

ESTUDIOS
15

POLÍTICA EDUCACIONAL
Fundamentos y dimensiones

Fernando Martínez Paz



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

Transformaciones de la sociedad y la cultura

Arnold Toynbee, considerado uno de los intérpretes más lúcidos del sentido de la historia después de la Segunda Guerra Mundial, señaló en 1948 dos hechos que pusieron de manifiesto el espíritu de la época: que "el conjunto del mundo habitable" se había convertido en una única y gran sociedad y que las contradicciones de la vida" - un rasgo muy notorio en aquel momento histórico - debían entenderse como una incitación y un desafío y no como una enfermedad social y espiritual. De allí el título de una de sus obras más difundidas: *La civilización puesta a prueba*.

Hoy, pasado medio siglo, aquellas palabras de Toynbee se unen a la irrupción global de una nueva época, de una nueva civilización que aparece signada por profundos procesos de cambio: busca nuevos escenarios, protagonistas y actores que esperan encontrar un nuevo sentido de la vida, en medio de frustraciones e incertidumbres. Entre estos procesos se pueden sintetizar los siguientes:

- El nacimiento y consolidación de una nueva sociedad mundial, en la que surge un mundo interdependiente, con nuevas formas de relaciones internacionales, con transformaciones en las estructuras y con nuevas relaciones de poder económico, social, cultural, político y educativo.
- Una "sociedad del conocimiento" en expansión, que busca universalizarse apoyada en los avances de las tecnologías de la comunicación, generadoras de una realidad que seduce de una manera irresistible.
- A lo anterior se agrega, por una parte, la circulación mundial de la imagen y la palabra - cuyo costo aumenta las diferencias entre países ricos y pobres - y, por otra, "el cuasi monopolio de las industrias culturales, de que gozan un pequeño número de países" (J. Delors). Esta nueva sociedad, en la que se aspira a gestar - con sus promesas y riesgos - una *cultura universal* no siempre respeta la singularidad de las culturas, ni reconoce las identidades nacionales y personales, por cuanto percibe mundialización solo desde la perspectiva del mercado y de la técnica.
- Un profundo proceso de transformación cultural, la *posmodernidad*, que expresa el intento de romper con la *modernidad* y de gestar una nueva manera de estar en el mundo y relacionarse con él. Se trata de un intento, que en muchos aspectos cuestiona los grandes temas de la Ilustración, columna vertebral de la modernidad y origen y fundamento de los sistemas educativos nacionales modernos.
- Como consecuencia de una globalización con aumento de las desigualdades, de las exclusiones y del desempleo, para grandes sectores, los importantes logros de la nueva conciencia mundial y del crecimiento económico, aparecen como las grandes desilusiones del progreso.

La crisis mundial de la educación

La transformación social y cultural está acompañada por una planetarización de los problemas educativos y por una conciencia creciente acerca de la crisis mundial de la educación, entre cuyos antecedentes se destacan, en la década del sesenta, dos momentos significativos.

El primero fue en 1967, cuando se publicó el *Documento de base* para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, que tuvo lugar en Williamsburg (EUA). El *Documento* fue elaborado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO, París), del que era director Philips Coombs. Participaron de esta conferencia dirigentes de cincuenta naciones (ministros de educación, rectores universitarios, profesores, investigadores, sociólogos, etcétera) sin representación oficial y libres de expresar sus opiniones.

En 1968 Coombs publicó, en edición francesa, un libro de trascendencia internacional: *La crise mondiale de l'éducation*, una versión profundamente revisada de aquel *Documento de base* y enriquecida con otras contribuciones. La crisis se analizó entonces considerando distintos aspectos:

- Como crisis del concepto, de las funciones de la educación, de los sistemas nacionales y de la idea misma de sistema educativo y de sus instituciones.
- La repentina e intensa demanda educativa, que, como consecuencia de la aparición y aumento de aspiraciones humanas, presionaba sobre todos los sistemas educativos y amenazaba desbordar las instituciones y los niveles de la enseñanza.

Si bien tales reclamos expresaban un anhelo de educación que se iba extendiendo a todos los estratos sociales, también se enfrentaban con obstáculos difíciles de superar:

- La falta de correspondencia entre la oferta de educación y la capacidad de grandes grupos sociales, pertenecientes - sobre todo - a los sectores medios y bajos, para hacer uso efectivo y realista de dicha oferta.
- Los intereses que respondían a fuerzas contradictorias y a presiones heterogéneas del Estado, de los educadores y de los padres, y que actuaban – interna o externamente - sobre los sistemas escolares.
- La escasez de recursos que, a pesar del aumento de los medios asignados a educación, estaban lejos de haber seguido el crecimiento de la demanda, motivo por el cual se limitaban considerablemente las posibilidades de los sistemas para satisfacer esa demanda.
- La inercia inherente a los sistemas educativos, es decir, la excesiva lentitud con que adaptaban sus estructuras internas a los cambios de la sociedad y de la cultura. Era la consecuencia de haber considerado a los sistemas educativos solo como estructuras más o menos rígidas, en lugar de tratarlos como sistemas fluidos y con vinculaciones claras y definidas en sus relaciones externas.

- La inercia de la sociedad global, que no utilizaba de un modo adecuado al personal instruido en beneficio del desarrollo.
- Por último, la crisis de la idea del poder ilimitado de la educación. Se tomó conciencia que la "educación formal" no era una panacea, que no significaba todo en el desarrollo y que no siempre daba los frutos que se esperaban de ella. También se tenía conciencia de que no era la única responsable, pues se la consideraba una función social más, con tiempo y medios limitados para realizar su tarea. De la confianza dogmática en la educación, se pasaba a una confianza más esclarecida y crítica, que exigía condiciones para que los sistemas educativos y la educación, pudieran convertirse en instrumentos eficaces para el desarrollo.

El segundo momento de toma de conciencia de la crisis mundial de la educación comenzó con los acontecimientos que la historia contemporánea registra como "El mayo francés de 1968". Fue un hecho que, más allá de su significado social, político y económico, al poner en el escenario un movimiento estudiantil contestatario, de protesta y rebelión, descubrió el protagonismo de la educación en la denuncia de una crisis de civilización. Al mismo tiempo señaló el papel que podría desempeñar la educación en la tarea de construir una nueva sociedad, aunque más tarde se reconoció que se trató de una experiencia que mostró sus dificultades y condicionamientos para incidir en los grandes procesos de cambio social.

El complejo movimiento de insatisfacción y rebelión repercutió en los principales centros universitarios del mundo y, si bien podrían incluirse otros momentos o teorías que iban señalando la crisis mundial de la educación, los mencionados, por su carácter mundial, revelan además un nuevo estado de conciencia.

A las cuestiones planteadas en los antecedentes mencionados se han agregado hoy algunos temas que merecen destacarse porque sugieren nuevos interrogantes. Entre ellos pueden sintetizarse los siguientes:

- Cómo resolver los problemas pedagógicos, económicos y de equidad planteados por la necesidad de incorporar la ciencia y la tecnología modernas a los sistemas educativos. Es un tema no solo referido a posibles ajustes pedagógicos, sino también ubicado en el marco más amplio del impacto de la ciencia y la tecnología en las culturas y en los sistemas de conocimiento y de valores.
- Cómo superar las dificultades planteadas en la relación entre educación y trabajo, ya que resulta fácil detectar los cambios sufridos por el "mercado" laboral, desde los puntos de vista cualitativo y cuantitativo. La computarización y las transformaciones tecnológicas han reducido, de manera drástica, el número de puestos de trabajo, sobre todo en determinadas áreas. Por su parte, la desocupación juvenil crece en forma continua y de un modo más o menos independiente de los ciclos económicos. Hasta la década del setenta, los países industrializados pensaron que la desocupación sería temporal y coyuntural. Pero, como señaló Torsten Husén, ya parece ser endémica y formar parte de un síndrome mayor, en el que los jóvenes resultan "una clase superflua" al terminar sus estudios.

- Cómo compatibilizar los problemas del aumento de la cantidad de alumnos incorporados a los sistemas educativos con los de la calidad de la educación. Se reconoce que si incorporar un número cada vez mayor de alumnos contribuye a democratizar la sociedad y los sistemas educativos, también es preciso tener en cuenta las exigencias de rigor académico, de equipamiento, etcétera, vinculadas a la cantidad de estudiantes, a fin de evitar las decisiones excluyentes que "oponen la calidad a la cantidad" y terminan por propiciar o afianzar políticas elitistas.

Las ciencias de la educación en el proceso de transformación social y cultural

La epistemología contemporánea, al abrir nuevas perspectivas de análisis en su propósito de estudiar las condiciones de producción y validación del conocimiento científico, plantea a las ciencias de la educación, y a la política educacional en particular, una serie de cuestiones que es de interés considerar. En este sentido, se puede decir que *las ciencias de la educación se encuentran en un proceso de descubrimiento de una nueva realidad compleja*.

Frente al rápido avance del conocimiento y de las exigencias del aprendizaje, Coombs ha destacado la necesidad de tener en cuenta lo que Harlan Cleveland llamó *pensamiento integrador*, es decir, "aquel que percibe todas las dimensiones de cualquier problema o situación de la vida real, diferenciándose del punto de vista parcial y a menudo distorsionado que se obtiene a través de la óptica de una especialidad académica concreta".

En la misma línea, Edgard Morin intenta superar los modos del conocimiento seguidos por las ciencias hasta comienzos de siglo, que consistían en reducir el conocimiento de un todo al conocimiento de sus partes. Con su enfoque de *la complejidad*, propone complementar el pensamiento que aísla y que reduce, con el pensamiento que une. En síntesis, abrirse a un pensamiento complejo que vincule y distinga, pero sin perder la unidad. Morin, recordando al sociólogo Marcel Mauss, señala que busca la reconciliación entre la ciencia y la realidad humana, intentando "recomponer el todo" como punto de partida para abordar la realidad de este mundo en transformación. La era planetaria exige situar todo en un contexto planetario – afirma Morin - y para ello el hombre necesita una visión global de las cuestiones contemporáneas, lo que presupone una reforma del pensamiento cuyo eje sea el "pensamiento complejo".

Tal búsqueda de nuevas formas de pensamiento plantea a las ciencias de la educación distintas cuestiones epistemológicas, como las que se presentan a continuación.

Revisión de los modelos conceptuales: interdisciplina, pluralismo metodológico

Se ha señalado que desde hace algunas décadas se está produciendo un proceso de revisión de los modelos conceptuales de las ciencias de la educación. Así, los saberes pedagógicos reflejan hoy diferenciaciones científicas (sociología de la educación, economía de la educación, política educacional, etcétera) tanto por el método empleado - pluralismo metodológico - como por la conceptualización y el cuerpo temático, y dan

origen a una apertura hacia la interdisciplina. Esta apertura exige identificar con claridad los problemas propios de los futuros programas interdisciplinarios - a partir de la caracterización de las disciplinas, de los métodos de producción del conocimiento y del modo de legitimarlo, etcétera - , así como las cuestiones teóricas y prácticas vinculadas con la interacción de las disciplinas implicadas en los programas de interdisciplinariedad.

Es objetivo de este trabajo ofrecer para el análisis cuestiones que hacen a la identidad y caracterización del perfil de la política educacional, entendida como: el conjunto de *decisiones, enunciados, acciones y evaluaciones* que - fundadas en el *conocimiento científico de la realidad*, del pasado y del presente, y con una *visión prospectiva*; y apoyadas en una concepción del hombre, de la sociedad, de la cultura y de la educación - para lograr *finalidades explícitas, elaboran y ejecutan*, en nombre de la sociedad y con su participación, *las instituciones y las personas con atribuciones jurídicas* para hacerlo.

En este marco de referencia, también utilizado en el libro *La política educacional en una sociedad democrática*, se consideran de manera esquemática algunos de los componentes más importantes de la política educacional: *los fundamentos* (antropológico, social, cultural, ético y jurídico) y *las dimensiones* (espacial y temporal). Puede ser, entonces, una propuesta útil que se sume a los esfuerzos que desde distintos enfoques se realizan para precisar los modelos teóricos de la política educacional y un posible encuadre para el análisis de "políticas educacionales" específicas y concretas.

CAPITULO I

EL FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO

Algunas precisiones

El primer tema a abordar es el *fundamento antropológico* de la política educacional, cuyo sentido y significado surgen, por una parte, de la realidad personal y social del hombre y, por otra, del carácter de sus relaciones con el mundo, la sociedad, la cultura y la educación. Es decir, se enmarca en la condición humana con sus posibilidades y sus límites. Sin embargo, no siempre este enfoque abierto fue el que sirvió de punto de partida a las investigaciones acerca del hombre. Por el contrario, los positivismos científicos que dominaron en el siglo XIX y comienzos del XX tuvieron, entre otras, las siguientes características:

- La realidad empírica y experimentable era el eje de las investigaciones y el fundamento indiscutible de las teorías e hipótesis.
- Con una visión estrictamente funcional y mecanicista, realizaban una "selección de verdades" que acabó por convertir a la ciencia en un "cadáver de la verdad" (J. Zubiri). Todo se dividía en "compartimentos estancos y en sectores independientes", con distintos grados de desarrollo (F. Braudel).
- Estas ideas se trasladaron también a la antropología, y el hombre se consideró un "objeto" más de investigación. Fue analizado solo en sus aspectos anatómicos, físicos, morfológicos, fisiológicos y funcionales, dejando de lado todas las hipótesis acerca de su unidad y trascendencia.
- Se priorizaban los "rasgos unidimensionales" y un conocimiento atomizado de la realidad, al mismo tiempo que surgía una ciencia del hombre "fragmentada, amalgama o suma de conocimientos parciales".

En síntesis, en un intento simplificador por despejar la "incógnita del hombre", se pretendió encerrar en un esquema funcional toda su realidad, definiéndolo como "un producto de la naturaleza programado para la supervivencia" (L. Sahagun). Puede ser interesante recordar aquí un párrafo de Ilya Prigogine, premio Nobel de Química en 1987, quien sintetiza el carácter cerrado y excluyente de los positivismos científicos: "El triunfo de la ciencia clásica, por muy importante que haya sido, trajo consigo un divorcio entre el hombre y el mundo, cuya importancia nunca podrá subrayarse suficientemente... el mundo exterior aparecía como un autómatas, como un reloj ajustado para siempre, absolutamente opuesto a nuestro mundo interior, en el que - con razón o sin ella - vivimos un tiempo que crea la novedad y en el que nos reconocemos una libertad de elección que fundamenta la idea de racionalidad".

Los nuevos paradigmas

Por tales razones, desde principios de siglo comenzaron a tener cada vez más peso las críticas a la cultura y a la civilización que surgieron con la modernidad y los

cuestionamientos a la ideología del progreso y a sus estrictos preceptos: "siempre más, siempre mejor, siempre más rápido" (H. Kung). También la visión de la naturaleza se "abrió a lo diverso, a lo variable en el tiempo, a la complejidad". Quedó atrás la idea de un mundo material regulado por "leyes puramente deterministas y predictivas" y adquirió cada vez más fuerza el papel de la probabilidad en el desarrollo de las ciencias y de las culturas (I. Prigogine e I. Stengers).

Frente a tal situación, parecía llegado el momento de dar a luz no solo una nueva ciencia del hombre, sino también al "concepto mismo de ciencia", como señala Morin. Comenzaba a resultar evidente que las respuestas acerca del hombre - lo mismo que las referidas a la naturaleza de sus relaciones con la sociedad, la cultura y la educación - debían buscarse más allá de los principios y las metodologías positivistas que se consideraban "uno de los resabios de la modernidad" y de presupuestos ya superados.

Por otra parte, las conclusiones obtenidas a través del manejo del material empírico obligaron a revisar muchas hipótesis que parecían definitivas. De allí la urgencia por construir conceptos y paradigmas abiertos, con el objeto de tender puentes entre las distintas áreas del conocimiento, de los métodos y de las investigaciones y análisis sobre el hombre y su realidad.

Los puentes empezaron a tenderse cuando se comprendió que si las ciencias permanecían aisladas, les sería imposible, "decir por sí solas qué es el hombre, la naturaleza o la sociedad", porque la ciencia favorecía las vías pluralistas" (I. Prigogine). De esta manera se arrojó "una primera piedra contra el gheto" de las ciencias que rechazaban cualquier tipo de acercamiento o de interdisciplinariedad (L. Sahagun).

Los nuevos enfoques, que fueron un punto de partida para muchas investigaciones, pueden caracterizarse así:

- Un "giro antropológico" de las ciencias, que abriría uno de los tantos caminos de la interdisciplina, al confirmar el carácter pluridimensional del hombre y de sus relaciones con la sociedad, la cultura y la educación.
- Un "viraje en redondo" de la antropología, que sustituyó los métodos introspectivos y etnocéntricos por una metodología que privilegiaba las investigaciones de la realidad del hombre y sus distintos tipos de relación como la manera más adecuada de explicar lo humano.
- Un análisis de la realidad humana teniendo en cuenta sus múltiples aspectos: individualidad y personalidad; relaciones con los demás; historicidad y trascendencia; proyección en la historia, la sociedad, la cultura y la educación.
- La elaboración de paradigmas abiertos en el marco de un replanteo de los conocimientos y de los análisis de la compleja realidad del hombre y en torno a ejes interdisciplinarios.

De modo que, a pesar de sus diferencias, las antropologías actuales - exceptuando las corrientes materialistas y reduccionistas - coinciden de un modo casi unánime acerca de

determinados presupuestos, condiciones y necesidades que solo son propias del hombre. Para estos enfoques, la forma más adecuada de plantear los grandes temas del hombre es hacerlo a partir del análisis de sus distintas relaciones, cuya raíz se encuentra en la misma condición humana que les da sentido y trascendencia.

El hombre, realidad personal y social

La nueva visión del hombre como *realidad personal* se afirmó definitivamente en las últimas décadas de este siglo, cuando la multidimensionalidad de lo humano dejó de ser considerada una simple yuxtaposición de características y se definió, por una parte, como una de sus notas distintivas y fundamentales, y, por otra, como un elemento que integra y complementa los distintos niveles de la realidad del hombre.

Los grandes temas de coincidencia pueden sintetizarse como sigue:

- Las antropologías abiertas descubren al hombre como una *realidad personal y social*, es decir como un ser unitario y pluridimensional, enraizado en su mundo, en su cultura y en su historia. Como lo señaló Max Scheler, la palabra hombre expresa, también, "el punto de irrupción de una forma llena de sentido, de valor y eficacia, que está por encima de toda existencia natural: la persona". A la realidad personal del hombre pertenecen una serie de principios constitutivos - trascendencia, unidad, personalidad, libertad, racionalidad, historicidad, etcétera - que lo relacionan con los demás. En este sentido, el hombre es "un principio nuevo en el mundo de lo viviente y representa un proyecto fundamentalmente distinto" (H. Schoeps).
- Por ser persona, el hombre es *constitutivamente ético*. El término *ética* se utiliza en este trabajo teniendo en cuenta sus relaciones con la política educacional y se refiere al conjunto de principios, valoraciones, deberes, derechos, conductas y costumbres que son compartidas por la sociedad y se fundan en la realidad personal y social del hombre. Entre ellas se señalan la dignidad, la libertad y la justicia; la religiosidad y la trascendencia; el derecho a la vida, la educación y la cultura; la solidaridad y la responsabilidad social; etcétera.

También las antropologías contemporáneas han definido al hombre como *persona social*, de acuerdo a los siguientes presupuestos:

- Al hombre se lo conoce naturalmente *viviendo en sociedad*. Allí surgen relaciones dinámicas y significativas que dan origen a innumerables interrelaciones entre los distintos grupos, comunidades e instituciones que configuran la sociedad. Amitai Etzioni, autor de una interesante interpretación de la sociedad contemporánea, afirma que el hombre "no es sino social; lo que es depende de su ser social y lo que hace de su ser social, está ligado irrevocablemente a lo que hace de sí mismo". De manera que la realidad social - con sus leyes, sus costumbres, sus pautas de conducta, su cultura, su educación - penetra en todos los ámbitos de cada existencia personal. Y las acciones individuales solo pueden ser comprendidas en todos sus múltiples aspectos analizando la realidad social de la que forman parte, en la que se afirman o contra la cual reaccionan.

- La sociedad es un *campo móvil* y sin formas predeterminadas; el hombre necesita crear y perfeccionar sus propias formas sociales a través y por medio de la convivencia.
- Aunque el hombre está *instalado* en la sociedad, no lo está en un tipo determinado de sociedad y de una vez para siempre. De allí que necesite de los demás para *construir un mundo* en el cual lograr sus objetivos y sus proyectos (E. Gómez Arboleya).
- La sociedad es un *espacio compartido* cuya realidad sociopolítica, económica, cultural y educativa depende y resulta de una tarea realizada por los hombres, con sus marchas y contramarchas, aciertos y errores.
- El espacio compartido que se construye es también el resultado de las decisiones tomadas por el hombre a lo largo de la historia y forma parte de ella. El hombre *vive en la historia* y está obligado a *vivir de la transformación práctica* y efectiva de la realidad natural para hacerla viable y adaptada a su medida. La historicidad es, entonces, uno de los referentes más importantes para descubrir y explicar las relaciones de los hombres entre sí y con el mundo de lo real.
- La construcción del mundo *no depende de una adaptación innata* o de conductas instintivas y reiteradas: ni los instintos, ni la estructura biológica, ni las tendencias naturales someten al hombre a un medio fijo, constante y cerrado. El orden social, como sostiene Peter Berger, "no se da biológicamente, ni deriva de datos biológicos en sus manifestaciones empíricas. Tampoco se da en el ambiente natural". Tanto por su génesis (es el resultado de la actividad humana) como por su continuidad en el tiempo (solo existe si la actividad humana sigue produciéndolo), es una creación del hombre en la historia.

El hombre, realidad cultural

La necesidad del hombre de construir su mundo presupone un elemento clave, *la cultura*, que, lo mismo que la sociedad, es otro de los *espacios naturales* creados por él. Por eso, la cultura aparece como *la segunda naturaleza* del hombre, *ser cultural por naturaleza*. El hombre siempre ha estado en posesión de bienes culturales que, aun cuando fueran muy rudimentarios, son tan significativos que sin ellos la existencia del hombre sería inconcebible.

A partir de tales consideraciones, las tendencias de las antropologías contemporáneas reconocen la realidad cultural del hombre de acuerdo a estos presupuestos:

- La cultura solo se da en un conjunto social y se transmite como *la forma de vida y la tarea* que constituye a las personas en sociedades peculiares, significativas y distintas.
- La apertura del hombre al mundo se pone de manifiesto en la capacidad de dar *respuestas* siempre novedosas a las diferentes situaciones que debe enfrentar: un mundo de cultura es un mundo de *soluciones* (E. Gómez Arboleya). En esta capacidad está el poder para construir mundos culturales siempre nuevos.
- Cada sociedad posee una *interpretación global* del mundo y de su propio papel en ese mundo (A. Gehlen). Por eso la estructuración de los intereses de una sociedad y el estilo

de su cultura se condicionan recíprocamente, por cuanto ambos son interpretación de la realidad e imagen del mundo.

En síntesis, de las afirmaciones de la antropología acerca del hombre como persona y como ser social y cultural se desprenden la necesidad y la importancia de la política educacional y de la educación y la cultura en la tarea de construir un mundo humano y una sociedad democrática, participativa y pluralista. De aquí que las propuestas y las estrategias de la política educacional deban apoyarse en una idea del hombre que lo considere un valor en sí mismo, una unidad indestructible (persona)y, a la vez, un ser abierto al mundo, un "ser especialísimo con historia" (A. Gehlen). Además, tales propuestas y estrategias deberán ser el resultado de una ciencia integradora y capaz de elaborar, con un enfoque pedagógico y un pluralismo metodológico, el "saber" y el "poder" obtenidos de la interdisciplina.

CAPITULO II

EL FUNDAMENTO SOCIAL

El fundamento social se encuadra en el marco de las sociedades democráticas contemporáneas y participa de sus problemas. En este sentido, los distintos modelos de sociedad proponen, por una parte, sus propias concepciones de la educación y la cultura, y, por otra, una política educacional llamada a modificar la realidad social de acuerdo a dichas concepciones.

Es fácil advertir, entonces, que existen distintas pautas y modelos para interpretar la sociedad, aunque ninguna ha logrado el consenso necesario para presentarse como "la" teoría social. En tal sentido, Tom Campbell señala que, aun cuando es posible contar con datos referidos a sociedades particulares y a distintos períodos y culturas, siguen los desacuerdos sobre qué tipos de fenómenos sociales son claves para comprender los procesos sociales y - se puede agregar - para elaborar la política educacional. De aquí que tanto el análisis de los principios constitutivos de la sociedad como un diagnóstico ajustado de la realidad, social deban formar parte de las preocupaciones prácticas de la política educacional en el momento de fundamentar sus decisiones y estrategias.

Pero antes de realizar ese análisis y ese diagnóstico, es preciso aclarar que, dadas las características de este trabajo, resulta imposible presentar todos los perfiles de un concepto tan rico y complejo como el de sociedad. Por este motivo se han seleccionado algunos de los aspectos más directamente vinculados con el fundamento social de la política educacional, sobre todo porque la mayoría de los análisis postergan el tratamiento de la relación entre sociedad y política educacional para dar prioridad a la vinculación entre Estado y política educacional.

En tal marco de referencia interesa, entonces, caracterizar la sociedad democrática, que es - como se ha señalado - el ámbito de acción de la política educacional. E interesa también hacerlo debido a los cambios, transiciones, nuevos paradigmas y procesos socioculturales que hoy se suceden en las sociedades contemporáneas.

La realidad social

Una primera aproximación al concepto de sociedad puede ser el análisis del concepto de *realidad social*, teniendo en cuenta que, como el de sociedad, resulta imposible de abarcar en todas sus dimensiones. Solo se presentarán, entonces, algunas de las características de esa realidad "que se da por establecida como tal", sin necesidad de otra verificación que la de su presencia incuestionable. Está ahí con la sencillez de "un hecho evidente por sí" e* imperioso, como señala Berger.

Es además, un hecho para ser interpretado, que por lo general aparece como un *todo coherente* y como un *mundo organizado*, a pesar de sus errores y contradicciones. La interpretación se afirma, por una parte, en un "acervo de experiencias anteriores", transmitidas a lo largo de incontables generaciones y, por otra, en las experiencias personales de cada hombre y de cada generación que funcionan como *esquemas de referencia* (A. Schutz).

Aparece también como un conjunto de *realidades diferenciadas* - la personal, la social, la política, la económica, la educativa, la ética, la cultural, la jurídica, etcétera - , cada una con su ámbito propio, aunque interrelacionado, y con sus notas distintivas. Dicho con palabras de Berger, la sociedad consiste en "realidades múltiples". Son realidades con un signo común: el hecho de ser dinámicas y cambiantes debido a que los hombres actúan en ellas para modificarlas, total o parcialmente, o para atribuirles nuevos significados. Y al no ser inmóviles aparecen en ellas desequilibrios, tensiones y rupturas.

La realidad social, un espacio compartido

La realidad es un *espacio compartido* y configurado por innumerables relaciones e interacciones que lo estructuran y le dan sentido. De manera que, aun cuando el hombre pertenece a diferentes ambientes, comparte con los demás ciudadanos la vida cotidiana.

Las costumbres, las formas de convivencia, el carácter de las instituciones, los ordenamientos jurídicos, la cultura, los sistemas educativos son el resultado de la tarea realizada por los hombres a lo largo de la historia en el espacio compartido de la realidad. Lo cual supone que existen distintas aproximaciones alternativas para interpretar no solo la realidad social, sino también la sociedad misma y su creciente complejidad.

Aproximaciones alternativas al concepto de sociedad

El análisis de la constitución y de los problemas de la sociedad democrática es difícil de abordar, sobre todo porque ya no es posible condicionarlo a los principios y fundamentos de una democracia entendida en términos tan generales como "el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo". A partir de esta definición, que en su momento cubrió las expectativas teóricas y prácticas de la sociedad y de la política, han sido muchos y muy distintos los modos de interpretar y concebir la sociedad y la democracia.

Las diferencias se descubren, sobre todo, en las diversas propuestas sobre el significado y el contenido de *lo democrático*, hasta que fue posible hablar de sociedad democrática en el sentido más general y actual del término, aunque sin llegar a una definición unívoca. Así se configuraron, en la teoría y en la práctica, los distintos modelos de sociedades democráticas que privilegian, en cada caso, uno o varios elementos - apertura, libertad, movilidad, consenso, conflicto, equilibrio, integración, etcétera - para convertirlos en el núcleo de su construcción teórica. Son aportes importantes tanto por lo novedoso de sus hipótesis como por los caminos que abrieron a la interdisciplina. Y con el correr del tiempo se fueron perfilando los contenidos que hoy estructuran sus múltiples significados: socialdemocracia, democracia liberal, democracia cristiana, democracia discursiva, democracia revolucionaria, etcétera.

De los modelos propuestos para interpretar y resolver los problemas de las sociedades democráticas, pueden sintetizarse los siguientes:

- El modelo de *sociedad abierta*, con una gran movilidad social y una revaloración de las decisiones personales y de la competitividad dentro de las normas establecidas (K. Popper).

- Los análisis dirigidos a obtener elementos para sostener las *funciones creadoras e integradoras de los conflictos sociales*, imposibles de impedir, pero que, controlados y encauzados, pueden impulsar la evolución y el desarrollo de la sociedad (R. Dahrendorf y L. Coser).
- La *confrontación* de las sociedades utópicas – cerradas – con las sociedades democráticas, participativas y pluralistas - abiertas - (R. Dahrendorf).
- Las propuestas que privilegian los *factores de equilibrio e integración* propios de las sociedades democráticas, en las que los sistemas sociales mantienen un "mínimo de cultura en marcha", con el objeto de lograr la adaptación y el consenso necesarios para obtener el equilibrio y la integración. La sociedad se considera como "una parte de la totalidad concreta de la vida social del hombre, sobre la cual los factores de la herencia y del ambiente influyen tanto como los elementos culturales que actúan como conocimientos y técnicas científicas, religiones, sistemas éticos y metafísicos y formas de expresión artística. Sin todas estas cosas no existe la sociedad" (T. Parsons). Según afirma Alain Touraine, es una concepción que responde a los enfoques clásicos de la sociología y se apoya "en la doble idea del triunfo de la razón en la sociedad moderna y la funcionalidad como criterio del bien".
- Los análisis de la *transición de la sociedad moderna a la posmoderna*, de las condiciones de la aparición de la *sociedad activa* y los intentos formales por "desarrollar una teoría del *autocontrol*" de la sociedad (A. Etzioni).
- La aplicación de los métodos fenomenológicos para interpretar los fenómenos sociales (A. Schutz).
- El problema del *hombre en la sociedad y de la sociedad en el hombre*. Estar situado en la sociedad significa encontrarse en el punto de intersección de una serie de funciones sociales concretas, entre ellas el "control social" ejercido con diferentes "métodos" y "medios". Al mismo tiempo la acción de la sociedad en el hombre equilibra, en la práctica, la posibilidad de un control social absoluto cuando se modifican condiciones o modos de su ejercicio (P. Berger).
- Los análisis de las concepciones de la sociedad como un proceso de *continua transición*, sin conformidad ni consensos y con el riesgo de estar expuesta a un ritmo renovador acelerado, con "destrucciones más o menos accidentales" y en conflicto permanente (G. Saceo).
- La teoría del *fin de la historia*, entendida como "el final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal de Occidente como la forma última del gobierno humano" y de la sociedad (F. Fukuyama). Para autores como Clifford Geertz, esta teoría fue una de las tantas "elaboraciones periodísticas ... que han hecho estallar el escándalo".
- Las tesis sobre el *choque de civilizaciones*, que sostiene la fragmentación y el enfrentamiento de las culturas, por lo cual resultaría inviable la globalización.

- Algunos enfoques de la posmodernidad que parecen predecir la transición hacia una *sociedad de servicios y comunicaciones* y hacia un "universo cultural marcado por el pluralismo" (H. Kung).
- Las interpretaciones dinámicas de la realidad social, que destacan la *polaridad* de dos de los elementos que la configuran, el *institucional* y el *natural*. Una sociedad se constituye cuando la convivencia es "mediada, objetivada, institucionalizada" e incluye el dinamismo de las tensiones existentes entre las instituciones y la vida social (T. Adorno y M. Horkheimer).
- El modelo de *sociedad libre*, afirmada sobre "fuerzas compensadoras" y "mecanismos de reequilibrio", capaces de autorregularse y con una estructura de poder en condiciones de "neutralizar" cualquier exceso de poder por parte de los grupos o las instituciones (G. Sartori).
- Las teorías que sostienen el advenimiento de la *sociedad de la comunicación*, que tiene innumerables puntos de contacto con la cultura de la informática y de los *mass-media*.
- Las hipótesis de una sociedad en *vías de mediatización*, en cuya trama social se implantan, poco a poco, "tecnologías de la comunicación". Esta mediatización trabaja a través de diferentes mecanismos para incidir en el sector social elegido. Una sociedad mediatizada tendría los instrumentos necesarios para influir en algunas prácticas sociales como, por ejemplo, los mecanismos de la toma de decisiones o las conductas más o menos institucionalizadas (E. Verón). Dando un paso más adelante, se define la "tecnología intelectual" como el conjunto de áreas de especializaciones - teoría de la información, cibernética, teoría de la decisión, telemática - que estaría en condiciones de solucionar los nuevos tipos de problemas sociales, económicos, políticos, educativos y culturales de las sociedades democráticas contemporáneas (C. Geertz, J. Clifford y otros).
- Las *imágenes del mundo globalizado* y las *ideologías del globalismo* que se presentan como un proceso que incide en todos los aspectos de la vida social contemporánea y se reflejan en la conciencia social. Al mismo tiempo las controversias y la competición entre estas imágenes e ideologías" configuran uno de los aspectos más significativos de los debates teóricos y prácticos del mundo contemporáneo (P. Sztompka).

La sociedad democrática

En las propuestas antes sintetizadas - dejando de lado los regímenes totalitarios que invocan presupuestos democráticos como justificación teórica - aparecen elementos y principios comunes, a pesar de las diferencias entre dichas propuestas. Se trata, en última instancia, de construir la sociedad respetando, por una parte, *un núcleo de valores no negociables* y, por otro lado, estableciendo espacios de libertad para que las discrepancias coincidan en el logro de determinados objetivos. *Es la sociedad democrática.*

Para Touraine, Por ejemplo, la democracia " es la forma política que garantiza la compatibilidad y la combinación de lo que con demasiada frecuencia se manifiesta como

contradictorio". Y entre los elementos comunes más vinculados a los problemas que enfrenta la política educacional en las sociedades democráticas se destacan *la apertura, el pluralismo y la participación*.

El *proceso de apertura* tiene uno de sus antecedentes más próximos en el modelo de *sociedad abierta* propuesto por Karl Popper, en el año 1945, durante la Segunda Guerra Mundial. Su libro *La sociedad abierta y sus enemigos* es, para muchos de los que han analizado sus escritos, una de las obras de filosofía política más importantes del siglo. Por su parte, Christoph Schefold, en su trabajo *La sociedad abierta y sus ideologías* - que sistematiza los debates de un "Simposio sobre la sociedad abierta", en el que se discutieron algunas de las ideas de Popper - , sostiene que, si bien muchas de las críticas fueron válidas, es preciso "escuchar su mensaje". Se trata de un mensaje que se expresa en "una teoría ética de la responsabilidad exclusiva de los mismos hombres respecto a las decisiones, normas e instituciones" de la sociedad, y en este sentido puede considerarse, también, como una teoría de la democracia.

Puede ser interesante recordar aquí un párrafo de Karl Mannheim referido al mismo problema: lo esencial de la democracia consiste en que "las diferencias de opinión no matan a la solidaridad, siempre que se mantenga un consenso fundamental sobre el método para llegar a ese acuerdo". Se trata de un consenso que "es algo más que un acuerdo teórico sobre ciertas cuestiones: el consenso equivale a la vida en común". Preparar el terreno para el consenso, presupone preparar las condiciones necesarias para la vida en sociedad. En este marco teórico se inscriben las principales ideas fuerza que configuran la apertura de las sociedades democráticas, y entre ellas las siguientes:

- Es una *crítica* a los proyectos de sociedades globales cerradas en las que, según afirma Leszek Kolakowski, "todo cambio es visto con temor y desconfianza, donde están sofocados el debate crítico y el uso de la razón, donde están prohibidas las ideologías democráticas e igualitarias y donde impera una tendencia a la autarquía económica". Con respecto a este problema, Popper sostiene que *la transición de la sociedad cerrada a la abierta* podría definirse como una de las más *profundas revoluciones* experimentadas por la humanidad. La idea se completa con palabras de Mannheim: "... la planificación de la transición es de mucha mayor importancia que la planificación de un futuro distante".
- La *apertura* se caracteriza por un espíritu antidogmático "por la disposición al debate público y la subordinación de la autoridad a la razón, por el abandono de tabúes irracionales, por la fe en métodos científicos, por una creencia en la hermandad universal" (L. Kolakowski).
- Hay *diferentes grados de apertura*, por lo tanto una sociedad será más o menos desarrollada y abierta según las características de la democracia que la sustenta. Uno de los peores malentendidos al respecto supone que "la sociedad abierta significaría el ideal de un orden estructurado totalmente abierto y que permitiría todas y cada una de las decisiones y normas" que quisieran imponerse. Por el contrario, es un modelo que se caracteriza por "la claridad en relación con el sentido y con los justos límites" de su apertura y considera erradas las interpretaciones que desconocen o exageran dicha apertura (C. Schefold).

- El *método crítico* utilizado "permite reconocer y condenar las hipótesis defectuosas sin condenar a sus partidarios", lo cual supone también una actitud de "apertura a la crítica, a ser criticado y a criticarse a sí mismo" (K. Popper). Para este método, el *proceso de aprender*, es dinámico y experimental. En este marco de ideas, Popper define la educación, el aprendizaje, la cultura y la racionalidad como procesos abiertos de "autocorrección crítica", conscientes de las limitaciones de sus hipótesis, de sus criterios y de sus intereses, que se ponen a prueba en una constante interacción social.

- Las sociedades abiertas *no son muy estables*, precisamente porque están expuestas a la discusión crítica. A estas afirmaciones de Popper pueden aplicarse las consideraciones de Giovanni Sartori acerca de la "sociedad libre, cuando afirma que no tiene que ser un ordenamiento en equilibrio estable". Incluso sus cambios deben producirse por medio de "reequilibrios", que suponen "un equilibrio inestable, pero sin embargo equilibrio". En tal sentido, Popper reclama "la toma de conciencia de que siempre tendremos que vivir en una sociedad imperfecta", por tres razones fundamentales: en primer lugar, debido a las imperfecciones de los hombres que la constituyen; en segundo término, por los errores que puedan cometerse; por último, en razón de que existen "irresolubles pugnas de valores". Aquí es preciso señalar que el hecho de estar en pugna no invalida los valores. Por el contrario, uno de los argumentos más importantes de la sociedad abierta está "dirigido contra el relativismo moral". Porque si bien ciertos valores y principios pueden ser más o menos accesibles, o más o menos relevantes en determinadas situaciones, esto es algo "muy distinto del relativismo moral, o sea la doctrina que postula que no puede ser defendido ningún conjunto de valores" (K. Popper).

- La *sociedad abierta* no sostiene que una sociedad es tanto más abierta cuanto más sin Estado sea, porque "si la libertad es ilimitada, se anula a sí misma". En consecuencia, se exige que "*el Estado limite la libertad* hasta cierto punto, de modo que *la libertad de todos esté protegida por la ley*". El fin fundamental del Estado es "la protección de aquella libertad que no causa daño a los demás ciudadanos", ya que cualquier tipo de libertad es imposible "mientras no esté asegurada por el Estado" (K. Popper).

Junto a la apertura, el *pluralismo* - con todas sus dimensiones: política, cultural, religiosa, filosófica, etcétera - es otro de los principios fundamentales para la constitución de las sociedades democráticas. Dado el carácter de este trabajo, se presentarán esquemáticamente dos de esas dimensiones, la política y la cultural y educativa.

En las sociedades democráticas se entiende por pluralismo - en términos generales - el esfuerzo por organizar la vida en sociedad, sobre bases y principios comunes y respetando las distintas tendencias y corrientes de pensamiento. El *pluralismo político* tiene como punto de partida un hecho incontrovertible de la realidad social: la coexistencia y el conflicto entre grupos estables y organizados como una de las características de las democracias contemporáneas.

En tal marco de ideas, el proceso de convivencia y conflicto se convierte en uno de los elementos que garantizan la libertad, por cuanto rechaza los intentos de lograr la unidad y el equilibrio sociales bajo la única responsabilidad y acción del Estado. El pluralismo en términos políticos es, entonces, la concepción que propone un modelo de sociedad

configurada por diferentes grupos de poder - aun cuando estuvieran en conflicto - con la función primordial de controlar y limitar el centro dominante del poder, que se identifica históricamente con el Estado moderno. Por otra parte, la existencia de múltiples asociaciones libres es la garantía de una mayor participación política. En síntesis, el *pluralismo político* se opone tanto a la concentración de todo el poder en el Estado, como a la atomización de la sociedad en grupos que detentan cualquier tipo de poder capaz de desarticular el tejido social.

El *pluralismo cultural y educativo* es también uno de los elementos de las sociedades democráticas, ya que hoy es imposible negar la existencia de la pluralidad de culturas en una misma sociedad. Por su parte, las investigaciones de la antropología cultural demostraron que los hechos confirmaban esa afirmación, sobre todo cuando, después de la Segunda Guerra Mundial, la progresiva descolonización abrió nuevos caminos al pluralismo.

Tales ideas comenzaron a influir en la política educacional de las sociedades democráticas y se tradujeron, fundamentalmente, como *pluralismo de opciones*, dando lugar a propuestas tan importantes como aquellas que se expresan en términos de *pluralismo o libertad "de" escuelas* y *pluralismo o libertad "en" la escuela*. Son propuestas educativas y culturales que llevan a la práctica los principios del pluralismo, en los que el Estado deja de ser dueño y señor de los proyectos educativos para convertirse en su garante.

Así, el *pluralismo de escuelas* se afirma en los derechos de los grupos intermedios a participar en la educación, siempre que se respete, por una parte, el "núcleo de valores no negociables" y, por otra, los presupuestos que sustentan la unidad y la estabilidad de las sociedades democráticas. Y el *pluralismo en la escuela* se estructura de acuerdo con las siguientes condiciones: en primer lugar, la garantía de poder orientar, con libertad en cada institución educativa, distintos tipos de enseñanza según los principios del pluralismo; en segundo término, contar con "libertad para la organización interna" de las escuelas; y por último, la posibilidad de "planificar con libertad" la aplicación de distintos criterios pedagógicos y didácticos (G. Gozzer).

Con tales líneas de pensamiento acerca de las sociedades democráticas y sus principios constitutivos, coinciden muchas de las propuestas de la *sociedad activa*, en las que confluyen dos factores clave: un alto grado de consenso y una gran capacidad de movilización social. Karl Deutsch, mencionado por Eisenstadt, utilizó el término "movilización social" para definir el proceso "mediante el cual, las grandes agrupaciones de viejos vínculos sociales, económicos y psicológicos se desgastan y se rompen, y las personas quedan libres para absorber nuevas pautas de socialización y de conducta". En la sociedad activa la movilización social es el "intento de desarticular las combinaciones formadas como consecuencia de acontecimientos pasados, eliminar las deformaciones acumuladas y lograr una acomodación" más adecuada a las nuevas situaciones sociales (A. Etzioni).

La *confluencia entre el consenso y la movilización* es posible, por una parte, porque en este tipo de sociedad existen los mecanismos eficaces de control y de formación de un alto grado de consenso y, por la otra, porque el tipo de poder que la sostiene no da origen

a reacciones alienantes, debido a la efectiva participación social. En otros términos, puede hablarse del equilibrio entre el control y la participación. Como señala Medina Echavarría, se trata de aunar la participación democrática y el consenso con los impulsos movilizadores que provienen de los centros donde se encuentran el poder y el conocimiento.

Estado y sociedad democrática

Tanto los análisis de las características fundamentales de las sociedades democráticas como las investigaciones acerca de sus principios constitutivos, ponen en evidencia la necesidad de considerar el tipo de organización político - social al que debe responder la política educacional. En todos los casos dicha organización depende de las diferentes formas de Estado, que han sido y son interpretadas en el marco de los distintos modelos propuestos al respecto. Se habló de "Estado legislativo", de "Estado social", de "Estado pluralista", de "Estado de derecho", de "Estado de servicio", de "Estado mínimo" o de "Estado democrático". Este último será el referente para plantear los problemas implícitos en la organización de las sociedades democráticas.

Cabe señalar que en la actualidad existe una tendencia, muy generalizada, a tratar dichos problemas a partir de la relación entre el Estado y la sociedad. Se trata de enfoques, sobre todo los de García Pelayo, que plantean el tema en el contexto de los procesos de cambio sufridos por esas relaciones:

- En primer lugar, las relaciones entre el Estado y la sociedad, entendidos como *sistemas autorregulados*, distintos pero no separados ni opuestos.
- Las relaciones entre Estado y sociedad alrededor del *eje de la legislación*: el Estado satisface las necesidades de la sociedad por medio de la ley y la sociedad incide en el Estado a través del sufragio. Es un intento por lograr un "círculo perfecto" en materia sociopolítica, poniendo en marcha un mecanismo que no siempre funciona con el equilibrio necesario.
- Las *etapas de transición* hacia la interdependencia de las relaciones entre Estado y sociedad y la participación de las sociedades intermedias. En términos muy generales puede decirse que, a lo largo del siglo XIX y hasta comienzos del XX, las propuestas de la sociedad y del Estado como sistemas autorregulados sufrieron modificaciones significativas, sobre todo cuando, después de la Segunda Guerra Mundial, se consideró un "deber del Estado no solo garantizar el ambiente del sistema social, sino también intervenir en él mediante reguladores jurídicos de los desequilibrios sociales" (M. García Pelayo). Comenzaba la transición del "Estado moderno" - con todas las áreas del poder en sus manos y con una administración centralizada - hacia un tipo de Estado que respondiera a las nuevas condiciones sociales, políticas, culturales, económicas y educativas con medidas capaces de controlar los conflictos propios de sociedades posindustriales.
- Las *nuevas relaciones entre Estado y sociedad*, que surgen como consecuencia del nuevo tipo de Estado y de sociedad, parecen ser la alternativa de fin de siglo, aun cuando todavía no estén claramente perfiladas en una teoría o en un modelo.

Se habla ahora de un *complejo de interrelaciones*, condicionadas e interdependientes, que "por parte de la sociedad" transforman la estructura y las funciones del Estado y que por parte del Estado se resuelven en una "transformación estructural de la sociedad" ' según sostiene García Pelayo. Este mismo autor presenta el tema en "términos de abstracción sistémica" de la siguiente manera: "el sistema estatal y el sistema social, sin perjuicio de la respectiva autonomía, son parte de un metasistema". Por lo tanto, es preciso "considerarlos desde la perspectiva de un sistema más amplio, en el que cada uno de los términos sirve a finalidades complementarias y posee cualidades y principios estructurales igualmente complementarios". Las nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad regulan, pues, una sociedad estructurada en organizaciones intermedias. De modo que el Estado necesita de estas organizaciones para formular políticas que, si pretenden ser realistas y eficaces, deben responder a las demandas de las asociaciones intermedias como los sindicatos, las instituciones culturales y educativas, los diferentes tipos de confederaciones, los colegios profesionales, etcétera.

Puede decirse, entonces, que aquellas relaciones se expresan como un *sistema de poder delegado*, que cuenta con la confianza de los miembros de la sociedad en sus instituciones y en los organismos que los representan. Se trata, en síntesis, de "un despliegue éticamente fundamentado y controlado del poder que se delega" (O. Kimminich).

Esto presupone la intención de construir un Estado democrático entre cuyos contenidos y finalidades se encuentren los siguientes: una economía basada en los principios del desarrollo integral, un orden laboral y una distribución de bienes equitativa y justa, propuestas descentralizadoras que faciliten la participación en las decisiones, proyectos de modernización que alcancen a los distintos ámbitos de la vida social, y una política educativa centrada en el hombre y con el carácter de una disciplina institucionalizada para orientar y promover los reclamos de la sociedad a través de la educación.

Sociedad democrática y conflicto

Los conflictos son otros de los problemas propios de las sociedades democráticas. Sin embargo hoy adquieren caracteres especiales debido a los enfoques que hacen una valoración positiva de ellos. La mayor parte de las propuestas para resolverlos coinciden en afirmar que son permanentes e inevitables en cualquier convivencia social. De modo que no pueden ofrecerse soluciones definitivas, sino diferentes maneras de institucionalizarlos y de disminuir su intensidad para hacerlos controlables.

En ese marco conceptual, dentro del que se ubican importantes líneas de investigación, se analiza el concepto de *conflicto* a partir de sus aspectos fundamentales: el conflicto entendido como una *forma peculiar de relación social* y el conflicto con dos funciones básicas, la *función creadora* (R. Dahrendorf) y la *función integradora* (L. Coser).

El enfoque positivo de los conflictos y de sus funciones garantiza la posibilidad de encauzarlos o solucionarlos a través de mecanismos estabilizadores o de procedimientos judiciales: discusión, conciliación, arbitraje, contratos de trabajo, estatutos,

reglamentaciones, leyes especiales, etcétera. Este tipo de regulación que caracteriza a las sociedades democráticas, aunque no siempre consiga hacer desaparecer los conflictos o disminuir su intensidad, como los controla y encauza impide que se fracture la estructura básica de la sociedad.

Las investigaciones y los análisis acerca de la compleja realidad social contemporánea muestran situaciones conflictivas cuyo origen se encuentra en problemas que se expresan en los siguientes términos:

- *Los procesos de transición*, en los que conviven los paradigmas culturales, científicos y educativos que se están construyendo con los que están perdiendo vigencia. Conviene recordar aquí este párrafo ya citado de Popper: "la transición de la sociedad cerrada a la abierta podría definirse como una de las más profundas revoluciones experimentadas por la humanidad".
- El peligro de la *anomia*, que fue considerada un colapso de la estructura sociocultural. La anomia aparece cuando se produce una aguda "disyunción" entre las normas y metas culturales y las capacidades socialmente estructuradas de los miembros de un grupo para actuar de acuerdo a ellas, como la definió Robert Merton. Este mismo autor sostiene que es también un "estado de extrema incertidumbre" en el cual es imposible prever la orientación y el propósito de las conductas frente a nuevas situaciones. Es decir, aparece cuando los esfuerzos morales de la vida social se desintegran y los hombres se sienten a la deriva, sin ninguna idea fuerza para afirmar sus convicciones o lograr una forma de vida satisfactoria. En consecuencia, la anomia es un "estado de la sociedad" que contribuye a debilitar o a quebrar el sentido de cohesión social del individuo y a poner en duda los fundamentos de su moralidad y de su cultura. Y aunque resulta imposible que los hombres vivan por mucho tiempo en la anomia, pueden recorrer por un tiempo largo el camino de la anomia, que es, de hecho, la realidad de muchas sociedades contemporáneas (R. Dahrendorf).
- Una *incertidumbre creciente* debida a las dificultades para especificar los probables escenarios en los que se desenvolverá la vida del hombre en un tiempo no muy lejano. La incertidumbre aumenta en los momentos de transición o cuando no se ofrecen modelos de futuro que propongan acciones concretas. Pareciera que los hombres empiezan a vivir *El fin de las certidumbres* de que habla Prigogine.
- La *desestructuración de las culturas*, la *deconstrucción* que predica la filosofía posmoderna y un *escepticismo general* acerca del sentido y el significado de los conocimientos. Aquí puede ser interesante recordar un análisis de la antropología posmoderna en el cual se afirma que "donde antes se decía criticar, ahora se suele decir deconstruir, como si el término se refiriera o implicara una ruptura aún más profunda entre quien enuncia y el objeto que se recusa. La deconstrucción es una actividad crítica extendida, mucho más radical que la mera exposición de los errores que puedan achacarse a un determinado autor. En una deconstrucción se atacan y se des-sedimentan, ya no las afirmaciones parciales, las hipótesis específicas o los errores de inferencia, sino las premisas, los supuestos ocultos, las epistemes desde los cuales se habla" (C. Geertz, J. Clifford y otros).

Frente a una realidad de la que forma parte, la política educacional tiene que llevar a cabo una de las tareas tal vez más difíciles y comprometedoras: con una visión prospectiva replantear sus proyectos, sus programas, sus estrategias y sus decisiones desde la interdisciplinariedad como la única manera de incidir en una sociedad cada vez más compleja y conflictiva.

CAPITULO III

EL FUNDAMENTO CULTURAL

El fundamento cultural de la política educacional es otra de las claves que orientan la elaboración de sus estrategias y surge de la realidad cultural que envuelve al hombre. Pero el concepto de cultura, como el de sociedad, tiene una problemática difícil, sobre todo en momentos de transición en los que se construyen modelos y paradigmas, a veces contrapuestos, en todos los ámbitos de la actividad humana. Porque son muchos y distintos los supuestos, perspectivas y principios utilizados para construir el concepto de cultura que, como tantos otros, ha sufrido con el tiempo procesos de ajuste y delimitaciones.

Sin embargo, a pesar de las diferencias de enfoque, es posible hablar de un consenso acerca de determinados elementos constitutivos y de algunas características que sostienen la mayor parte de las conceptualizaciones. Así, por ejemplo, casi nadie niega que la existencia natural del hombre es la vida con cultura, rodeada de las cosas creadas por él, o que entre el medio ambiente natural y el hombre "se interpone un medio ambiente humano", mucho más significativo que aquel (R. Linton).

También parece afianzarse un concepto dinámico de cultura que, en el contexto teórico y práctico de la política educacional, es uno de los elementos que responden a la problemática del hombre contemporáneo. Es decir, un concepto en el cual la cultura es mucho más que lo dado, lo recibido y lo transmitido.

El carácter dinámico de la cultura

Uno de los presupuestos que perfilan hoy el concepto de cultura es su *carácter dinámico*. La cultura se manifiesta entonces como un proceso histórico y social, que se interpreta y se transforma en la experiencia vital y permanente de los pueblos para ser transmitida a las sucesivas generaciones. De modo que cada cultura debe establecer el tipo de proceso a través del cual va a organizar el aprendizaje y desarrollar las capacidades de sus miembros en lo que se conoce como "socialización" e "inculturación".

También el dinamismo configura un ámbito en el cual interactúan múltiples centros con capacidad organizativa propia y se articulan distintas fuerzas con diferentes grados de movilidad. Es probable que en este contexto existan incompatibilidades y puntos de vista opuestos, pero también es cierto que las sociedades democráticas cuentan con los instrumentos adecuados para lograr el equilibrio y la continuidad. Entre esos instrumentos se mencionan, por ejemplo, los complejos normativos que garantizan la aplicación de las decisiones y estrategias de la política educacional.

Modernidad, posmodernidad y cultura

A partir de la afirmación del carácter dinámico de la cultura, innumerables hipótesis traducen "los signos de los tiempos" y podría decirse que en casi todas está presente, con juicios favorables o adversos, un replanteo que penetra los distintos ámbitos de la cultura y de la vida social: el de la *posmodernidad*.

Tampoco es un tema fácil de tratar, debido a la disparidad de puntos de vista que han propuesto una definición. En efecto, "posmodernidad" es - según afirma Hans Kung - un término problemático y confuso que pretende designar el nacimiento de una nueva época en este final de siglo. Sin embargo, de acuerdo al pensamiento de Jean - François Lyotard, no es una época sino un modo característico de pensamiento, de sus enunciados y de la sensibilidad.

También se ha hablado del debate "modernidad - posmodernidad" y de la modernidad como de un "proyecto incompleto" que, con distintos contenidos, intentó expresar la actitud de un momento histórico que se contraponía al pasado y se consideraba la consecuencia de "una transición de lo viejo hacia lo nuevo" (J. Habermas).

Para algunos autores, posmodernidad es una "expresión equivoca" , de búsqueda, que será necesario precisar si se quieren establecer los límites entre esta nueva época y la ya clásica modernidad, porque la posmodernidad se presenta "sin duda como antimodernidad" (J. Habermas). Pero Kung sostiene, por su parte, que "posmodernidad no es antimodernidad, ni ultra modernidad" y, contradiciendo las interpretaciones que le atribuyen contenidos propios, habla de la posmodernidad solo como del tiempo que le sigue a la modernidad.

Como *la transición entre la modernidad y la posmodernidad* fue un proceso largo y conflictivo, tampoco hay unanimidad para determinar la fecha aproximada de su comienzo, que muchos han fijado a partir de los años setenta. Otros, como Kung, la ubican al finalizar la Primera Guerra Mundial, en 1918. El mismo autor establece el comienzo de la transición cuando el "desmantelado" mundo de la modernidad - que se inició con Descartes y con la ciencia de Galileo - dio paso a las nuevas situaciones sociopolíticas y culturales que acompañaron la ruptura del eurocentrismo y el surgimiento de una constelación policéntrica de diversas regiones del mundo.

Pero que la Edad Moderna está muriendo no es tema de discusión: hace ya cuarenta años Romano Guardini anunció *El fin de los tiempos modernos* y Gianni Vattimo sostiene que se habla de posmodernidad porque, en muchos de sus aspectos fundamentales, la modernidad ha concluido. Las discusiones continúan hoy alrededor de la denominada *cuestión post*, cuya diversidad de contenidos, muchas veces opuestos, ha dado lugar a las más diferentes interpretaciones. El prefijo "post" aparece como un término ubicado, con una indudable seducción para la cultura mediática y también como el intento de ser el puente hacia un futuro promisorio, a la vez que indica el adiós a la modernidad (T. Maldonado).

Según otros autores, el término posmodernidad configura un entramado de conceptos y pensamientos "post" (*posindustrialismo, posracionalismo, poshistoricismo, posmoralismo*), con el que trata de articularse a sí misma la conciencia de un cambio de época, aunque - como se ha dicho con perfiles confusos, imprecisos y ambivalentes.

La misma *ambivalencia* dificulta el trazado de los límites entre la modernidad que muere y la posmodernidad porque, como también se ha observado con sentido crítico, el posmodernismo no es un movimiento unívoco que solo reconoce determinados

codificadores. Es, por el contrario, *una corriente multitudinaria* con muchas tendencias que responden a las características de ciertas modas intelectuales: consignas repetidas una y otra vez; concentración de unos pocos temas reiterados hasta el hartazgo; superficialidad en los análisis; supuestos y principios aceptados casi sin discusión; concordancia en los textos; cuestionamiento de los valores ético - sociales, culturales y educativos vigentes (C. Geertz, J. Clifford y otros).

Vattimo, uno de los nombres más significativos de la posmodernidad, afirma que esta expresa el "advenimiento de la sociedad de la comunicación" o, mejor aún, de la sociedad de los mass-media". Tal vez por estas razones Arthur Kaufmann hace suya la caracterización de la posmodernidad de Kurt Sontheimer: "una llave maestra poco utilizable para un riguroso análisis científico".

Las hipótesis y puntos de vista sobre la posmodernidad muestran las dificultades para encontrar una definición que contemple sus múltiples aspectos y sus ideas sobre la realidad y la cultura. De modo que la posmodernidad tampoco puede pretender convertirse en la interpretación uniforme del mundo en que vivimos, como advierte Kung. Pero si se profundizan las síntesis propuestas y los innumerables análisis que se han hecho sobre el tema, existe en todos ellos una "cuestión clave": la de la "creación cultural en sentido estricto". Es decir, no puede hablarse de cambio social, de transición o de nuevos paradigmas si no se enfrenta el problema de la cultura, porque "de hecho se lo afronta, hágase lo que se haga" (C. Castoriadis).

Posmodernidad y cultura son, hoy, realidades cuyos contenidos, a veces convergentes y otras contrapuestos, están profundamente interrelacionados.

Cultura y crisis

En la actualidad, las interpretaciones más generalizadas del concepto de cultura son aquellas que la enfocan desde la perspectiva de la crisis, entendida como un hecho que en tiempos de transición y cambios afecta todos los aspectos de la vida social. A esto se agrega que la idea de crisis como punto de referencia parece estar presente en la mayoría de las investigaciones educativas y culturales. De allí la afirmación de Subirats: "La palabra crisis señala hoy una profunda escisión y disolución interior de nuestra cultura, bajo los diversos factores sociales, tecnológicos y económicos que la condicionan".

Y como la crisis se profundiza cada vez más, se afirma que lo primero que aparece es el vacío. Para ocultar su magnitud y la desorientación que lo acompaña, se construyen "fachadas" y "máscaras" utilizando antiguos valores históricos, éticos o estéticos con el fin de presentar, ocultas bajo un barniz ya conocido, las nuevas fachadas culturales. La fachada llega a ser, de esta manera, "el único principio válido de identidad" (E. Subirats).

Vacío y fachada son, para muchos autores, los rasgos más significativos de la *crisis de la cultura*. Sin embargo, ninguna cultura se termina sin que su deterioro se manifieste paulatinamente y durante mucho tiempo no solo en los sistemas de valores, en las costumbres y en las tradiciones, sino también en el desinterés por el mantenimiento del equilibrio social.

La transformación cultural fue anunciada por Tönnies, como lo recuerda Subirats, hace ya casi un siglo, cuando sostuvo que los avances industriales y técnicos terminarían con la integración social fundada en valores éticos, religiosos y sociales. La integración sería reemplazada por una sociedad construida como "organización técnica".

Y, desde otra perspectiva, Roger Garaudy consideró, hace cerca de treinta años, que "la conquista de tres infinitos" fue un paso clave para las transformaciones culturales y sociales:

- Entre lo "infinitamente pequeño" ubica el dominio de la energía atómica, que abre la era de la desintegración controlada de la materia y pone en manos de los hombres un poder desconocido hasta ese momento.
- En el grado de lo "infinitamente grande" destaca las primeras exploraciones espaciales que ofrecen posibilidades insospechadas para el desarrollo de la ciencia y de la técnica.
- Con respecto a lo "infinitamente complejo" se produce la revolución cibernética y la producción automatizada.

El hombre está liberado en su capacidad creadora y "sus poderes reales exceden temporalmente su imaginación" (R. Garaudy). Las consecuencias del último infinito parecían poco claras, al punto que el mismo Garaudy expresaba sus dudas frente a una probable salida: "¿Conducirá a nuevas alienaciones de un totalitarismo tecnocrático o a una liberación sin precedentes de las posibilidades creadoras del hombre y de cada hombre?". El desarrollo de la ciencia y la técnica parece haberse ubicado más allá de los niveles de la escala humana, hasta el punto de transformarse en una ciencia ficción convertida en principio de realidad (E. Subirats).

Se habla también de una *descomposición de la cultura* cuando la sociedad no puede pensar ni afirmar nada sobre lo que es, sobre lo que quiere o sobre lo que es - o no - valioso para su contexto sociocultural. Lo que ha hecho pensar que tal vez esté a punto de morir la obra de la cultura en sí, a la que se le reconocía el derecho a perdurar, a ser distinta en cuanto creación personal y a llevar el signo de "su" época. Aquí cabe recordar un párrafo de Cornelius Castoriadis, donde sostiene que la "destrucción de la cultura" - entendida en el sentido de obras del espíritu - está muy avanzada en la sociedad y, en consecuencia, esas obras del espíritu se han convertido en "ornamentos o. monumentos funerarios". Solo un cambio radical de la sociedad podrá conseguir que el pasado no aparezca como "un cementerio visitado en forma ritual inútilmente y, cada vez menos, por algunos parientes desconsolados".

Por eso, Giles Lipovetsky afirma que cada vez hay menos obras y más productos que se intercambian, destinados a no durar y a ser descartables. Son infinitas reproducciones de un mismo tipo de cosas. Es una repetición separada de los valores y de las tradiciones vitales que aseguraban la "continuación-variación" de la cultura. Sostiene también que las sociedades contemporáneas se han convertido en kits y servicios express", por medio de un *proceso de renovación* y de *obsolescencia programado*. Y continúa diciendo que ya no

se vislumbra ninguna utopía, ningún proyecto de transformación del espíritu: el hombre es considerado en el presente, "sin ninguna visión del porvenir".

Es, en síntesis, la crisis que acompaña el fin de la modernidad y la irrupción de la posmodernidad, como resultado de largos procesos críticos. Frente a estos análisis de una cultura en crisis, es preciso tener en cuenta que hoy más que nunca se reclama la creación de nuevos modelos reflexivos, capaces de ofrecer propuestas que puedan convertirse en una salida a la angustia y al escepticismo, y no ser solo alternativas u opciones circunstanciales.

Las tres culturas

Como los anteriores han sido enfoques de una cultura en crisis, parece necesario presentar ahora algunas de las nuevas hipótesis que destacan otros perfiles de la cultura contemporánea. Morin, por ejemplo, considera que *hay muchas culturas* en nuestra cultura y que, si bien la cultura es "una", se presenta con una triple dimensión: cultura humanista, cultura científica y cultura de los medios. Son dimensiones distintas, unas veces complementarias, otras antagónicas, siempre dinámicas, y con sus propios criterios y metodologías para seleccionar, organizar y estructurar el conocimiento.

En la *cultura humanista* hay una clara tendencia a la reflexión desde distintos puntos de vista - filosófico, religioso - , ético, literario, metafísico, etcétera - acerca del hombre, de su realidad, posibilidades y trascendencia. Hoy está en las mejores condiciones para acercarse a la perspectiva de la ciencia, por cuanto importantes "científicos creadores" abren sus hipótesis, proyectos y descubrimientos a la discusión, entre ellos Monod. y Jacob en biología, Reeves desde la astrofísica y la nueva cosmología y Prigogine para la termodinámica.

La *cultura científica*, que adquirió verdadera autonomía en el siglo XIX, fue ahondando "una grieta epistemológica" entre la ciencia y la filosofía y se alejó de los principios de la cultura humanista. El conocimiento debía medirse, formularse y cuantificarse y, sobre todo, convertirse en hegemónico. En tal contexto, se hizo muy conflictiva la comunicación con la cultura humanista y, cuando se lograba, era casi clandestina y marginal. Sin embargo, la cultura científica acepta hoy un cuestionamiento que, de alguna manera, afecta sus principios del conocimiento. Ya nada puede ser analizado en un marco reduccionista y simplificador: el orden del mundo está obligado a reconocer la "copresencia del desorden" y que es una realidad "el fin de las certidumbres" a que alude Prigogine.

Por último, se encuentra la *cultura de los medios*, de los mass-media, producida y difundida masivamente por los medios de comunicación.

La cultura mediática

En los análisis de la cultura de los medios se hacen, entre otras, dos afirmaciones. En primer lugar, que la cultura mediática tiene un papel determinante en el nacimiento de la sociedad posmoderna y, en segundo término, que los *mass-media* permiten caracterizar a dicha sociedad como compleja, conflictiva y hasta caótica.

Por otra parte, el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la informática conduce a un inmenso aparato de superinformación, frente al cual un hombre "totalmente desorientado ya no sabe qué hacer"(H. Kung). Y la misma lógica del mercado de la informática reclama su continua expansión, hasta el punto de exigir que todo llegue a ser, de algún modo, objeto, de comunicación. Es fácil detectar, sin duda, esta "inflación de la comunicación" que señala Touraine.

Un párrafo de Vattimo resume la nueva realidad cultural: el aumento vertiginoso de la comunicación y el "tomar la palabra" por un número cada vez mayor de subculturas son el efecto más claro de la cultura mediática y, al mismo tiempo, uno de los hechos que "determina el tránsito a la posmodernidad".

Desde otro punto de vista, Geertz encuadra *La interpretación de las culturas* en un marco antropológico. Se trata de un estudio empírico y de un presupuesto particular, en el que el hombre aparece inserto en la "red de significaciones" que él mismo ha creado. Como la cultura es esa "urdimbre", cualquier análisis de la misma debe ser una "ciencia interpretativa en busca de significaciones".

Sin embargo, y a pesar de las diferentes interpretaciones, parece iniciado un proceso de construcción de la cultura que tiene en cuenta como dato de la realidad, además de la transición y el cambio, el núcleo de valores culturales sobre los que se afirman y constituyen las sociedades democráticas, pluralistas, abiertas y participativas. Por otra parte este es, para Morín, "un momento privilegiado de la historia de la ciencia y de la cultura", en el que la educación y la política educacional tienen la gran responsabilidad, de encontrar una respuesta.

CAPITULO IV

EL FUNDAMENTO ÉTICO

El fundamento ético de la política educacional surge de *la realidad ética del hombre* y está directamente vinculado a los objetivos y contenidos de las propuestas y proyectos que se ofrecen, como posibles soluciones, a los problemas concretos de la educación y de la cultura. Y si se trata de tomar decisiones cuyas consecuencias alcanzarán a un número cada vez más grande de personas, la fundamentación de la alternativa elegida se convierte en un problema clave. Esto es así porque la política educacional es una de las disciplinas más idóneas para afirmar y transmitir los valores de la persona y de las sociedades democráticas. Se trata, además, de un fundamento que adquiere un significado especial, sobre todo en las transiciones que acompañan el surgimiento de nuevos modelos y paradigmas culturales y educativos.

Por ello, aun cuando la política educacional tiene su propio fundamento ético, para determinar sus contenidos es preciso tener en cuenta un problema recurrente: el de *la tensión entre la ética y la política*. Ignorar esta tensión - siempre presente significa desconocer las condiciones de la realidad política, educativa y cultural de la sociedad. De hecho, se trata de un problema implícito en la dinámica de la democracia, cuyo origen se encuentra en las diferentes opiniones sobre los planteos y las propuestas frente a cualquier toma de decisión.

Ética social y sociedad democrática

Los proyectos y las decisiones de la política educacional deben afirmar valores y derechos como el pluralismo (de escuelas y en la escuela), la igualdad de oportunidades, la democratización de la enseñanza, la libertad de enseñanza, con claros contenidos éticos que es necesario proyectar a la sociedad.

El Estado tiene aquí un papel fundamental, ~~por~~ cuanto asume la responsabilidad de asegurar la vigencia y transmisión de tales valores por medio de los organismos correspondientes. Y así surge otro de los perfiles que han de ser tenidos en cuenta cuando se elaboran los proyectos y los programas educativos: *el de las relaciones entre la política educacional y la ética social*. El equilibrio y la estabilidad de estas relaciones son el resultado de la vigencia real de una serie de principios que no es suficiente mencionar en los discursos, sino llevar a la práctica a través de medidas adecuadas, aplicables y realistas. En este sentido, la ética social y la política educacional comparten una serie de presupuestos y de exigencias concretas, que pueden sintetizarse así:

- En las democracias contemporáneas, *la dignidad y la libertad* del hombre son valores que la política educacional y la legislación educativa están obligadas a garantizar.
- El *respeto por el núcleo de valores no negociables* debe ser uno de los criterios para definir los contenidos de las estrategias y decisiones.

- El *pluralismo cultural y educativo* se encuadra en el marco de los valores y de los derechos garantizados por las sociedades democráticas, lo mismo que los deberes correspondientes a ese principio.
- El *acceso a la educación y a la cultura y la igualdad de oportunidades* son también derechos directamente vinculados a las decisiones de la política educacional y han de ser considerados reclamos legítimos de los distintos grupos sociales.
- La política educacional está obligada a promover y facilitar *la participación* en las decisiones que afectan a la educación y a la cultura, dando respuesta a las exigencias de las asociaciones intermedias y de los organismos, instituciones y personas con responsabilidades educativas y culturales.

La dimensión ética subyace, así, en los presupuestos, exigencias y reclamos mencionados y no se reduce a una ética individual: se trata de una voluntad ético-social afirmada en los derechos de la persona garantizados por las sociedades democráticas.

Política educacional y realidad ético-social

Pero la voluntad ética que subyace en los reclamos, exigencias y presupuestos señalados se enfrenta con un problema ético-social que, en términos generales, ha sido planteado de diversas maneras, entre ellas, como la expresión de una crisis de los valores éticos o como "el crepúsculo del deber" que acompaña a la "ética indolora de los nuevos tiempos", según sostiene Lipovetsky.

Se trata, sin embargo, de un antiguo problema y, si bien la crisis no supone la muerte de la ética, tampoco puede considerarse algo intrascendente. En general se coincide en afirmar que son dos los hechos que, en última instancia, dan origen a la crisis: la *desmoralización* de las sociedades contemporáneas y el cambio en la *estimativa* de los valores éticos.

El primero, la desmoralización, aparece como un *descenso del nivel ético* y es un fenómeno que origina graves rupturas en las áreas afectadas de la sociedad, con consecuencias muy difíciles de contrarrestar. Contribuyen a la desmoralización, la permisividad, que - de acuerdo a la definición de Jacobsen, citada por Piotr Sztompka - es "el clima social institucionalizado en el que una persona puede violar normas aceptadas en público, sin incurrir en sanciones" y que puede confundirse con la tolerancia. En un nivel más profundo, es la *amoralidad*, que se define como ausencia de sentido y de voluntad éticos.

Victoria Camps y Adela Cortina caracterizan este momento histórico como el de una "ética fragmentaria", de una "ética de mínimos", que se conforma con una "pragmática solución" de los conflictos. Y Kung sostiene que, en definitiva, Occidente se encuentra ante un vacío de sentido, valores y normas que no solo afecta a los individuos, sino que también constituye un problema político de enorme magnitud.

El segundo hecho, el cambio de la estimativa, se vincula a las condiciones y efectos de la transición y de la anomia. Se trata de la crisis de la estimativa" señalada ya por Mannheim

en 1944, en su *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Allí sostuvo que la crisis también afectaba a la política educacional, que sin un marco ético - social de referencia parecía incapaz de ofrecer proyectos concretos y con finalidades claras y precisas. En este proceso de cambio incidió, además, el reconocimiento del pluralismo ético, sin que esto signifique que todas las formas sociales y todos los comportamientos tengan una justificación ética.

Frente a esta crítica situación es urgente, entonces, definir los principios y contenidos de la política educacional, de acuerdo a la realidad ética de la persona como sostén y fundamento no solo de los derechos humanos - hoy indiscutidos - sino también de los deberes ético - sociales correspondientes. Lipovetsky ha analizado en profundidad los replanteos de la relación entre el derecho y el deber en las sociedades democráticas contemporáneas. Para este autor, desde hace cerca de medio siglo se está precipitando "lo que se puede llamar... la época del pos-deber", unida a la oferta de una nueva cultura propia de un modelo inédito: el de las "culturas posmoralistas".

A tales problemas se les suma la idea, cada vez más difundida y aceptada, de la *mundialización o globalización* de la cultura, lo que plantea dificultades concretas a las relaciones entre la política educacional, la ética social y la educación. Porque, si bien es cierto que existe una *cultura cosmopolita*, también es cierto que es el resultado de un proceso cultural ambivalente: por una parte, se crean nuevas síntesis, distintos pluralismos y paradigmas y diferentes modos de pensamiento, mientras que, por la otra, se observa una homogeneización de actitudes y de corrientes ideológicas y éticas, con la consecuente pérdida de identidad y con efectos sobre la ética social. Este es otro de los temas recurrentes y todavía no resuelto debido, tal vez, a las trabas que condicionan su solución, ya que la sociedad es realmente multidimensional, por lo que es necesario conocer su dinámica y la complejidad de sus conexiones globales (E. Morin).

Aunque los anteriores no sean los únicos problemas éticos que - debido a los nuevos enfoques - se plantean a la política educacional, quizás sean de los que más incidan en la elaboración de sus contenidos. Por otro lado, también es preciso reconocer que surgen de una manera clara y abierta en las sociedades democráticas, en razón de la libertad y del pluralismo que deben sostenerse como valores y principios fundantes e incuestionables.

Sin embargo, como sostiene Lipovetsky, "es falso asimilar el crepúsculo del deber al cinismo y al vacío de valores". Más allá de la erosión o la desestabilización innegable de cierto número de referentes, todas las sociedades democráticas reafirman "un núcleo estable de valores compartidos" y establecen un conjunto de "valores éticos de base". De modo que los problemas y los temas aquí sintetizados no invalidan el fundamento ético de la política educacional, sino que le exigen una serie de replanteos y de nuevos enfoques porque la ética, que la modernidad consideró una cuestión privada, se ha convertido en "un asunto de carácter público" (J. Rubio Carracedo).

CAPITULO V

EL FUNDAMENTO JURÍDICO

Otro de los fundamentos clave de la política educacional es el fundamento jurídico. Y la política educacional *debe revisar este fundamento*, cuyas exigencias - Junto a las del derecho educacional - constituyen elementos estratégicos en todo proceso de transformación educativa.

El derecho educacional

Para que el derecho educacional pueda cumplir una tarea importante en una política transformadora de la educación, es conveniente tener en cuenta los siguientes *presupuestos y tareas*:

- Que se lo considere como un *complejo normativo abierto* que responda a las necesidades de una sociedad en transformación y en busca de nuevos modelos culturales, entre ellos los jurídico-educativos. Es preciso superar, entonces, las concepciones que ven en el derecho un sistema jurídico cerrado y sin posibles contactos con la realidad.
- Que el derecho educacional *forme parte del proceso social global*, en el que la educación tiene un papel estratégico, y no sea una "legislación escolar" fragmentaria, interesada solo en responder a las cuestiones o conflictos internos de las instituciones educativas. Se trata de no identificar al derecho con los procesos de gestación de leyes aisladas, que suelen ser un obstáculo para los cambios y el desarrollo de la educación y los sistemas escolares.
- Que el derecho educacional *forme parte del mundo jurídico multidimensional*, considerado como una red de relaciones complejas que se desprende de la relación básica "hombre-sociedad-cultura-derecho". En el caso del derecho educacional, también son elementos clave los fundamentos antropológicos, sociales, culturales, éticos y jurídicos de la política educacional, por cuanto configuran una relación específica entre el derecho y la educación.
- Que sea el *complejo de normas* que regule los procesos educativos y sus instituciones, pero inserto en un mundo jurídico dinámico, coherente y vital, donde se reconozcan los derechos fundamentales en materia educativa a los padres, a los docentes, a los alumnos y al Estado.
- Que este complejo normativo sea un *derecho configurador de espacios sociales y políticos de libertad* para la iniciativa y la participación creadora, no solo un instrumento coactivo de control social. Es decir, que ofrezca garantías reales a las libertades jurídicamente protegidas - que no siempre se conocen o utilizan - y que identifique con claridad las necesidades sociales que debe satisfacer y los derechos que garantiza.

- Que desempeñe con eficacia su *tarea social legitimadora* organizando el poder social de la educación, distribuyendo el poder de decisión (político, económico y jurídico), fijando reglas de competencia, otorgando atribuciones y garantizando la justicia y la libertad.
- Que se valore al derecho educacional como *uno de los factores clave del cambio educativo*, para lo cual es necesario rechazar dos concepciones. En primer término, la idea mítica de la ley, según la cual su mera promulgación produce un cambio educativo; es una idea que aparece unida a alguna tradición de la legislación escolar" y de la política jurídica argentinas. Y en segundo lugar, aquella que cree que las normas jurídicas no son instrumentos idóneos y eficaces para promover o acelerar los cambios sociales.
- Que se tengan en cuenta sus importantes *responsabilidades sociales*, por cuanto configura y garantiza nuevas condiciones de vida. El derecho no solamente regula la conducta en situaciones existentes en la realidad, sino que también crea proyectos de convivencia capaces de organizar el futuro y orientar las expectativas, las actitudes y los comportamientos.
- Por último, que todos estos presupuestos y tareas estén apoyados en una *ética jurídica* configurada por el conjunto de principios, valores y criterios ético-jurídicos articulados de una manera práctica y eficaz con las situaciones históricas concretas y con los complejos problemas de las sociedades contemporáneas.

La política jurídica

Por su parte, la *voluntad ética* que anima al derecho debe entenderse como una *fuerza social* que lucha por la justicia y que debe culminar con el reconocimiento jurídico de todos los principios y derechos humanos para todos los pueblos. En otras palabras, no debe ser concebida como una fuerza simplemente individual.

El derecho está obligado a atender, también, tres aspectos importantes que hacen a cuestiones prácticas. El primero, *perfeccionar la política jurídica*, reconociéndola como la actividad que, a partir de las finalidades establecidas por la política educacional, analice la conveniencia, oportunidad y posibilidad de efectuar cambios en el ordenamiento jurídico. Para ello es necesario llevar a cabo una profunda investigación, a fin de hacer un pronóstico realista acerca de la viabilidad de la ley y de sus posibles efectos, así como de la eficacia del cambio jurídico propuesto para justificar la decisión política del legislador.

El segundo, *perfeccionar* la técnica legislativa teniendo en cuenta que la ley es una estructura con principios, ideas, valores, mandatos, sanciones, etcétera, que debe tener una armazón técnica, una capacidad organizativa y un lenguaje técnico preciso.

Por último, incorporar *al currículum de las instituciones educativas el fundamento jurídico*, en el que se aborden la reflexión, el análisis y la investigación sobre el significado del derecho educacional como uno de los elementos estratégicos para la construcción de un mundo jurídico complejo y multidimensional.

CAPITULO VI

LA DIMENSIÓN ESPACIAL

Uno de los temas centrales de la política educacional contemporánea es la *definición y caracterización de sus espacios*. De modo que en estos últimos años ha surgido un importante movimiento de investigación y reflexión sobre las alternativas y propuestas vinculadas al problema de los espacios y de los nuevos papeles de los actores de las acciones educativas, culturales y políticas.

Las propuestas de transformación y cambio de la educación deben realizarse - como sugiere Daniel Bell - considerando las *cuestiones de escala* porque las sociedades solo podrán funcionar bien si los modelos institucionales y sus espacios políticos, económicos y sociales - y cabe agregar educativos - se corresponden. Hoy es necesario, entonces, además de poner atención a los espacios que se abren a la política educacional, tener en cuenta las tensiones generadas en los planos teóricos y prácticos.

Los espacios nacionales

La *idea de nación* ha desempeñado un importante papel en la formación de los sistemas educativos nacionales. En el siglo XIX, *la concepción del Estado nacional* plasmó la fusión entre la nación - definida como el fundamento natural de la organización del poder político - y el Estado (como Estado nacional).

Además, la idea de nación creaba y mantenía un comportamiento de fidelidad de los ciudadanos hacia el Estado. Al mismo tiempo, esa fidelidad implicaba otros valores que constituirían un sentimiento íntimo de pertenencia, identidad y unidad. Estas ideas se complementaron con una fórmula política y doctrinaria, el *nacionalismo*, que propuso el desarrollo autónomo y autodeterminado de las comunidades como depositarias de valores exclusivos y permanentes y como proyectos de vida en común, y no solo entendidas desde la tradición o las raíces personales y familiares.

Con el tiempo, la idea de nación se convirtió en *la ideología del Estado burocrático moderno*, centralizado y característico de la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX. Esta fórmula política necesitaba concentrar las decisiones - políticas, económicas y educativas - y utilizó los sistemas educativos como elementos de cohesión, unidad y transmisión formal de valores en el marco de un espacio nacional.

Hoy el modelo está en crisis. Se advierten importantes tendencias orientadas a *replantear aquella idea de nación*, para encontrar nuevas formas que garanticen su fortalecimiento y revaloricen el concepto de identidad nacional. Así, por ejemplo, se sostiene que la permanencia de las provincias y el fortalecimiento de los lazos federales están en la base de la continuidad de la nación" (CFI).

El espacio federal

En la búsqueda de la *federalización de la política educacional*, los Estados federales se caracterizan por la descentralización del poder, teniendo en cuenta el territorio. Se trata

de una *división territorial del poder*, que aparece como una estructura evolutiva y transitoria, como parte de un proceso dinámico que implica *un modo de ejercer el poder* en relación con el territorio.

El Estado federal se ha definido, entonces, como "la forma de Estado en la que el poder se ejerce descentralizándolo Políticamente con base territorial". Para ello, las distintas áreas geográficas estructuradas como unidades políticas - - en el caso de la Argentina son provincias - entran a formar parte de "una" unidad política. Por eso se señala que los Estados federales expresan el equilibrio entre *la pluralidad y la unidad* (G. Bidart Campos).

Por su parte, el federalismo - componente del Estado federal - puede analizarse, también, como una "doctrina" o una "ideología" que sostiene entre sus principios estructurales *la libertad y el pluralismo*, por cuanto distribuye jerárquicamente el poder en formaciones políticas autónomas, con gobiernos locales que, Por lo mismo, compensan y limitan al gobierno central (G. Bidart Campos).

En el marco institucional así caracterizado, y recordando que la base del federalismo se encuentra en las constituciones de los Estados federales, corresponde señalar que la política educacional debe tener en cuenta los modos en que se establecen las relaciones entre el poder central y los poderes locales. Y esto por las siguientes razones:

- En primer lugar, para garantizar la coherencia y la armonía entre dos órdenes fundados en una relación de subordinación.
- En segundo término, para consolidar relaciones de participación, en virtud de las cuales las distintas unidades políticas autónomas participen de las decisiones del Estado federal.
- Por último, para establecer una relación de coordinación que distribuya las competencias del Estado federal y de sus Estados miembros.

Además, otros principios como *la solidaridad y la subsidiariedad* permiten definir al federalismo como un modo de vivir en común (G. Barrera Buteler).

Sin embargo, también se ha detectado un desplazamiento del centro de gravedad hacia el poder central de los Estados federales y una posible pérdida del equilibrio, que aparece como un debilitamiento y una crisis del federalismo. Se une a esta situación una crisis en la federalización de la política educacional porque, como se ha sostenido, el derecho constitucional de este fin de siglo no ha propuesto un nuevo modelo que permita regular las nuevas modalidades de las relaciones entre las comunidades y superar la crisis de los principios que hacen a la esencia de la relación federal (G. Barrera Buteler).

Un paso importante para consolidar las sociedades democráticas, pluralistas, participativas y abiertas que buscan nuevas formas institucionales, sería proponer una federalización de la política educacional equilibrada y coherente para garantizar la dignidad del hombre y sus derechos fundamentales.

El espacio regional

En el marco de los espacios nacionales y federales presentados esquemáticamente, cabe agregar dos nuevas dimensiones espaciales: la *regional* y la *municipal*.

El *concepto de región* puede abordarse desde distintas perspectivas - sociológica, política, económica, educativa, cultural, etcétera - y también desde diferentes escalas (nacionales e internacionales, por ejemplo). Interesa mencionar aquí un ámbito espacial relevante para la conformación de la política educacional: el de las *distintas regiones configuradas por las unidades políticas autónomas* que constituyen los Estados federales. De acuerdo con tal perspectiva, la región se considera "el ámbito de concertación de políticas públicas y privadas para la integración, coordinación y complementación de acciones que posibiliten un desarrollo, con equidad, de distintos sectores y jurisdicciones, mediante un proceso participativo y dinámico que tienda a la cohesión de sus relaciones" (CFI).

Es importante destacar que el ámbito regional aparece incorporado a la Constitución Nacional Argentina reformada en 1994 (artículos 124 y 75, inciso 19), como un espacio de concertación que puede abrir nuevos caminos para la regionalización de la política educacional.

El espacio municipal

Los espacios municipales abrieron otras posibilidades a la política educacional: las de la **municipalización**. En efecto, los debates doctrinarios sobre los temas y problemas de las autonomías municipales destacaron la necesidad de garantizarlas, regulando sus contenidos y alcances en los distintos órdenes (político, institucional, administrativo, financiero y económico).

Los municipios se definen como cuerpos intermedios de base territorial, cuya autonomía les ofrece la posibilidad de fijar sus políticas educacionales de acuerdo con los principios establecidos por las constituciones de los Estados federales (G. Barrera Buteler).

Los espacios internacionales

La sociedad internacional contemporánea ha sido definida como "*un sistema mundial complejo, dinámico y heterogéneo*, poco integrado pero interdependiente, que registra una creciente internacionalización de la vida humana", de acuerdo al pensamiento de Carrillo Salcedo, citado por Díez de Velasco.

Se trata de un sistema *complejo* debido a la gran cantidad de problemas que esperan solución, como el demográfico, el de la pobreza, el del analfabetismo, el de la contaminación del medio ambiente, etcétera. Al mismo tiempo, tiene un carácter *dinámico* que se origina en las grandes transformaciones producidas en los planos político, económico, social y cultural. Y muestra, finalmente, una gran *heterogeneidad* como consecuencia de las significativas desigualdades económicas y políticas entre los Estados, de la que resulta su grado relativo de institucionalización.

La concepción de la sociedad internacional está unida al *movimiento de globalización*, que se va afianzando. Según las afirmaciones de Sztompka, "ningún país es una isla autosuficiente y la humanidad no es un mero agregado estadístico, ni una categoría filosófica o ideológica; se ha convertido en una entidad sociológica real, en una totalidad social". Es un movimiento acompañado por una "revolución de los conocimientos", por las tecnologías de la comunicación y por las concepciones de las sociedades democráticas y abiertas (abordadas en la primera parte de este trabajo) que plantean problemas nuevos a la identidad cultural de los pueblos y a las concepciones de los sistemas educativos nacionales.

La sociedad mundial ha abierto distintos escenarios y ha profundizado la internacionalización de la política educacional en el marco de organismos como las Naciones Unidas, por ejemplo, que orientan políticas mundiales de educación.

CAPITULO VII

LA DIMENSION TEMPORAL

Tiempo y política educacional

Los problemas vinculados al cambio y a la transformación que enfrenta la política educacional tienen también un referente importante en la idea del tiempo, puesto que *tiempo, transición y cambio son nociones inseparables*. Solo varían el grado y la amplitud de los cambios y de las transiciones en períodos determinados de tiempo.

En efecto, para algunos autores el pasado y el presente se superponen y configuran las denominadas "capas históricas" o "tiempos acumulados que pueden percibirse a lo largo de la historia". Por ejemplo, las idealizaciones del pasado se oponen a la realidad de la masificación y globalización y rechazan el futuro orientado exclusivamente por la tecnociencia, la informática y las revoluciones científicas. En este sentido, se afirma que "un pasado puede ser tanto el modelo de un futuro reivindicado por nostálgicos conservadores como por revolucionarios románticos" (F. Ainsa). Pero como no se trata de un transcurrir lineal y simple, sino de un desarrollo que responde a intereses, proyectos y orientaciones concretas, lleva en sí los gérmenes de tensiones y conflictos. Las intermitencias de los segundos reemplazan al fluir del tiempo y los valores de duración y espera se sustituyen por el instante y la exactitud (A. Wassef).

Puede ser interesante recordar aquí algunos puntos de vista acerca del problema del tiempo, que conviene tener en cuenta por su vinculación con los temas y propuestas de la política educacional, según sostiene Wassef -

- El tiempo considerado *portador de cambios*, sobre todo a partir de la Ilustración y el positivismo.
- Las nuevas ideas acerca del progreso, que definen *al futuro como un presente de signo positivo* por su constante desarrollo. El progreso se afirma en la educación y en la voluntad de los pueblos.
- Los intentos de una ruptura definitiva con el pasado para construir un futuro en que nada podrá ser como antes.
- El concepto de *futuro acelerado* y su propuesta de integración de la conciencia individual del tiempo en un tiempo común. Es un *tiempo colectivo* cuyo futuro se aleja cada vez más de los intereses y de los proyectos personales.
- Los planteos de un *tiempo en crisis*, fruto de un pensamiento todavía encadenado a la idea de un tiempo que se acaba.
- La *tentación de lo infinitesimal* que acosa al hombre contemporáneo y lo envuelve en una red de ritmos temporales, simultáneos y distintos.

- El tiempo convertido en un *valor de cambio*. Sus unidades estables facilitan la compra y la venta de "parcelas de actividad. El tiempo es un conjunto perfecto y acabado de comportamientos que deben llenarse de una manera óptima y lo más rápido posible.
- El *consumo desenfrenado del presente*, que ocupa el lugar de la esperanza en el futuro.
- Por último, las inmensas posibilidades de almacenamiento de la información, que parecen sostener "un cierto determinismo" en el sentido que "todo está ahí", en la cibernética, en la informática, en la realidad virtual. El futuro dependería, entonces, de *posibles preexistentes*: "pasado y futuro se toman presente compuesto".

El tema del tiempo ha sido abordado, pues, desde distintas perspectivas, pero en relación con la política educacional tiene dos aspectos principales: el de la *utopía* y el de la *prospectiva*. El tiempo casi no cuenta en las propuestas utópicas y es fundamental para los proyectos de prospectiva, que establecen sus etapas teniendo en cuenta, además de otros elementos, la necesidad de evaluar resultados en plazos preestablecidos.

Utopía, prospectiva y política educacional

En sentido amplio y generalmente aceptado, la *utopía* es un proyecto o *ficción ideal*. Su contenido es una propuesta para *modificar todas las áreas, niveles y elementos* de un orden social determinado, entre ellos el carácter de las instituciones, los sistemas de valores, la distribución del poder, el prestigio y la riqueza, los contenidos de la cultura y de la educación, etcétera.

La utopía presupone, entonces, una crítica explícita al orden social que pretende reemplazar. Horkheimer señala que ella tiene dos caras: por una parte, critica la realidad existente y, por otra, intenta representar la nueva realidad que debe ser. Pero su fuerza y su significado fundamental se apoyan en la primera de tales facetas.

Sin embargo, como sucede con los términos cuya carga histórica es importante, también a la utopía se le atribuyen significados distintos y hasta contradictorios respecto del original, el de Tomás Moro, quien la definió en el siglo XVI con la expresión "en ninguna parte".

Con el tiempo han sido innumerables los intentos para alcanzar un significado unívoco, tal vez porque, como señala Dahrendorf, "para la mayoría de los autores Utopía tiene un pasado nebuloso y ningún futuro. Se presenta de repente y se quedará ahí, en medio del tiempo, o en algún lugar más allá de las representaciones comunes del tiempo". Este autor ofrece uno de los análisis más interesantes sobre el tema al afirmar que todas las utopías "desde el Estado platónico hasta el hermoso 1984 de Orwell, tienen un elemento común: son sociedades en las que falta la evolución". Se trata de sociedades - si es que pueden considerarse tales - que aparecen aisladas de las demás; son construcciones *monolíticas y homogéneas* que se separan del mundo exterior para proteger la inmovilidad de su estructura social.

Como utopía significa "en ninguna parte", las propuestas utópicas carecen de referentes en la realidad. De allí se desprende que "quien construye su mundo en ninguna parte,

tiene la ventaja de pasar por alto los lugares comunes de la realidad". Las utopías proponen *alternativas completas*, es decir, sociedades cerradas, terminadas e inmóviles, que - aun cuando no existen en ninguna parte - intentan ser "un contraproyecto de las realidades del mundo en el cual vivimos". Por eso la causa última de las propuestas utópicas es casi sin excepción la condena de las sociedades existentes.

De allí que la tentación de las utopías sea tan fuerte, como también señala Dahrendorf, sobre todo porque los hombres tienen una tendencia peligrosa a la seguridad que ofrece un mundo cerrado y protegido por un férreo sistema social, por un sistema educativo monolítico y por una estructura política inmovible. "Es el paraíso hallado: los utopistas tienen respuestas para todo."

Dicha pretensión no es más que una ficción porque este es un mundo de incertidumbres y porque, al no conocerse todas las respuestas, han de surgir conflictos acerca de valores, ideas y posiciones políticas. En consecuencia, las claves para las soluciones no están ni en un "detallado plan maestro de libertades" ni en una "concepción alternativa completa", pues son propuestas que seguramente desembocarán en modelos de sociedades cerradas.

De allí la necesidad de buscar las respuestas en el marco de los principios y reglas de alcance general, para conciliar en ese encuadre las diferencias de interpretación y de enfoque garantizadas por las sociedades democráticas. Porque en tales diferencias tienen su origen los proyectos y las realizaciones concretas, muchos de los cuales compiten entre sí y se ofrecen como alternativas de cambio. Para Dahrendorf, en el juego de estas competencias se hace la historia y se consolidan las sociedades abiertas.

Otro aporte interesante es el Herbert Marcuse, quien considera probable, de acuerdo al pensamiento de Maffey, "el fin de las utopías" puesto que en la actualidad las transformaciones sociopolíticas y culturales son mucho más que una expresión de deseos o un proyecto inviable. Lo utópico sería, únicamente, cualquier intento de transformación social que contradijera las leyes científicas "realmente determinadas o determinables".

Por su parte, el enfoque de Mannheim considera que la mentalidad utópica no solo se opone a la realidad social, sino que también pretende romper todo tipo de vinculación con el orden existente. Se trata, en este caso, de una *ideología* que se concreta en las actitudes y en las conductas de los grupos sociales que la sustentan, y que dirige sus acciones a aportar elementos ausentes de la realidad social cuestionada. Y también Mannheim en el año 1929 reconoció "la posible desaparición del elemento utópico", reemplazado por una "probable evolución pacífica" hacia formas sociales capaces de ofrecer estados de bienestar crecientes.

Desde un punto de vista diferente, Maffey anuncia como probable la "realización de utopías" por medio de cambios y transformaciones determinados por "saltos biológicos" - naturales o impuestos - o por condicionamientos de la conducta. En tal caso, la alquimia de la evolución "forzaría parte de la magia de la revolución" y de la fe del utopista".

También desde distintas tendencias y con una visión más positiva del problema, se sostiene que la utopía debe definirse, en primer lugar, como "el mejor de los mundos

posibles" y no como "el mejor de los mundos pensables". Gilbert Leclerc señala que si bien ninguna utopía ha logrado un triunfo completo, y en ese sentido cabe decir que su historia es una larga sucesión de fracasos, también puede afirmarse que es una historia jalonada por los éxitos de muchas realizaciones inspiradas en propuestas utópicas. Así, la utopía no sería tanto un instrumento de acción como "uno de los motores de la acción".

No obstante, a pesar del innegable atractivo de las utopías, cuando se analizan estas y otras de sus innumerables interpretaciones parece difícil encontrar en ellas un punto de partida o una propuesta clara para elaborar los presupuestos y las propuestas de una política educacional realista. Una política educacional fundada en un proyecto utópico no tendría ni plazos a cumplir, ni exigencias de evaluación, ni rendición de cuentas, ni posibilidades de reforma.

La *prospectiva* es, al contrario de la utopía, un instrumento interdisciplinario y anticipatorio de realidades educativas, propio de la política educacional sobre todo cuando, frente a un diagnóstico sociopolítico y cultural, se proyectan estrategias de cambio. Gastón Berger acuñó el término prospectiva en la década del cincuenta para designar un *método de investigación y una actitud frente al futuro*. Se trata de tomar como punto de partida un enfoque realista, apoyado en investigaciones y análisis de hechos concretos, para proyectar el futuro deseado y comenzar a construirlo desde el presente.

La función de la prospectiva no es, entonces, prever un porvenir probable sino ir mucho más allá: *ofrecer los medios para hacer reales y efectivos los proyectos de futuro*. La posibilidad de prever ciertas direcciones por las que transitará el futuro permitirá orientar su evolución, deteniendo o apresurando los acontecimientos que pudieran influir en el desarrollo esperado. Para lo cual, la prospectiva elabora *modelos de futuro*, cuyo eje puede ser un valor a realizar, un fin a conseguir, un proyecto a llevar adelante o una idea fuerza.

La idea de construir modelos alternativos con datos del presente se afirma, entre otros, en elementos tales como las tendencias ya afianzadas en la realidad social, que configuran *los signos de los tiempos*, y los denominados *hechos portadores del porvenir*.

Los *signos de los tiempos* surgen de una serie de datos obtenidos de la realidad y cuyo desarrollo puede preverse con aceptables márgenes de error. En términos generales, responden a las características de la evolución demográfica, del ritmo del progreso técnico, de los procesos de urbanización, de la inmigración, de las migraciones internas, de la vigencia de ideologías y tradiciones, de las creencias religiosas, de los medios de vida, de la estabilidad de los ordenamientos jurídicos, de la globalización creciente, etcétera.

Los *hechos portadores del porvenir* se perciben con mayor dificultad pues son realidades todavía latentes, aunque encierran grandes probabilidades de proyección. Entre ellos cabe señalar los efectos - positivos o negativos - de los adelantos científicos y técnicos; la lucha por el afianzamiento de nuevas naciones, nacionalidades y etnias; la difusión de las nuevas técnicas del aprendizaje y de la informática; la aplicación de la interdisciplina en áreas cada vez más numerosas; la creciente complejidad de la sociedad, las relaciones sociales y la cultura; etcétera.

Es oportuno recordar aquí un párrafo de *Estudios del futuro*, de Joseph Hodara, en el que se destaca una serie de elementos que deben confluir para un diagnóstico acertado y su propuesta prospectiva:

- La visualización no solo de las opciones, sino también de los *umbrales de ruptura*, entendidos estos como las posibilidades de cambios cualitativos.
- La neutralización de sorpresas, detectando *eventos precursores*.
- La elaboración de *planes de reserva* que puedan ponerse en marcha cuando los acontecimientos muestren "giros irregulares y no recurrentes". Se trata de propuestas provisionales que deben tener en cuenta los nuevos paradigmas con el objeto de orientar los cambios para que la prospectiva no sea solo una simple proyección y desarrollo de las tendencias existentes.
- La definición clara de las *prelaciones* y de la flexibilidad y capacidad de reacción de los sistemas educativos vigentes.

Si bien construir modelos de futuro no es una tarea fácil, la política educacional puede encontrar en la prospectiva un instrumento idóneo para elaborar sus estrategias. Por otra parte, como afirma Ricardo Díez Hochleitner, rechazar la reflexión prospectiva supone limitarse a actuar dentro de un horizonte recortado esperando que surjan problemas de envergadura que exijan soluciones más complicadas y costosas.

En la *investigación prospectiva* de la política educacional convergen, por decirlo así, sus fundamentos antropológicos, sociales, culturales y éticos para apoyar, junto a la interdisciplina, la elaboración de proyectos viables y coherentes. Y para identificar los nuevos marcos de referencia, de acuerdo a los probables *escenarios alternativos* de las futuras sociedades.

Además, es preciso que sus investigaciones y propuestas abarquen no solo la educación formal, sino también el ámbito cada vez más amplio de la enseñanza no formal. Para hacerlo es conveniente tener en cuenta los grandes problemas recurrentes:

- La necesidad de elaborar fines y objetivos concretos, realistas y capaces de satisfacer exigencias futuras.
- La tensión entre la enseñanza anticipativa y los contenidos tradicionales de la educación.
- Las modalidades y los métodos de la enseñanza en sus relaciones con el desarrollo tecnológico y sus instrumentos.
- La democratización de la enseñanza y los problemas del acceso y de la igualdad de oportunidades.

- El aumento de la participación de asociaciones intermedias, padres y docentes en las decisiones de la política educacional.
- El surgimiento de nuevas profesiones y los cambios de profesión.
- El replanteo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El ritmo de los cambios y la explosión de conocimientos, que han reducido los tiempos de adaptación de los sistemas educativos.
- Las tensiones entre conocimientos generales, conocimientos especializados y globalización.
- La diversidad de contextos culturales que contrastan con el ámbito cultural y educativo de la escuela.
- El mito de la homogeneidad cultural lograda por la cultura mediática.
- La variedad de lenguajes propios de la cultura tecnificada, etcétera.

La investigación prospectiva deberá elaborar un diagnóstico sin concesiones de la realidad social, educativa y cultural que le permita determinar las futuras necesidades de la educación. En este sentido, también se ha dicho que al establecer las orientaciones y las finalidades generales de la política educacional, "se está prefigurando, de hecho, una visión de la sociedad a largo plazo, ya que una opción de futuro en materia de política educacional, es también una opción respecto del futuro de la propia sociedad" (R. Díez Hochleitner).

Una tendencia generalizada parece ser aquella que elabora las propuestas prospectivas de acuerdo a los criterios que dan prioridad a la "educación permanente" como la respuesta más viable y eficaz a la exigencia de vivir en la transición y en el cambio. En efecto, el ritmo y el sentido de los cambios aceleran la "depreciación del saber", de manera que es necesaria una política educativa flexible que permita "aprender y volver a aprender" durante todo el transcurso de la vida en actividad (G. Gozzer).

Finalmente, atribuyendo a la prospectiva lo que Leclerc sostiene con respecto a la educación del mañana, puede decirse que, en primer lugar, la prospectiva "necesita de la imaginación", para elaborar modelos verdaderamente nuevos y adecuados a las exigencias cambiantes de los hombres y de la sociedad, y que, en segundo término, necesita de la "razón, para separar lo fantástico de lo imaginado" y traducir en acciones concretas lo que sea viable. Con palabras de este autor, "ir hacia la realidad pasando por el acto creador".

Se trata, así, de *integrar educación, cultura y ciencia* en una sociedad compleja y cambiante, y de elaborar una política educacional que no se reduzca a incorporar técnicas, métodos e instrumentos de "nueva generación", sino que esté al servicio de la persona, su ética y su trascendencia.

La tarea prospectiva de las investigaciones en educación, que en última instancia se resuelve en una orientación de las conductas personales y sociales, depende básicamente del carácter de las instituciones educativas y de las tendencias de la política educacional que determinan los *futuros deseados*. Es una tarea de *apertura de posibilidades*, con el objeto de analizar las alternativas que ofrezcan nuevos elementos para transformar, construir o afianzar la realidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsa, F. 1991. Las utopías han muerto, ¡viva la utopía! *Correo de la UNESCO*, abril.
- 1992. En busca del presente. *Correo de la UNESCO*, junio.
- Adorno, T. y M. Horkheimer. 1969. *La sociedad: Lecciones de sociología*. Buenos Aires: Proteo.
- Apel, K. O. 1986. *Estudios éticos*. Barcelona: Alfa.
- 1992. *Un imperativo moral*. *Correo de la UNESCO*, junio.
- Aranguren, J. L. L. 1968. *Ética y política*. Madrid: Guadarrama.
- Aron, R. 1969. *Progreso y desilusión: La dialéctica de la sociedad moderna*. Caracas: Monte Ávila.
- Barrera Buteler, G. 1996. *Provincias y Nación*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.
- Bell, D. 1987. La vanguardia fosilizada. *Vuelta* [México], año XI, nº 127 (junio).
- 1988. El mundo en el 2013. *Facetas* [Washington], nº 81.
- Berger, G. 1962. *L'homme moderne et son éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- Berger, P. 1967. *Introducción a la sociología*. México: Limusa Wiley.
- 1984. La democracia en el mundo de hoy. *Facetas* [Washington], nº 64.
- Berman, M. y otros. 1989. *El debate modernidad-pos modernidad*. Buenos Aires: Puntosur.
- Bidart Campos, G. 1979. *Lecciones elementales de política*. Buenos Aires: Ediar.
- Braudel, F. 1970. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Campbell, T. 1981. *Siete teorías de la sociedad*. Madrid: Cátedra.
- Camps, V. 1989. *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Castoriadis, C. 1987. Transformación social y creación cultural. *Vuelta* [México], año XI, nº 127 (junio).
- Casullo, N. (compilador). 1993. *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 1968. *Educación, recursos humanos y desarrollo en América latina*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Coombs, Ph. 1968. *La crise mondiale de l'éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- 1986. El impacto del cambio social, económico y tecnológico en las necesidades humanas de aprendizaje. *I Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.
- Consejo Federal de Inversiones (CFI). 1966. *Nuevas claves para el federalismo*. Trabajo realizado por J. J. Ciacara, M. C. Velázquez Cao, S. Senen González y C. Mayer. Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones.
- Cortina, A. 1986. *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- 1989. La ética discursiva. En *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Coser, L. 1961. *Las funciones del conflicto social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dahrendorf, R. 1966. *Sociedad y libertad*. Madrid: Tecnos.
- 1991. *Reflexiones sobre la revolución en Europa*. Barcelona: Emecé.
- 1994. *Ley y orden*. Madrid: Civitas.
- Delors, J. 1996. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación, un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- De Elzaburu, F. 1987. El hombre actual y su contexto: un mundo de relaciones. En *Documentos para un debate*. Madrid: Fundación Santillana.
- Díez de Velasco Vallejo, M. 1991. *Instituciones de derecho internacional público*. Madrid: Tecnos.

- Díez Hochleitner, R. 1987. Los nuevos objetivos de la educación. En *Documentos para un debate*. Madrid: Fundación Santillana.
- Eco, U., F. Colombo, F. Alberoni y G. Saceo. 1974. *Una nueva Edad Media*. Madrid: Alianza.
- Eisenstadt, S. N. 1968. *Modernización: Movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Etzioni, A. 1980. *La sociedad activa*. Madrid: Aguilar.
- Ferry, J. M. y otros. 1995. *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.
- Filmus, D. 1996. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafío*. Buenos Aires: Troquel, Academia Nacional de Educación.
- Fukuyama, F. 1990. ¿El fin de la historia? *Facetas* [Washington], nº 89.
- Fullat, O. 1983. *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Garaudy, R. 1970. *El gran viraje del socialismo*. Caracas: Tiempo Nuevo.
- García Pelayo, M. 1985. *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Gehlen, A. 1993. *Antropología filosófica*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C., J. Clifford y otros. 1991. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Arboleya, E. 1957. *Historia de la estructura del pensamiento social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Gozzer, G. 1980. Expositor sobre el tema educación y libertad. En *Coloquios con Gozzer*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- 1982. Un concepto aún mal definido: la interdisciplinariedad. *Perspectivas* [París, UNESCO], vol. XII, nº 3.
- Guardini, R. 1958. *El fin de los tiempos modernos*. Buenos Aires: Sur.
- Habermas, J. 1989. La modernidad: un proyecto incompleto. En *Debate modernidad - posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur.
- Hodara, J. 1984. *Los estudios del futuro: Problemas y métodos*. México: Instituto de Banca y Finanzas.
- Husén, T. 1986. Una educación orientada hacia el futuro. *I Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.
- Kaufman, A. 1992. *La filosofía del derecho en la posmodernidad*. Bogotá: Temis.
- Kimminich, O. 1988. Estado de derecho, democracia y constitución. *Universitas: Revista trimestral alemana de ciencia y arte*, n~26 (septiembre).
- Kolakowski, L. 1990. *La modernidad siempre a prueba*. México: Vuelta.
- Kung, H. 1995. Proyecto de una ética mundial. Madrid: Trotta.
- Leclerc, G. 199 1. Transformar la vida: la educación permanente. *Correo de la UNESCO*, febrero.
- Linton, R. 1959. *Estudio del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky, G. 1990. *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- 1996. *El crepúsculo del deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. F. 1987. *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Maffey, A. 1988. Utopía. En N. Bobbio, N. Matteucci y G. Pasquino, directores, *Diccionario de política*. Suplemento. México: Siglo XXI.
- Maldonado T. 1993. El movimiento moderno y la cuestión post. En: *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

- Mannheim, K. 1944. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 1966. *Introducción a la sociología de la educación*. Madrid: Revista de Derecho Privado.
- Marcuse, H. 1968. *El fin de la utopía*. México: Siglo XXI.
- Martínez Paz, F. 1973. El poder de la educación en el proceso de desarrollo. En *Política social, cambio y desarrollo*. Córdoba: Centro Universitario de Política Social de la Universidad Nacional de Córdoba.
- 1996. *La política educacional en una sociedad democrática*. P reimpresión. Córdoba: Mateo García Ediciones.
- Martínez Paz, F. y D. Carrera. 1996. *El mundo jurídico multidimensional*. Córdoba: Advocatus.
- Medina Echavarría, J. 1972. *Discurso sobre política y planeación*. México: Siglo XXI.
- Merton, R. K. 1964. *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. 1984. *La politique culturelle dans la société complexe*. Notes et Documents nº 8. Roma: Institut International Jacques Maritain.
- 1996. Por una reforma del pensamiento. *Correo de la UNESCO*, febrero.
- Morin, E. y A. B. Kern. 1993. *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nozick, R. 1990. *Anarquía, Estado y utopía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Parsons, T. 1966. *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Popper, K. 1967. *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- 1972. Revolución o reforma. Humboldt [Munich], nº 74.
- 1977. *Búsqueda sin término: Una biografía intelectual*. Madrid: Tecnos.
- 1988. Un repaso a mi teoría de la democracia. Vuelta [México], año XII, nº 143.
- 1990. *Sociedad abierta, universo abierto*. Buenos Aires: Rei Argentina.
- Prigogine, I. 1996. *El fin de las certidumbres*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Prigogine, I. e I. Stengers. 1983. *La nueva alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- 1990. *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza.
- Rehbinder, M. 1981. *Sociología del Derecho*. Madrid: Pirámide.
- Rubio Carracedo, J. 1996. *Educación moral, posmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Sahagun, L. 1976. *Antropologías del siglo XX*. Salamanca: Sígueme.
- Sartori, G. 1987. *La política: Lógica y métodos de las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 1990. *Teoría de la democracia*. Tomo 2. Buenos Aires: Rei Argentina.
- 1992. *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza.
- 1993. *La democracia después del comunismo*. Madrid: Alianza.
- Scheler, M. 1959. *La idea del hombre*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 1964. *El puesto del hombre en el cosmos*. 5º ed. Buenos Aires: Losada.
- Schefold, C. 1989. La sociedad abierta y sus ideologías. En A. F. Utz, compilador, *Simposio sobre la sociedad abierta*. Barcelona: Herder.
- Scheuerl, H. 1985. *Antropología pedagógica: Introducción histórica*. Barcelona: Herder.
- Schoeps, H. J. 1979. *¿Qué es el hombre? Una antropología filosófica como historia del espíritu de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Schutz, A. 1974. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwartz, P., C. Rodríguez Braun y F. Méndez Ibasate. 1993. Encuentro con Karl Popper. Madrid: Alianza.
- Speck, J., G. Wehle y otros. 1981. *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder.

- Subirats., E. 1989. Transformaciones de la cultura moderna. En *El debate modernidad - posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur.
- Sztompka, P. 1995. *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- Toffler, A. y H. Toffler. 1995. *La creación de una nueva civilización: La política de la tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Touraine, A. 1978. *Introducción a la sociología*. Barcelona: Ariel.
- 1994. *Crítica a la modernidad*. Barcelona: Herder.
- Toynbee A. 1949. *La civilización puesta a prueba*. Buenos Aires: Emecé.
- Tünnermann Bernheim, C. 1990. La educación latinoamericana en el horizonte del siglo XXI y el papel de la OEA. *La educación: Revista interamericana de desarrollo educativo*, vol. XXXIV, nº 106.
- UNESCO. 1990. *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- Van Parijs, Ph. 1992. *¿Qué es una sociedad justa? Introducción a la práctica de la filosofía política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vattimo, G. 1990. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa. .
- 1996. *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Verón, E. 1995. Interfaces: Sobre la democracia audiovisual. En *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.
- Wassef, A. 1991. *Elogio del cuarzo*. *Correo de la UNESCO*, abril.
- Zubiri, J. 1948. *Naturaleza, historia, Dios*. Buenos Aires: Pobleat.
- 1963. El hombre, realidad personal. *Revista de Occidente*, nº 1 (2º época).