición. A diferencia de la religión, la tradición brinda confianza no porque da un marco de referencia sino porque asegura una manera de hacer las cosas con relación al tiempo: siempre se han hecho así.

En las culturas modernas, en cambio, estos cuatro órdenes de confianza no tienen la misma importancia. Las relaciones de parentesco tienden a ser reemplazadas por relaciones de amistad, la comunidad local por sistemas sociales abstractos y la cosmología religiosa y la tradición, por una orientación al futuro, como medio de conectar el pasado y el presente. A su vez, la relación entre la acción social y el conocimiento es diferente. En los entornos sociales premodernos, las personas, tanto desde en la teoría como en la práctica, podían hacer oídos sordos a los pronunciamientos de sacerdotes, sabios o hechiceros y continuar con las rutinas de la actividad cotidiana. Pero en el mundo moderno no puede suceder lo mismo con respecto al conocimiento experto. Por esta razón los contactos con expertos o con sus representantes o delegados, son peculiarmente lógicos en las sociedades modernas. Pero este contacto, por su propia naturaleza reflexiva, produce una permanente tensión entre fiabilidad y escepticismo, entre confianza e incertidumbre.

Las condiciones sociales sobre las cuales se apoya la confiabilidad, particularmente la confiabilidad en el funcionamiento de las instituciones vinculadas a la cohesión social, son una variable fundamental en este análisis. Al respecto, es sabido que en las sociedades modernas, la reflexividad del ciudadano estaba basada en la existencia de una articulación relativamente alta entre economía, política y cultura. Dicho sintéticamente, el lugar de cada uno en el sistema productivo estaba articulado (para no hablar en términos de determinismo) con cierta representación política y con una determinada cosmovisión cultural. Esta articulación se ha roto y, como lo han mostrado los análisis de Alain Touraine, la unidad y la coherencia de las distintas dimensiones de la sociedad debe ser construida por cada uno.

En este sentido, la situación actual nos enfrenta con la paradoja que cuando más construcción reflexiva de la confianza y la fiabilidad de los sistemas, peores condiciones para ejercerla. El aumento de la desigualdad, la polarización social, la exclusión, etc., son los resultados de un sistema institucional que no se hace responsable del destino de las personas. No hay ninguna instancia de protección, en la cual se pueda depositar la confianza, mas que en uno mismo. “En un mundo en cambio y fuera de control, no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí como actor. Este esfuerzo del individuo por ser un actor es lo que denomino el Sujeto... apelar al Sujeto es la única respuesta a la disociación entre economía y cultura y es también la única fuente posible de movimientos sociales que se opongan a los dueños del cambio económico y a los dictadores comunitarios”<sup>32</sup>. Pero esta reconstrucción de la vida personal y colectiva sobre la base de la idea de Sujeto, necesita, según Touraine, “protecciones institucionales”. Las instituciones, particularmente la escuela, aparecen así como lugares

---

<sup>32</sup> Touraine, Alain. *Pourrions-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. Paris, Fayard, 1997

claves para el desarrollo de estrategias políticas al servicio de la construcción de sujetos.

En síntesis, el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad. En este sentido, la mayor incertidumbre que genera esta sociedad de alta reflexividad se resuelve – en términos relativos, por supuesto – con mayor reflexividad y no con menos reflexividad. Pero, a su vez, las condiciones de esta sociedad muestran los límites de un enfoque puramente o aisladamente pedagógico. La socialización en los términos que demanda esta propuesta de construcción del sujeto implica también la existencia de condiciones sociales mínimas que apoyen el proceso de socialización escolar con experiencias sociales donde se confirmen estos valores.

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

### **III. Sociedad del conocimiento y educación**

El análisis efectuado hasta aquí ha permitido apreciar la importancia de las transformaciones que se están registrando en la estructura económica, política y cultural de la sociedad. Las formas emergentes de organización social se apoyan en el uso intensivo del conocimiento y de las variables culturales, tanto en las actividades productivas como en la participación social. En este contexto, las instancias a través de las cuales se producen

y se distribuyen los conocimientos y los valores culturales – las instituciones educativas, los educadores, los intelectuales en general – ocuparán un lugar central en los conflictos y en las estrategias de intervención social y política.

Este enfoque supone aceptar que la educación no es sólo escolarización. Si bien la escuela es y seguirá siendo el principal instrumento de la educación – especialmente de la educación concebida como un ámbito de acción socializadora cuyas orientaciones son definidas pública y políticamente – los cambios culturales y sociales otorgan una significación nueva y distinta a otras agencias educadoras y al conjunto de lo que ahora se denomina “las industrias educativas”: tecnologías de educación a distancia, videos, software educativo, etc. En este contexto se ubican las proposiciones postuladas desde diferentes perspectivas, orientadas a promover nuevos acuerdos, nuevos contratos o pactos entre la escuela y las otras agencias de socialización, particularmente la familia, los medios de comunicación y las empresas o lugares de trabajo.

### **Educación y movilidad social**

En primer lugar, es preciso mencionar el cambio de la educación con respecto a la movilidad social. En el capitalismo tradicional, como se sabe, la educación estaba directamente asociada a las posibilidades de movilidad social. Ascender en la jerarquía del sistema educativo permitía el acceso a niveles más complejos del conocimiento y a posiciones más altas en la estructura ocupacional. Pero dos fenómenos convergentes han erosionado esta relación tradicional entre educación y movilidad social: la crisis del modelo fordista de organización del trabajo y la masificación del acceso a la educación.

Con respecto a la organización del trabajo, en el capítulo anterior ya fueron mencionados dos fenómenos que erosionan las posibilidades de movilidad vertical: la transformación de la estructura de tipo piramidal

por estructuras de tipo red, que promueven mayores necesidades y oportunidades de movilidad horizontal, y la polarización de la estructura social, donde aparecen barreras que impiden estructuralmente el pasaje de un segmento social al otro.

Con respecto a la masificación de la educación, su efecto más visible ha sido permitir el acceso a los niveles tradicionalmente reservado a las elites. En este sentido, algunos economistas han formulado recientemente la hipótesis según la cual la escolarización de masas estaría asociada a las nuevas desigualdades. La explicación de este fenómeno alude al hecho que en el esquema fordista de producción, basado en la escasez de mano de obra calificada, los pocos calificados ocupaban los puestos de cúpula y hacían funcionar las fábricas, que empleaban masivamente personal menos calificado. El aumento cada vez mayor de personal calificado y los cambios en los modos de organización del trabajo han modificado esta lógica. Las personas con altos niveles de calificación forman una comunidad más densa, con tendencia a agruparse, relegando a los menos calificados ya sea al desempeño de tareas viles o directamente a la exclusión.

En el esquema fordista tradicional de producción, la escolarización fue concebida como una solución a los problemas de la incorporación al mercado de trabajo y a la movilidad social. De acuerdo a este esquema, la escolarización de una parte de la población beneficiaría al resto, porque dejaría libres puestos de trabajo menos calificados, pero pertenecientes a la misma estructura productiva. Las nuevas teorías, que intentan explicar el papel de la educación en la economía post-fordista, sostienen que ahora puede suceder lo contrario. El trabajador que no se re-califica no sólo no es reclutado sino que es excluido del segmento productivo en el cual se desempeñaba, relegado a trabajar en un segmento inferior o es abandonado por la sociedad<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> D. Cohen, *Richesse du monde, pauvreté des nations*. Paris, 1997, pág. 87.

Desde una perspectiva más antropológica, Emmanuel Todd ha sostenido una hipótesis que se orienta en el mismo sentido<sup>34</sup>. Según Todd, 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 ser alcanzar un carácter universal y llevaría, en su desarrollo, a la fragmentación cultural de la sociedad.

La presentación de estos nuevos argumentos no debe ser interpretada como una justificación para detener la marcha hacia una escolarización universal. Debe permitir, en cambio, comprender la necesidad de acompañar la expansión educativa por otros cambios sociales y culturales. La educación, en estos nuevos contextos sociales, tiende a comportarse como una variable que define la entrada o la exclusión del ámbito en el cual se realizan las actividades socialmente más significativas. Para que la educación pueda jugar su papel democratizador y no un papel vinculado a la exclusión y la segregación, será preciso avanzar más rápida y radicalmente en el proceso de universalización. No es con menos sino con más educación que se podrá revertir este proceso social segmentador. En este sentido es que adquiere todo su valor y dimensión la propuesta de una educación de buena calidad para todos.

Al respecto, además de la dimensión cuantitativa del acceso a los diferentes niveles de la educación, también es preciso referirse a los niveles de acceso al conocimiento. La relación entre educación y movilidad social implica una relación con los niveles de complejidad del conocimiento. En el modelo tradicional, la enseñanza superior garantizaba el acceso a conocimientos que servían para una parte muy importante del período de vida activa de una persona. Ahora, en cambio,

---

<sup>34</sup> Emmanuel Todd. *L'illusion économique; Essai sur la stagnation des sociétés développées*. Paris, Gallimard, 1998.

será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo. En el futuro, paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa desde el punto de vista cognitivo y personal, para mantenerse en la misma posición social.

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

### **Educación y socialización**

En segundo lugar, es preciso considerar la educación desde el punto de vista del proceso de socialización. Al respecto, ya no es posible pensar, como en el pasado, que los marcos de referencia normativos, las visiones del mundo y de la propia identidad serán provistas exclusiva o fundamentalmente por instituciones como el Estado, la Iglesia o la familia. Tampoco es posible pensar que habrá una construcción espontánea de los marcos identitarios que aseguren la cohesión y la equidad necesarias para el desarrollo social sustentable. Las formas tradicionales de solidaridad están perdiendo importancia. Numerosos testimonios indican la aparición y el riesgo de expansión rápida de una

sociedad atomizada, donde el individuo aislado estaría frente a una colectividad anónima. Están apareciendo nuevas formas de solidaridad y asociación: círculos de vecinos, tribus urbanas, bandas juveniles, etc. Pero las solidaridades generadas por estas nuevas formas de agrupamiento no están asociadas a movimientos integradores. La desaparición de las formas tradicionales de pertenencia obligada, provoca la aparición de una nueva obligación, la de generar uno mismo su forma de inserción social.

Un ejemplo claro de esta transformación es el caso de la familia. La familia mantiene su importancia, pero ya no es la familia fija y estable del pasado. La trayectoria familiar de una persona puede atravesar fases diferentes: pareja estable, familia mono-parental, unión libre, etc. Los parientes se transforman en una combinación de lazos electivos y de sangre. Lo mismo sucede con el resto de los círculos (amigos, colegas, etc.). En este contexto, se estaría configurando un tipo de sociedad donde existe el riesgo de la existencia de formas paralelas, duales, de pertenencia social. Por un lado, ámbitos donde predominan las relaciones elegidas y especializadas y, por el otro, ámbitos donde volverán a establecerse solidaridades impuestas por factores adscriptivos. Más allá del análisis de cada una de estas posibilidades, lo cierto es que el papel y las formas de solidaridad serán el tema central en la discusión acerca de las alternativas de desarrollo social en el futuro.

La formación del sentido de solidaridad está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia. Al respecto, el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a

partir precisamente de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente<sup>35</sup>.

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

Postular la necesidad de que la escuela se transforme en un ámbito de socialización que resista algunas de las tendencias culturales vigentes en la sociedad es necesario pero no suficiente. El desafío para los educadores consiste, además, en definir los diseños institucionales más apropiados y elaborar las herramientas técnicas y metodológicas más eficaces para que estos objetivos superen la fase puramente retórica y se transformen en metas concretas de aprendizaje. Desde el punto de vista institucional, es necesario discutir qué tipo de escuela y qué articulaciones entre ellas y la sociedad son las más apropiadas para estos desafíos. La escuela tradicional ha estado particularmente cerrada al contacto con otras instituciones y con otros actores sociales. Si bien este diseño podía ser el más apropiado en el momento de construcción de los estados-nacionales, cuando la escuela aparecía como la institución que debía superar los particularismos, actualmente ya no puede mantenerse aislada, ignorando las transformaciones que se han producido en el ámbito de la familia, de la empresa y de los medios de comunicación.

En síntesis, es preciso romper el aislamiento institucional de la escuela, redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores,

---

<sup>35</sup> Juan Carlos Tedesco. *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid, Anaya, 1995.

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

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

Pero así como el diseño institucional tradicional no puede ser mantenido en las actuales circunstancias históricas, también es preciso advertir que un diseño institucional basado solamente en la autonomía de las escuelas puede aumentar los riesgos de atomización y fragmentación social y cultural. Desde este punto de vista, la autonomía debe ser un estímulo para la vinculación y no para el aislamiento. La idea de red constituye una forma fértil para estimular conexiones entre las instituciones escolares que superen el formalismo tradicional y permitan intercambios reales, tanto a nivel local como nacional e internacional.

**Ilídio do Amaral**

*Agradecemos muito esta Conferência com tanta matéria para reflexão. Eu, pessoalmente, não vinha à espera da resolução dos meus problemas de angústia sobre o futuro. Mas, levo para casa muitos pontos extremamente importantes, extremamente aliciantes, para pensar.*

*De acordo com o programa, passarei a palavra ao Senhor Prof. Adriano Moreira, que fará o comentário.*



## Adriano Moreira

Obrigado Senhor Professor Ilídio do Amaral. Senhor Professor Juan Carlos Tedesco queria em primeiro lugar manifestar-lhe o nosso agradecimento pela comunicação que acaba de fazer, pela riqueza da análise, pelas sugestões de uma nova conceptologia e, sobretudo, pela sementeira de dúvidas que acrescentou a muitas outras que nós já tínhamos. É de salientar a oportunidade de reflexão que o Conselho Nacional de Educação mais uma vez nos proporciona.

Vou então fazer um breve comentário ao Senhor Professor Juan Carlos Tedesco e enunciar, também, algumas das dúvidas que se me foram acrescentadas pela sua intervenção.

A UNESCO publicou em 1997 um Relatório Mundial sobre a educação, que informa sobre o desenvolvimento da Declaração de 1990, intitulada *Education for All*, subscrita pelos 140 Estados que estiveram presentes na Conferência que nessa data reuniu em Jomtien.

Independentemente das indicações estatísticas relativas aos avanços da escolaridade e da sua duração obrigatória, tem especial interesse, para o tema deste Seminário, tentar alinhar os principais tópicos da mudança, entretanto verificada, no domínio dos saberes e dos conceitos operacionais.

O primeiro, muito evidenciado pelo Relatório Delors que orienta as indagações em curso no espaço da União Europeia, tem que ver com a caracterização da nossa época como sendo a de uma **sociedade da informação e do saber**.

Trata-se de reconhecer que a revolução tecnológica, que nos subordina ao fax, à Internet, e ao inglês como língua geral, desencadeou uma corrente informativa que desafia a capacidade de a racionalizar e utilizar, e que está a produzir um défice de competências – *skills gap* – em vários

domínios das relações sociais, do trabalho à monitorização de uma nova conflitualidade.

Por outro lado, pela primeira vez na história da Humanidade, todas as áreas culturais do mundo falam com voz própria e não por intermédio de poderes políticos alienígenas, de modo que o multiculturalismo adquiriu novo perfil e exige respostas novas.

Toda esta evolução foi acompanhada por uma alteração rápida das estruturas políticas internacionais, de modo que se o Estado continua a ser a referência nuclear da relação entre o local, o regional, e o global, sofreu mudanças radicais no que respeita aos seus elementos de identificação.

A primeira delas é certamente a definição **de fronteira**, que até meados do século, disse sobretudo respeito à fronteira geográfica, em regra sacralizada por uma história de sacrifícios de sangue, e que era garantia da inviolabilidade da jurisdição interna, onde a soberania pretendia agir sem interferências vindas do exterior.

Este conceito foi persistente para além da mudança real das estruturas, e assim a Organização da Unidade Africana assentou no princípio essencial de que a geografia política herdada era imodificável, assim como a Ordem dos Blocos Militares, instaurada pelo confronto da NATO com o Pacto de Varsóvia, referiu a obrigação de intervir face à violação da integridade territorial de qualquer dos seus Estados membros.

De facto, foi a um **desmembramento** da realidade fronteira que se assistiu: a fronteira de cada um dos blocos transformou-se numa autónoma fronteira colectiva de segurança, excedendo assim os valores patrióticos tradicionais, situando-se longe do conhecimento e vivência dos contingentes de cada um dos Estados envolvidos.

Por outro lado, os grandes espaços intermédios da globalização exigida pela mundialização das dependências e interdependências, criam novas fronteiras económicas que não coincidem nem com as de segurança, nem com as geográficas de cada Estado, todas cortando horizontalmente as **fronteiras culturais** que a nova conjuntura fez surgir.

A relação da pessoa com todas estas novas complexas entidades, multiplicadoras elas de autoridades formais e informais, sofreu pelo menos duas consequências essenciais: obrigar a rever o conceito de desenvolvimento; repensar o conceito de cidadania que o Estado racional-normativo tornou fundamental no Ocidente liberal e democrático.

Quanto ao primeiro ponto, a Carta da ONU tinha pressuposto um desenvolvimento integral, ao mesmo tempo político, social e económico, mas parece indiscutível que uma espécie de teologia de mercado levou a isolar, e a tornar proeminente, o tema do desenvolvimento económico.

A tal objectivo foi subordinada a educação, vista como promotora do crescimento económico e do consequente desenvolvimento, as *rising expectations* da década de sessenta, que também foi a da descolonização.

Os **recursos humanos** ou **capital humano** foram referências de doutrinadores como Becker e Denison, até que a visão global do passivo resultante do exercício da teologia do mercado, muito especialmente avaliado pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – fez substituir tais conceitos operacionais pelo conceito de **desenvolvimento humano**. De facto trata-se de uma verdadeira inversão da perspectiva, porque em vez de a educação ser considerada como instrumento do crescimento e do desenvolvimento económico (para que cresçam as rendas e abastanças, foi o lema da Universidade Técnica de Lisboa), agora é a educação que orienta o desenvolvimento, que se transforma no objectivo desse desenvolvimento. Trata-se, em suma, de uma aplicação do pensamento de John Rawls,

falando-se de **educação para a justiça**. O que implica talvez reconhecer a insuficiência do conceito europeu de sociedade da informação e do saber, porque é necessário acrescentar a sabedoria, isto é, o regresso à discussão das boas razões que a perspectiva tecnológica foi progressivamente afastando dos currículos.

O encontro das alterações da estrutura política internacional que ficou brevemente referida, com a nova inquietação humanista, levou um grupo de trabalho presidido pela Comissária E. Cresson, num estudo de 1998, chamado *Accomplir l'Europe par l'Education*, a indicar como primeira prioridade, do quadro identificador de objectivos inadiáveis, a questão da **cidadania**, sendo os outros a **coesão social, o emprego e a nova economia, a sociedade da informação**.

Foi um ponto fundamental da evolução ocidental ter chegado ao conceito dos *civil rights* ou das *civil liberties*, referência basilar das revoluções orientadas pela filosofia dos Direitos do Homem, recolhida na Declaração americana de Filadélfia, proclamada pela Revolução Francesa, consagrada pela Declaração Universal da ONU de 1948.

Manteve-se porém, dentro dos Estados, uma longa discriminação baseada na etnia, na cultura, na religião, de tal modo que o valor da cidadania não impediu genocídios como os do continente americano e da Austrália, nem as exclusões persistentes como as dos negros ou dos judeus. Os movimentos de protesto das minorias, de reivindicação dos *civil rights* efectivos, da luta contra a discriminação, nomes como os de Gandhi, de Luther King, de Mandela, gravaram a época na história do presente.

A distância entre os **preceitos constitucionais** e a **realidade**, e a divergência de ambos com a universalidade dos **direitos humanos**, foi desafiada pela mundialização das dependências e interdependências dos povos e áreas culturais, exigindo também aqui uma perspectiva globalizante.

Progressivamente, o antigo *state centre paradigm* foi substituído pelo *world politics paradigm*, na linguagem de Nye e O'Keohane, sintetizando doutrina apoiada por escritores como Philip Jessup, Wolfers, Wilfred Jenks.

Propostas que andam pelas fronteiras da Utopia, apelam com Clarence K. Streit para a **União Federal do Atlântico Norte**, ou para uma **Constituição Mundial** em que meditaram professores da Universidade de Chicago em 1945, ou respondem ao apelo do **Movimento Mundial para o Governo Federal Mundial** que se organizou no Luxemburgo em 1946. Meditemos um pouco sobre os grandes espaços, que tentam superar a debilidade crescente do Estado soberano.

Como escrevi algures, educar para a unidade mundial, reduzindo a distância entre países ricos e geografia da fome, eliminando as ameaças inerentes, exige a capacidade de educar para o pluralismo do grande espaço, no nosso caso Europeu, e ensinar para a salvaguarda das identidades mesmo que se agrave a crise do Estado soberano desafiado pelo globalismo. Porque a crise deste não é o mesmo que a crise do Estado nacional, não são as nações que estão em crise, o Estado é uma forma contingente de servir as comunidades, e terá de adaptar-se aos constrangimentos do processo globalizante em curso, para defesa apropriada das identidades nacionais, incluindo, na nossa geografia ocidental, as outras Europas às quais a história negou voz, salvaguardando a igual dignidade de todas contra as ameaças tradicionais de uma hierarquia de poderes políticos.

O conceito de cidadania europeia, antes de ter uma expressão normativa moldada em função do institucionalismo da União, é uma versão intermédia da cidadania mundial, uma regionalização apropriada da Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma chamada à participação activa na sociedade civil internacionalizada, algumas vezes surpreendida por uma política furtiva de executivos.

A maior parte dos Estados, ainda os que não são nações, tiveram a ambição da homogeneidade cultural, e algumas vezes a supuseram pelo método de alienar minorias. Mas a livre circulação pelo mundo, no exercício do direito básico de estar, de andar, e de ir de um lugar para o outro, multiplicou as minorias etnico-culturais, ao mesmo tempo que o avanço na concepção das várias cidadanias vai derrogando antigos conceitos excluentes, defensores do *jus sanguinis*, por vezes nacionalistas, algumas vezes xenófobos e violentos. As categorias estão em mudança, e recentemente Tomas Hammar falou no *Denizen type* como realidade situada entre o cidadão e o estrangeiro, um compromisso que vai respondendo às chamadas colónias interiores que as imigrações estão criando, sobretudo por causa do mercado de trabalho.

Os postulados de uma cultura homogénea da população do Estado estão postos em causa, países que foram nações são hoje multiculturais, e a educação deste fim de século não o pode ignorar.

As responsabilidades do aparelho educativo são hoje desafiadas não por uma ordem mundial estabilizada, por unidades políticas consolidadas, por um sistema observante racionalizado, ou por um sistema observado de estrutura sabida, antes acontece que da Nova Ordem apenas sabe que acabou a antiga, do Estado soberano tem notícia que está em crise, do globalismo vai recebendo manifestações desintegradas, das dependências e interdependências mundiais sabe que foram desencadeadas mas não as sistematiza. De tudo resulta que se, pela lição de muitos como Theillard de Chardin, Robert Muller, Simon Weil, Mortimer Adler, o mundialismo é uma perspectiva que domina toda a problemática. O desagregar das estruturas aponta mais uma vez para o homem Kantiano como valor supremo, que procura encontrar uma racionalização dos grandes espaços e uma resposta globalista que restaure o amparo político. O diálogo da utilidade, em curso, é a expressão da perplexidade causada pela mudança acelerada das estruturas, e pela mudança demorada dos conceitos, dando

lugar a pragmatismos de interesses desamparados de escalas de valores respeitadas.

A temática dos Direitos Humanos teve, como vimos, um lugar principal na definição de valores e objectivos da Carta da ONU, e um desenvolvimento considerável em textos internacionais, que nem sempre obtiveram uma adesão indispensável e autêntica. Mas tal como aconteceu com outros valores e objectivos proclamados pelos que estiveram “presentes na criação” em S. Francisco, o empenho no sentido de fazer corresponder os factos aos princípios teve flutuações de conveniência e foi objecto de muitos esquecimentos bem lembrados.

Talvez possa situar-se por 1990, depois do fim da guerra fria, o regresso à perspectiva da importância cimeira da questão dos Direitos Humanos, e o aparecimento do que foi chamado, nem sempre com intenção laudatória, a “diplomacia dos direitos humanos”. No vasto leste europeu libertado, foi o modelo de referência para o regresso dos vários satélites ao estatuto de Estado igual aos outros, a que também se prometia a antiga potência ocupante.

Mas talvez o capítulo importante da nova estratégia ocidental tenha sido o que respeitava aos países chamados do terceiro mundo, pobres, ou em vias de desenvolvimento, nos quais se incluiu inevitavelmente a China.

Esta era a mais apta para reagir em termos de igualdade na área do poder, quando se viu ostensivamente objecto da mesma campanha, que antes sobretudo se dirigia ao leste europeu, destinada a fazer aceitar a democracia política, os direitos individuais, o comércio livre, a ajuda e cooperação inerentes.

A diplomacia dos direitos humanos serviu algumas vezes para cobrir objectivos menos altruístas, como sempre acontece. Mas o que parece mais significativo, em todo esse acidentado processo que se desenvolve pelos diversos continentes e área culturais, é que os países em vias de

desenvolvimento foram alinhando na adoção de uma atitude comum de resposta.

Esta resposta traduz-se, com simplicidade aparente, em querer inscrever com prioridade, na enumeração dos Direitos Humanos, o seu próprio **direito ao desenvolvimento**, cobrindo os autoritarismos de governo com a invocação dos valores regionais, designadamente o asiaticismo.

Foi assim que, nas conferências regionais que se organizaram antes da reunião da Conferência Mundial de Viena de 1993, lembraram que cerca de centena e meia de países da Ásia, da África, e da América Latina, tinham o passado comum de uma situação colonial dominada pelos ocidentais ricos, e mostraram a determinação geral de imporem uma política nacional independente, que assentava em bases muito claras: a primeira delas era que a soberania nacional, no sentido mais radical, constitui a mais sólida base de sustentação dos direitos humanos em cada um dos países; que as preocupações mais importantes, nesse domínio, tinham a ver com intervenções externas na sua jurisdição, agressões estrangeiras nem sempre militares, esquecimentos de que o direito ao desenvolvimento é a primeira das prioridades e também a primeira a exigir a cooperação internacional.

As três declarações preliminares das conferências preparatórias, realizadas em Tunes, São José e Banguocoque, deram apoio e substância a esta posição, que viria a influenciar a Declaração de Viena de 1993, e a prática que apoiou o movimento de globalização da economia, das finanças e da informação.

O passivo destas declarações é todavia preocupante, não obstante, as muitas dezenas de convenções internacionais, compromissos assumidos e intenções declaradas, porque os direitos humanos foram lidos à luz variada e específica dos países em desenvolvimento, que invocaram as suas condições históricas, económicas, sociais e políticas privativas,

como designadamente praticaram a China e o Japão, embora sendo países comprometidos nos campos ideologicamente antagônicos.

Um efeito altamente negativo é que os países desenvolvidos são frequentemente levados a olhar para tais áreas com um conceito pragmático de utilidade, identificando a África útil, a Ásia útil, a América Latina útil, com tolerância igualmente útil para com as situações internas. O tom dos diálogos dos líderes ocidentais em Pequim é de regra instrutivo.

Por outro lado, como está nesta data a ser dramaticamente exemplificado em África, o reclamado direito ao desenvolvimento, o qual sustentam que deveria ser inscrito na Declaração Universal, traduz-se em prioridade na captura do poder interno, a qualquer preço, sem limites decorrentes do respeito pelos restantes direitos humanos secundarizados. O diálogo da utilidade não se inquieta excessivamente com esse percurso, e tudo exige uma mudança de perspectiva universitária e uma revisão crítica das perspectivas da universidade.

Foram, em regra, o poder do Estado ou o poder da Igreja, que deram legitimidade às instituições universitárias, vigiando com frequência o exercício a que se dedicavam, e deste modo limitando muitas vezes o direito de ensinar e de aprender em qualquer lugar.

Este fim de século parece caracterizado pelo facto de que as universidades, emergindo mais libertas pela derrocada dos regimes totalitários, autoritários, e tradicionalistas, fundam sobretudo na **legitimidade ganha em exercício** a autoridade necessária para exercerem as funções de investigar, ensinar, e prestar serviço à comunidade.

Trata-se de um paradigma que vai ampliando a incidência à medida que a internacionalização das acções, a transnacionalização das comunidades, a interdependência mundializada das estruturas políticas, apontam para a

efectiva globalização do saber, e do saber fazer, como património comum da Humanidade.

Esta tendência visível do processo vem acompanhada de uma tabela de desafios que exigem resposta urgente, sendo talvez útil identificar e caracterizar alguns dos mais instantes.

Em primeiro lugar, o inevitável apagamento das fronteiras que em muitos lugares ilhavam o sistema universitário de cada nacionalidade e nacionalismo, em relação aos sistemas de outros países, defendendo-se dos estrangeirados. Esta atitude teve expressão aguda, na experiência portuguesa, com a recusa do reconhecimento dos títulos universitários obtidos no exterior, uma resistência que apenas deu mostras de debilidade final neste fim de século.

A resposta à concepção do saber como património comum da Humanidade está, ao contrário, no conceito de rede mundializada, com os seus patamares correspondentes aos **grandes espaços** que vão acudindo às insuficiências das soberanias. Esta tarefa, no que toca à realidade portuguesa, alonga-se do espaço europeu institucionalizado (UE) à geografia humana e multicontinental da língua e cultura portuguesas (UPLP). Tal objectivo tem como condição necessária embora não suficiente de êxito, que a rede nacional de cooperação se transforme num projecto adoptado pelas várias unidades e subsistemas da realidade nacional, ainda insuficientemente comunicantes.

A legitimidade ganha em exercício inclui uma mudança de acento tónico, que se traduz em ultrapassar a mera intervenção na formação cultural, científica e técnica dos jovens, para acentuar, como nuclear, a relação Universidade-Sociedade, reforçando a formação para a investigação, e por isso valorizando os títulos de pós-graduação.

Por outro lado, a transnacionalização que se projecta na sociedade da informação e do saber do fim do século, alargou a função dos serviços à

comunidade com a exigência de abrir a utilização das suas competências e recursos nas áreas necessitadas de ajuda e até de agressão para despertarem para o desenvolvimento, e sobretudo assumindo uma nova escala de valores exigida, entre outras, pelas seguintes novas circunstâncias: o diálogo entre as várias áreas culturais que, pela primeira vez na história, falam todas com voz própria, num globo unificado que reclama o desenvolvimento da transdisciplina, e a qualificação da sociedade como da informação, do saber, e **da sabedoria**. O saber e o saber fazer não podem desenvolver-se na ausência da discussão das boas razões, uma teoria que gradualmente perdeu importância nos *curricula*.

Quando Oppenheimer sacrificou a carreira e o prestígio para advertir o governo dos EUA contra o uso do poder que se basearia na domesticação da energia atômica, estava a proclamar que a Universidade não pode desligar-se da responsabilidade dos valores, nem pode ajudar os poderes políticos a semear o mundo de **riscos maiores**, refugiada numa neutralidade a que não tem direito.

Pelo contrário, a necessidade de ponderar as diferenças culturais e os diversos percursos históricos, aparecem como uma exigência irrenunciável da investigação e do ensino de uma rede universitária que se mundializa, e por isso tem de contribuir para que o conflito entre as áreas culturais não seja a realidade já prognosticada do próximo século.

Em síntese, tudo se traduz no dever de preparar para o exercício da cidadania, mas entendida esta não apenas como o exercício dos *civil rights* e das *civil liberties* das soberanias liberais, mas antes como a harmonização dessas capacidades com a cidadania no grande espaço internacional a que cada país vai pertencendo, e, finalmente, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, paradigma da cidadania universal. De algum modo, respondendo à globalização do desenvolvimento com um humanismo que assume que o passivo também é global.



## Debate

### Maria José Miranda

Só queria fazer uma pequena observação, que abrange simultaneamente a brilhante conferência do Professor Tedesco, e a brilhante intervenção, como sempre acontece, do Professor Adriano Moreira.

Na sequência ainda do painel desta manhã e, portanto, dentro do tema do seminário, queria referir um aspecto: digo com frequência aos meus alunos que, na observação psicológica a nível humano, os indivíduos são objecto da observação, as pessoas são o sujeito da observação.

Efectivamente, penso que o problema da sabedoria, que o problema da formação integral, se põe exactamente a este nível, a distinção entre indivíduo e pessoa. Embora se tenha de ensinar grandes grupos, se tenha de ensinar a aprender grandes grupos, se tenha de ensinar a conviver grandes grupos, se tenha de ensinar a empreender grandes grupos, cada indivíduo é uma pessoa, uma singularidade em acção, uma singularidade em exercício. Ou seja, o problema não é numérico. O étimo latino (bem o Roberto Carneiro citava, de manhã, o Padre Manuel Antunes...) da palavra educação é duplo, por isso falo sempre em educação/formação, ou exclusivamente formação: por um lado, *educare* (alimentar), por outro *educere* (conduzir).

E retomo o Professor Adriano Moreira e o Professor Tedesco: o que está em causa é a formação integral. Onde quero, fundamentalmente, chegar é que o pacto social, feliz expressão do Professor Tedesco, é pacto entre pessoas, porque os parceiros sociais são pessoas. Isto não é uma questão formal. É uma questão de sobrevivência dos valores, da cultura, do património, da natureza. Globalmente, trata-se de um direito de sobrevivência e de um dever de cidadania.

Só queria acrescentar isto, não sei se tenho a vossa concordância.

### **Benedita Duque Vieira**

A exposição que ouvi, e depois a intervenção do Professor Adriano Moreira, clarificou-me enormemente sobre o que é esta sociedade actual. Só não sei muito bem como é que ela pode avançar neste sentido, porque a sensação que tive é que nós temos de queimar uma etapa que não chegámos a ter.

Agora refiro-me concretamente a Portugal. Eu estive a semana passada numa reunião internacional e verifiquei que, em relação a esta identidade europeia que se falou aqui, não estamos nada próximos, estamos muito mais virados para as entidades nacionais ou regionais. Estes vários problemas não se punham nestes termos e a educação para a cidadania do estado/nação não chegou a concretizar-se. Onde é que ficam os saberes que o professor ensinaria, este professor formador e que não conduziram, realmente à qualidade? Eu fico perplexa com este estado tão avançado, tão interessante, que aqui foi apresentado, mas, que não estou a ver proximamente.

### **José Bianchi**

Muito obrigado Senhor Professor Juan Carlos Tedesco, muito obrigado Senhor Professor Adriano Moreira. Permitam-me que exprimindo, o que talvez seja um tanto insólito, mas, é verdadeiramente o que sinto, que sublinhe o que me pareceu um esforço muito notável do Senhor Professor Adriano Moreira, e fiquei sensibilizado com a modéstia como se considerou como comentador da conferência do Senhor Professor Juan Carlos Tedesco.

O Senhor Professor Juan Carlos Tedesco não poderia, naturalmente, incluir na sua conferência todo o conteúdo do seu livro, algumas omissões haveria que fazer, e elas não serão necessariamente fruto de uma hierarquia bem definida da importância relativa desses conteúdos.

Admito que algumas delas são meramente fortuitas, pergunto-me se, por exemplo, foi fortuita ou não, a exclusão de uma nota particularmente intensa: o processo, o componente auto-destrutivo que a pedagogia contemporânea, ao que parece, tantas vezes alimentou, designadamente no processo de formação de professores.

De qualquer maneira, muito obrigado.

### **Ilídio do Amaral**

*Pediria ao Professor Tedesco, primeiro, e depois o Professor Adriano Moreira, porque foram as estrelas, que tivessem a palavra.*

### **Juan Carlos Tedesco**

Yo no aspiro a responder a las preguntas sino a seguir reflexionando conjuntamente con ustedes.

Yo creo que estamos en un momento en el cual estas transformaciones sociales tan profundas abren una nueva oportunidad. El futuro no está escrito. Toda estas incertidumbres que todos vivimos... no hay futuros pre-determinados y en este sentido me parece que se puede recuperar este comentario que se hizo acerca de la necesidad de un paradigma humanístico en educación.

Justamente lo propio de un paradigma humanístico en educación es superar los determinismos. Lo propio del humano es ser capaz de superar los determinismos biológicos, sociales, culturales, étnicos. Entonces, en ese sentido, creo que apostar por la educación desde una perspectiva humanística es justamente tener confianza en la capacidad del ser humano para resolver los problemas y superarlos. En este contexto tan general, las incertidumbres existen, y frente a ese mundo tan incierto, es

más necesario que nunca tener ciertos puntos de apoyo para poder orientarse; y esos puntos de apoyo para orientarse, tienen una dimensión que viene del conocimiento y de las pautas propias de la actividad científica.

Ahí tenemos una base importante, y esa base importante que nos da ciertas orientaciones para el futuro, se resume en este ideal: *aprender a aprender*. Lo que la escuela tiene que hacer no es solamente dar información, dar conocimientos, sino enseñar a aprender. Que el alumno pueda en el futuro, permanentemente, orientarse, saber tomar decisiones sobre su aprendizaje porque va a tener que hacer eso a lo largo de toda la vida.

Giddens, en uno de sus últimos libros, dice una cosa muy interesante sobre esto: una sociedad basada en el conocimiento aumenta la incertidumbre, no la disminuye.

Cuando la sociedad y la conducta de los seres humanos se basaba en la tradición, en la religión, en los compromisos familiares, estábamos seguros de las cosas, porque eso iba a durar. Cuando nuestras decisiones como ciudadanos, como seres humanos se basan en el conocimiento – y estamos en una sociedad, como él dice, cada vez más reflexiva, reflexiva en el sentido en que cada vez reflexionamos más sobre lo que vamos a hacer – aumenta la incertidumbre, porque ya sabemos que los conocimientos que tenemos hoy van a cambiar y lo que hoy nos dice la ciencia de cómo son las cosas, en unos años mas nos va a decir que no, que no son así, que son de otra manera.

Esta incertidumbre que genera el conocimiento no se resuelve yendo para atrás, sino que se resuelve yendo para adelante, con mas conocimiento, y con mas confianza en el método científico, en la razón, como elementos que pueden guiar nuestra conducta. Entonces, en ese aspecto, yo creo que hay una guía que puede orientar nuestras decisiones en materia educativa que va en esta línea de *aprender a aprender*. Necesitamos transmitirles a

los alumnos el método del conocimiento, el dominio de las operaciones cognitivas que están detrás del proceso de aprendizaje. No solo la información sino la manera de acceder a la información. No solo el conocimiento sino la manera de criar conocimiento, de tener acceso al conocimiento, etc.

El *meta curriculum* como dicen los pedagogos modernos, el *meta aprendizaje*, el docente como acompañante cognitivo, ese es uno de los grandes pilares de la educación del futuro en el cual podremos encontrar cierta seguridad de que todo lo que hagamos en ese sentido va a tener valor y va a tener valor de forma permanente.

El otro pilar es este de vivir juntos. También ahí sabemos, como decía el profesor, que hoy en día los excluidos no están solo en el Sur, también están en el Norte, y también hay muchos incluidos en el Norte y en el Sur, o sea, hoy en día, como dicen muchos, hay mucho tercer mundo en el primer mundo y mucho primer mundo en el tercero. Si uno va a ciudades como Buenos Aires, como San Pablo, como México, encuentra barrios que se pueden equiparar a los barrios de la gente más rica de Nueva York, de Paris, etc., y doscientos metros mas allá, la miseria más impresionante.

Entonces esto de vivir juntos implica definir la formación del ciudadano, no ya dentro de un espacio geográfico, no dentro de ciertas fronteras nacionales solamente, pero quizás,... quizás si..., no me atrevo a decir que el estado nación esté en vías de desaparición.

De alguna manera la solidaridad necesita un cierto espacio donde ejercerse. Es muy difícil pensar en solidaridades virtuales, solidaridades que no definan un cierto espacio donde se puedan practicar. Así que, el punto está en como formar en estos valores que justamente nos llevan a reivindicar como muy revolucionaria, diría yo, la función más tradicional de la educación. Normalmente la educación era la actividad de una sociedad por la cual transmitíamos el patrimonio, y decíamos: la

educación es conservadora, es el cemento de la sociedad, transmite el patrimonio común, lo que es inamovible, lo que no cambia – y eso siempre lo decíamos críticamente – la educación es un gran aparato de reproducción del orden social, un aparato conservador.

Bien, ahora que hemos dejado todo eso de lado y que aparentemente no temos nada para transmitir como patrimonio, asistimos a una sociedad que se disuelve y donde nadie siente el compromiso que tiene con el otro. Tenemos mucha autonomía pero quizás ha llegado el momento de empezar a preguntarnos por la dependencia. No solo por saber quien soy, que quiero sino para quien soy necesario.

Hay un libro de Richard Senes – yo se lo comentaba a Joaquim el otro día – “La corrupción del carácter”, que tiene una metáfora muito interesante, y dice: “El pronombre maldito de este nuevo capitalismo es *nosotros*”. Eliminamos el pronombre *nosotros* de nuestro lenguaje y esto es muy grave. La educación, en el sentido de la formación del ciudadano, debe incorporar el *nosotros*: para quien soy necesario, quien depende de mí, a quien tengo que ayudar, a quien tengo que cuidar, de quien me hago cargo. No sólo: déjenme libre, déjenme hacer lo que yo quiero. No solo: yo tengo libertad para expresarme (lo que es muy importante), sino también lo otro: quien es el otro con quien estoy.

Me parece que en este sentido, en un sentido amplio de la palabra educación – no solo la escolar, porque esta es la otra cuestión que queria señalar: esta nueva educación no es solo la escuela, o esta escuela es otra escuela, es una escuela que tiene que estar mucho más abierta, articulada con las otras instituciones. Pero esta educación se tiene que hacer cargo de esta dimensión de la sociedad porque sino todo lo va a decidir el mercado y el mercado no construye una sociedad. En el mercado no hay sociedad. Si la educación va a estar basada en la relación individual de consumidor-comprador-cliente, no construimos sociedad.

Y aquí es donde me parece que debemos reflexionar, porque el gran riesgo es que si el conocimiento se convierte en la variable fundamental de la sociedad y se privatiza la producción y distribución de conocimientos, si la producción y distribución de conocimientos va a estar regulada por las leyes de mercado, destruimos la sociedad y vamos a caer probablemente en una especie de nuevo despotismo ilustrado donde solo unos pocos van a controlar este gran capital nuevo que es el conocimiento, y lo van a administrar y lo van a poseer. Entonces, estamos en ese sentido, con estos desafíos que me parece que es muy importante que los asumamos.

Por último un comentario sobre estas preguntas que hubo sobre los docentes y que también tiene que ver con este componente autodestructivo de la pedagogía.

Efectivamente, esa es una discusión mas para pedagogos, mas del gremio de los educadores, pero efectivamente la historia de la educación en las últimas décadas nos muestra un fenómeno muy particular, y es que cuando se produjo la gran expansión cuantitativa de la educación, cuando prácticamente se universalizó el acceso a la educación, desde la pedagogía, desde las ciencias de la educación, se empezó a decir que: la educación no sirve para nada, la educación es un aparato reproductor de la ideología dominante, hay que descolarizar la sociedad. Y esto lo decían Ivan Illich y todo el pensamiento mas crítico en materia educativa, con lo cual desarmamos la demanda educativa, es decir, dejamos a los sectores que estaban accediendo por primera vez a la educación, sin demandas.

Creo que hoy en día necesitamos eso; hoy en día necesitamos tener una demanda educativa de muy buena calidad, porque el cambio en la educación no es solo cambiar la oferta, no es solo cambiar los planes de estudios, no es solo cambiar la estructura de las escuelas, la organización de las escuelas sino también tener una demanda educativa más calificada.

Que la población sepa que educación quiere, que educación necesita, y esto es un gran trabajo que también los educadores deben asumir. Por eso es tan importante informar a los padres, es tan importante discutir con los padres que educación quieren para sus hijos, es tan importante escuchar la demanda educativa.

O sea, que es importante evaluar e informar a la sociedad sobre lo que pasa en las escuelas pero también es muy importante que esa evaluación y esa información actúen como un elemento que permita calificar la demanda. Y ahí es donde tenemos, los educadores, una nueva oportunidad también para encontrar respuestas pedagógicas, respuestas técnicas, a estos problemas nuevos, que no están aseguradas de antemano, pero insisto, creo que hay que abrir el debate, hay que dejar que haya innovaciones educativas, hay que evaluar esas innovaciones, hay que difundirlas, hay que profesionalizar a los docentes y esto no será un trabajo de un día ni de dos, esto es largo plazo. Pero como se suele decir en las conferencias de ministros a las que me tocó asistir y coordinar desde la UNESCO, terminábamos una declaración con una frase dirigida especialmente a nuestros ministros de economía y a nuestros grandes dirigentes políticos que decía “El largo plazo también es urgente”.

O sea, que aunque algo sea de largo plazo hay que empezar ya, porque también esas cuestiones de largo plazo hay que empezar a decidir las ahora. Con los docentes pasa eso. Siempre se pensó que como esto era largo plazo hace muchos años que no se hace nada con ellos. Y todas las reformas educativas – yo no sé el caso de Portugal, no me atrevo a opinar sobre Portugal, pero conozco bastante la situación en América Latina y en otras regiones del mundo – modificaran todos los aspectos del sistema educativo menos al personal docente, porque cuesta mucho, eso es caro, porque es lento, porque claro, nadie cambia una representación mental, una actitud en un año ni en dos, esto lleva mucho tiempo. Entonces se cambian los planes de estudio, se cambian los horarios, se cambia el

equipamiento de las escuelas, se cambia la estructura de los sistemas educativos pero se deja al factor humano intacto. Y, si algo aprendimos de los procesos que han tenido lugar en las empresas y en los lugares donde más se ha modificado y donde más se están produciendo cambios en función de estos nuevos modelos de organización, es que lo principal es la gente, lo fundamental son las personas en las empresas, y la adición de ellas a los procesos de cambio.

En cambio, con la educación suponemos que la adición de los docentes no es importante, que su cambio de mentalidad no es importante y vamos postergando. Hay que empezar, hay que atraer a la docencia a jóvenes talentosos, hay que incorporar a nuevas personas a la docencia porque los que saben hoy están en las empresas, están afuera, hay que establecer puentes con ellos y tratar de utilizar todo el capital educativo de una sociedad, que no está solo en las escuelas, está en el conjunto de la sociedad.

Esto es algo que puede ser después traducido en proyectos concretos, específicos – no es un espacio vacío. Seguramente muchos de ustedes conocen experiencias exitosas en educación, escuelas que están haciendo las cosas bien, es decir, que hay bases desde las cuales partir, No es todo negativo ni todo negro, hay mucho que se está haciendo, lo que se trata es de potenciarlo y traducir eso realmente en una estrategia de política.

Cuando se habla de crisis, se habla de crisis en el sentido de destrucción o de nueva oportunidad. El eje es traducir esto en una nueva oportunidad – hoy tenemos la oportunidad de saltar etapas, no hay porque pasar por las mismas etapas que pasaran los otros, se puede hacerlo colectivamente, de manera democrática, a través de discusiones colectivas.

En fin, no tengo más respuestas concretas sino simplemente compartir esto y también cierto optimismo. Creo que lo peor que puede pasarnos es caer en el pesimismo, en el escepticismo de que nada se puede hacer y

eso es el contrario al paradigma humanista. El paradigma humanista supone una gran confianza en que se puede. Las sociedades no se mueren, las personas sí, pero las sociedades siguen existiendo y de alguna manera salen.

Muito obrigado.

### **Ilídio do Amaral**

*Antes de passar a palavra ao Professor Adriano Moreira, vocês desculpem se eu introduzo mais elementos de perturbação.*

*Há aqui coisas recorrentes de toda a história, diria quase da humanidade. Passámos a vida a interrogar quais são as relações entre educação e sociedade. O sistema educativo depende intimamente do sistema social e não é questão da sociedade, mas muito mais do indivíduo. Tudo isto nos perturba ainda mais, porque hoje, somos capazes de construir a realidade ou muitas realidades virtuais, mas nós não descobrimos o que é a realidade. E este é um grande dilema.*

*Assim passaria a palavra ao Professor Adriano Moreira, depois destas achegas mais perturbadoras.*

### **Adriano Moreira**

Muito obrigado. Eu não sinto que deva fazer um grande comentário, porque não queria que nós terminássemos a sessão, prejudicando o encantamento da intervenção que acabámos de ouvir em resposta às perguntas que foram postas.

Portanto, chamaria a atenção para um ou outro ponto, que foi tornado evidente, nas questões que foram apresentadas ao Senhor Professor.

Em primeiro lugar, tomando a questão da cidadania, que referiu, nós próprios temos que meditar em que medida cada um de nós está excluído em muitos sectores e, designadamente, na criação destes grandes espaços que ultrapassam o estado nacional; quantos de nós ficam à margem dos movimentos, que são políticas furtivas, que estão a criar novo espaço em que nós não participamos. Por exemplo, como é que é possível que na Europa haja instituições, agrupamentos que não tomam em conta o que foi aprovado em Nice, a Carta de Direitos Europeus, que é a base da nova cidadania europeia. E quantos europeus estão excluídos disto? Nós também somos excluídos. No que diz respeito a esta questão do debate, a evolução da cidadania, que era o amparo de cada um de nós.

Outro ponto curioso, e que não pode passar despercebido, é uma anotação do ensinamento que o Senhor Professor traz. A exclusão pode fazer renascer critérios étnicos de exclusão. Já tínhamos sido assustados com a questão do fim da história, agora o que nos assusta é o fim da ordem. A minha esperança é que esta segunda tese esteja tão errada como a primeira e que nós possamos ter alguma tranquilidade a esse respeito. Mas, efectivamente, os mitos têm raízes, origens, desenvolvimentos que nós controlamos mal, e, certamente, essa é uma das advertências importantes que o Senhor Professor traz na sua comunicação. A ameaça de deixarmos crescer critérios étnicos de exclusão, para explicar e até justificar a criação dos excluídos.

Terceiro pequeno ponto, a consciência que temos de tomar no sistema educativo, de que o nosso exclusivo de enformar a sociedade, (agora creio que deve dizer-se formatar, parece que é a palavra mais indicada) desapareceu. Há muitas instituições que disputam essa função e que vêm tomar o lugar das que perderam a função, como a família e as igrejas, e nós temos que enfrentar esse desafio, temos que as assumir e racionalizar numa nova relação, creio que estamos atrasados nisso. Mas, precisamos efectivamente de o fazer. Este é o último ponto que me pareceu que valia a pena sublinhar e, finalmente, para acompanhar a esperança do Senhor

Professor, lembrar um velho ditado europeu. Quando as coisas estão difíceis, catastróficas, há um velho ditado europeu que eu algumas vezes cito aos meus alunos e que é este: “se eu souber hoje que o mundo acaba amanhã, eu hoje vou plantar macieiras”. Eu acho que é um bom conselho para nós que estamos a lidar com o sistema educativo.

Muito obrigado.

### **Ilídio do Amaral**

*Damos por terminados estes trabalhos, agradecendo imenso a conferência brilhante, as interrogações, os pontos de reflexão que nos trouxe o Professor Tedesco e fazendo votos, e permito-me fazê-lo também em nome da Senhora Presidente, para que volte a consolar-nos, no bom sentido.*

**SÍNTESE**