



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN

DOCUMENTOS DE TRABAJO

Enero de 2023

31

UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN: promover un paradigma de interconexión relacional y los conocimientos

Introducción

Análisis del paradigma de contrato social

Paradigmas relacionales más allá del contrato

Hacia la educación entendida como una empresa común

Conclusión

Elena Toukan, Futuro del Aprendizaje y la Innovación, UNESCO¹

RESUMEN

En el presente artículo se examinan los recientes llamamientos a “un nuevo contrato social para la educación” a través de la lente de una ontología relacional para la humanidad y un planeta vivo. Mediante una visión crítica de la teoría del contrato social, el artículo examina cómo este llamamiento puede ser un punto de partida hacia un cambio paradigmático más profundo a la hora de enmarcar cuestiones de justicia, organización social y la propia educación. Propone pasar de un modelo transaccional basado en normas a un modelo basado en relaciones y fundamentado en la comprensión y la apreciación de la interdependencia y la interconexión. Con miras a forjar futuros más justos y sostenibles para la humanidad y el planeta, el nuevo contrato social para la educación deberá trascender las dinámicas sociales atomistas, transaccionales y de confrontación y organizarse en torno a la interconexión relacional.

ED-2023/WP-31/1

¹ La autora agradece a muchas personas, en particular a Ines Dussel, Elizabeth Sumida Huaman, Cricket Keating, Joseph Lample, Shaun Rawolle y Sharon Todd, la atención prestada a las ideas expuestas en este artículo.

INTRODUCCIÓN

Publicado en noviembre de 2021, el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación titulado [Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación](#) hace un llamamiento a la construcción colectiva de un nuevo contrato social para la educación. Dos meses antes, en septiembre de 2021, el informe del Secretario General de las Naciones Unidas, Antonio Guterres, titulado *Nuestra Agenda Común*, tenía como elemento central un “contrato social renovado”. Este concepto se definió como “el acuerdo tácito que tiene la sociedad de cómo se resuelven los problemas comunes, se manejan los riesgos y se aúnan recursos para suministrar bienes públicos, y de cómo funcionan sus normas e instituciones colectivas” (Naciones Unidas, 2021, pág. 22). El Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD) respondió a *Nuestra Agenda Común* con un nuevo llamamiento en favor de un “nuevo contrato ecosocial” para el desarrollo sostenible (UNRISD, 2022).

Las Naciones Unidas y sus diversos organismos no son en absoluto los únicos que invocan esta idea. La conferencia del Foro Económico Mundial celebrada en Davos en 2021 eligió como tema clave “Promover un nuevo contrato social” (Foro Económico Mundial, 2021). Movimientos de base preocupados por cuestiones que van desde la justicia racial hasta el cambio climático se han hecho eco de esta idea (por ejemplo, Anku y otros, 2020; John-Williams, 2020). Muchos consideran que esta coyuntura histórica concreta constituye un momento oportuno para reexaminar las ideas, los supuestos y las normas que subyacen a la existencia colectiva.

¿Por qué es tan atractiva la idea del “contrato social” que vemos invocada en distintos sectores, instituciones y movimientos? Después de todo, el concepto es una heurística filosófica controvertida y algo oscura para conceptualizar las disposiciones constitucionales y legalistas de los intereses individuo-Estado de un orden político. Las primeras reacciones al informe de la UNESCO han oscilado entre el entusiasmo por un llamamiento audaz, la perplejidad sobre a qué y a quién va dirigida esta propuesta e incluso la profunda preocupación por invocar quizá una tradición de pensamiento opresiva, eurocéntrica y centrada en el ser humano (por ejemplo, Elfert y Morris, 2022; Klees, 2022; Locatelli, 2022).

La reciente y amplia difusión del concepto de contrato social, sin embargo, habla de un uso discursivo bastante diferente del que sugieren sus raíces clásicas. El renovado interés por un contrato social refleja una exploración casi existencial sobre lo que significa formar parte de una comunidad interconectada y de alcance mundial que trasciende las fronteras de la soberanía del Estado nación.

La reciente y amplia difusión del concepto de contrato social, sin embargo, habla de un uso discursivo bastante diferente del que sugieren sus raíces clásicas. El renovado interés por un contrato social refleja una exploración casi existencial sobre lo que significa formar parte de una comunidad interconectada y de alcance mundial que trasciende las fronteras de la soberanía del Estado nación. Es una respuesta a perturbaciones desconocidas, desequilibrios económicos y ecológicos y nuevos regímenes de control ideológico, corporativo y tecnocrático.

En medio de importantes cambios de paradigma, la lógica de los tiempos “normales” (reales o imaginarios) ya no se aplica adecuadamente. Nancy Fraser (2010) argumenta al respecto en su debate sobre la justicia y propone que la lógica postwestfaliana de la soberanía nacional como mecanismo principal a través del cual se puede garantizar la justicia ya no es suficiente (si es que alguna vez lo fue) para garantizar los derechos humanos, la dignidad y el bienestar. Sin duda, la aceleración de las fuerzas de cambio y movilidad, junto con las perturbaciones sociales, medioambientales y tecnológicas, han llevado al límite muchos de los supuestos en los que se basan la organización social, las instituciones, los acuerdos y las normas de la humanidad. Esto es evidente en la educación: una mayor parte del mundo tiene más acceso que nunca a oportunidades de educación formal, pero muchos de los beneficios individuales y colectivos que promete la educación están cada vez más lejos de su alcance.

El presente artículo trata en primer lugar de examinar las ideas y los supuestos que subyacen a la noción de “contrato social” tanto a lo largo de la historia como actualmente. A continuación, evalúa hasta qué punto el concepto de contrato social nos permite replantear de forma significativa las conexiones de los seres humanos entre sí y con el planeta Tierra ¿Qué tiene de atractivo esta idea? ¿Qué necesidades colectivas —en la educación y fuera de ella— podría abordar el contrato social? El artículo también mira hacia el futuro para examinar los escollos, las limitaciones y las apropiaciones del contrato social que podrían preverse y evitarse. Reconociendo sus limitaciones, explora cómo el llamamiento de la UNESCO en pro de un nuevo contrato

social para la educación puede abrir más vías posibles de participación y beneficio compartido.

El núcleo de este artículo es el argumento de que un modo de intercambio social contractual no puede responder a los desafíos globales contemporáneos, ya que no se corresponde con la naturaleza interconectada de la humanidad y el planeta. Por lo tanto, el artículo comienza examinando históricamente lo que el concepto de contrato social ha aportado al pensamiento político occidental (Boucher y Kelly, 1994; Mills, 2022; Weale, 2020) y explora hasta qué punto esta herencia se refleja en el llamamiento a reimaginar futuros posibles en torno a un nuevo contrato social para la educación.

Más allá de las conocidas afirmaciones de la Ilustración europea y su renacimiento en la modernidad, es importante recordar que existen paradigmas relacionales distintos en diversas culturas, epistemologías, cosmovisiones, tradiciones espirituales y genealogías de pensamiento. La relacionalidad ontológica se expresa en diversas filosofías, en particular en la armonía y la hipótesis de la “unicidad” vinculadas a la filosofía china

(...) visión atomista del individuo ha sido posiblemente la unidad organizativa central de la gobernanza democrática y la economía liberal, así como de instituciones sociales a gran escala como la educación.

(Li, 2006; Ivanhoe, 2017), en las concepciones relacionales africanas del *ubuntu* (Assié-Lumumba, 2020; Wiredu, 1996) y en las cosmovisiones indígenas sobre las relaciones con el mundo humano y más que humano (LaDuke, 1999; McCarty y Lee, 2014; McGregor, 2005; Romero, 1994). Estos ricos legados contribuyen a sentar las bases para reimaginar el acuerdo social en la educación como algo que va más allá de las transacciones finitas, el individualismo atomista y el pensamiento contractual de confrontación.

El éxito de reimaginar un nuevo contrato social en la educación, así como en otros ámbitos, reside en la medida en que esta noción puede trascender la naturaleza contractual de las transacciones entre individuos y Estados y reflejar, en cambio, la interdependencia e interconexión ineludibles e inherentes de la humanidad.

ANÁLISIS DEL PARADIGMA DEL CONTRATO SOCIAL

La ambivalencia sobre cómo puede aplicarse de forma pragmática la teoría del contrato social (Boucher y Kelly, 1994) puede llevar a conclusiones contradictorias. La idea del contrato social forma parte de una familia más amplia de ideas que tienen sus raíces en la Ilustración europea, ampliadas mediante un orden liberal mundial, que comportan poderosos supuestos sobre la naturaleza humana y la ontología: lo que significa “estar” en el mundo. Si se quiere replantear la noción de contrato social para contribuir a reimaginar el futuro de la educación, es importante comprender las concepciones fundacionales que se mantienen en el uso actual. ¿Qué nociones del individuo están implícitas? ¿Qué visiones de la sociedad se movilizan en un paradigma de contrato social? ¿A quién se ha excluido de estas definiciones? ¿Qué tipos de “acuerdos” pueden adoptarse voluntariamente y a quién se le pueden imponer?

El “contrato” es una metáfora, un experimento de pensamiento hipotético que imagina a los individuos reunidos como partes racionales e interesadas que pueden acordar las normas y las condiciones con las que elaborar un orden social y político legítimo (Boucher y Kelly, 1994). Los movimientos revolucionarios que recorrieron Europa en los siglos XVII y XVIII exigían un nuevo marco de orden social que evitara el autoritarismo y el sometimiento del régimen monárquico. La teoría del contrato social presentó una propuesta liberadora: los acuerdos sociales pueden ser justos y legítimos siempre y cuando estén sujetos al acuerdo de los individuos que viven con arreglo a ellos (Rawls, 1971/2020). La metáfora del “contrato” se basa en la idea de que, antes de que “empiece” la política, todas las partes pueden llegar a un acuerdo de forma libre e independiente. Se considera que todas las partes son capaces de negociar y aceptar las condiciones del contrato y, en consecuencia, están dispuestas a comprometerse con sus condiciones por el bien de un orden de gobierno legítimo. El contrato se plantea como un intercambio: al renunciar a cierto grado de libertad individual mediante el acatamiento de determinados acuerdos de gobernanza, leyes, normas e instituciones, se obtienen importantes beneficios morales y sociales. Idealmente, estos beneficios superan a los de romper el contrato, por lo que en última instancia se preserva la autonomía individual (Boucher y Kelly, 1994; Mills, 2000).

La importancia del individuo como núcleo de la tradición del contrato social surgida de la Ilustración es progresiva en contraste con las concepciones de la servidumbre feudal heredada y el régimen autoritario absoluto. No obstante, es importante recordar que, en esta construcción teórica del contrato social, la noción de este individuo es específica de la época y el lugar de una sociedad patriarcal eurocéntrica.

¿Quién es, pues, el individuo en el contrato social clásico? Según Hobbes y Locke, el “hombre” individual es un sujeto racional y soberano, situado como unidad organizadora de la sociedad. La preocupación por las relaciones de uno con los demás se consideraba aquí necesariamente interesada. Se entendía que ser “racional” estaba motivado por la búsqueda de los propios intereses por los medios más eficientes posibles (Boucher y Kelly, 1994). Visto desde este ángulo, las condiciones, formulaciones y salvaguardas de la teoría del contrato social son, de hecho, altamente *asociales*. La sociedad se veía como una máquina organizada en torno a predicciones universalizadas de la naturaleza humana racional regida por el propio interés materialista y la eficiencia. La cooperación y el acuerdo social se justificaban en la medida en que fomentaban el propio interés, pero no se valoraban especialmente por sí mismos. En este marco, el individualismo condujo además a modos de interacción transaccionales, utilitarios y de confrontación como algo natural, produciendo una sociedad que se suponía compuesta de entidades separadas “atomistas” (Taylor, 2002).

A lo largo de la modernidad, esta visión atomista del individuo ha sido posiblemente la unidad organizativa central de la gobernanza democrática y la economía liberal, así como de instituciones sociales a gran escala como la educación. Charles Taylor describe la ontología atomista como creadora de una visión de la sociedad “constituida por individuos para el cumplimiento de fines que eran primordialmente individuales” (citado en Redhead, 2002, pág. 84). Según esta visión tan atomista, todas las cosas —la sociedad, el medio ambiente, el conocimiento, etc.— se consideran simplemente medios para alcanzar fines individuales. Las visiones colectivas de la sociedad se centran en preservar la autonomía individual y posibilitar la realización de actividades motivadas individualmente. Aunque ambos son objetivos importantes, resultan inadecuados cuando se llevan al extremo y no se tienen en cuenta las exigencias compartidas. Además, la visión del mundo centrada en el ser humano que tiene el individuo atomista también implica el dominio sobre la naturaleza, justificando la explotación y destrucción del medio ambiente en pos de la mercantilización económica y del consumo imaginado como ilimitado.

Críticas al contrato social

La teoría clásica del contrato social —y gran parte de su revitalización modernista en la década de 1970— asumía que el “éxito” de las sociedades democráticas y capitalistas se debía en gran parte al acuerdo de los individuos de someterse a un gobierno legítimo para su beneficio mutuo y consensuado (Weale, 2017). Sin embargo, las narrativas de éxito occidental han demostrado no tener en cuenta deliberadamente a poblaciones, pueblos y segmentos enteros de la sociedad que no se han beneficiado por igual o que se han visto perjudicados por estos acuerdos. De hecho, en el contexto de la Ilustración europea y los siglos posteriores, los tratados de Hobbes sobre la soberanía por adquisición fomentaron una justificación moral para la guerra, la esclavitud e incluso el genocidio. Las nociones de Locke sobre la propiedad legal dentro del contrato social sirvieron de justificación para la colonización de tierras indígenas (sobre todo en el continente norteamericano) y la violación deliberada de la soberanía indígena (véase, por ejemplo, Ward y Lott, 2002).

Estudiosos de la raza, el género, el colonialismo, el totalitarismo y la desigualdad han llamado la atención sobre la falsa premisa de una condición presocial y prepolítica de acuerdo entre iguales para forjar un conjunto justo de acuerdos sociales. Han señalado las múltiples dinámicas de sometimiento resultantes de las justificaciones del pensamiento contractualista (por ejemplo, Mills, 2022; Pateman, 1988). La aplicación de esta metáfora contractual presenta una contradicción, señala Mills (2000), argumentando que una especie de estado de naturaleza “puro” humano presocial es ficticio:

la idea de un contrato es engañosamente asocial, basada en un punto de partida metodológico de individuos “presociales” cuyas características supuestamente innatas (pero en realidad creadas socialmente) se toman para generar patrones de interrelación humana que luego, al invertir las cosas, vuelven a lo natural. Además, el individualismo atomista característico del liberalismo encuentra aquí su expresión más clara, en el sentido de que la sociedad se representa como creada y compuesta por un conjunto de individuos con el mismo poder que son quienes toman las decisiones (Mills, 2000, pág. 441).

Muchas perspectivas diferentes rechazan la noción de que la existencia individual precede a la vida comunitaria o colectiva. Los seres humanos siempre han vivido en colaboración, por lo que son seres con una influencia social (Arendt, 1951; Mills, 2000). Es simplemente imposible pasar por alto las desigualdades y diferencias de posición, poder y perspectiva que influirían en las condiciones de un contrato, incluso a pesar del famoso experimento mental de Rawls (1971/2020) de llegar a principios sociales aceptables desde detrás de un “velo de ignorancia” acerca de la propia posición social en un mundo de diferencias.

En contraste con los usos normativos del contrato social en el espíritu de Hobbes, Locke, Kant y Rawls, que aspiran a elaborar y mejorar las bases para establecer una organización social ideal, otros estudiosos han hecho un excelente uso crítico y descriptivo del contrato social como herramienta analítica para describir los fallos y defectos de una realidad no ideal. A través de este análisis, muchos argumentan que la ingeniería del contrato social —tácito o no— ha conducido a resultados lógicos de dominación, dominio y explotación similares a aquellos de los que los pensadores de la Ilustración trataron de escapar en primer lugar (Mills, 2000).

En *El contrato sexual*, Carole Pateman (1988) sostiene que el sometimiento patriarcal institucionalizado de la mujer como subordinada al hombre y cosificada como propiedad y mano de obra no surgió de un acuerdo verdaderamente consensuado entre partes iguales. Más bien tuvo su origen en la dominación histórica y estructural que forma parte de la gobernanza jerárquica de la vida pública y privada. Este ejemplo complica la afirmación de que un contrato puede surgir de un acuerdo entre iguales, en lugar de ser un medio coercitivo para someter a quienes están privados de sus posiciones de poder. Para Pateman, el contrato social, junto con sus contratos subsidiarios (el contrato laboral y el contrato matrimonial, en particular), es un mecanismo moderno mediante el cual las relaciones de dominación y subordinación pueden distorsionarse para adoptar la apariencia de libertad y elección (Pateman, 1988; Pateman y Mills, 2007).

Cuando aplicamos la lente crítica del contrato social de Pateman a la educación, vemos cómo la educación puede, de hecho, condicionar potencialmente a las personas para ser gobernadas, en lugar de liberarlas. Esto ha sido argumentado por muchos pensadores de la pedagogía crítica en la tradición del examen que hace Paolo Freire del “modelo bancario” de la práctica educativa y su papel en una opresión más amplia (Freire, 1972/2000). La crítica del contrato social de Pateman nos invita a examinar cómo la educación crea potencialmente estructuras, deseos y condiciones coercitivas para someterse al *statu quo*.

En *El contrato racial*, Charles W. Mills (1999/2022) utiliza de forma similar el contrato social como una heurística descriptiva —más que normativa— para interpretar los supuestos subyacentes que condujeron a la esclavización masiva de los pueblos africanos y a la colonización de los pueblos indígenas en la creación del capitalismo occidental en Europa, Norteamérica y todo el mundo. Mills recuerda el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* de Jean Jacques Rousseau (Rousseau, 1913), el cual, según la lectura de Mills, utilizaba el contrato social de forma descriptiva para ilustrar la perpetuación de las desigualdades económicas y de clase mediante la premisa del contrato hipotético, y no a pesar de él.

Imaginar un “nuevo contrato social para la educación” exige que reexaminemos los presupuestos ontológicos y las formas en que los sistemas, procesos y prácticas educativos contribuyen a producir el “acuerdo” manifiesto del contrato social.

Keating (2011, pág. 6) señala que para los teóricos críticos del contrato social como Pateman y Mills, “las mujeres y las personas de color, respectivamente, no aceptan ser gobernadas, porque de hecho están excluidas del contrato: están sujetas a él, pero no son sujetos de él”. Aquí es precisamente donde la premisa ontológica de *quién* está sujeto al contrato social —a saber, el supuesto individuo atomista— se encuentra con una paradoja. Y es que ¿cómo puede ejercerse la autonomía individual cuando un acuerdo contractual da lugar a la explotación y la dominación? De hecho, tanto Pateman como Keating sugieren en última instancia que encontremos otros términos para describir un compromiso mutuo voluntario y nos alejemos de

las asociaciones y supuestos del contractualismo.

El reto que se deriva del llamamiento de la UNESCO a un “nuevo contrato social para la educación” radica en cómo avanzar hacia modos de organización social, confianza y esfuerzos compartidos más participativos, epistemológicamente inclusivos y, en última instancia, más emancipadores. Aunque el reto es válido para todos los ámbitos, en este caso es especialmente importante en el ámbito de la educación. La educación está plenamente presente en la transmisión de sistemas de valores jerárquicos, normas de propiedad, poder y explotación. En su examen de la práctica educativa entre los pueblos indígenas norteamericanos, por ejemplo, Teresa McCarty y Tiffany Lee (2014) escriben:

Los deseos de los pueblos indígenas de soberanía tribal, autonomía tribal, autodeterminación y autoidentificación [...] se entrelazan con legados continuos de colonización, etnicidio y lingüicidio. La escolarización occidental ha sido el crisol en el que se han moldeado estos deseos controvertidos, lo que ha afectado a los pueblos nativos de un modo que ha separado sus identidades de sus lenguas, tierras y cosmovisiones (pág. 102).

Imaginar un “nuevo contrato social para la educación” exige que reexaminemos los presupuestos ontológicos y las formas en que los sistemas, procesos y prácticas educativos contribuyen a producir el “acuerdo” manifiesto del contrato social.

Relacionalidad y cambio paradigmáticos

Nancy Fraser (2010) aboga por “un nuevo tipo de teorización de la justicia” que abarque la “anormalidad de la justicia” durante la transición de los paradigmas dominantes, cuando la hegemonía de uno está siendo desplazada por los supuestos de otro. Actualmente nos enfrentamos a un momento de transición en la historia colectiva de la humanidad que se refleja en paradigmas contrapuestos que carecen de gramáticas compartidas. Esta sección utiliza el enfoque de Fraser de “marco de referencia erróneo” (2010) —una idea reflexiva que “nos permite interrogar la cartografía del espacio político desde el punto de vista de la justicia” (pág. 286)— para yuxtaponer un enfoque de confrontación de un enfoque relacional de la organización social.

La concepción de la Ilustración europea de la naturaleza humana como esencialmente atomista e individualista, así como la creencia de que la organización social puede derivarse de una máquina social contractual prepolítica, es un “marco” que puede leerse de múltiples maneras. Desde una perspectiva, puede considerarse un caso atípico dentro de un abanico más amplio de experiencias humanas, puntos de vista

El concepto de relacionalidad paradigmática nos permite reconocer conexiones entre distintas visiones del mundo y perspectivas..

y filosofías que ven la individualidad como algo implícitamente relacional. Esta visión nos anima a cuestionar el paradigma del individualismo, y quizá incluso a rechazarlo. Sin embargo, también se corre el riesgo de una visión de confrontación entre ideas “en competición”, arraigada en un enfoque transaccional del diálogo y la búsqueda de la verdad. Este marco de confrontación se traduce, por ejemplo, en la dominación ideológica implícita en términos como “la batalla por los corazones y las mentes” y el “mercado de

ideas” gobernado por la competencia.

Desde otra perspectiva, puede considerarse que las tradiciones occidentales de individualismo atomista tienen una visión parcial —aunque incompleta— de ciertos aspectos de la identidad, la naturaleza y las relaciones humanas. La importancia que se otorga a la individualidad ha dado cabida históricamente a muchas personas y grupos. Contribuyó a abrir la puerta a la articulación de los derechos humanos, la valoración de las subjetividades y perspectivas y la apreciación de las iniciativas y búsquedas individuales. Sin embargo, como se ha señalado, las promesas emancipadoras de estas tradiciones se ven truncadas por un análisis limitado de las preocupaciones y responsabilidades compartidas, así como por las dinámicas de poder de la colonialidad y la opresión que han exaltado la autonomía individual y la liberación de algunos individuos mientras excluían y reprimían a otros (Maldonado-Torres, 2003; Mills, 2022; Pateman, 1988).

Asumir el concepto de relacionalidad paradigmática nos permite reconocer conexiones entre distintas visiones del mundo y perspectivas. También nos ayuda a desarrollar una postura diferente ante lo incompleto y lo parcial. Puede haber graves consecuencias cuando conceptos incompletos y parciales se extienden como universales, cuando en realidad pueden ser muy particulares o incluso erróneos (Wiredu, 1996). Esto es tan cierto para los extremos del individualismo como para las formas de colectivismo opresivo que niegan y reprimen la expresión, la iniciativa y la identidad individuales aparentemente por el bien del conjunto. Sin embargo, la capacidad de percibir conexiones, replantear pruebas y hacer madurar percepciones parciales en relación con un espectro epistemológico más amplio puede ser una expresión abierta y constructiva de la relacionalidad. También puede ayudarnos a definir nuevos acuerdos sociales.

Sea cual sea el enfoque, es imperativo un alto grado de humildad epistémica (Srivastava, 2022) a la hora de examinar los “contenidos” de un nuevo contrato social o las relaciones centrales que lo rigen y animan. Esta postura reconoce además el carácter incompleto y siempre cambiante de las concepciones actuales. No se trata de negar el valor del conocimiento existente, que debería proceder, según Srivastava, de los márgenes del

reconocimiento y el empirismo. Se trata más bien de reconocer que la aplicación del conocimiento en nuevos tiempos, lugares y perspectivas es siempre un proceso en curso. No hay razón para suponer que la actividad humana central de adquirir, aplicar y generar conocimientos llegará a su fin.

Cada vez hay más conciencia pública de que las “reglas” de un contrato social basado en la equidad y la igualdad se han incumplido o se han establecido injustamente desde el principio. La confianza y la desconfianza son aquí los barómetros clave. Las propias reglas subyacentes en gran parte de la organización social moderna —desde la economía hasta las interacciones medioambientales, la educación, las instituciones sociales, etc.— han permitido la trayectoria de nuestro mundo hacia el colapso medioambiental, la polarización ideológica, la desigualdad extrema, la exclusión, la explotación y la opresión.

Cada vez hay más conciencia pública de que las “reglas” de un contrato social basado en la equidad y la igualdad se han incumplido o se han establecido injustamente desde el principio..

No encontraremos soluciones a estas crisis simplemente volviendo a comprometernos con los principios de un contrato social que centra el individualismo atomista y, al mismo tiempo, circunscribe estrechamente la participación individual en asuntos de importancia humana. Como explica Mills (2000),

en la medida en que el contrato subraya clásicamente la centralidad de la voluntad y el consentimiento individuales, voluntariza y representa como resultado de un acuerdo consensual libre y universal relaciones y estructuras de dominación sobre las que la mayoría de las personas no tienen ninguna opción real y que, de hecho, oprimen a la mayoría de la población (pág. 441).

El marco conceptual del “contrato” —afectado como está por los límites de las normas, las partes fijas de éstas, los intereses de poder enfrentados y los propósitos individualistas contrapuestos— hace así difícil el poder reimaginar instituciones que no se forman, reforman y negocian transaccionalmente.

Si nos basamos en estos mismos modos de competición y métodos de deliberación por propio interés, ¿por qué habríamos de suponer que los resultados de “un nuevo contrato social” serían notablemente diferentes del “incumplido” que pretendemos arreglar? Afortunadamente, existen otras metáforas, marcos y supuestos que podrían promover una reimaginación de la organización social colectiva. La siguiente sección examina lo que puede movilizarse en los debates sobre un nuevo contrato social, o en otras posibles formas de acuerdo. Explora las diferentes épocas, lugares, organismos y contextos que hacen que determinados conceptos o metáforas sean más o menos útiles.

PARADIGMAS RELACIONALES MÁS ALLÁ DEL CONTRATO

En uno de los documentos de antecedentes de *Nuestra Agenda Común*, las Naciones Unidas defienden la familiaridad del concepto de contrato social en todas las sociedades y culturas humanas: “aunque puede denominarse de forma diferente, la idea de un contrato social es común a todas las sociedades y a lo largo de la historia [...] En su forma más simple, se trata de cómo las personas cooperan para proporcionar bienes públicos, gestionar riesgos colectivos y resolver problemas compartidos” (Naciones Unidas, 2021, pág. 5). Esta sugerencia de que el contrato social es común a todos desvincula el concepto de la asociación exclusiva con las tradiciones culturales e intelectuales europeas comentada anteriormente. Invita a diversos pueblos y culturas a reflexionar sobre sus propios enfoques de la organización social y la confianza. De este modo, amplía las posibilidades de invocar el contrato social más allá de los términos transaccionales.

Deberíamos aceptar estos diversos llamamientos a un nuevo contrato social como una invitación a ampliar la base del acuerdo social más allá de un estrecho marco transaccional.

Deberíamos aceptar estos diversos llamamientos a un nuevo contrato social como una invitación a ampliar la base del acuerdo social más allá de un estrecho marco transaccional. Un marco alternativo a la atomización es la relacionalidad. Por lo general, un contrato representa un intercambio o una negociación finitos, limitados a unas reglas particulares que, tras cumplir su utilidad, llegan a su fin. Una relación, sin embargo, abarca un espectro mucho más amplio de conexión a través del tiempo, el lugar y el

contexto. En lugar de tomar a individuos dispares como unidad fundamental del análisis social, la relacionalidad reconoce que las propiedades de dinamismo, cambio y diferenciación se desarrollan continuamente a través

de las interacciones y la inmersión en un mundo más amplio. Esta característica siempre cambiante de la experiencia está bien descrita por Sharon Todd (2020), quien escribe:

nunca estamos en una “relación” estática con algo, sino en un flujo constante de relación, una inmersión con un mundo que en sí mismo es vibrante y está sujeto a alteraciones, diferenciaciones y variaciones sin fin. En este sentido, nuestros encuentros no son meramente **con** el mundo, sino que son *del* mundo: momentos de contacto en el presente que se abren a la realidad en desarrollo y cambiante de las cosas y las vidas que encontramos (pág. 1116).

Aquí se propone una definición amplia de “ontología relacional” como contraste y contrapunto a la ontología atomista. La introducción de esta consideración incluye un espectro más amplio de conexión a través del tiempo, el lugar y el contexto que lo que permite un enfoque contractual. Aunque la relacionalidad desplaza una visión atomista de la ontología como piedra angular del análisis social, la subjetividad individual sigue siendo crucial en la perspectiva que aquí se propone. Al fin y al cabo, lo que significa ser un ser humano individual no puede comprenderse plenamente en ausencia de relaciones.

Lo que sigue a continuación son solo algunos ejemplos de diversos hilos filosóficos que podrían considerarse en un replanteamiento de la dependencia del contrato social con respecto al individualismo atomista tanto en su tradición clásica como moderna.

Numerosas filosofías indígenas transmiten perspectivas relacionales distintas, que reflejan las relaciones específicas de cada pueblo en el mundo a lo largo del tiempo y el espacio. En numerosas tradiciones indígenas norteamericanas, por ejemplo, el concepto de “parentesco” tiene importantes implicaciones para la organización social y la gobernanza. El modelo familiar se ha utilizado literalmente para construir relaciones mediante la asociación y la crianza de los hijos como parte de los procesos ceremoniales sagrados de unidad y conexión intertribales. También se ha utilizado metafóricamente como heurística para comprender los vínculos interconectados e inseparables entre los mundos humano y no humano (Gould, Pai, Muraca y Chan, 2019). En la enseñanza anishnaabe, por ejemplo, las dimensiones espirituales de las relaciones —no solo entre las personas, sino también con la tierra, la creación y el espíritu— son esenciales para el propósito de un pueblo. Winona LaDuke (1999) se refiere a *minobimaatisiwin*, que significa “la buena vida”, como la “vía vital” que ha sostenido a las naciones anishnaabe durante miles de años, describiéndolo como “la forma con base cultural y espiritual en que los pueblos indígenas se relacionan con su ecosistema” (pág. 127).

Muchas cosmovisiones africanas también tienen profundas raíces ontológicas relacionales. La concepción bantú de *ubuntu* se traduce a veces como “actuar con humanidad”, pero también conlleva el significado más literal de “yo soy porque tú eres”. En otros casos, *ubuntu* se utiliza para referirse a todo un sistema ético de “relación e interrelación” (Murobe, 2000). De hecho, Assié-Lumumba (2016) escribe:

...el fundamento filosófico de la relación humana es profundamente comunitario, tal y como se plasma en *ubuntu*. Como sostiene Valentin-Yves Mudimbe, “ser es necesariamente estar en relación” con los demás y el “centro es un ser humano que debería ser libre y al mismo tiempo muy dependiente de los demás, de la memoria del pasado y del énfasis en el equilibrio entre naturaleza y cultura” (Mudimbe, 1988, pág. 4). En el *ethos* y la vida práctica africanos, esta conexión con los demás es esencial (AssiéLumumba, 2016, pág. 23).

Es importante señalar que aquí, como en muchas otras cosmovisiones, el proceso de aprendizaje que emprende una persona para su desarrollo como ser humano es inseparable de la vida de la comunidad.

Si nos fijamos en Asia Oriental, Ho y Barton (2020) sugieren que, aunque se ha prestado mucha atención a los objetivos sociales y cívicos basados en las tradiciones occidentales de derechos y responsabilidades individuales, mucha menos atención se ha prestado a los objetivos y las interconexiones sociales relacionales. Sostienen que este último es un objetivo común y generalizado en la mayoría de las sociedades del mundo,

En muchas sociedades del mundo, un objetivo social y político central ha sido durante mucho tiempo no solo la justicia, sino también la *armonía*. En estos contextos, la participación pública no se refiere solo a los derechos y la igualdad —o incluso a la justicia—, sino a algo más relacional: *convivir* de forma que se reconozca el valor y la necesidad de las conexiones con otras personas, así como con el medio ambiente (pág. 276) [en cursiva en el original].

La armonía es un objetivo social relacional en muchas sociedades confucianas, taoístas y budistas, entre otras. Aquí, la armonía no es un logro estático, sino más bien un afán continuado que depende de la actividad y las interacciones humanas (Li, 2013). Existen marcos filosóficos y conceptuales en toda Asia que reconocen la relacionalidad ontológica en la identidad humana y la organización social. Basándose en corrientes de la filosofía de Asia Oriental, Ivanhoe (2017) describe la “hipótesis de la unicidad” no como una teoría única, sino más bien como una familia de puntos de vista morales que consideran la existencia y el bienestar humanos como inextricablemente ligados a otras personas, criaturas y cosas en el mundo en general. Hay tradiciones religiosas en toda Asia Oriental —y en todo el mundo, de hecho— que hacen hincapié en la naturaleza trascendental de estas interconexiones. Más allá de su utilidad como medio para alcanzar un fin, la relacionalidad puede ser una declaración profundamente espiritual de la interconexión de toda la existencia creada.

Reubicar al individuo en un marco relacional para la educación

Para alejarse de un modelo transaccional de intercambio social es necesario desentrañar los supuestos sobre el individuo y la sociedad arraigados en el pensamiento clásico del contrato social. Sin embargo, exponer las limitaciones de considerar “atomistas” a los individuos no merma la importancia de la individualidad y la autonomía, sino que, más bien, cuestiona su validez como unidad central de análisis en la educación y la sociedad.

Describir algo como “atomizado” es considerar sus propiedades completamente aisladas de sus relaciones con otras unidades. ¿Cuáles son entonces las propiedades y expresiones de la individualidad que pasamos por alto al basar el análisis en el individuo atomizado, al margen de sus relaciones con los demás? ¿Qué propiedades seríamos incapaces de observar o expresar? ¿De qué manera podría esta visión del ser humano individual sesgar la comprensión de la motivación, la racionalidad, el poder, la interdependencia y el cuidado en la práctica educativa?

En la educación contemporánea, la tendencia a aislar, atomizar y comparar a los distintos educandos impulsa los procesos de competencia y selección. Por lo general, estos planteamientos no han dado lugar a sistemas que permitan a la mayoría de los estudiantes asumir el protagonismo de su propio aprendizaje. Más bien, una transacción clave implica el intercambio de comportamientos cómplices y la realización de tareas a cambio de buenas notas y ascensos. Alimenta un sistema lineal en el que hay poco espacio para la amplia gama de intereses, talentos y excelencia que pueden expresar educandos y docentes. Sin embargo, las sociedades exigen que se desarrolle y despliegue una amplia diversidad de capacidades y perspectivas humanas para que puedan revelarse los objetivos compartidos.

Un ejemplo interesante es la noción de “superdotación” (*giftedness*) en la educación de la comunidad indígena keresana. En su estudio de la sociedad keresana, Romero (1994) encuentra que “la superdotación es vista como una cualidad humana global que abarca a todos los individuos y se manifiesta a través de la propia contribución al bienestar de la comunidad”. Aunque los ejemplos de capacidades, rasgos y talentos individuales descritos en este estudio son muy diversos, por lo general se enmarcan en cuatro ámbitos: capacidades humanistas o afectivas de dar desde el corazón (por ejemplo, compasión, empatía, generosidad); capacidades lingüísticas (por ejemplo, comunicación y dominio de intrincados patrones lingüísticos orales); capacidad de adquirir y aplicar conocimientos en el momento oportuno (reflejo del ingenio); y capacidades psicomotoras (por ejemplo, creatividad, creación con las manos), que se reconocen como dones y talentos que expresan los individuos. La comunidad se preocupa mucho de fomentar estos diversos talentos y capacidades, todos ellos considerados como contribuciones vitales a la misma sociedad (Romero, 1994).

En cuanto a la educación y la crisis medioambiental mundial, Sharon Todd (2020) destaca la importancia de capacitar a los educandos “para construir una relación viva con el entorno natural” (pág. 1113). La complejidad de retos como el cambio climático y la devastación ecológica suscita emociones profundas como el miedo, el afán de protección, la tristeza, la ira, la pérdida y la incertidumbre, así como cualidades como la determinación, la creatividad y la curiosidad. El mero consumo de información y hechos es inadecuado para configurar las relaciones dinámicas que los seres humanos mantienen tanto con los efectos como con las consecuencias de la devastación medioambiental. Una pedagogía adecuada permite a los jóvenes no quedarse con sentimientos difíciles sobre el futuro al permitirles desarrollar una relación viva con el mundo más que humano en el presente. Este planteamiento coincide con el de la académica anishinaabe Deborah McGregor (2005) sobre

los conocimientos ecológicos tradicionales en el contexto de *minobimaatisiwin*, “la buena vida”. McGregor (2005) critica los modos académicos convencionales de compartimentar y consumir el conocimiento sobre los sistemas ecológicos sin cambios más profundos en las relaciones con ese conocimiento, con la vida y con el mundo.

La diversidad de puntos de vista, objetivos comunes, visiones de una “buena vida” y prácticas educativas que existen en diferentes contextos y épocas de la humanidad amplían el estrecho horizonte definido por los principios hegemónicos de competencia, control y consumo que conforman el contrato social tradicional para la educación.

El potencial de la educación para transformar nuestras relaciones con los demás y con el mundo que nos rodea puede verse cortocircuitado por la atomización de los individuos y el conocimiento que los sitúa como fragmentados, compartimentados y estáticos. En la educación, las caracterizaciones atomistas de la individualidad son, en última instancia, contraproducentes para la autonomía y las diferencias de los individuos cuando se devalúan el cuestionamiento, el intercambio de respuestas, la atención y la cooperación. El desempeño individual y el credencialismo han seguido siendo la moneda central que facilita el contrato social educativo convencional a cambio de una posición y una valía sociales manifiestas.

La diversidad de puntos de vista, objetivos comunes, visiones de una “buena vida” y prácticas educativas que existen en diferentes contextos y épocas de la humanidad amplían el estrecho horizonte definido por los principios hegemónicos de competencia, control y consumo que conforman el contrato social tradicional para la educación. La traducción de estos principios relacionales en futuros justos y equitativos de la educación en el mundo contemporáneo debe considerar sus implicaciones sobre cómo la individualidad y la subjetividad pueden posicionarse y enriquecerse mediante una comprensión relacional del ser, el hacer y el aprender.

HACIA LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO UN PROYECTO COMÚN

A medida que los supuestos sobre la naturaleza humana pasan de concepciones atomistas a concepciones relacionales, ¿cómo puede reimaginarse la naturaleza del propio acuerdo social? ¿Hasta qué punto es adecuada y eficaz la construcción de “un nuevo contrato social” como mecanismo universal para la realización de la visión esbozada en el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación? Porque lo que ha sido central en la tradición del contrato social no es la cuestión de las normas y los valores en sí mismos, sino más bien la aceptabilidad de dichas normas y valores para quienes están en el poder (Taylor, 2002). ¿Es posible sortear la tensión inherente a la invocación de un modelo contractual que se hace en el informe de la Comisión Internacional, apelando al mismo tiempo a la solidaridad radical y a la interconexión con la humanidad y el planeta?

La interdependencia relacional es un imperativo ontológico, reflejo de un mundo ya de por sí interconectado. Puede traducirse en una amplia gama de empeños mutuos intencionados y compartidos a todas las escalas y en todos los sectores. La forma en que estas acciones y acuerdos se plasman en la educación puede variar considerablemente en cada contexto..

Una nueva visión del futuro de la educación en mayor armonía y equilibrio con la humanidad y un mundo más amplio no es, de hecho, un contrato por el que las partes puedan optar o no en nombre de otros. La interdependencia relacional es un imperativo ontológico, reflejo de un mundo ya de por sí interconectado. Puede traducirse en una amplia gama de empeños mutuos intencionados y compartidos a todas las escalas y en todos los sectores. La forma en que estas acciones y acuerdos se plasman en la educación puede variar considerablemente en cada contexto. La propuesta de sondear, analizar y reimaginar un nuevo contrato social para la educación en diversos contextos es, por tanto, prometedora en esta etapa crítica de la conciencia global. Un debate sobre el contrato social para la educación supone un cambio especialmente valorado respecto del enfoque estrecho y miope centrado en objetivos, metas y puntos de referencia que caracteriza gran parte del discurso internacional sobre el desarrollo de la educación.

Una respuesta relacional para reimaginar el contrato social

El llamamiento a un nuevo contrato social para la educación es un poderoso instrumento para provocar reacciones, respuestas y compromisos con el análisis y las propuestas que figuran en el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, que se basa justamente en un nuevo humanismo (véase

Bokova, 2010) con referencias a perspectivas relacionales decoloniales y más que humanas. La respuesta al llamamiento en favor de un nuevo contrato social para la educación debe conllevar, sin embargo, el paso de una ontología atomista a una comprensión relacional del contrato social. Y es que solo ese paso nos permite reimaginar nuestro mundo a través de una educación que refleje mejor las posibilidades y los restos compartidos de un pasado, un presente y un futuro interconectados.

De forma sutil pero estratégica, el informe subvierte el uso tradicional del concepto de “contrato social” para invitar a un abanico más amplio de ecologías de pensamiento. Critica implícitamente el “viejo” contrato social asumido asociado al modelo de escolarización institucional de masas que caracteriza a la sociedad moderna. Como tal, el informe abre un espacio para reimaginar procesos y sistemas educativos que reflejen mejor nuestras relaciones esenciales con la humanidad y el planeta.

La respuesta al llamamiento en favor de un nuevo contrato social para la educación debe conllevar, sin embargo, el paso de una ontología atomista a una comprensión relacional del contrato social. (...) reimaginar nuestro mundo a través de una educación que refleje mejor las posibilidades y los restos compartidos de un pasado, un presente y un futuro interconectados.

En su llamamiento a reimaginar el contrato social para la educación, el informe se abstiene de proponer una hoja de ruta tecnocrática sobre la manera de hacerlo. La amplitud de su llamamiento y la invitación a la creación conjunta, en lugar de formular recomendaciones específicas, es de una humildad refrescante, lo que deja espacio para el tipo de reflexividad y reimaginación de las normas necesarias para un cambio de paradigma más sustantivo. El llamamiento no se reduce a una mera búsqueda de nuevas “reglas del juego” para un contrato social renovado en materia de educación que circunscriba y defina un ámbito de actuación fijo para individuos, Estados y agentes internacionales. Esto sugiere una serie de posibles estrategias para

aprovechar el llamamiento en favor de un nuevo contrato social en la educación.

Desde el punto de vista de la investigación, la tradición teórica del contrato social puede utilizarse para profundizar en la comprensión de las normas y los marcos limitados que sustentan la organización social y económica. Como se ha visto en la obra de Charles W. Mills, Carole Pateman y otros, utilizar el contrato social como heurística analítica puede ser una herramienta poderosa para examinar los supuestos sobre la identidad humana, la naturaleza humana, y la de la propia sociedad. Analizar y examinar el pensamiento contractual y de confrontación en la organización social puede hacer explícitas las nociones tácitas y que se dan por sentadas que perpetúan la opresión, la exclusión y la desigualdad.

Desde el punto de vista de la gobernanza, se necesitan principios claros para dismantelar y “desaprender” los marcos y normas incompatibles con un paradigma relacional. Se trata de un llamamiento tanto a articular explícitamente aquellos principios que son consistentes y coherentes con una perspectiva ontológica relacional como a conocer sus posibles aplicaciones en diversos contextos y condiciones. Los educadores, las autoridades y los administradores bien podrían plantearse: ¿cuáles son las implicaciones de adoptar un enfoque relacional, alejándose de los modos transaccionales y acercándose a una interconexión social más amplia en un contexto determinado? ¿Cómo podría reformularse la finalidad de la educación más allá de una estrecha visión instrumental, hacia una visión más completa de las finalidades individuales y compartidas? ¿Cómo podrían conectarse las nuevas concepciones de los docentes, los educandos, las familias, las comunidades y las escuelas con las concepciones del conocimiento, los logros, la excelencia y el bienestar dentro de un marco relacional?

Desde el punto de vista de los profesionales, reconocer la relacionalidad en las prácticas, los procesos y los métodos educativos es reimaginar el acuerdo social de forma que se acabe con las fragmentaciones de compartimentos estancos, jerarquías, tiempos y lugares en busca de una solidaridad y una interconexión más profundas. La teoría moderna del contrato social se centraba en el racionalismo humano y el método científico como único medio para llegar a un código de normas sociales fijas y ostensiblemente universales (Weale, 2017). La relacionalidad, por su parte, propone un enfoque orientado al proceso que requiere una profunda participación, consulta, diálogo, acción colectiva y reflexión compartida. La relacionalidad funciona a contracorriente de la fragmentación y la atomización, y no es sostenible cuando está aislada. En consecuencia, se necesitan enfoques de múltiples escalas, caracterizados por la solidaridad en y entre tiempos, contextos y espacios. La solidaridad implica justicia como característica y prerequisite para la armonía y la unicidad, pero también una justicia que refleje nuestra unicidad humana esencial y la armonía con el mundo natural (Ho y Barton, 2020; Ivanhoe, 2017). La relación entre justicia y armonía es vital, ya que ambas se nutren mutuamente.

La justicia también se aplica en un marco relacional que va más allá de los seres humanos en nuestras relaciones con el mundo no humano, con el planeta y con el cosmos.

CONCLUSIÓN

Al principio de la pandemia de COVID-19 circularon numerosos eslóganes en respuesta al estado de ánimo del momento. Aunque expresiones como “en esto estamos todos juntos” y “reconstruir para mejorar” suscitaron un entusiasmo inicial, sus sentimientos pronto se agriaron al quedar claro que los desequilibrios fundamentales solo se habían profundizado, incluso acelerado. Los más ricos duplicaron o incluso triplicaron su riqueza; las mujeres y los cuidadores fueron excluidos en masa de la participación pública y económica; una generación de niños y jóvenes quedó excluida de la escolarización mientras se daba prioridad a las agendas económicas de las empresas; y se ha llevado a los ecosistemas al borde del colapso irreversible. Está claro que no hemos estado juntos en esto, al menos no de la misma manera, como muchos denuncian, y ¿por qué queríamos “reconstruir” lo que ha dado lugar a semejantes desequilibrios y crisis?

Pero allí donde los eslóganes han perdido intensidad, el anhelo de averiguación constante, solidaridad y cambio significativo ha persistido y se ha profundizado. La noción de un nuevo contrato social -y sus

Allí donde los eslóganes han perdido intensidad, el anhelo de averiguación constante, solidaridad y cambio significativo ha persistido y se ha profundizado. La noción de un nuevo contrato social -y sus implicaciones para la reimaginación de la educación- debe alejarse de sus orígenes contractualistas, contradictorios, individualistas y transaccionales.

implicaciones para la reimaginación de la educación- debe alejarse de sus orígenes contractualistas, contradictorios, individualistas y transaccionales. El llamamiento en pro de un nuevo contrato social para la educación es un punto de partida hacia cuestiones paradigmáticas de justicia y confianza en la organización social. La concepción clásica del contrato social tiene un potencial limitado para el bienestar colectivo. Los supuestos sobre la naturaleza de los individuos y la sociedad en los que se basa requieren un nuevo examen, tanto en la educación como en un sentido más amplio. Necesitamos un cambio de paradigma para renovar el contrato social, pasando de una ontología atomista a otra relacional. El llamamiento en favor de un nuevo contrato social para la educación debe enmarcarse necesariamente en una transición más amplia hacia

un nuevo paradigma de desarrollo humano, dentro del cual se halla implícita la educación. La enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía, al ser en sí mismas actividades profundamente relacionales, pueden ser un lugar ideal para empezar.

REFERENCIAS

- Anku, K., Barrows, A., Bernhard, K., Biel, M. y otros (9 de julio de 2020). "We Need a New Social Contract to Undo a System of White Supremacy". Aspen Institute. <https://www.aspeninstitute.org/blog-posts/undo-a-system-of-white-supremacy/>.
- Arendt, H. (1951). *Imperialismo*. Segunda parte de Los orígenes del totalitarismo. Alianza.
- Assié-Lumumba, N. (2016). "Evolving African attitudes to European education: Resistance, pervert effects of the single system paradox, and the ubuntu framework for renewal". *International Review of Education*, 62(1), 11-27. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9547-8>.
- Assié-Lumumba, N. T. (2020). "Gender, knowledge production, and transformative policy in Africa". Artículo encargado para el informe de la UNESCO sobre los futuros de la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374154>.
- Bokova, I. (2010). "Un nuevo humanismo para el siglo XXI". Biblioteca digital de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189775>.
- Boucher, D. y Kelly, P. J. (eds.). (1994). *The social contract from Hobbes to Rawls*. Routledge.
- Elfert, M., y Morris, P. (2022). "The long shadow between the vision and the reality: A review of the UNESCO report Reimagining our futures together: A new social contract for education". *Quaderni di pedagogia della scuola*, 2, 37-44.
- Fraser, N. (2010). "Who Counts? Dilemmas of Justice in a Postwestphalian World". *Antipode*, 41, 281-297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00726.x>.
- Freire, P. (1972/2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gould, R. K., Pai, M., Muraca, B. y Chan, K. M. A. (2019). "He 'ike 'ana ia i ka pono (it is a recognizing of the right thing): how one indigenous worldview informs relational values and social values". *Sustainability Science*, 14(5), 1213-1232. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00721-9>.
- Ho, L.-C. y Barton, K. C. (2020). "Critical harmony: A goal for deliberative civic education". *Journal of Moral Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1847053>.
- UNRISD. (2022). "Crises of Inequality: Shifting Power for a New Eco-Social Contract". Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD). <https://www.unrisd.org/en/library/publications/crises-of-inequality>.
- Ivanhoe, P. J. (2017). *Oneness* (Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190840518.001.0001>.
- Klees, S. J. (21 de febrero de 2022). "UNESCO's Futures of Education Report: What is Missing?" NORRAG. <https://www.norrag.org/unescos-futures-of-education-report-what-is-missing-by-steven-j-klees/>.
- John-Williams, K. (22 de junio de 2020). "The Broken Social Contract". Centre For Public Impact (CPI). Extraído el 14 de junio de 2022 de <https://www.centreforpublicimpact.org/insights/broken-social-contract>.
- LaDuke, W. (1999). *All Our Relations: Native Struggles for Land and Life*. Cambridge, MA: South End Press.
- Li, C. (2013). *The Confucian Philosophy of Harmony*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315886619>.
- Locatelli, R. (2022). "Faure's new social contract fifty years later: Promises and evolutions". *International Review of Education*, 68(5), 731-746. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09974-6>.
- Keating, C. (2011). *Decolonizing democracy: Transforming the Social Contract in India*. Pennsylvania State University Press.
- McCarty, T. y Lee, T. (2014). "Critical Culturally Sustaining/Revitalizing Pedagogy and Indigenous Education Sovereignty". *Harvard Educational Review*, 84(1), 101-124. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746n15pj34216>.
- McGregor, D. (2005). "Traditional ecological knowledge: An Anishnabe woman's perspective". *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, 29(2), 103-109.
- Mills, C. W. (2000). "Race and the Social Contract Tradition". *Social Identities*, 6(4), 441-462. <https://doi.org/10.1080/13504630020026404>.
- Mills, C. W. (2022). *The Racial Contract* (edición 25º aniversario). Cornell University Press.
- Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. Anthropos.

- Pateman, C., Mills, C. W. y Mills, C. W. (2007). *Contract and Domination*. Polity.
- Rawls, J. (1971/2020). *A Theory of Justice: Original Edition*. Harvard University Press.
<https://www.degruyter.com/isbn/9780674042605>.
- Redhead, M. (2002). *Charles Taylor: Thinking and living deep diversity*. Rowman & Littlefield Pub.
- Romero, M. E. (1994). "Identifying Giftedness Among Keresan Pueblo Indians: The Keres Study". *Journal of American Indian Education*, 34(1), 35-58.
- Rousseau, J.-J. (1913). *El contrato social. Discursos*. Losada.
- Srivastava, P. (2022). "Education and the Pandemic: Engaging in epistemic humility to question assumptions, institutions, and knowledge(s)". *Investigación y Prospectiva en Educación*, documento de trabajo 30. París, UNESCO.
- Todd, S. (2020). "Creating Aesthetic Encounters of the World, or Teaching in the Presence of Climate Sorrow". *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1110-1125. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12478>.
- Naciones Unidas. (2021). *Nuestra Agenda Común. Informe del Secretario General*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/content/common-agenda-report/assets/pdf/informe-nuestra-agenda-comun.pdf>.
- Ward, J. K. y Lott, T. L. (eds.). (2002). *Philosophers on race: Critical essays*. Blackwell.
- Weale, A. (2020). *Modern Social Contract Theory* (1ª ed.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198853541.001.0001>.
- Wiredu, K. (1996). *Cultural Universals and Particulars: An African Perspective*. Indiana University Press.
- Foro Económico Mundial. (s.f.). "The World Economic Forum: Why We Need A New Social Contract And Reskilling Revolution To Recover From COVID". Extraído el 18 de noviembre de 2021 de <https://www.adecogroup.com/future-of-work/latest-insights/the-world-economic-forum-why-we-need-a-new-social-contract/>.

Los documentos de trabajo sobre Investigación y prospectiva en educación contribuyen a los debates internacionales relativos a la educación y el desarrollo en un mundo incierto, complejo y contradictorio. Se dirigen a un amplio público de analistas de políticas, investigadores y profesionales. Esta serie proporciona asimismo información acerca de problemáticas centrales dentro del marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, así como de la iniciativa "Los futuros de la educación". Los documentos llevan el nombre de sus autores y deben ser citados con las referencias del caso. Las opiniones expresadas en estos documentos son las de sus autores, y no reflejan necesariamente las de la UNESCO, de sus organizaciones asociadas, ni de los gobiernos que representa.

Para citar este artículo: Elena Toukan, 2023. "Un nuevo contrato social para la educación: promover un paradigma de interconexión relacional". *Investigación y Prospectiva en Educación*, documento de trabajo 31. París, UNESCO.