

M O N O G R Á F I C O

LOS DESAFÍOS DE LA TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN (*)

JUAN CARLOS TEDESCO (**)

1. INTRODUCCIÓN (1)

El análisis de los «Temas Transversales» está actualmente en el centro de las discusiones educativas. La preocupación no proviene sólo de las dificultades que provoca la implementación de nuevos diseños curriculares o de los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos o multidimensionales. La preocupación proviene, además, de la necesidad de redefinir los contenidos socializadores —valores, normas y actitudes— que la escuela debe transmitir. Distinguir ambos aspectos del problema es, sin embargo, muy importante. En un caso estamos frente a una operación técnico-pedagógica, donde el protagonismo lo tienen los profesionales de la educación. En el segundo, en cambio, estamos ante una cuestión social y política que puede o debe ser dirimida por el conjunto de los actores sociales.

Lo peculiar de esta discusión en la actualidad resulta de que ambos problemas se presentan simultáneamente. Existe un consenso, cada vez más extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente. Pero, al mismo tiempo, existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades y cuál debe ser el alcance de su difusión.

Para explicar esta situación es preciso aceptar, como punto de partida, que estamos viviendo un profundo proceso de transformación social. No estamos ante una de las tantas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino ante la aparición de

(*) Este artículo se presentó como conferencia en el Primer Encuentro «Transversalidad: Educar para la vida», organizado por las Consejerías de Educación y Cultura y la de Sanidad y Economía de la Comunidad Autónoma de Madrid y por la Dirección Provincial de Madrid del MEC. Las actas de este encuentro están en proceso de publicación.

(**) Director de la Oficina Internacional de la Educación, Ginebra.

(1) Las opiniones contenidas en este texto son de exclusiva responsabilidad del autor y no comprometen a la OIE-UNESCO.

nuevas formas de organización social, económica y política. «Sociedad de la Información», «Sociedad Postcapitalista», «Sociedad Postindustrial», «Nueva Edad Media», «Tercera Ola» son algunas de las expresiones que diversos autores como Jacques Delors, Peter Drucker, Alain Minc o Alvin Toffler han popularizado en los últimos años. Más allá de las diferencias de perspectivas y de enfoques, todos estos análisis coinciden en asociar la entrada en el nuevo milenio con la conformación de una nueva estructura social. Si bien los discursos revolucionarios tradicionales han desaparecido prácticamente de la arena política, nuevos discursos, que anuncian procesos profundos de transformación social y económica que alterarán todas las dimensiones de la vida social e individual, ocupan hoy las páginas y las pantallas de los medios de comunicación. Los portadores de estos nuevos discursos revolucionarios no son líderes políticos que representan a los pobres, a los excluidos o a los explotados. Al contrario, se trata de personas de muy diferentes sensibilidades políticas, familiarizados con las tecnologías-punta y vinculados a los sectores más modernos de la economía.

Una mirada a esta situación, desde el punto de vista de la educación y de los educadores, permitirá apreciar que lo más importante es el consenso que existe en reconocer que el conocimiento constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica. Ya se ha transformado en un lugar común la afirmación según la cual los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas serán la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y manejarlos. La educación, entendida como la actividad a través de la que se produce y se distribuye el conocimiento, asume, por lo tanto, una importancia históricamente inédita en, al menos, dos sentidos diferentes:

- A) Desde el punto de vista político-social. En este sentido, parece evidente que las pugnas por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo constituirán el centro de los conflictos sociales del futuro. Esto significa que los educadores, los científicos, los intelectuales y todos aquellos implicados en la producción y distribución de conocimientos desempeñarán un papel muy importante tanto en la generación de conflictos como en su solución.
- B) Desde el punto de vista de los contenidos de la educación. En este aspecto, el desafío más importante consiste en evitar que se produzca aquello tan temido por Hannah Arendt: la separación definitiva entre conocimiento y pensamiento. Las tendencias actuales en el campo del conocimiento hacen posible esta separación, lo cual supondría que seríamos incapaces de entender, pensar y hablar de aquello que podemos hacer. Caeríamos en una dependencia irreflexiva de los aparatos técnicos donde se acumula el conocimiento y la capacidad de operarlo (2).

Hablar de los Temas Transversales en educación supone, en consecuencia, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la forma-

(2) Hannah ARENDT: La Condición humana. Introducción de Manuel Cruz, Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

ción del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Las instituciones escolares no crean el contenido del proceso de socialización. Al contrario, el contenido de la socialización define el diseño de las instituciones escolares. La escuela fue creada para transmitir determinados mensajes, que exigían una organización institucional como la que conocemos, pero hoy es preciso preguntarse si la escuela será la institución socializadora del futuro y si la formación de las generaciones futuras exigirá este mismo diseño institucional. Nadie está en condiciones de brindar respuestas categóricas a estas preguntas. Parece crucial, por ello, aceptar una reflexión desde la duda, desde los interrogantes y no, como estamos acostumbrados, desde la pretensión de brindar una respuesta única y categórica. No aceptar la duda está provocando la expansión del fundamentalismo que invade todos los ámbitos y da lugar tanto a visiones que nos aseguran un destino maravilloso como a visiones que aseguran la catástrofe. Hasta ahora estábamos acostumbrados a aceptar la duda en el plano de las ideas y las reflexiones, dejando la pretensión de seguridad a los responsables políticos, quienes tienen la obligación de tomar decisiones y no pueden permitirse ni la duda ni la experimentación. Pero las actuales circunstancias, en lugar de ampliar el ámbito donde se acepta la incertidumbre, lo están cerrando. La sociedad del futuro, sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, debería dotarse de instituciones capaces de manejar la incertidumbre sin apelar a la supresión del debate. La experimentación, admitida hasta hoy solamente como pauta de la investigación científica, debería comenzar a ser admitida en la reflexión teórica y en la práctica política.

El propósito de este artículo consiste en incorporar al análisis del problema de los Temas Transversales —habitualmente reducido a una cuestión de diseño curricular o de métodos didácticos— una dimensión más general: la que se refiere a los contenidos de la socialización de las nuevas generaciones y su impacto sobre el diseño de la institución escolar en su conjunto. La hipótesis de trabajo consiste en sostener que las dificultades que afronta la introducción eficaz de estos temas en el currículo escolar derivan de la incertidumbre que existe actualmente en la sociedad acerca de qué futuro deseamos, hacia qué modelo de sociedad avanzamos y cuál es nuestra capacidad efectiva de participar en la definición de ese futuro.

2. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIERON LIGADOS A LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Si bien no es posible ni pertinente efectuar aquí un largo recorrido por la historia de la educación, es importante resumir brevemente algunas de las características originales de los sistemas educativos. El sistema educativo que hoy consideramos tradicional tuvo su origen a fines del siglo pasado y respondió a los requerimientos políticos, de construcción de la democracia y de los estados nacionales. Con diferencias, según los países y las culturas políticas, lo cierto es que a fines del siglo pasado se expandió la idea de un sistema educativo articulado en niveles —primario, secundario, superior— correspondientes a las edades de las personas y al lugar que cada sector social ocuparía en la jerarquía social. Este sistema, especialmente en su base, sería responsable de difundir contenidos, valores y normas de conducta destinados a crear vínculos sociales basados en el respeto a las leyes y la lealtad a la nación, por encima de las per-

tenencias culturales o religiosas particulares. Los contenidos de la formación del ciudadano estaban basados en las exigencias de la democracia y la nación, razón por la cual las asignaturas más significativas fueron la historia nacional, la instrucción cívica y moral y la lengua.

La historia de la educación occidental está, desde este punto de vista, íntimamente relacionada con la historia de la construcción de la nación y de la democracia. Dominique Shanapper mostró recientemente que la democracia moderna nació bajo la forma nacional (3). La legitimidad política dejó de fundarse en la dinastía o en la religión para basarse en la soberanía popular. El límite a la participación ciudadana quedó reducido a la condición de extranjero. La historia de los estados nacionales, como la historia del sufragio universal, muestran la enorme importancia que tuvo la educación, entendida como proceso socializador en la consolidación de la nación democrática. La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual operó la integración política y, como lo muestran los análisis históricos del proceso de constitución nacional, la formación de la ciudadanía implicó una adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo de tipo ya sea religioso, cultural o étnico (4).

La Nación y la democracia son construcciones sociales y, por lo tanto, deben ser enseñadas y aprendidas. Pero, a diferencia de los temas y disciplinas puramente cognitivas, el aprendizaje de las normas sociales y la adhesión a determinadas entidades socialmente construidas, implica incorporar, explícitamente, la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje. En este sentido, lo propio de la formación del ciudadano en el período de construcción y consolidación de los estados nacionales y la democracia consistió en poner el énfasis en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la que fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de cohesión social, es decir, de aceptación de las reglas de la disciplina social.

La cohesión social se expresa a través de dos dimensiones distintas. En términos de contenidos, a través de la aceptación de una concepción común del mundo y de la sociedad. En términos institucionales, a través de la incorporación a un sistema que teóricamente sea capaz de incluir a todos aunque, en su funcionamiento real, suponga una jerarquización basada en un criterio dominante de clasificación: la capacidad de acceder a niveles crecientes de complejidad. Los niveles del sistema educativo representaban desde este punto de vista, una secuencia según la cual se pasaba de lo simple a lo complejo y donde la comprensión de la complejidad quedaba reservada a los que accedían a los niveles superiores. La explicación y justificación teórica más exhaustiva de este sistema la brindó Emile Durkheim en sus ensayos sobre la educación, particularmente, sobre la educación moral. Todo su análisis se basa en la preocupación por brindarle a cada uno la educación que corresponde a su lugar en la escala social y en lograr la aceptación de una nueva moral, la moral laica y republicana, que debía reemplazar la moral religiosa tradicional. La enseñanza de la moral racional debía, en este sentido,

(3) Dominique SCHNAPPER: *La communauté des citoyens: Sur l'idée de nation*. Gallimard París, 1994.

(4) Pierre ROSSANVALLON: *Le sacré du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*. Gallimard París, 1994.

apoyarse en los mismos elementos que la moral tradicional. La enseñanza de la adhesión a la nación debía, en consecuencia, estar rodeada de los atributos más significativos de la adhesión a la moral religiosa: símbolos, ritos y, sobre todo, sentido de la autoridad de parte de quienes aparecían como los portadores de los nuevos valores en los que se basaba la socialización. La cohesión social, promovida por el proceso de socialización escolar, tuvo un fuerte carácter jerárquico y, en ese sentido, pudo ser conceptualizada en términos de reproducción del orden social dominante. Los contenidos de los manuales escolares y de las prácticas pedagógicas así como la arquitectura general del sistema educativo respondían a esta necesidad de garantizar el orden social a través de la adhesión a las normas dominantes.

Si bien éste no es el lugar para una larga exposición histórica, parece importante recordar aquí que la escuela, especialmente la escuela pública obligatoria como institución social encargada de socializar al conjunto de la población dentro de ciertos códigos culturales, fue diseñada y se expandió como una institución que reemplazaba a las agencias tradicionales de socialización: la familia y la Iglesia. Para Durkheim, la clave de la formación moral de la población residía en la escuela primaria. Su argumentación se basaba en dos postulados. El primero, de carácter principalmente psicológico, consistía en subestimar la importancia de los primeros años en la formación de la personalidad y, particularmente, de la conciencia moral. El segundo, más directamente sociológico, consistía en negar la posibilidad de que la familia pudiera hacerse cargo de la formación moral de las personas, transmitiendo una moral racional que estuviera por encima de los particularismos culturales familiares (5). La escuela pública representaba los valores y los saberes universales, valores que se ubicaban por encima de las pautas culturales particulares de los diversos grupos que componían la sociedad. La separación de la escuela de las pautas y de los patrones culturales externos fue, por esa razón, una condición necesaria de su funcionamiento.

La vigencia de este proceso socializador tuvo siempre un soporte importante en la existencia de «contraideologías» que, por su existencia, permitían definir claramente la identidad de la propuesta dominante. Según los países y las épocas, la formación nacional-democrática del ciudadano adquiría su identidad por oposición a las adhesiones religiosas, a las adhesiones políticas antidemocráticas o anticapitalistas o frente a la amenaza de alguna potencia extranjera que ponía en cuestión algún aspecto de la identidad nacional. En última instancia, las diferencias entre las distintas opciones tenían que ver con la capacidad integradora del proyecto nacional.

En el momento en que la escuela fue diseñada como una institución especializada y cuya responsabilidad no era de *todos* los actores sociales, sino responsabilidad fundamental del Estado en tanto institución que asume la representación de la voluntad y los intereses generales, el mensaje socializador de la escuela tuvo un carácter innovador muy importante. Dicho mensaje representaba lo que se entendía como la modernización frente al tradicionalismo de las otras agencias socializadoras. La historia de la educación nos muestra que el proyecto educativo democrático tuvo, en sus orígenes, una

(5) Emile DURKHEIM: *L'éducation morale*. PUF, París, 1963.

fuerte capacidad socializadora. Esta capacidad de incorporar al conjunto de la población, no sólo desde el punto de vista cuantitativo sino cualitativo, estuvo asociada a la concepción transformadora con la cual los actores del proceso educativo, los maestros, los directores de escuela, los profesores, enfocaban su tarea y con la manera en la que la sociedad en su conjunto percibía esta función. La literatura pedagógica de la época refleja claramente esta concepción de la educación como regeneración, como resocialización, en el sentido sociológico del término (6).

Buena parte de la eficacia socializadora del proceso de formación del ciudadano, tal como fue concebido y aplicado especialmente en algunos países europeos en el proceso de construcción de los estados nacionales democráticos, se debe justamente al carácter innovador de sus mensajes y a sus potencialidades integradoras. La confianza en la educación y en la educabilidad de las personas eran elementos fundamentales del éxito de la empresa de resocialización. En síntesis, la formación del ciudadano, basada en las categorías de democracia y nación, tuvo un contenido específico, actores claves y un diseño institucional y curricular coherente. La fertilidad socializadora de este proyecto radicaba en que era portador de un *sentido*, en la triple dimensión de su significado: fundamento, unidad y finalidad. El fundamento de la propuesta estaba dado por el *Principio de la Nación* como eje articulador sobre el cual se apoya el proyecto colectivo; la unidad se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las «imágenes del mundo» que brindaba una propuesta ideológica capaz de ofrecer a todos la visión de un sistema donde había un lugar para cada uno en la estructura social. La finalidad, por último, estuvo basada en la proyección de la posibilidad de un futuro siempre mejor de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia (7).

3. LA CRISIS DE LA DEMOCRACIA Y DEL ESTADO-NACIÓN

Si bien la banalización del uso de la categoría de crisis para referirse a todas las dimensiones de la vida social ha provocado una especie de saturación negativa, no cabe duda de que las dos ideas básicas que han definido la formación del ciudadano durante el siglo XX se encuentran hoy significativamente debilitadas. Numerosos análisis de la realidad política contemporánea han identificado los principales aspectos de esta crisis, que se ha acentuado luego del optimismo generalizado que siguió a la caída del muro de Berlín. Sintéticamente expuesto, estos análisis sugieren que al desaparecer el antagonismo entre dos sistemas políticos incompatibles, las opciones políticas a las que se enfrenta el ciudadano son opciones puntuales y no globales. Este cambio provoca la obsolescencia del sistema de partidos políticos tradicionales y, en consecuencia, una seria crisis de representación. Las adhesiones tradicionales se erosionan y comienzan a expresarse fenómenos de deslocalización y relocalización de las pertenencias y de las identidades nacionales y culturales. En la cúpula, hay procesos de construcción de conjuntos políticos supranacionales, mientras que en la base se asiste a la resurgencia de los localismos y los particularismos. La idea de ciudadanía asociada a la Nación comienza

(6) BERGER y LUCKMAN: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires, 1968.

(7) Zakī LAÏDI: *Un monde privé de sens*. Fayard Paris, 1991.

a perder significado. Pero, en su reemplazo, no aparece sólo una adhesión a entidades supranacionales sino también, al contrario, un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. La misión de homogeneización cultural de la Nación —clásica función del Estado y de la escuela— está, por lo tanto, en proceso de redefinición (8).

Esta crisis en la función de homogeneización cultural se refleja en la erosión de la capacidad socializadora no sólo de las instituciones escolares sino del conjunto de las instituciones clásicamente responsables de esta función. En este sentido, uno de los problemas más serios que enfrenta actualmente la formación del ciudadano es lo que podría llamarse el «déficit de socialización» que caracteriza a la sociedad actual; vivimos un período en el cual las instituciones educativas tradicionales —la familia y la escuela— están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales. Con respecto a la escuela, es bien sabido que la cultura escolar se ha aislado significativamente de la cultura social y que, frente al dinamismo del cambio social, la escuela ha permanecido relativamente estática e inmodificable. La pérdida de capacidad socializadora, sin embargo, no afecta solamente a la escuela. También *la familia*, ha perdido capacidad para transmitir cultura y sistemas de valores. La modernización social ha promovido, entre otros fenómenos, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de separaciones, la situación de los hijos que viven solos o sólo con uno de sus padres. Si bien no es posible generalizar a todas las culturas la existencia de estos fenómenos, puede resultar interesante mostrar un caso extremo: en los EEUU, según datos recientes, si las tendencias actuales se mantienen, menos de la mitad de los niños y niñas nacidos hoy vivirán con su propia madre y padre durante su niñez y un número creciente de niños y niñas vivirán la experiencia de ruptura familiar dos o aun tres veces durante ese período. En las sociedades menos desarrolladas también es significativo el proceso de pérdida de poder socializador por parte de la familia. Las familias pobres suelen ser familias donde la figura paterna está ausente y donde los niños pasan, desde edades muy tempranas, períodos prolongados de tiempo sin la presencia de sus padres. Todos estos fenómenos provocan un cambio significativo en el papel socializador de la familia. Para decirlo en pocas palabras, estamos asistiendo a un proceso mediante el cual los contenidos de la formación cultural básica, de la socialización primaria, comienzan a ser transmitidos sin tanta dimensión afectiva como lo eran en el pasado. Los adultos significativos, los adultos importantes para la formación de las nuevas generaciones, tienden a diferenciarse y, en realidad, no sabemos aún qué efectos a largo plazo provocarán estos cambios.

Este «déficit de socialización» producido por los cambios en la escuela y en la familia no ha sido cubierto por los nuevos agentes de socialización. Entre los nuevos agentes de afirmación cultural se destacan, obviamente, los medios masivos de comunicación y, en especial, la televisión; sin embargo, los medios de comunicación no han sido diseñados como agencias encargadas de la formación moral y cultural de las personas. Al contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida y, por

(8) HUTMACHER WALO: *L'école dans tous ses états; des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Genève, 1990.

eso, la tendencia actual de los medios consiste en depositar en los ciudadanos mismos, la elección de los mensajes que quieren recibir.

Pero el «déficit de socialización» se refiere no sólo a la ausencia de carga afectiva en la transmisión o a los instrumentos e instituciones encargadas de dicho proceso, sino también al contenido mismo del mensaje socializador. Al respecto, la socialización actual enfrenta, por un lado el problema del debilitamiento de los ejes básicos sobre los cuales se definían las identidades sociales y personales y, por el otro, la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido.

Las transformaciones sociales han roto las bases de las identidades tradicionales, ya sean de tipo profesional (desaparición de los oficios, cambios profundos y permanentes en las posiciones de trabajo, necesidad de reconversión profesional permanente), de tipo espacial (migraciones, movilidad espacial frecuente) o de tipo político (erosión de los clásicos virajes de «derecha» e «izquierda»). El cambio es tan acelerado y profundo que da lugar a lo que algunos analistas de la sociedad actual describen como un fenómeno de pérdida de la continuidad histórica.

La crisis de identidad y la ausencia del sentido de continuidad histórica explica la aparición del fenómeno «de falta de sentido» que numerosos estudios adjudican a la época actual (9). Esta falta de sentido, al menos a nivel de los estados-naciones, no es un problema focal sino universal. El mundo de la guerra fría permitía definir un orden y dar respuesta a los problemas. En este contexto, los estados frágiles, los sectores dominados, tenían un punto de referencia para ubicarse en el mundo y para, a través de este acceso a lo universal, favorecer su propia integración interna. Siguiendo en este aspecto el análisis de la sociedad actual habría perdido el sentido en las tres dimensiones que se mencionaron más arriba. En términos del fundamento de la sociedad, el fin de la guerra fría habría marcado no sólo el fin del comunismo sino el fin de dos siglos de iluminismo, es decir, de la vigencia de un esquema conceptual ideológico, político, que otorgaba sentido a la acción de todos los actores. La quiebra de este esquema conceptual se refleja en la dificultad para objetivar, para representar de alguna manera el futuro que plantea la mundialización y que permitiría invertir en ella por motivos afectivos de adhesión de principios que vayan más allá de la mera necesidad económica. La pérdida de finalidades hace desaparecer la promesa social o política de un «futuro mejor». Como lo muestran numerosos análisis de la situación económica actual, la incapacidad del Estado para proteger a los ciudadanos y ofrecer una imagen de futuro no produce una transferencia de esta función a los ciudadanos mismos. Al contrario, esta ausencia estimula conductas de corto plazo que tienen su máxima expresión en el comportamiento del mercado financiero y en las presiones de los accionistas sobre el comportamiento de las empresas.

Las empresas se encuentran actualmente guiadas por los imperativos de conquistar mercados y reducir el tiempo entre innovación y comercialización de un producto. Pero esta doble dinámica se refiere más bien a los «senderos» de la competitividad y no a sus finalidades. El cambio tecnológico acelerado aparece no sólo como algo suscitado

(9) Z. LAIDI, *op. cit.*

por la actividad económica, sino también sufrido por ella. Como lo sostiene lúcidamente Laïdi «todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto, sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro (...). El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impida reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que los hace esclavos de la urgencia» (10).

La pérdida de sentido tiene consecuencias muy importantes sobre la educación entendida como proceso de socialización, ya que deja a los educadores sin puntos de referencia. En las condiciones actuales, esta pérdida de sentido tiene, al menos, tres consecuencias importantes:

- A) reduce el futuro y las perspectivas de trayectoria tanto individual como social a un solo criterio dominante, al criterio económico. Pero el criterio económico actual no tiene ni siquiera la capacidad inclusiva del capitalismo industrial. Hoy se habla de incluidos y de excluidos. Se quiebra, de esta manera, la posibilidad de la cohesión social, de transmitir un mensaje socializador donde cada uno encuentre su lugar. Este empobrecimiento del proyecto futuro provoca una baja capacidad de adhesión, erosiona todos los vínculos sociales y se convierte, en última instancia, en un *proyecto a-social*, un proyecto que elimina la centralidad de los vínculos políticos, de las lealtades ciudadanas.
- B) coloca la transmisión de las identidades, tanto culturales como profesionales o políticas en términos regresivos. Las dificultades para transmitir el patrimonio cultural del pasado en función de una línea de continuidad histórica con proyección de futuro, provoca la tentación del retorno a las visiones fijas y rígidas de las identidades del pasado.
- C) como consecuencia de lo anterior, se fortalece el inmovilismo y se produce una fuerte desconfianza frente a toda idea de transformación. El imperativo de la transformación es vivido como contrario al imperativo de la transmisión de la identidad. La transmisión es juzgada como conservadora y la transformación es juzgada como destructora.

La educación vive esta situación de una manera particularmente dramática. No es ésta, por supuesto, la primera gran transformación de la sociedad ni en consecuencia, la primera vez que el proceso de socialización de las nuevas generaciones implica un profundo proceso de reconversión social. Sin embargo, lo peculiar de este momento histórico es que las fuentes tradicionales de identidad han desaparecido y que las nuevas fuentes se caracterizan, precisamente, por la ausencia de puntos fijos de referencia. *La identidad por lo tanto debe ser construida*. Éste es, probablemente, el concepto más importante para referirnos al proceso educativo que requieren los cambios sociales actuales.

(10) Z. LAÏDI, *op.cit.* Pág. 29

4. TEMAS TRANSVERSALES Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

¿Cuáles son los aspectos más importantes que intervienen en el proceso de construcción de la identidad? Resulta imposible pretender elaborar una respuesta exhaustiva a esta pregunta. A título simplemente tentativo, quisiera enumerar algunos de estos aspectos y sus principales componentes.

4.1. *La articulación entre lo estable y lo dinámico*

En primer lugar, la construcción de la identidad supone establecer, tanto a nivel social como individual, una determinada articulación entre lo estable y lo dinámico, entre un núcleo «duro» y un conjunto «blando» de valores y reglas de conducta, entre lo propio y lo ajeno, entre lo local y lo universal. La crisis de la modernidad parece haber reducido al mínimo el ámbito de lo estable, de lo «duro» de las fronteras entre lo propio y lo ajeno, de las distancias entre lo local y lo universal. Sin embargo, estos fenómenos no provocan automática y linealmente un aumento de los ámbitos de libertad. La pérdida de los aspectos estables o, dicho de otra manera, la pérdida de puntos de referencia, puede frecuentemente provocar, al contrario, el refuerzo irracional de la demanda por límites y pautas fijas. Las preguntas cruciales que plantean estas situaciones son, por ejemplo, ¿cuánta estabilidad es necesaria para el cambio?, ¿cuánta seguridad en los propios valores es necesaria para ser tolerante?, ¿cuánto individualismo es necesario para ser solidario?, ¿cuánta repetición se requiere para ser creativo? Los educadores solemos efectuar una extrapolación directa entre el objetivo a lograr y el proceso para conseguirlo. La psicología evolutiva nos enseña, en cambio, que para el logro de ciertos resultados, en determinadas etapas, será necesario pasar por la experiencia opuesta. Las prácticas autoritarias generalizadas en los sistemas educativos nos han provisto de una desconfianza total hacia las reivindicaciones de los patrones fijos de conducta. Sin embargo, sería saludable volver a recordar algunas de las conclusiones de los psicólogos que estudiaron los procesos de construcción de las categorías morales y su relación con los fenómenos de violencia y de autoritarismo. Al respecto, por ejemplo, una de las críticas más serias a las acciones educativas tradicionales es que la educación ha intentado superar el problema de la violencia eliminando el tema de la violencia de las acciones escolares. Como expresara un importante psicólogo contemporáneo, nada en la educación de nuestros niños y jóvenes los ha preparado para dominar su violencia porque ella ha sido negada en su escolaridad. Nuestra cultura tiene esto de particular: estimula un espíritu extremadamente competitivo, favorece los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad, pero convierte en tabú la agresividad misma. Estamos habituados a condenar los hechos de violencia tan frecuentes en los medios de comunicación de masas, pero en realidad lo que nos hace falta, tanto en nuestros sistemas educativos como en dichos medios, es la promoción de modos satisfactorios de comportamiento en relación a la violencia (11).

(11) Bruno BETTELHEIM: *Survivre*, Lafont. París, 1979.

4.2. La articulación entre lo propio y lo ajeno: la identificación de la frontera

En segundo lugar, la construcción de la identidad supone la identificación de un «diferente», la identificación de una frontera. La identificación de una frontera, en momentos en que la globalización de todos los ámbitos de la vida social se generaliza, puede parecer un contrasentido o una aspiración regresiva, contraria al ideal educativo de comprensión internacional y de tolerancia. Sin embargo, el ideal de tolerancia y comprensión supone no tanto la desaparición de las fronteras, sino la desaparición de la concepción del «otro», del «diferente», como un enemigo. El peligro que encierra una versión ingenua o «angelical» de la educación sin fronteras consiste en dejar la definición de la identidad en manos de las versiones regresivas, defensivas y tradicionales, cuya expresión actual son las diferentes formas de neocomunitarismo fanático que se expanden en diversas regiones o la apropiación de esta educación «internacional» por parte de una elite ya sea financiera o tecnocrática, separada del resto de la población. La globalización, además de superar las fronteras geográficas, ha erosionado los vínculos tradicionales de solidaridad sin que todavía aparezcan con igual intensidad otras formas de cohesión. La ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad genera nuevas formas de exclusión, de soledad, de marginalidad. Pero también genera nuevas formas de asociación cuyos valores no son necesariamente positivos desde el punto de vista del desarrollo individual y social. En la base de la sociedad o en los sectores excluidos, asistimos actualmente, a fenómenos de neocomunitarismo que basan la integración y la protección de sus miembros sobre valores de intolerancia, de discriminación y de exacerbación de los particularismos del sistema. La solidaridad se convierte en una exigencia para la supervivencia de todos. En la cúpula, las elites que participan de la economía supranacional plantean el riesgo que su desapego a la nación estimule un sentido de responsabilidad muy provinciano y parroquial que no vaya más allá del vecindario.

El optimismo generalizado de hace unos pocos años sobre la construcción de entidades políticas supranacionales, como la Unión Europea, por ejemplo, se ha diluido rápidamente. Las dificultades, sin embargo, no implican un retorno a la situación anterior. El estado-nación, por lo tanto, no puede ser mantenido en su forma tradicional pero tampoco puede ser olvidado rápida y fácilmente. Desde una perspectiva educativa, el problema consiste en cómo promover una identidad nacional que se articule de forma coherente con la apertura y el respeto hacia los otros, hacia los diferentes. En este sentido, el debate europeo acerca de la construcción de un concepto de ciudadanía basado en una comunidad de naciones ha permitido apreciar la importancia de la «ruptura cognitiva» que implica superar el concepto de ciudadanía basado en el estado-nación. El problema fundamental que ha sido señalado en relación a este proceso es la «ausencia de experiencias» de la mayor parte de los ciudadanos en relación a lo que puede constituir una ciudadanía europea. Según estos diagnósticos, la construcción política estaría mucho más avanzada que la experiencia colectiva, lo cual podría explicar la significativa distancia que existe actualmente entre las elites y la opinión pública en la manera de percibir este proceso (12).

(12) Dominique WOLTON: *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. Flammarion Paris, 1993.

En este sentido, parece oportuno hacerse eco de la llamada de algunos intelectuales sobre la necesidad de evitar caer en la demonización del nacionalismo. Según estos autores, la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La confianza en sí mismo constituye, desde este punto de vista, un punto de partida central de cualquier estrategia de integración y de comprensión del «otro». El miedo, la inseguridad, la subvaloración de lo propio no pueden, en ningún caso, ser la fuente de una nueva cultura ciudadana (13).

Formación para el ejercicio responsable de la ciudadanía y redefinición del vínculo entre ciudadanía y nación son, en consecuencia, dos aspectos fundamentales de la acción educativa destinada a promover una identidad ligada positivamente con los valores de paz y tolerancia.

4.3. *Identidad, individualismo e intereses generales*

Las transformaciones en la estructura social, política y cultural han erosionado las bases sobre las cuales se construían las identidades. Las identidades profesionales, con el predominio de la economía de servicios y la necesidad de reconversión permanente, han debilitado significativamente las identidades basadas en el lugar que se ocupa en el proceso de producción y, como consecuencia, también han debilitado, las identidades políticas e ideológicas articuladas con la pertenencia de clase. Los análisis en función de la clase social han dejado lugar a los análisis en función de la persona, del individuo como sujeto social. La crisis de las identidades políticas y de la representación política ha arrastrado, como consecuencia, la crisis del Estado y de todas las formas de expresión de los «intereses generales». ¿Quién garantiza hoy los intereses generales?, ¿quién puede tomar decisiones de largo plazo?, ¿quién asume una visión de la sociedad que vaya más allá de los intereses individuales o sectoriales? Al desaparecer toda forma de regulación basada, de alguna manera, en la idea de fines últimos, del sentido hacia el cual se debía orientar la acción social, la construcción de la identidad es más compleja y difícil. La ausencia de óptimos fijos, como vimos, lleva a una carrera permanente por metas que no se discuten, por objetivos que no se conocen. La alternativa no es, por supuesto, volver a la idea de fines últimos que, es bueno recordarlo, tampoco se discuten y tampoco se conocen desde un punto de vista racional. Recuperar en un sentido positivo la ausencia de fines últimos y sagrados consiste en generar la capacidad para asumir en forma responsable la consecuencia de nuestras acciones.

La tendencia a depositar mayor poder de decisión en los ciudadanos responde al proceso de democratización de la sociedad. Sin embargo, debemos asumir que ese mayor poder de decisión implica, al mismo tiempo, la existencia de un alto nivel de responsabilidad individual. El tema de la responsabilidad constituye, por esto, un tema central en las reflexiones sobre el futuro. En la medida en que se debilitan las regulaciones externas, en la medida en que las decisiones no son tomadas por otros sino por nosotros mismos, aumenta el papel de la responsabilidad individual o grupal por las

(13) Julia KRISTEVA: (entrevista) *Le Monde des Débats*. N.º 1, octubre de 1992.

decisiones. La formación ética se convierte, en consecuencia, en un requisito central de la formación ciudadana. Al respecto, existen numerosos testimonios que muestran la existencia de una conciencia general sobre la necesidad de reforzar la formación ética en las escuelas y en el resto de las instituciones sociales. La responsabilidad ciudadana de las empresas frente al problema del empleo y del medio ambiente, la responsabilidad de los medios de comunicación frente a la formación de las personas, la responsabilidad de los educadores frente al aprendizaje de los alumnos son, entre muchos otros, algunos ejemplos de cómo será necesario reforzar el protagonismo de las personas y de las instituciones para evitar que la desregulación se transforme en caos y en ruptura de la cohesión social mínima. El desafío que enfrentan los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana consiste, en consecuencia, en ofrecer alternativas no excluyentes, alternativas tolerantes y pacíficas a la demanda de formación ética.

La formación ética del ciudadano, sintetizada en la idea de responsabilidad, estuvo íntimamente asociada a la idea de nación. Formar en la responsabilidad supone aprender y aceptar que tenemos una historia común, valores comunes, destino común. La crisis del estado-nación coloca la cuestión de la responsabilidad en un contexto diferente y mucho más amplio. La tensión tradicional entre la socialización, entendida como proceso destinado a reforzar la cohesión social y la individualización, entendida como proceso destinado a desarrollar la capacidad personal para expresar intereses y formalidades, cambia ahora de significado. La socialización, percibida tradicionalmente como el aspecto conservador de la educación, puede y debe ser recuperada por su capacidad para desarrollar los sentimientos de solidaridad y de cohesión frente a las tendencias destructoras de la lógica del mercado. En este nuevo contexto, la función socializadora no puede apoyarse en los criterios de cohesión jerárquica del pasado. El desafío de la socialización y de la individualización consiste, precisamente, en desarrollar la capacidad de reconocer al otro como sujeto. En palabras de Touraine, el desafío consiste en superar el carácter instrumental del mercado y el autoritarismo de la lógica de la identidad.

4.4. *Identidad y capacidad de elegir*

Todos sabemos que una de las características centrales de la vida democrática consiste en exigir de parte de los ciudadanos el ejercicio de su capacidad de elegir entre distintas opciones posibles para resolver un problema. Pero las condiciones de la vida moderna han producido un aumento notable de los ámbitos sobre los que un ciudadano debe decidir y del espectro de opciones que debe aceptar como legítimas. Desde este punto de vista, la democracia como ejercicio de la capacidad de elegir ha superado ampliamente el mero marco de la elección de opciones políticas. En este sentido, es importante llamar la atención sobre un fenómeno que afecta directamente a nuestra comprensión de las actitudes juveniles. La elección, como capacidad que debemos ejercer a nivel individual, es una conducta que tiene lugar cada vez más tempranamente en el proceso de formación de la personalidad. Es verdad que las decisiones políticas y, en algunos casos, las decisiones sobre la incorporación al mercado de trabajo son relativamente tardías. Sin embargo, se ha adelantado significativamente el momento de elegir en aspectos que pertenecen al ámbito de la vida privada: la sexualidad, la vestimenta, la elección de actividades (deportes, tiempo libre, etc.). Los jóvenes de hoy están convocados a elegir, a tomar decisiones que, hasta tiempo, estaban definidas por autoridades

externas al individuo: el Estado, la familia, la Iglesia, incluso la empresa. Enseñar a elegir constituye, por ello, una tarea importante de la Educación para la Paz y la Democracia. Pero el desafío es para la sociedad en su conjunto y no sólo para la escuela. Actualmente nos encontramos con la paradoja de vivir en una situación en la cual exigimos mayores niveles de responsabilidad a edades más tempranas y, al mismo tiempo, prolongamos el período de dependencia. En esta asincronía radica una de las fuentes generadoras de conflictos que la sociedad no logra resolver.

El desarrollo de la capacidad de elegir supone una pedagogía muy diferente a la vigente en nuestros sistemas escolares. El trabajo en equipo, la solidaridad activa entre los miembros del grupo y el desarrollo de la capacidad de escuchar constituyen, entre otros, los elementos centrales de esta pedagogía que debemos desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico (14).

5. ¿QUÉ ESCUELA PARA EL FUTURO?

Todos estos cambios en la estructura social y en las capacidades que definen la formación del ciudadano obligan a preguntarse por las formas institucionales más adecuadas para resolver los desafíos que plantea la formación de las nuevas generaciones. La escuela está obligada a repensarse su tarea en función de este nuevo contexto.

En los puntos anteriores intentamos presentar los problemas y las orientaciones para el cambio desde el punto de vista de los contenidos de la educación. Aquí quisiera, brevemente, señalar algunos aspectos relevantes que se refieren al diseño institucional de la acción educativa escolar.

En primer lugar, es preciso mencionar la necesidad de romper el aislamiento institucional de la escuela, abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación. La escuela ya no actúa en el mismo contexto institucional que en el pasado. Las otras agencias socializadoras se han modificado y esto obliga a cambiar no sólo sus modalidades de acción, sino su papel en el conjunto del proceso socializador. Redefinir su articulación, particularmente con la familia, los medios de comunicación y las empresas es imprescindible. Pero, ¿qué rol para la escuela? En el contexto del análisis que efectuamos hasta aquí, parece necesario enfatizar la idea de que la escuela debe asumir una parte significativa de la formación en los aspectos «duros» de la socialización. Esto no significa reivindicar la rigidez, la memoria, la autoridad, etc., sino aceptar que su tarea es llevar a cabo de forma consciente y sistemática, la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones.

En segundo lugar, en un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos

(14) Michel CROZIER ha insistido recientemente sobre la capacidad de escuchar como elemento central de una educación para la democracia, que supera las limitaciones tradicionales de la instrucción cívica.

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

En tercer lugar, es necesario enfatizar más que nunca el alcance universal de la educación. Si en el pasado el sistema podía organizarse en niveles crecientes de complejidad, donde cada nivel correspondía a una determinada categoría social, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal. Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales.