

LA TRAGEDIA EDUCATIVA

Guillermo Jaim Etcheverry



GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

LA TRAGEDIA EDUCATIVA



0655



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición en español, 1999
Primera reimpresión, octubre de 1999
Segunda reimpresión, noviembre de 1999
Tercera reimpresión, diciembre de 1999
Cuarta reimpresión, enero de 2000
Quinta reimpresión, marzo de 2000
Sexta reimpresión, abril de 2000
Séptima reimpresión, junio de 2000
Octava reimpresión, setiembre de 2000

Para sugerencias y comentarios al autor visite:
<http://www.tragediaeducativa.com.ar>

En tapa: *Jardín* (1992) de José Alberto Marchi,
cortesía del autor y de Ignacio Gutiérrez Zaldívar.
Fotografía de Néstor Paz.

D.R. © FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA S.A.
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires
e-mail: fondo@fce.com.ar
Av. Picacho Ajusco 227; 14200 México D.F.

ISBN: 950-557-321-9

IMPRESO EN ARGENTINA — PRINTED IN ARGENTINA
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

INTRODUCCIÓN

Invitación a una aventura compartida

Los niños son los mensajes vivientes que enviamos
a un tiempo que no hemos de ver.
NEIL POSTMAN, *La desaparición de la niñez*

La educación es una de las cuestiones que más parecen preocupar a la sociedad contemporánea. También en la Argentina aparenta ser prioritaria, a juzgar por el discurso público de sus dirigentes. Casi a diario oímos afirmar que vivimos y, sobre todo, que habremos de vivir en la sociedad del conocimiento. Constituye ya un lugar común citar frases como la de Juan Bautista Alberdi: "La riqueza no reside en el suelo ni en el clima. El territorio de la riqueza es el hombre mismo". Variaciones sobre este concepto están presentes cada vez que hoy se hace referencia a la educación y al valor del conocimiento. Sin embargo, la acción concreta de la sociedad argentina no parece guiada por esas ideas. Es más, vivimos rodeados de señales que demuestran de manera inequívoca que la nuestra es una "sociedad contra el conocimiento", de acuerdo con la acertada expresión que Augusto Pérez Lindo fundamenta en una cuidadosa argumentación.

El convencimiento de que resulta impostergable intentar modificar esa actitud me ha impulsado a escribir estas páginas. Persigo como objetivo provocar el debate acerca de algunas

cuestiones que considero esenciales, relacionadas con las características que está adquiriendo la educación en el contexto de la sociedad contemporánea. No encontrará aquí el lector una discusión sobre ventajas e inconvenientes de distintos métodos pedagógicos. Más bien se verá provocado para reflexionar sobre algunos aspectos clave que buscan explicar la situación de la enseñanza entre nosotros en relación con el resto del mundo, las tendencias sociales que condicionan la experiencia escolar y las estrategias que se insinúan para encarar los cambios en la educación contemporánea. Finalmente, encontrará algunas sugerencias acerca de una misión posible para la escuela.

La referencia a la provocación que experimentará quien se detenga en estas páginas no es sólo un recurso literario. Muchas de las argumentaciones que ellas encierran constituyen una genuina provocación a las concepciones sobre la educación vigentes actualmente en nuestro país y persiguen el objetivo explícito de estimular al lector a entablar una viva discusión con el texto. Pretendo que su letra muerta no sea letra silenciosa.

Aunque puede argumentarse que las reflexiones que siguen tal vez pongan un exagerado acento en señalar lo peor de la situación actual, lo que en realidad se proponen es, por contraste, celebrar lo mejor. Para estimular esa aspiración a lo mejor, las ideas centrales que se desarrollan en este libro están expuestas una y otra vez en contextos diferentes y a propósito de desarrollos argumentales distintos. Precisamente, me he propuesto insistir en ellas intentando que el lector termine por descubrir que no le resultan novedosas.

Descartando la alternativa de encarar el tema de manera erudita, he optado, en cambio, por describir de modo espontáneo datos e ideas provenientes de innumerables fuentes. Pa-

ra el análisis de la situación cultural y educativa, he recurrido a observaciones generadas en diversos países, fundamentalmente en los Estados Unidos de América, porque creo que no quedaremos al margen de la poderosa influencia que ejercen en el mundo actual. He tratado de destacar la riqueza y la complejidad de un vivo debate cuyos matices no siempre llegan con claridad hasta nosotros. Para mantener la fluidez de la exposición, evité incluir luego de cada párrafo la cita que identifique su origen y, en su lugar, recurrí a sugerir algunas lecturas a propósito de los principales temas analizados. Se trata, en síntesis, de un texto coral en el que se oyen innumerables voces, que pueden ser reconocidas por cualquier persona con buen oído. El desafío ha consistido en elegir esas voces, transcribiendo aquellas que mejor interpretaban mis ideas. El resultado final de la ejecución es el que responde a esa visión personal que requiere ser completada, necesariamente, con la propia voz del lector.

¿Cuál es la razón para considerar trágica la situación educativa contemporánea? Tal vez esa condición surja de la convergencia de una serie de acontecimientos y de expectativas personales y sociales que amenazan con modificar radicalmente la función de la escuela tal como la hemos conocido hasta ahora. No se trata sólo de cambios progresivos, de una bienvenida y necesaria modernización institucional. Más bien esas transformaciones se perciben como generadoras de una posible desnaturalización de la función de la institución escolar, en tanto encargada de formar a las nuevas generaciones en todos los niveles: básico, medio y superior. Este cambio en la naturaleza de la escuela resulta preocupante porque se produce en un contexto social desprovisto ya de otras instancias capacitadas para cumplir la función que hasta ahora se les asignaba. Esa tarea que, de acuerdo con la propuesta de la

Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI, convocada por la UNESCO en 1993 y presidida por Jacques Delors, es “enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser”.

Resulta de por sí revelador el título de ese informe, *La educación encierra un tesoro*, tomado de una fábula de Jean de La Fontaine. Esta fábula relata que, para elogiar las virtudes del trabajo duro, un labrador decía a sus hijos:

“No vendan la herencia
que nos han dejado nuestros antecesores:
porque ella encierra un tesoro”.

Esta estrofa es completada por la comisión con una referencia a la educación, es decir, a todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma:

“Pero el anciano fue sabio
al enseñarles, antes de morir,
que la capacidad de aprender es el tesoro”.

Precisamente de la inesperada coincidencia de las actitudes, tendencias y expectativas sociales vigentes en la actualidad –algunos de cuyos rasgos me propongo comentar– surge la amenazante posibilidad de perder la riqueza, la complejidad y la diversidad de ese singular tesoro acumulado por la humanidad a lo largo de su historia. Esta amenaza es la que configura la tragedia educativa.

Los padres y las madres de chicos en edad escolar interpretan que hoy, por alguna circunstancia que no atinan a identificar, sus hijos se han salvado de la profunda crisis educativa cuyos efectos ellos mismos no dejan de advertir en los demás niños. Sin embargo, cuando se investiga el rendimiento académico de esos niños y jóvenes evaluados tan positiva-

mente por sus padres, se comprueba que es mucho menor que el esperado. Como una confirmación del desinterés de nuestra sociedad por la educación, los recursos que a ella se asignan resultan relativamente escasos en relación con lo que ocurre en el resto del mundo. Esta escasez se manifiesta, entre otros aspectos, en el abandono al que sometemos a nuestros docentes, víctimas de un acelerado desprestigio social. Mientras tanto, el capital educativo argentino se deteriora en un mundo que, como se ha dicho, cifra expectativas crecientes en la capacidad de las personas.

Las demandas sociales en relación con la escuela son cada vez más exigentes y cubren un espectro tan vasto de cuestiones que la institución corre el riesgo de perder la noción de cuál es su objetivo central. Al mismo tiempo, los ejemplos familiares y sociales, en lugar de estimular a los jóvenes a entusiasmarse con la tarea del aprendizaje, los desalientan desvalorizando el logro educativo en un ambiente en el que, permanentemente, se falta el respeto al intelecto. Por añadidura, la dirigencia ha desertado peligrosamente de su misión de constituirse en un modelo de vida que merezca ser imitado y que se corresponda con el discurso que sostiene con respecto a los valores, entre ellos, el de la educación.

En otro orden de cosas, la expansión de los medios de comunicación en el ámbito de nuestras vidas personales representa un peligro potencial de banalización y homogeneización de la cultura. Este aspecto de sus mensajes contribuye al despojo del mundo interior de las personas que, tradicionalmente, se ha construido mediante la experiencia reflexiva del aprendizaje.

Resulta evidente que la educación no constituye una meta en sí misma, sino que es una travesía compleja y azarosa. Para emprenderla, es importante contar con una carta de ru-

ta apropiada. Las tendencias que parecen estar modelando la educación actual orientan esa expedición hacia destinos que constituyen también motivo de preocupación. Una enseñanza que privilegia lo "útil", es decir, la dimensión inmediatamente redituable e instrumental de lo aprendido, amenaza con estrechar el panorama vital de niños y jóvenes. El imperativo contemporáneo de lograr que todas las experiencias de la vida, incluida la escolar, sean "divertidas" anticipa el caso del esfuerzo que, necesariamente, está vinculado con el aprendizaje. La enseñanza se ha ido convirtiendo, de manera insensible, en un espectáculo. Las expectativas desmedidas cifradas en el aporte de la tecnología al proceso de la educación contribuyen, por su parte, a desplazar el interés por el desarrollo de los mecanismos de pensamiento complejos ligados a la reflexión —los que estimula la lectura— hacia aquellos vinculados con la simple contemplación de imágenes y las operaciones sencillas. Finalmente, la pretensión de transformar a toda costa la escuela en una institución en la que se busca igualar al alumno con el maestro no hace sino contribuir al eclipse de la autoridad, que también se vive en la familia, y a la génesis de la violencia cuando se elimina toda noción de límite.

Ante este preocupante cuadro de situación, posiblemente sea la escuela el ámbito institucional en el que la sociedad debería volver a depositar, hoy más que nunca, la custodia de los rasgos definitorios de lo humano. Allí se deberían refugiar las herramientas que permitan a los jóvenes ensanchar su panorama vital, convertirse en ciudadanos responsables, comprender de dónde vienen, compartir la diversidad de la obra creadora del ser humano. Disfrutar, en fin, del "tesoro" que encierra la educación.

Son estos, a grandes trazos, los caminos por los que invito al lector a internarse para emprender esta aventura de refle-

xión, que alternará datos de la realidad, juicios contrapuestos, descripción de situaciones presuntamente alarmantes, propuestas de cambio. Una aventura necesariamente limitada que intenta sobre todo llamar la atención de padres y madres, maestros y dirigentes sociales. Ellos son quienes, en conjunto, tienen la obligación de lograr que ese mensaje viviente, los niños, comunique al tiempo que no hemos de ver lo mejor de lo que es capaz el hombre.

I. La situación actual de la educación: actitudes sociales y realidades económicas

Los padres frente a la educación

EL ESTADO de la educación en el país es uno de los problemas que encabezan la nómina de cuestiones que preocupan a los argentinos. Asimismo, los estudios de opinión pública demuestran que, durante la última década, cayó la confianza depositada por la población en el sistema de enseñanza: mientras que, en 1984, el 54% de las personas confiaba mucho o bastante en ese sistema, en 1996, lo hacía sólo el 33%. En una investigación llevada a cabo en 1999, más de la mitad de los encuestados piensa que la situación educativa del país empeoró en el lapso transcurrido entre 1997 y 1999.

Otras investigaciones recientes señalan que el 8% de los entrevistados piensa que la educación constituye el problema más grave del país: ocupa el cuarto lugar detrás del desempleo (36%), la corrupción (24%) y la pobreza (9%). Sin embargo, cuando en esa misma muestra se investiga lo que más afecta personalmente al entrevistado y a su familia, la educación queda relegada al séptimo puesto, con el 4% de las menciones. La preceden el desempleo (33%), los bajos salarios (20%), la seguridad y el delito (10%), la pobreza (9%), la situación de los jubilados (7%) y la corrupción (6%).

Estos estudios indican que la mayoría de los argentinos entiende que la educación atraviesa serios problemas, pero interpreta que se trata de una crisis que no afecta a su propio núcleo familiar. Resultan coincidentes los resultados de una investigación realizada en un conjunto de nueve ciudades del interior del país en 1997. En ese caso, el 86% de los entrevistados calificó la situación de la educación en el país como regular, mala o muy mala. Sin embargo, el 60% dijo estar conforme o muy conforme con la educación recibida por ellos. Es de hacer notar que el 70% de los entrevistados en esta investigación estaba estudiando en el sistema público o lo había hecho en el pasado. Posiblemente esa discrepancia entre la percepción del estado general y la de la situación personal de cada entrevistado explique el hecho de que, en ese mismo estudio, la educación haya ocupado el séptimo lugar entre los considerados problemas principales del país. Efectivamente, la educación recibió el 3% de las menciones mientras que la falta de trabajo encabezó la nómina de problemas (34%), seguida por la corrupción (24%).

La crisis educativa afecta a los demás

La sorprendente disociación que insinúan estas investigaciones entre la percepción del estado general de la educación y la de la situación personal confirma la existencia de una actitud que ha sido puesta de manifiesto de manera sistemática por una serie de estudios realizados durante la década de 1990 por Enrique Zuleta Puceiro. Así, por ejemplo, cuando en 1994 se analizó una muestra que representaba a todo el país, se comprobó que el 65% de los entrevistados consideraba que la educación en la Argentina era regular, mala o muy mala. Pero, en

cambio, si se requería de esas mismas personas una evaluación del colegio al que concurrían sus propios hijos, se comprobaba que el 76% de los padres se consideraba satisfecho o muy satisfecho con esa escuela, mientras que sólo el 7% de los padres se manifestaba poco o nada satisfecho con el colegio de sus hijos. La conformidad con la escuela fue del 84% en 1991 y del 73% en 1993. En todos los estudios se muestran más satisfechos quienes envían a sus hijos a establecimientos privados (88%) que quienes han elegido escuelas públicas (79%). También es mayor la satisfacción entre las personas de mayor nivel socioeconómico: se muestra conforme el 92% de los entrevistados de nivel alto y el 81% tanto en el nivel medio como en el bajo.

Llegado el momento de evaluar de manera general el rendimiento académico de los alumnos en el país, el 47% de los encuestados considera que este es bueno o aceptable. Sin embargo, cuando se evalúa el rendimiento de los propios hijos, el 81% de los padres lo considera bueno; el 15%, regular y sólo el 3%, malo. Al igual que lo que ocurre con la satisfacción con las escuelas, están algo más conformes con el rendimiento de sus hijos los padres que los envían a establecimientos privados que quienes lo hacen a los públicos (el 87% contra el 77%), así como los provenientes de sectores económicamente más favorecidos.

Esta distorsión no es exclusiva de la Argentina. Desde hace treinta años, la organización estadounidense Phi Delta Kappa, junto con la encuestadora Gallup, investiga las actitudes sociales hacia las escuelas públicas. En el estudio correspondiente a 1998, sólo el 18% de los padres calificó positivamente las escuelas públicas de los EE.UU. Ese porcentaje aumentó al 46% cuando las evaluadas fueron las escuelas de la zona en la que vivía el encuestado y trepó al 64% cuando la opinión se refi-

rió concretamente a la escuela a la que concurría su propio hijo o hija mayor.

En cambio, esa conformidad varía cuando se comparan las actitudes de los padres pertenecientes a otras culturas. Cuando se investiga la satisfacción de los padres con el colegio en el que sus hijos cursan el quinto grado de la educación elemental, esta alcanza el 75% en los EE.UU, el 50% en Taiwan y el 33% en Japón.

Los resultados coincidentes de estudios realizados en la Argentina, que recurrieron a métodos diferentes y se llevaron a cabo en grupos de población diversos y en distintos momentos, permiten concluir inequívocamente que los padres argentinos consideran que la educación en el país atraviesa una profunda crisis... de la que ellos y sus hijos han logrado escapar.

Resulta interesante investigar las razones por las que los padres dicen estar satisfechos con la escuela a la que asisten sus hijos. En el estudio citado, realizado en 1996 por Zuleta, los entrevistados fundamentan tal satisfacción en el hecho de que, en la escuela elegida, los niños adquieren no sólo formación en valores y actitudes de convivencia (79%), sino también capacidad de razonamiento autónomo (77%), así como buenos conocimientos de lengua y ciencias sociales (76%) y de matemática y ciencias exactas (75%). En las investigaciones realizadas en años anteriores, se obtuvieron similares evaluaciones positivas acerca del logro de esos objetivos de enseñanza en un porcentaje que siempre superó el 75%.

Podría resumirse la situación afirmando que las personas encuestadas están satisfechas con la escuela a la que asisten sus hijos porque advierten en ellos positivos logros académicos, fundamentalmente en los campos de la lengua y la matemática.

¿Se corresponde con la realidad esta satisfacción de los padres con lo que aprenden sus hijos en la escuela? A partir

de 1993, la Argentina ha encarado un programa nacional destinado a evaluar sistemáticamente el rendimiento de niños y jóvenes en distintas etapas del ciclo escolar. Lo que se ha investigado es el conocimiento de la lengua y la matemática, precisamente los dos campos en los que los padres consideran satisfactorio el rendimiento de sus hijos.

Los resultados obtenidos en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa realizados hasta ahora por el Ministerio de Cultura y Educación son coincidentes con los de investigaciones similares, menos ambiciosas, llevadas a cabo en diferentes ámbitos. Todas han puesto de manifiesto graves deficiencias en los conocimientos de los niños al terminar la escuela primaria y de los jóvenes que completan su educación media. Es más, hay evidencias que confirman la sensación generalizada de que el nivel de conocimientos alcanzado por los jóvenes al concluir sus estudios secundarios ha disminuido en forma sostenida en el transcurso de los últimos veinte años.

¿Cuánto aprenden realmente nuestros niños y jóvenes? La evaluación del conocimiento en la Argentina

Casi todos los países están muy interesados en establecer el rendimiento académico de sus niños y jóvenes. Con esa finalidad, organizan complejas investigaciones destinadas a obtener datos que permitan cuantificar ese rendimiento. Si bien, entre 1989 y 1992, se realizaron intentos de medición esporádicos y parciales en distintas jurisdicciones del país, a partir de 1993 la Argentina adoptó esta estrategia de manera decidida al crear un sistema nacional de medición de la calidad educativa. Desde entonces, mediante el estudio de grandes muestras nacionales, todos los años se explora el rendimiento en lengua y

matemática de alumnos que se encuentran en distintas etapas de su experiencia educativa. Además, a partir de 1997, se está realizando anualmente un operativo nacional en el que se investiga el conocimiento de todos los alumnos que concurren a la escuela secundaria.

Los resultados del primer operativo nacional de evaluación de la calidad, conocidos a comienzos de 1994, conmovieron a la opinión pública, que se manifestó asombrada por las deficiencias observadas. Durante semanas, los medios de comunicación analizaron esa preocupante situación, y se debatieron las posibles causas de los fracasos observados y las alternativas de cambio. El impacto que tuvieron, en la opinión pública, los resultados de los operativos siguientes fue disminuyendo de manera progresiva. En los últimos años, los datos, que —en líneas generales— confirman los iniciales, no despiertan mayor interés en el público. Gradualmente, se ha ido desviando la discusión hacia los aspectos técnicos y se van dejando de lado las serias deficiencias de nuestros niños y jóvenes, que se confirman año tras año. En general, los expertos se han concentrado en analizar los problemas que surgen del sistema de evaluación, que indudablemente los tiene, como toda empresa de esta magnitud y complejidad. En 1997, el operativo implicó la evaluación de una muestra de más de 130 mil alumnos de 5.420 escuelas primarias y, en 1998, de más de 260 mil estudiantes que completaban su secundario en 11.829 colegios.

Los resultados de esas evaluaciones no hacen más que confirmar la experiencia de quienes están cotidianamente en contacto con niños y jóvenes, así como los datos obtenidos en numerosas investigaciones parciales realizadas en los más distintos ámbitos, especialmente a propósito de la incorporación de los estudiantes a las universidades, que recurrentemente atraen la atención periodística.

Un sistema educativo reprobado

Los resultados de las evaluaciones reflejan la competencia de los alumnos, expresada en una escala de 1 a 10, en la que el nivel máximo no corresponde a la excelencia, sino tan sólo al mínimo que cabe esperar de un alumno que se encuentre en el curso investigado. En 1993 se comprobó que, en el séptimo grado, tomando el conjunto de las escuelas del país, la calificación alcanzada en matemática era de 5,2 y, en lengua, de 5,3. Los temas que presentaron mayor dificultad en matemática fueron las fracciones y los números decimales (en esos temas los niños obtuvieron, en promedio, una calificación de 3,1 sobre 10) y en lengua, la comprensión de los textos leídos (ítem en el que obtuvieron 2,7 puntos) y de las reglas gramaticales (tema en el que alcanzaron 3,1 puntos). Datos similares se obtuvieron en 1997 cuando se analizó el comportamiento de la totalidad de los alumnos que completaron el secundario, cuyo rendimiento fue de 6,7 tanto en lengua como en matemática. Sugestivamente, en el caso de los ejercicios abiertos, en los que —a diferencia de los cerrados— los alumnos no debían elegir sino elaborar la respuesta, se obtuvo un rendimiento bajísimo tanto en matemática como en lengua.

Una de las observaciones más interesantes realizadas en los operativos de evaluación es que el rendimiento de los alumnos de escuelas estatales y privadas no se diferencia en el modo notable que cabría esperar, a juzgar por la confianza que los padres demuestran crecientemente en la educación de gestión privada. Si se considera el nivel primario en escuelas urbanas, en el área de lengua, las calificaciones oscilaron entre 5 en 1993 y 5,9 en 1997 en los colegios estatales y entre 6,4 y 6,9 en los privados. Un contraste similar se observa en matemática: el rendimiento en las escuelas estatales fue

de 5,1 en 1993 y de 5,3 en 1997, y en las privadas, de 6,5 y 6,3 respectivamente.

Es decir que, entre los alumnos de cada tipo de escuela, existe una diferencia de alrededor de un punto, que se ha mantenido estable durante estos años. Esa diferencia resulta fácilmente explicable por la influencia que ejerce el mayor acceso a los bienes culturales por parte de los alumnos que asisten a las escuelas privadas. Ahora bien, hasta el momento la brecha no adquiere en absoluto la magnitud que se podía haber anticipado. En otras palabras, existen muy buenas y muy malas escuelas públicas, así como muy buenas y muy malas escuelas privadas. Muchas otras investigaciones independientes han arrojado iguales resultados, aunque tomando como muestra grupos menos numerosos de estudiantes. Estos resultados confirman que el problema educativo responde a causas mucho más profundas que el régimen de gestión de la escuela, sea estatal o privado.

Un comportamiento análogo se observa cuando se analiza el conocimiento adquirido por los estudiantes que finalizan su secundario en escuelas urbanas estatales y privadas. La diferencia en las evaluaciones de los alumnos provenientes de ambos tipos de establecimientos osciló, tanto en lengua como en matemática, entre el 5 y el 10% en los distintos cursos investigados desde 1993.

La real dimensión de la ignorancia

¿Qué es lo que se pregunta en estas evaluaciones? Por lo general, la índole de los temas investigados se expresa mediante un lenguaje técnico que puede oscurecer la gravedad de la crisis. Algunos ejemplos aclaran la situación.

- En el sexto grado de la educación primaria, sólo cinco de cada diez estudiantes son capaces de identificar la forma de expresión correcta entre las siguientes frases:
 - a. El aula y el patio está vacío.
 - b. El aula y el patio están vacías.
 - c. El aula y el patio están vacíos.
 - d. El aula y el patio está vacía.

- Algo menos de cinco de cada diez alumnos que cursan el segundo año del colegio secundario responden correctamente a la pregunta que sigue:

“Sabiedo que una cassette de 60 minutos de duración tiene 90 metros de cinta, ¿cuántos metros de cinta serán utilizados para una grabación de un cuarto de hora?”.

 - a. 0,375 m
 - b. 6 m
 - c. 22,50 m
 - d. 360 m

- Al concluir la educación secundaria, sólo cinco de cada diez adolescentes son capaces de responder correctamente a esta pregunta:

“Juan y Rodrigo deciden ahorrar para comprarse una guitarra eléctrica. Si Juan reunió el triple de dinero que Rodrigo, y entre los dos reunieron \$ 2.040, ¿cuál es el aporte de Rodrigo?”.

 - a. \$ 1.530
 - b. \$ 1.020
 - c. \$ 680
 - d. \$ 510

- Al concluir el secundario, sólo cuatro de cada diez alumnos son capaces de calcular un porcentaje simple. También en este grupo, sólo cuatro de cada diez estudiantes respondieron correctamente a esta pregunta: “Tenemos 15 sacos blancos y 7 negros en una caja. Si extraigo uno al azar, ¿cuál es la probabilidad de extraer un saco negro?”.
 - a. 7/15
 - b. 7/22
 - c. 22/7
 - d. 1/22

Si bien se podría abundar en ejemplos, bastan los citados para comprender que las deficiencias se registran a propósito de conocimientos elementales, que no representan grandes proezas intelectuales, sino operaciones y conceptos *imprescindibles* para el desempeño normal en la vida cotidiana.

Al igual que en todos los operativos de evaluación, en el realizado en 1997 en oportunidad del final del secundario, se registraron importantes diferencias de acuerdo con la jurisdicción del país considerada. Por ejemplo, en el caso de matemática, el rendimiento fue de 6,7 en la provincia de Buenos Aires y de 4,7 en Catamarca. En lengua, la calificación promedio fue de 7,2 en la Ciudad de Buenos Aires y de 5,0 en La Rioja.

Sorprendentes hallazgos en el ingreso a la universidad

Durante los últimos años, se han realizado numerosas investigaciones acerca de los conocimientos de los estudiantes que han completado el colegio secundario y se presentan para continuar sus estudios en las universidades. Los resultados de

esas experiencias, aunque utilizan metodologías diferentes, confirman los datos aportados por los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa. Los fracasos de los estudiantes en las pruebas de competencia tomadas por algunas universidades en el momento del ingreso ponen también de manifiesto esas carencias.

Por ejemplo, en una prueba diagnóstica tomada a comienzos de 1998, con contenidos del nivel secundario, a los postulantes a ingresar en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, el 84% de los 1.727 alumnos examinados no logró responder ninguna pregunta y un solo alumno alcanzó a contestar la mitad del examen. Más allá del debate acerca de la dificultad de la prueba –previsible ya que su eventual aprobación eximía a los estudiantes de realizar el curso de ingreso– la cuestión es grave. Un estudio realizado simultáneamente en el mismo grupo de alumnos mostró su incapacidad para responder a preguntas sencillas de matemática correspondientes a contenidos del ciclo primario: con ese simple cuestionario hubiera aprobado poco más del 10% de esos alumnos, que –recordemos– habían terminado su secundario. Investigaciones similares realizadas en otras facultades de la misma universidad confirman ese deficiente desempeño.

En la Universidad de Rosario, sólo el 5% de los 1.900 aspirantes a ingresar en la carrera de Ciencias Económicas aprobó una prueba del mismo tipo, también en 1998. El año 1999 debutó con el estrepitoso fracaso de los estudiantes examinados para eximirse del ciclo introductorio en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata y siguió con crisis similares en esa universidad y en la de Córdoba entre los aspirantes a ingresar en la carrera de Medicina.

En una investigación realizada por la profesora Elvira Arnoux, se comprobó que los estudiantes que concurren a los

talleres de lectura y escritura correspondientes a la materia Semiología, del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, tienen graves problemas para comprender los textos que deben leer y también para expresarse mediante la escritura. El 11% de los alumnos investigados no logró construir un escrito y el resto produjo, en general, textos muy pobres o elementales. A propósito de este estudio, afirma la profesora Arnoux: "Los alumnos tienen serias dificultades con la lectura y la escritura. Les resulta muy difícil comprender y organizar un texto que responda a las características que demanda la universidad".

Desde hace mucho años, se realiza una investigación de las competencias de los estudiantes que cursan las materias iniciales de la carrera de Medicina en la facultad respectiva de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de alumnos cuya edad promedio es de 20 años. El 42% proviene de escuelas estatales y el 58%, de colegios privados. Más de la mitad son mujeres, el 56% no trabaja, el 79% vive con sus padres y el 30% proviene de hogares en los que el padre tiene nivel universitario completo. En el momento de responder el cuestionario, los alumnos ya han completado su educación secundaria, y cursaron y aprobaron o bien el Ciclo Básico Común de la UBA o bien el Curso Preuniversitario de Ingreso organizado por la facultad.

Si se consideran exclusivamente los resultados obtenidos en 1998 —ya que no se advierten grandes modificaciones con los años— sólo entre el 50% y el 60% de esos alumnos es capaz de calcular un porcentaje sencillo o de interpretar un gráfico simple del tipo de los que aparecen a diario en los periódicos para mostrar la evolución temporal de alguna variable. Sólo cinco de cada diez pueden colocar correctamente un acento ortográfico o interpretar la estructura de una oración simple.

Cuando se exploran conocimientos en campos más generales, tres de cada diez estudiantes pueden ordenar cronológicamente personajes históricos (Aristóteles, Napoleón, Carlomagno, Jesucristo y Julio César). No son pocos los que sostienen que Jesucristo es posterior a Napoleón. Sólo cuatro de cada diez son capaces de nombrar al autor del *Quijote* y algunos adjudican la obra a... Martín Fierro. Menos de uno de cada diez menciona al autor de *La Cautiva* o de *Don Segundo Sombra*. Sólo dos de cada diez recuerdan el nombre de un argentino galardonado con el premio Nobel en ciencias. Y así podría continuar esta descripción por páginas y páginas, en un intento de demostrar con evidencias concretas una realidad que la mayoría de la población intuye (como hemos visto, en los demás...).

Cada vez sabemos menos

No son pocos quienes afirman que, en realidad, esta situación fue siempre igual y que no estamos peor que años atrás. En cambio, un interesante estudio realizado por la profesora Élide de Gueventter demuestra con claridad que la calidad educativa está cayendo aceleradamente en nuestro país. Esas investigaciones, realizadas a partir de la década de 1970, comparan el rendimiento ante las mismas pruebas de jóvenes escolarizados, de clase media, de entre 17 y 22 años de edad, que encaran la elección de un proyecto de vida profesional y laboral una vez finalizados sus estudios secundarios.

Por ejemplo, en el área de las funciones lógico-matemáticas vinculadas a la capacidad de abstracción, se comprueba que, en la década de 1970 (1971-1980), el 70% de los jóve-

nes evaluados logra el nivel considerado aceptable mientras que, a comienzos de la década de 1990 (1991-1995), sólo lo hace el 18%. Algo similar sucede en el área de las funciones lógico-verbales (que pasó del 62% que alcanzaba el nivel aceptable entre 1971-1980 al 37,5% entre 1991-1995) y en el campo de las funciones lógico-espaciales (49,6% y 20,5% respectivamente).

Si se analiza globalmente el rendimiento del conjunto del grupo evaluado en la década de 1970, el 71,1% alcanzó el nivel aceptable; el 25,6%, uno mediocre y el 3,3%, uno no deseable. Las cifras obtenidas a comienzos de la década de 1990 fueron el 17,8% con un rendimiento aceptable, el 56,2% con uno mediocre y el 26% con uno no deseable. Estos resultados coinciden con la percepción de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires: según un reciente estudio del Instituto de Investigación Observatorio Urbano, cuatro de cada diez docentes consideran que el rendimiento de sus alumnos es inferior al de los de hace cinco años.

El interés singular de esta investigación reside en el hecho de que se estudia la respuesta de jóvenes de distintas generaciones a cuestionarios similares. Es decir, año tras año, los jóvenes responden peor a las mismas preguntas. Asimismo, de especial importancia es la comprobación realizada en el mismo estudio acerca de la mutación operada en los valores de esos jóvenes, que permite concluir que el menor rendimiento de los jóvenes de hoy se debe a que su valoración del conocimiento es menor que la de los jóvenes de hace dos décadas. Analizaremos más adelante esa transformación en los valores.

La asignación de recursos confirma el desinterés de la dirigencia argentina por la educación

Esta misma falta de valoración de la importancia de la educación explica la circunstancia de que, a pesar de los discursos y las declaraciones en contrario, la dirigencia argentina no refleje en hechos concretos la preocupación que manifiesta por esta cuestión. Un análisis rápido de unas pocas cifras relacionadas con la inversión educativa que realiza nuestra sociedad, en comparación con la de otros países, sustenta esta afirmación.

a. En relación con el resto del mundo... la inversión global es escasa

El porcentaje de la riqueza que genera un país (producto bruto interno o PBI) destinado a una determinada finalidad constituye una buena manera de establecer la importancia relativa que la sociedad le asigna a ese objetivo. Independientemente de la cantidad absoluta de los recursos, que resulta de la magnitud de la riqueza generada, el porcentaje del producto que se destina a cada finalidad pone de manifiesto su importancia real.

De acuerdo con un estudio publicado en 1998 por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), durante 1995 la Argentina invirtió en educación fondos públicos equivalentes al 3,4% del total de la riqueza que genera (es decir, de su producto bruto interno o PBI) y privados correspondientes al 0,75% del PBI, lo que suma un total del 4,1% del PBI. En América Latina, Chile y México invirtieron el 5,6% y Brasil el 5,1% de sus respectivos PBI (en este último caso, sólo se trata de la inversión pública). La UNESCO reco-

mienda que los países en desarrollo destinen a la educación por lo menos el 6% de su PBI. Resulta preocupante el hecho de que, en nuestro país, crezca más la riqueza que el porcentaje asignado a la inversión en educación.

A título comparativo, cabe señalar que, en su conjunto, los países desarrollados que integran la OCDE invirtieron en educación el 5,9% de sus respectivos PBI, que son cuantitativamente mucho mayores que los de los países en desarrollo. Entre ellos, se encuentran Canadá, con el 7%; Dinamarca, con el 7,1%; Corea, con el 6,2%; Suecia, con el 7,9% y los EE.UU., con el 6,7%. Por su parte, Israel dedicó el 8,3% de su PBI y Malasia, el 5,1%.

*b. ...invertimos mucho menos por estudiante
en cada uno de los niveles*

De acuerdo con las cifras oficiales, la Argentina dedicó, en 1996, el 2,9% de su PBI a financiar la educación primaria y secundaria, y el 0,7%, a la educación universitaria. En los países de la OCDE los porcentajes correspondientes son el 3,7% y el 1,5%. Alrededor del 75% de los alumnos que están recibiendo educación en todos los niveles en nuestro país lo hace en establecimientos de gestión estatal, y el 25%, en los de gestión privada. Entre las escuelas estatales y las privadas, no existen diferencias significativas en cuanto a la cantidad de alumnos por docente (14,8 frente a 12,4 respectivamente), al promedio de alumnos por aula en la primaria (24,7 frente a 27,3) o por división en el nivel medio (26,7 frente a 28,7). Como hemos visto, es muy escasa la diferencia a favor de las escuelas de gestión privada en cuanto al rendimiento académico.

Cuando se considera el conjunto de las escuelas públicas y privadas, se comprueba que, en la Argentina, se invierten

anualmente 1.158 dólares por alumno primario (mientras que se invierten 3.595 en promedio en los países de la OCDE) y 1.575 por alumno secundario (4.971 en la OCDE). En Chile, las cifras correspondientes son 1.807 y 2.059; en Brasil, 870 y 1.018 dólares. En cambio, en Dinamarca, se invierten anualmente 5.713 dólares por alumno primario y 6.247 por alumno secundario; en los EE.UU., 5.371 y 6.812; en Japón, 4.065 y 4.465 y en Alemania, 3.361 y 6.182 respectivamente.

De acuerdo con un cálculo de la UNESCO, en los países desarrollados, se destinan 115.220 dólares, en promedio, para cubrir las necesidades educacionales de una persona desde el jardín de infantes hasta la universidad. En la Argentina, se invierten, con ese fin, 12.644 dólares.

c. ...hemos abandonado a nuestros docentes

Como señala Emilio Tenti, "entre 1980 y 1995, la cantidad de alumnos en la educación primaria y secundaria argentina creció en un 65%, el número de maestros lo hizo en un 55% mientras que la inversión en educación sólo creció un 13%".

Durante el Seminario sobre Reforma Educativa llevado a cabo en oportunidad de la 37ª asamblea anual del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) celebrada en Buenos Aires en 1996, se señaló que

la elevada calidad media de la educación básica en los países industrializados tiene su fundamento en un nivel relativamente elevado de competencia docente. Eso se debe a que la docencia sigue siendo una profesión atractiva para las personas con un nivel relativamente elevado de educación. Esto, a su vez, es una función del respeto social acordado a los docentes, el nivel de sus remuneraciones y sus condiciones de

trabajo. Es también una función de los niveles exigidos en la formación normalista.

El estudio de la OCDE citado confirma la postergación salarial del docente argentino. Entre nosotros, el salario inicial de un maestro primario corresponde al 66% del PBI anual per cápita, en Chile al 91%; en Brasil, al 64%; en los EE.UU., al 86% y, en el conjunto de los países de la OCDE, al 95%. En términos absolutos, ajustado por el poder adquisitivo, el salario es, en la Argentina, de 6.165 dólares en comparación con 10.600 en Chile, 24.100 en los EE.UU. y 28.400 en Alemania.

En oportunidad de la mencionada reunión del BID, se analizaron cifras comparativas que indican que el salario docente no sólo es bajo, sino que muestra una tendencia declinante a lo largo del tiempo. Si se considera que un maestro primario en el sector público recibía un sueldo equivalente a 100 en 1980, este era de 45 en 1992. En igual periodo, en Chile había pasado a 120 y, en Uruguay, a 125. En la Argentina, un profesor de la escuela media y uno de enseñanza superior pasaron de 100 en 1980 a 40 y 37, respectivamente, en 1992.

Es decir que nuestro país no sólo no privilegia la tarea docente, sino que la degrada al depreciar el salario. Es evidente que si el sueldo que se paga a un cadete es mayor que el que recibe un maestro o un profesor, a nuestra sociedad le interesa más la tarea que hace el cadete.

Preocupante radiografía de la situación educativa de la sociedad argentina actual

Hemos comentado ya las graves fallas que se detectan en la calidad de la educación en la Argentina contemporánea y,

luego, hemos analizado someramente algunas características comparativas de la asignación de recursos. También es preciso advertir las profundas desigualdades que se están generando respecto de otros países, e inclusive en el interior de nuestra sociedad, a propósito del acceso a la educación. Algunos pocos datos aislados pueden servir para caracterizar la situación.

De acuerdo con un estudio realizado por Susana Torrado, la probabilidad (expresada en porcentajes) de que una persona accediera o completara diversos niveles de enseñanza, tomando como base la población total del país, era la siguiente, de acuerdo con los censos nacionales de 1980 y 1991:

	1980	1991
Acceder al nivel primario	94,2	96,1
Terminar el nivel primario	63,5	75,2
Acceder al nivel secundario	28,4	38,5
Terminar el nivel secundario	16,7	24,2
Acceder al nivel superior	5,7	10,4
Terminar el nivel superior	3,7	7,2

Si se toma en consideración la condición socio-ocupacional de la población correspondiente, la probabilidad de acceder a cada nivel según se perteneciera al grupo de profesionales o de obreros no calificados era, sobre la base del censo de 1980, la siguiente (expresada en porcentajes):

	Profesionales	Obreros no calificados
Acceder al nivel primario	99	87
Terminar el nivel primario	98	36
Acceder al nivel secundario	90	8
Terminar el nivel secundario	85	3
Acceder al nivel superior	67	0,4
Terminar el nivel superior	60	0,2

Esta situación tiende a agravarse en los últimos años. Una reciente investigación de María Echart para la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL) confirma el agravamiento de la situación: en el grupo correspondiente al 10% más desfavorecido de la población argentina, la proporción de personas sin educación o menos que primaria completa aumentó, entre 1992 y 1997, desde el 21,4% hasta el 23,4%, mientras que la cantidad de individuos que, como mínimo, tienen educación secundaria completa disminuyó casi a la mitad observada en 1992, de 19,9% a 10,8%. Lo mismo sucede en el caso de los universitarios, que pasaron del 5% al 1%. Al cabo de ese mismo periodo, en el grupo correspondiente al 10% más favorecido de la población, la cantidad de personas con estudios secundarios y universitarios completos aumentó cerca del 10%, pasando, en este último caso, del 30% al 40%.

Lógicamente, también se registran marcadas diferencias en la distribución del capital educativo entre las distintas regiones del país.

a. El nivel educativo y el empleo

No es necesario abundar en datos para demostrar que, en la sociedad actual y, sin duda, en la del futuro, el nivel educativo de las personas representa un factor fundamental para su posibilidad de insertarse en el mundo de la producción. Si bien el fenómeno contemporáneo del desempleo no respeta a ningún grupo social, es evidente que su incidencia es mayor entre aquellos de menor nivel educativo. Un estudio reciente realizado entre nosotros demuestra que, en el grupo de jóvenes desocupados de entre 14 y 24 años, el 73% carece de estudios secundarios completos, mientras que el 27% posee secundario completo o mayor educación. En el periodo comprendido entre 1991 y 1997 en el Gran Buenos Aires, la desocupación entre los jóvenes que no completaron el colegio secundario aumentó cinco veces más que entre quienes terminaron sus estudios. De acuerdo con Daniel Filmus, en 1997, el 14% de quienes habían terminado el secundario estaban desocupados, porcentaje que se reducía al 5,9% en el caso de los profesionales universitarios.

El nivel de ingresos está también directamente relacionado con los años de educación que ha logrado completar una persona. Un análisis realizado por el BID sobre la base de datos provenientes del Gran Buenos Aires señala que quien tiene seis años de educación recibe un ingreso 35% mayor que un trabajador sin estudios. A su vez, quien logró completar doce años de educación (secundaria completa) recibe un ingreso 80% mayor que el de quien carece de estudios, mientras que el ingreso de quien tiene diecisiete años de educación (universitaria completa) es 160% mayor que el de quien no tiene estudios. En los EE.UU., quienes tienen educación universitaria ganan hoy el 76% más que quienes sólo completaron la secundaria.

Un dato interesante proviene de investigaciones realizadas por Artemio López a propósito de los jóvenes que se incorporan al padrón electoral. Con motivo de la elección nacional de 1999, votarán por primera vez un millón de jóvenes de 18 y 19 años. De cada 100 de estos jóvenes, 63 se encuentran fuera del sistema educativo y sólo 37 están incluidos en él. Del total de esos jóvenes, dos son analfabetos absolutos, 17 no completaron la educación primaria, 37 sólo lograron completar ese nivel, 17 habrán abandonado el secundario en el momento de votar o lo harán después y los 29 restantes lograrán terminar la educación media y proseguirán, en algunos casos, estudios terciarios.

Un reciente estudio de UNICEF demuestra que, en todo el país, hay alrededor de tres millones de jóvenes de entre 13 y 17 años, de los cuales 330 mil no estudian ni trabajan. Más del 60% de esos jóvenes vive en hogares pobres. Sólo en el Gran Buenos Aires hay 90 mil jóvenes pobres y marginados.

b. Educar a todos para competir

Si el objetivo de la sociedad es que sus integrantes puedan competir efectivamente en el mundo del futuro, no resultará viable que lo haga sólo un porcentaje reducido de la población mientras que el resto se hunde cada vez más porque no ha sido capaz de desarrollar las habilidades que le permitirían incorporarse a esa competencia. "Para competir en el mundo actual hay que hacerlo persona a persona", afirmó Bob Galvin, un alto ejecutivo de una empresa estadounidense, "y como nación, no podemos darnos el lujo de dejar a nadie afuera". La diferencia entre quienes compiten reside hoy en el pensamiento, en los conceptos, en el capital intelectual.

Es por todos conocido el hecho de que, para que una persona pueda desempeñarse en la sociedad actual, se considera

imprescindible que complete, como mínimo, la educación media. Con respecto a este punto, la situación argentina resulta alarmante. Si se analiza el total de la población, se comprueba que no completó el colegio secundario:

- el 64% de quienes tienen entre 25 y 34 años;
- el 71% de quienes tienen entre 35 y 44 años;
- el 79% de quienes tienen entre 45 y 54 años;
- el 85% de quienes tienen entre 55 y 64 años.

Pero, mientras que el 64% de los argentinos de entre 25 y 34 años no terminó el secundario, en el conjunto de los países de la OCDE, no lo hizo sólo el 28% de las personas de esa edad. Tampoco lo hizo el 15% de los canadienses, el 13% de los estadounidenses, el 14% de los alemanes, el 13% de los suecos o el 26% de los franceses.

Si se analiza el conjunto de la población argentina comprendida entre los 25 y los 64 años de edad, se comprueba que:

- el 73% no completó el secundario (72% mujeres y 75% hombres);
- el 18% completó el secundario como máximo nivel;
- el 4% completó educación terciaria no universitaria;
- el 5% completó la educación universitaria.

Surgen grandes diferencias si se comparan esos valores con los correspondientes al conjunto de los países de la OCDE. En ellos, en ese grupo de población (25-64 años) se comprueba que:

- el 39% no completó el secundario;
- el 39% completó el secundario como máximo nivel;
- el 10% completó educación terciaria no universitaria;
- el 12% completó la educación universitaria.

Cuando se analiza el máximo nivel educativo en las personas entre 25 y 64 años que integran la fuerza de trabajo, los datos correspondientes a la Argentina y a los países de la OCDE son, respectivamente, los siguientes:

- el 69 y el 34% no completaron el secundario;
- el 20 y el 42% completaron el secundario como máximo nivel;
- el 5 y el 11% completaron educación terciaria no universitaria;
- el 6 y el 15% completaron la educación universitaria.

Es de destacar el hecho de que, en sólo un año, entre 1996 y 1997, la Argentina cayó seis lugares en la nómina de países ordenados según su índice de desarrollo humano calculado por el Programa de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas. De acuerdo con un análisis de Artemio López, ese deterioro se debió esencialmente a la caída en la tasa de matriculación primaria, secundaria y terciaria, que pasó del 80% al 77%. Esta tasa resulta de la suma de la cantidad de alumnos matriculados en cada nivel de educación –pertenezcan o no al grupo de edad correspondiente a dicho nivel– y el total de la población del grupo de edades de ese nivel. Las cifras recogidas en los informes del Programa de Desarrollo Humano 1996 y 1997, que revelan la magnitud de la crisis del sistema educativo nacional, corresponden a datos obtenidos en 1993 y 1994, respectivamente.

c. *El escaso capital educativo acumulado*

Como se ha visto, en términos generales, el 73% del total de las personas de entre 25 y 64 años en la Argentina y el 40%

de la población de esa franja de edades en el conjunto de los países de la OCDE carecen de educación secundaria completa. Además, mientras que, en ese grupo de países, el 13% de las personas de entre 25 y 64 años completaron su educación universitaria, en la Argentina sólo lo hizo el 5%.

La diferencia con ciertos países en particular es importante. Por ejemplo, completó la educación universitaria el 26% de los estadounidenses, el 23% de los holandeses, el 17% de los canadienses, el 19% de los coreanos, el 15% de los británicos. Resulta interesante la constatación de que, en un segmento más joven (25-34 años), completó su educación universitaria el 30% de los coreanos mientras que sólo lo hizo el 5% de los argentinos y el 9% de los brasileños. Es preciso destacar que, en la Argentina, hay en la actualidad casi tantos analfabetos como graduados universitarios.

Son numerosas las investigaciones que demuestran que, en el nivel secundario, se produce una deserción importante. En la Ciudad de Buenos Aires, el 38,7% de los estudiantes abandona sus estudios antes de comenzar el tercer año de la escuela secundaria.

Las carencias socioeconómicas no son las únicas responsables de la deserción. También se registra un importante nivel de repitencia. El 18% de los alumnos que cursan el nivel medio en los establecimientos de la Ciudad de Buenos Aires (bachilleratos y comerciales) repite el año. Las cifras más elevadas se registran en primero y segundo año (24%) y caen hasta el 2% en el último año. Esta circunstancia origina el fenómeno de la "sobreedad": el 40% de los alumnos que en 1998 concurren a las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires tiene una edad superior a la correspondiente a su nivel de estudio. En el Gran Buenos Aires, la deserción escolar secundaria pasó del 39% en 1991 al 48,1% en 1996, de

acuerdo con la Secretaría de Programación Económica. En el conjunto del país, seis de cada diez jóvenes que inician el secundario no logran completarlo. Una de las principales causas de esta situación es la incorporación temprana de los adolescentes al mercado de trabajo, en un intento de compensar la caída en el ingreso familiar debida al desempleo o a la disminución de los niveles salariales de los miembros de la familia que trabajan.

d. El sueño aún lejano de la igualdad de oportunidades

La grave distorsión en la igualdad de oportunidades queda demostrada por el hecho de que, mientras que el 70% de los estudiantes de las clases medias y altas terminan el secundario, sólo lo logra el 14% de quienes provienen de las clases bajas.

Como lo demuestran estudios realizados en otros países, existe una relación directa entre el número de jóvenes de 15 a 19 años que asisten a la escuela y que no trabajan y la cantidad de años que sus padres han permanecido en el sistema educativo. Por ejemplo, en Uruguay, concurre a la escuela el 81% de los jóvenes de ese grupo de edad si sus padres han recibido entre diez y doce años de educación mientras que sólo lo hace el 48% de los hijos de padres que tienen entre seis y nueve años de educación. Tanto en Uruguay como en Venezuela, país en el que la situación es similar a la descrita, sólo uno de cada cuatro jóvenes de 15 a 19 años de edad cuyos padres no completaron la educación primaria se encuentra estudiando y sin retraso escolar. Entre los hijos de padres que superaron la educación secundaria, esa proporción aumenta a tres de cada cuatro jóvenes.

Esta tendencia se observa también en los países desarrollados. En los EE.UU., por ejemplo, el porcentaje de la pobla-

ción de entre 16 y 65 años que completa la educación terciaria varía según el nivel de logro educativo de sus padres. Si estos completaron la educación terciaria, el 64% de sus hijos también lo hace; pero sólo la completa el 36% de los hijos de padres que no han ido más allá de la educación secundaria completa y el 20% de los hijos de padres que no lograron terminar la educación media.

Es decir que, a comienzos de la década de 1990, el origen social de los jóvenes sigue siendo un factor determinante de sus posibilidades de educarse y el capital educacional del hogar constituye un factor principal de transmisión de las oportunidades de bienestar de una generación a la siguiente.

Los enfoques actuales del desarrollo consideran a la educación como una inversión en capital humano y le atribuyen un papel fundamental en el logro de una mayor equidad social. Por eso, es preocupante que las oportunidades de participar en las mejoras educacionales se sigan distribuyendo de modo desigual, según el origen socioeconómico de las personas. Existe una relativa rigidez del sistema social en términos de la movilidad educacional entre generaciones, factor que, al actuar a través de la desigualdad de ingresos producidos por el trabajo, contribuye a reforzar la desigualdad distributiva del ingreso en nuestros países.

La educación en el contexto de la situación socioeconómica mundial

Así como la descripción de la situación educativa no hace sino expresar en datos un estado de cosas que es fácilmente advertido por cualquier observador de la realidad contemporánea, lo mismo sucede con el crecimiento de la brecha que se

genera entre los grupos de distintos niveles de ingresos. Esa desigualdad en la distribución de la riqueza se refleja también en la situación educativa. Por eso, el desnivel de ingresos tiene su correlato en el desnivel educativo.

Una de las formas aceptadas de comparar los ingresos en el plano internacional consiste en considerar el 20% más pobre y el 20% más rico de cada país. Los datos correspondientes a la Argentina provienen de la Encuesta Permanente de Hogares del Gran Buenos Aires. Un sucinto análisis muestra que el 20% más pobre, que recibía en 1975 el 7,2% del ingreso nacional, en 1998 recibe el 4,2%, es decir que, al cabo de veinticinco años, su participación en el ingreso cayó el 42%. En ese mismo lapso, la participación en el ingreso del 20% más rico pasó del 41% al 53%, lo que supone un incremento del 30%. Uno de cada tres chicos argentinos nace en un hogar con necesidades básicas insatisfechas y uno de cada dos adolescentes de familias pobres abandona el secundario.

Si bien muy notable en el caso de la Argentina, el problema de la concentración de la riqueza es un fenómeno característico de la sociedad contemporánea. De acuerdo con el *Informe del Desarrollo Humano 1998* de las Naciones Unidas, las 225 personas más ricas del mundo acumulan una riqueza equivalente al ingreso anual de los 2.500 millones de personas más pobres (el 47% de la población mundial). El 86% de los bienes y servicios de la tierra es consumido por el 20% de sus habitantes.

Una idea tal vez más exacta de la desproporción señalada se observa en el hecho de que las tres personas más ricas del mundo tienen bienes que exceden el valor del producto bruto interno anual de los 48 países menos desarrollados. Los bienes de las 48 personas más ricas superan el producto bruto interno de China, el país más poblado, con 1.200 millones de

habitantes. La desproporción se hace más evidente cuando se advierte que el costo adicional necesario para asegurar el acceso a la educación básica y a la atención médica básica a toda la población, el cuidado de la salud reproductiva para todas las mujeres y el alimento, el agua potable y condiciones sanitarias para todos los habitantes del mundo sería de 40 mil millones de dólares por año, es decir, menos del 4% de la riqueza combinada de las 225 personas más ricas del mundo o el 5% de lo que se gasta en el mundo en armamentos.

Según el *Informe de Desarrollo Humano 1999* de las Naciones Unidas, si las 200 personas más ricas del mundo contribuyeran anualmente con el 1% de su riqueza, se podría lograr que todos los niños del planeta accedieran a la educación primaria. Sería necesaria esta inversión adicional de 7 mil millones de dólares anuales, en promedio, durante los próximos diez años, a fin de educar a todos los niños. Esta cifra es inferior a la cantidad de dinero que se gasta cada año en cosméticos en los EE.UU. (8 mil millones de dólares), en helados en Europa (11 mil millones de dólares), en alimento para animales en Europa y los EE.UU. (17 mil millones de dólares) o en perfumes en los EE.UU. y Europa (12 mil millones de dólares).

Del análisis somero de estos datos, surge con claridad que la sociedad no se decide a realizar la inversión necesaria para proporcionar a todos sus integrantes las herramientas educativas básicas porque, en realidad, no asigna a esa tarea tanta trascendencia como manifiesta.

II. La sociedad ante la escuela: expectativas en medio de conflictivas tendencias culturales

EN UN MOMENTO histórico determinado, las tendencias sociales prevaletentes generan una visión del mundo que moldea la forma en que se concibe la educación. Un análisis superficial demuestra que nuestros niños y jóvenes viven rodeados de signos inequívocos que desnudan los valores que predominan en la sociedad. Las actitudes que ellos perciben en la realidad, y que poco tienen que ver con los valores que decimos compartir, son las claras señales que guían la educación de las nuevas generaciones. Por eso, debemos ir a buscar, en algunas tendencias sociales de hoy, las claves que nos permitan comprender la magnitud de la tragedia educativa.

¿Qué espera hoy la sociedad de la escuela?

Muy posiblemente, el descuido de la educación por parte de la dirigencia social así como el descenso experimentado por el rendimiento académico de los niños y jóvenes —que no constituyen fenómenos exclusivamente argentinos— reflejan una profunda modificación en las expectativas que la sociedad deposita en la escuela.

En el pasado, se consideraba que el objetivo de esta institución era proporcionar conocimientos específicos y concretos que resultaban de difícil transmisión en el hogar, lógicamente en un ámbito en el que se compartía un conjunto de valores con la familia. Hoy, esta situación ha cambiado drásticamente, como lo testimonian las transformaciones experimentadas por el enfoque de la enseñanza.

Durante un periodo prolongado se exaltó la creatividad y la libertad de los estudiantes, con un relativo desprecio por el contenido concreto de la enseñanza. Los hechos en sí no parecían contar mucho, lo importante era el "proceso" por el que se llegaba al supuesto saber. Esta tendencia ha alentado la instalación de un cierto desdén por el conocimiento concreto de la realidad y de los hitos que han marcado el devenir del hombre.

Esta situación es planteada con trazos gruesos por la periodista estadounidense Heather Mac Donald en su artículo "¿Por qué la maestra de Juancito no puede enseñar?", que relata una visita a un instituto neoyorquino en el que se forman educadores. Según el artículo, los profesores proponen "construir una comunidad, enriquecida en intercambios" e impulsan a los estudiantes a "desarrollar el subtexto de su tarea". Al cabo de la actividad del día, la profesora resume: "Estamos construyendo la confianza de este grupo". Pero lo que no parecen hacer es hablar de nada presente en el mundo real ni acerca de la manera de enseñar lecciones concretas a niños de carne y hueso, observa la periodista. Según ella, el lema de muchas de esas escuelas debería ser: "Todo menos el conocimiento". En caso de mencionárselo tangencialmente, se habla del "saber construido por uno mismo" o "el conocimiento contextualizado".

Ya pasó de moda el conocimiento común, el que transmiten los libros, aquel por el que Fausto vendió su alma al demonio. Las modernas tendencias educativas afirman que la enseñanza debe estar "centrada en el niño", lo que, en muchos casos, equivale a proponer que sea el alumno quien decida por sí mismo lo que quiere aprender. En los "grupos cooperativos", el paradigma de la clase "centrada en el alumno", los estudiantes supuestamente se enseñan unos a otros, aunque no es infrecuente que la discusión se deslice de la matemática a las series televisivas. El énfasis está puesto en los sentimientos y en el "ser". Un currículo concreto, con la enumeración de lo que los niños deberían saber, es interpretado como una limitación al espíritu humano.

Los nuevos maestros son preparados para desconfiar de la autoridad y de la idea de que se espera que ellos sepan más que sus alumnos. El supuesto de que los maestros saben algo que los alumnos desconocen, en el que se sustentaban las clases tradicionales, es anatema para el igualitarismo escolat. Hasta el mismo término *maestro* está en retirada, y es reemplazado por el de "facilitador", en parte guía y en parte testigo que observa al niño que se educa a sí mismo. Como resultado de esta formación posmoderna, cada día importa menos la competencia concreta de los docentes en los temas que, se supone, son los que deben enseñar.

¿Cómo se estudia?, ¿qué se estudia?, ¿se estudia?

La orientación que están adquiriendo numerosos programas destinados a la formación de nuevos docentes es confirmada por Carol Innerst en su artículo "Locura metodológica". La autora relata que, al comenzar uno de esos cursos, la profesora

se apresuró a reorganizar los pupitres en forma de "U" porque consideraba la disposición en filas "aburrida" y demasiado "tradicional". Juzgaba, además, que la distribución en filas promueve el individualismo en lugar de la cooperación, que estimula a los estudiantes a hablar y trabajar juntos. Prosigue la profesora, según el relato de Innerst: "Este no es un curso exigente en términos de lecturas. No estoy tan interesada en las calificaciones que obtengan como en su capacidad para explicar sus propios procesos. El producto final no es tan importante como el esfuerzo, el proceso que realizan". Estas técnicas, que dan prioridad al *cómo* sobre el *qué* se enseña, son muy frecuentes en las escuelas en las que se forman los nuevos docentes. Muchas de estas instituciones atraen a los estudiantes que son el producto de una escolarización deficiente y que, muchas veces, ya han fracasado en otras disciplinas. Las escuelas de formación docente los entrenan para convertirse en agentes de cambio, cuyo objetivo es promover la justicia social y la equidad más que el logro académico. Aquellas aspiraciones son socialmente muy importantes y también lo es que los maestros lo adviertan precozmente. Sin embargo, lo grave es que se privilegie la construcción de la autoestima y el descrédito de la competencia por sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la matemática. Este enfoque estaría justificado si produjera niños cultivados e interesados por aprender. Hasta ahora, no parece haberlo hecho.

El énfasis que importantes corrientes pedagógicas están poniendo en el proceso del aprendizaje, privilegiándolo por sobre su producto, ejerce una influencia, aún vigorosa, sobre nuestra educación. El arraigo de estas concepciones, que muchas veces han sido incorrectamente interpretadas, se explica porque parecen coincidir con la tendencia actual a rehuir

el esfuerzo que se asocia con la adquisición de conocimientos concretos. Quienes proponen estas ideas insisten, con razón, en que el objetivo de la educación es entrenar a los jóvenes para cuestionar, criticar y rechazar el saber convencional. Pero, para muchos, el hecho de que los estudiantes ignoren los contenidos resulta irrelevante: sólo importa su opinión pues el conocimiento, el "producto", pasó de moda. Recién ahora se está comenzando a manifestar alguna preocupación por la generalizada ignorancia de los hechos concretos por parte de nuestros jóvenes.

Tomemos el caso del conocimiento científico, en el que la tesis de la fugacidad del conocimiento encuentra posiblemente su justificación más clara. Es cierto que vivir en medio de una revolución de ese conocimiento como la que se está produciendo actualmente hace necesaria la flexibilidad porque el saber se vuelve rápidamente obsoleto. Pero, aunque sea cierto que nuestra comprensión del mundo se está transformando aceleradamente en las fronteras del saber humano, no lo es menos que el fundamento de la ciencia que se enseña a los jóvenes escolares no se encuentra en permanente cambio. Habría que pensar que cuanto más firme sea su conocimiento de los principios básicos, más fácil les resultará enfrentar las transformaciones complejas en su vida adulta, tanto si se dedican a la ciencia como si se proponen comprenderla como ciudadanos informados.

No resulta tan clara la distinción entre el proceso y el producto en campos como la literatura o la historia, que no cambian tanto con el paso de las generaciones o de los años. Los fundamentos de la gramática son prácticamente los mismos que los que se enseñaban hace cincuenta años. El problema es que hoy no interesa tanto que se aprendan.

El capital de conocimientos

Si pretendemos que, en el futuro, los jóvenes entiendan algo sobre algo, es preciso dotarlos de un capital básico de conocimientos concretos. Las importantes habilidades de resolver problemas o de ejercitar el aprendizaje permanente no se adquieren en un vacío de conocimientos. Como muy bien lo resume Chris Woodhead, un alto funcionario educativo británico,

el mundo no es algo nebuloso y vago que está allí, florando libremente, esperando nuestra opinión. Es algo sólido y real, y una educación que no enseñe a los jóvenes que nada se logra sin paciencia y autodisciplina (requeridas para contar con conocimientos concretos sobre el mundo), es una educación que no vale la pena adquirir.

Resulta evidente que las expectativas de nuestra sociedad actual sobre los logros académicos de los estudiantes son muy modestas. De manera manifiesta o encubierta, se prioriza la adquisición de las *herramientas*, cuando no directamente el cumplimiento de otras funciones que hoy se asignan a la escuela. Efectivamente, esta ha ido asumiendo la responsabilidad de numerosas tareas vinculadas al proceso de socialización de los jóvenes. Así, la asistencia social, fundamentalmente centrada en la alimentación, desempeña un papel importante en la escuela que sirve a los grupos más carenciados. Por su parte, las familias de niveles más favorecidos buscan en la escuela un buen "ambiente" para sus hijos, al mismo tiempo que ponen un énfasis especial en la actividad deportiva sin olvidar los conocimientos que se han convertido en indicadores actuales del *status*: el inglés y la computación.

Este cambio en los requerimientos de los padres en relación con la educación de sus hijos queda claramente evidenciado en un estudio nacional de opinión sobre estos temas promovido, no hace mucho, por el Ministerio de Educación de la Nación. Esa investigación demostró que los padres consideran que el principal objetivo hacia el que debería orientarse la escuela media es evitar que los jóvenes se inclinen por la droga o el delito (para el 22,4%), seguido por la preparación para el trabajo (21% de las respuestas); mientras que un porcentaje menor piensa que la experiencia escolar debe brindar información (12%), desarrollar habilidades para resolver problemas (8%) o estimular el aprendizaje (8%). Es decir, se deposita una desmedida expectativa en que la escuela resolverá problemas sociales predominantes, como la delincuencia, la drogadicción y la desocupación. Los aspectos directamente vinculados al desarrollo intelectual quedan relegados a un segundo plano. Al percibir que las expectativas de sus padres con respecto a la escuela no están tan directamente ligadas a su desempeño académico como lo manifiestan, los niños y los jóvenes terminan por ser indiferentes a los logros vinculados a ese campo e, inclusive, por despreciarlos.

Diferencias culturales en las expectativas depositadas en la escuela

Se ha observado más arriba que, en nuestro país, es alta la satisfacción de los padres con la escuela a la que asisten sus hijos. Es más, dicha satisfacción se basa en un supuesto buen rendimiento académico que, como se ha dicho, ha quedado reiteradamente desmentido en la práctica. El hecho de que más del 80% de los padres en Buenos Aires o en Minneapolis,

EE.UU., esté satisfecho con el rendimiento de sus hijos (cuando, en realidad, este no es bueno), mientras que sólo lo esté el 35% de los padres japoneses (a pesar de que sus hijos demuestran haber adquirido más conocimientos), indica las diferencias en las expectativas sociales depositadas en la educación en distintos países. Los alumnos argentinos y los estadounidenses tienen un alto concepto de sí mismos, autoevaluación que, por ejemplo, es mucho menos favorable en los jóvenes chinos. Sin embargo, el rendimiento de estos últimos es claramente superior al de los estadounidenses. La sobrevaloración de las capacidades de nuestros chicos, que ellos comparten con entusiasmo, no parece ayudarlos a aprender más.

Respecto de esta cuestión, resulta ilustrativo el contraste de algunas breves noticias periodísticas recientes, que permiten advertir esas diferencias en las expectativas.

- Hong Kong, China

Mae W. trabaja como secretaria. Está usando sus vacaciones para ayudar a su hija de 7 años a prepararse para la escuela. También la envía a un colegio en el que recibe formación suplementaria. En la cultura china, la educación de los hijos es considerada una virtud tradicional, que justifica la postergación de otras aspiraciones personales de los padres.

- Jujuy, Argentina

El Ministerio de Educación promueve de manera automática a los alumnos primarios y secundarios de la provincia debido a los escasos sesenta días de clase que han tenido en el año 1998. No es la primera vez que se recurre a esta medida en las jurisdicciones provinciales para resolver el problema de la suspensión de las clases.

- Hong Kong, China

Leung Fung Y. es un estudiante secundario que dedica un promedio de sesenta horas semanales a sus actividades escolares regulares y suplementarias. En época de exámenes, escapa de su ruidoso departamento y no encuentra lugar en la biblioteca de su escuela, atestada a toda hora. Por eso, se refugia en los salones de tránsito del aeropuerto internacional Kai Tak, donde puede estudiar en paz. Sin embargo, como casi la mitad de sus compañeros, Leung piensa que sus esfuerzos no serán suficientes: sólo uno de cada veinte estudiantes primarios consigue un lugar en la universidad.

- Zona Norte del Gran Buenos Aires, Argentina

La indignada madre de Cynthia G. enttevista a una profesora de su hija. La interpela: "¿Cómo es posible que, con la cuota que pago, la nena traiga estas notas?". No le preocupa saber si las notas reflejan la ignorancia real de la "nena". Paga y exige "buenas notas" a cambio. Otros padres, en circunstancias similares, van a la escuela junto con el alumno (y algún abuelo) y la emprenden a puñetazos con los profesores. Como ha observado un educador, antes los padres concurrían a la escuela para enterarse de lo que habían hecho sus hijos; ahora van para saber qué "les" han hecho a sus hijos.

- Seúl, Corea del Sur

Frente al edificio de la Universidad Sung Kyun Kwan, en una madrugada invernal, los padres rezan abrazados a sus hijos antes del examen para el que los jóvenes se prepararon durante un año durmiendo cuatro horas diarias (dormir cinco equivale al fracaso). Al cabo de ese examen, ingresará a la universidad uno de cada cuatro aspirantes.

- Mendoza, Argentina

La familia R. M. está indignada. Rolo, el hijo mayor, acaba de ser reprobado en el examen de física del curso de ingreso a la facultad de Medicina. Aunque reconoce que al hijo nunca le gustó la física (“¿Para qué sirve la física?”, piensan tanto el padre como el hijo), el señor R. M. se reúne con otros padres igualmente enfurecidos por la dificultad del examen. Deliberan, se asesoran. ¿Con un profesor de física? No, con un abogado. Deciden presentarse ante el juez y pedir su amparo. Motivo: “examen difícil”. Reacciones semejantes se han producido en Tucumán, en La Plata y en otras ciudades argentinas.

Actitudes de los padres, deseos de los niños

Estas historias reales muestran que los hijos son el espejo de los valores de sus mayores. Lo confirma una interesante investigación que compara las expectativas de los jóvenes en distintas culturas.

La pregunta que se les formula es: “Chicos, supongamos que aparece un duende que les promete hacer realidad sus deseos. ¿Qué le pedirían?”.

En términos generales, los deseos de los chicos pueden agruparse en cuatro categorías: dinero; objetos materiales, como juguetes; fantasías, como ir a la Luna, o logros educativos, tales como el éxito escolar o la posibilidad de continuar con su educación.

El 70% de los niños chinos expresa deseos vinculados a la educación. Sólo el 10% de los estadounidenses tiene algún interés en la educación. La mayoría se inclina por el dinero y los objetos materiales.

Un estudio reciente muestra que, para el 79% de los niños argentinos de entre 8 y 12 años, ser chico significa divertirse, ser feliz. En cuanto a la escuela, al 38% le gustaría faltar cuando quisiera, el 24% desearía cambiar a las autoridades y el 23% propone que haya menos exigencias.

El desinterés por la experiencia escolar es similar entre los estudiantes secundarios argentinos, como queda demostrado por los resultados de una investigación que concluye que el 86% de ellos dejaría el colegio si se lo dieran a elegir y, en no pocos casos, lo harían con la aprobación de sus padres. Al 41%, lo que más le interesa del colegio es ver a sus amigos; al 13%, conocer chicos y chicas; al 12%, divertirse; al 33%, aprender y al 36%, estudiar las materias que le gustan. La escasa seriedad con que se encara el estudio queda también de manifiesto en una investigación realizada entre alumnos del colegio secundario que repetían el año. Se comprobó que el 73% no estudia más de cuatro horas semanales; el 37% dedica poco tiempo al estudio porque los contenidos “no despiertan entusiasmo”; el 36% no tiene interés en el estudio —respuesta más frecuente en alumnos provenientes de familias con nivel socioeconómico alto— y el 69% de los repitentes se fue de vacaciones en el verano anterior a la fecha en que tenía que rendir, en el turno de marzo, un promedio de casi cinco materias.

Las diferencias entre alumnos de distintas culturas están muy bien resumidas en el juicio de una profesora de inglés de Nueva York, Freda Schwartz, que señala:

El obráculo más importante para el aprendizaje es la resistencia a aceptar las responsabilidades de la vida escolar, fuertemente enraizada en nuestros estudiantes típicos. Por alguna razón, ellos tienden a sentir un cierto disgusto, hasta un genuino desprecio, por toda actividad que suponga leer y es-

cribir. En la misma aula, los alumnos provenientes de otras culturas parecen comprender y respetar las obligaciones de ser estudiante. Les guste o no, aunque prefieran estar con sus amigos, aunque tengan cosas más interesantes que hacer, ellos saben lo que "deben" estar haciendo y no cuestionan la necesidad de hacerlo. Si no les gusta, mala suerte. Igual leerán los capítulos, escribirán los deberes, controlarán sus tareas y se asegurarán de que han hecho todo eso de la mejor manera posible.

Es en las expectativas que los mayores transferimos a los jóvenes donde debe buscarse la explicación de la indiferencia que ellos sienten frente al logro educativo. En otras palabras, si bien en el discurso manifestamos que las competencias académicas nos preocupan, los chicos advierten que concebimos la escuela como un sitio para depositarlos y del que esperamos que les dé de comer (en el caso de las familias desfavorecidas) o que les brinde una atmósfera amable y protectora para el cómodo transcurrir de una parte importante de sus días (en otros niveles sociales). Que les dé saber, conocimientos concretos, parece importarnos mucho menos y no es infrecuente que hasta cuestionemos su utilidad. Ante este retroceso de sus padres, los niños están dejando de ser hijos de ellos para pasar a ser, crecientemente, hijos de la sociedad. Lo señala el científico Gerald Edelman: "Sus hijos no son sus hijos. Son hijos de la tecnología de la información. Más que sus padres, lo que forma sus cabezas son los estímulos del mundo moderno". Coinciden con esta afirmación los resultados de una reciente investigación realizada en la ciudad de Buenos Aires por Tatiana Merlo Flores. El 46% de los padres encuestados cree que ellos son quienes más influyen en la conducta de sus hijos, seguidos muy de cerca por quienes piensan que es la televisión

la que ejerce ese control absoluto (32%). También sostienen que los ídolos musicales influyen más que los maestros en la conducta de sus hijos (6% y 3%, respectivamente). Cuando se les pregunta a los padres a quiénes creen más sus hijos, el 38% responde que les creen a ellos mientras que el 26% se inclina por señalar a la televisión. No resulta casual que el 75% de los chicos encuestados en ese mismo estudio quiera parecerse a algún personaje de la televisión, fundamentalmente por su aspecto físico.

Son muchas las pistas que damos a los jóvenes para que comprendan rápidamente hacia dónde orienta el mundo actual su real interés. El desprestigio en que se ha ido sumiendo la actividad intelectual, uno de cuyos principales centros ha sido durante mucho tiempo la escuela, es el reflejo de la serie de complejas mutaciones que se están produciendo en la cultura contemporánea.

El decisivo papel de los ejemplos

Resulta indudable que, en la actualidad, los niños y los jóvenes están expuestos a una realidad familiar y social en la que les cuesta advertir los signos de la declamada importancia que decimos dar a la educación y al conocimiento. Ese contexto ejerce una poderosa influencia en su formación. Así lo demuestra un sencillo juego, tomado del libro *Una aristocracia de todos* de Bernard Barber. Lo que el autor propone es intentar responder a las preguntas que siguen, convenientemente adaptadas, marcando con un círculo la o las respuestas correctas:

1. Los mensajes que emiten la televisión y la publicidad gráfica muestran que su felicidad depende de:

- a. el auto que conduce;
 - b. la ropa que usa;
 - c. cómo huele;
 - d. los libros que lee.
2. Los gobiernos tratan de disminuir la influencia estatal en la sociedad a través de la desregulación y la privatización con el objeto de:
- a. estimular los negocios;
 - b. favorecer la competencia entre los mercados;
 - c. aumentar la productividad;
 - d. lograr que los jóvenes cuenten con el ámbito privado que les permita pintar, esculpir y leer a los clásicos.
3. Una buena manera de prepararse para una carrera que asegure altos ingresos y elevado *status* en nuestra sociedad es:
- a. ganar el premio de un sorteo;
 - b. comenzar a modelar ropa a los 12 años;
 - c. organizar una banda de rock;
 - d. dedicarse a la docencia en la escuela secundaria.
4. Las editoriales de libros esperan recibir grandes ganancias cuando planean publicar:
- a. Douglas Ellisman: *Aniquile la competencia*;
 - b. Leticia Dickens: *Cómo adelgazar en 10 días*;
 - c. Roy Hurt: *¡Arriba ese ánimo!*;
 - d. Voltaire: *Obras completas*.
5. Los mejores graduados universitarios durante el año pasado buscaron trabajo como:
- a. maestros de jardín de infantes;

- b. investigadores científicos;
 - c. estudiantes de posgrado en filosofía;
 - d. asistentes *junior* en una empresa de primera línea.
6. El argentino que con mayor probabilidad ha leído recientemente *La Iliada* y escrito un poema escuchando a solas música de Palestrina es:
- a. un miembro del Poder Legislativo;
 - b. un corredor de bolsa;
 - c. un gerente de producto de una gran compañía multinacional;
 - d. un estudiante de letras desocupado.
7. Para ser contratado por una empresa líder, lo más importante es contar con un doctorado en:
- a. ciencias morales de Harvard;
 - b. lenguas clásicas de Oxford (con honores);
 - c. literatura comparada de la Sorbona;
 - d. administración de empresas de cualquier universidad.
8. Si usted se postulara a presidente del país, dedicaría muchas horas a leer:
- a. las *Obras completas* de Sarmiento;
 - b. las tragedias históricas de Shakespeare;
 - c. la *Vida de los romanos* de Plutarco;
 - d. la versión en rústica de *Cómo dominar el maquillaje televisivo*.

Si quiere obtener una calificación más alta: mencione los diez poetas que más han influido en su vida y recite una estrofa favorita. Bueno, olvide la estrofa, sólo mencione los poetas. Está bien, no diez, sólo cinco. ¿Dos? Bien, ¿quién es su futbolista preferido?

Si a las preguntas 1 a 4 contesta a, b, y c y a las preguntas 5 a 8 responde d, tal vez le interese seguir leyendo.

Por eso, cuando nos manifestamos escandalizados al advertir, como lo hemos comentado, que casi el 70% de nuestros niños y jóvenes no comprende lo que lee, es preciso tener presente que posiblemente ellos *no comprendan lo que leen en los libros, pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad*. Hay que preguntarse si nuestros chicos son tontos o, por el contrario, inteligentes, cuando ignoran lo que predicamos e imitan lo que practicamos.

Los verdaderos pedagogos

Con su olfato entrenado para detectar la hipocresía, los jóvenes leen con gran agudeza las señales que envía el mundo en el que deberán vivir. Siguen con gran dedicación las enseñanzas de sus maestros en ese mundo, los verdaderos pedagogos nacionales: la televisión, la publicidad, el cine, el deporte, la música popular, la política y todo lo que entra en los espacios de celebridad que ellos definen.

Lo que los chicos saben es lo que los mayores les enseñamos con el ejemplo. Los más inteligentes son los primeros en aprender que resulta mucho más importante seguir lo que la sociedad enseña implícitamente con sus acciones y a través de sus estructuras de recompensa que lo que predica la escuela en lecciones y discursos sobre el recto comportamiento.

La escuela, que puede y debe ejercer una función de liderazgo, está condenada a perder frente a una sociedad que a cada instante la desautoriza. *Si la sociedad deshace prolijamente lo*

que pretende que la escuela construya, no puede esperarse que la educación represente una gran diferencia.

Nuestra sociedad, que honra la ambición descontrolada, recompensa la codicia, celebra el materialismo, tolera la corrupción, cultiva la superficialidad, desprecia el intelecto y adora el poder adquisitivo, pretende luego dirigirse a los jóvenes para convencerlos, con la palabra, de la fuerza del conocimiento, de las bondades de la cultura y de la supremacía del espíritu. Los chicos entran en el juego. Pero advierten que, si realmente valoráramos a los maestros, les pagaríamos lo que pagamos a quien repara el televisor, al plomero, a los corredores de bolsa o al personal de servicio. Si apreciáramos los libros, leeríamos más e invertiríamos nuestro dinero en una biblioteca antes que en autos, electrodomésticos o excursiones. De acuerdo con una reciente investigación realizada por Rosendo Fraga, del Centro de Estudios para la Nueva Mayoría, durante 1998, en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, los mayores de 50 años son quienes menos leen: poco más de la mitad no han leído ningún libro en el último año. Como es de esperar, la lectura de libros aumenta a medida que se eleva el nivel educativo de las personas.

La cuestión de los valores sociales

El predominio de los valores mencionados ha sido reiteradamente comprobado en la realidad. Una investigación realizada no hace mucho entre estudiantes secundarios de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires por Eduardo D'Alessio muestra que el 52% de los jóvenes considera que tener éxito en la vida es hacer lo que les gusta, mientras que el 46% reparte sus respuestas entre ganar mucho dinero, lograr estabilidad eco-

nómica, ser profesional reconocido, ser famoso y ganar dinero sin trabajar. Para el 23% de los varones, tener éxito es ganar mucho dinero. Ese es un objetivo muy importante para los jóvenes que concurren a escuelas privadas, quienes también acentúan el ideal de ser famosos.

Ante la evidencia de esta importancia de lo económico para la vida de los jóvenes se les preguntó: ¿cuáles son los factores que permiten lograr un mejor nivel económico en la Argentina? El 49% se inclinó por elementos vinculados a la "viveza": habilidad para los negocios y "acomodos", mientras que el 31% mencionó factores relacionados con el esfuerzo: estudio, dedicación al trabajo.

Sugestivamente, entre quienes tienen un padre que sólo finalizó los estudios primarios, se presenta con mucho mayor peso la necesidad de estudiar para seguir progresando (respuesta del 60%) que entre quienes provienen de familias con nivel universitario (grupo en el que sólo el 19% destaca esta necesidad). La habilidad para los negocios es mencionada como factor decisivo para el éxito por el 29% de los hijos de universitarios, mientras que no la cita ningún hijo de padres cuyo máximo nivel educativo sea el primario. La proporción es inversa en relación con el ahorro: lo considera importante el 20% de los hijos de padres con nivel primario y ninguno de los hijos de universitarios.

Como se desprende de estos datos, es evidente que los grupos más favorecidos de la sociedad transmiten a sus hijos, con el poderoso ejemplo de sus vidas, que el estudio, el esfuerzo y el trabajo importan poco para triunfar, triunfo que es interpretado como sinónimo de éxito económico.

Los chicos saben menos porque su valoración del conocimiento es menor. Se han comentado más arriba los resultados del estudio conducido por la profesora Élide de Gueventter que

demonstró la caída en el rendimiento académico de los jóvenes de entre 17 y 22 años desde la década de 1970. Como parte de esa investigación, se analizó la evolución simultánea de los valores de esos jóvenes. Se pudo comprobar que, mientras en 1970 el 52% de los jóvenes decía valorar la ciencia, en 1995 lo hacía el 29%; caída similar a la que se observa en sus actitudes concretas hacia la ciencia (del 27% al 12%). En ese mismo lapso, la valoración explícita de los aspectos económicos de la vida creció del 28% al 48%, mientras que las actitudes de los jóvenes que delatan su valoración real de lo económico treparon del 28% al 62%.

¿Para qué estudian los que estudian?

En ese sentido, resultan muy ilustrativos los resultados de una investigación que se lleva a cabo anualmente desde 1966 y que analiza distintas características del numeroso grupo de jóvenes que se incorporan a la educación superior en los EE.UU. Esos estudiantes están poco interesados en los aspectos académicos de la educación y la consideran crecientemente como un medio de aumentar sus ingresos económicos y, cada vez menos, como una oportunidad de expansión mental. Efectivamente, cuando se les pregunta acerca de los objetivos considerados importantes o esenciales para sus vidas, el 75% estima esencial o muy importante "estar muy bien desde el punto de vista financiero". En cambio, sólo el 41% asigna similar trascendencia a "desarrollar una filosofía significativa de vida". Lo sugerivo es que, en 1968, los porcentajes eran inversos: el 41% asignaba gran importancia a la seguridad financiera mientras que el 83% privilegiaba el desarrollo de una filosofía significativa de vida.

Tales valores ejercen una profunda influencia sobre la visión que los jóvenes tienen de la educación. En 1998, los estudiantes declararon asistir a la universidad más interesados en “conseguir un trabajo mejor” (77%) o “ganar más dinero” (75%) que en “lograr una educación general y una mejor apreciación de las ideas” (62%).

Si los medios de difusión más poderosos, que todo lo igualan, distribuyen en el planeta idéntico mensaje y encumbran a cualquier ignorante o amoral en poderoso modelo, ¿por qué razón han de despreciar los jóvenes la ignorancia? *Ejemplares alumnos de la realidad, los jóvenes aprenden bien sus lecciones.* Si observan que tales personajes se alzan con millones por alguna proeza deportiva o por ulular ante multitudes mientras que un maestro de escuela recoge migajas, seguramente no dedicarán su vida a la docencia e intentarán abrirse camino en el deporte o en la música popular aunque no lleguen a concretar grandes logros. ¿Con qué armas lucha un intelectual para ocupar un lugar entre los modelos sociales ante el paradigma de virtudes que es, por ejemplo, Michael Jackson?

La ignorancia de los jóvenes es nuestra propia ignorancia, que ellos asumen con envidiable capacidad. Un espejo que nos refleja con una fuerza que, al menos por un instante, incomoda. Aprenden lo que tan bien les enseñamos: que no encontrarán nada en Dante o en Borges, en Miguel Ángel o en Pettoruti, en Shakespeare o en Cortázar, que les sirva para escalar la cumbre de nuestra pirámide social. El objetivo es obtener, y pronto, mucho dinero. La actividad intelectual es para gente rara. Ratas de biblioteca. Perdedores. Tal vez no podamos estar orgullosos de lo que enseñamos a los jóvenes, pero sí podemos estarlo por lo bien que aprenden las lecciones que les damos con nuestro ejemplo.

Y, así, resulta lógico que, mientras se recogen testimonios de preocupación por la educación, se confirma que este problema no nos interesa tanto aunque juguemos bastante bien a “simular que nos preocupa”. Posiblemente exista entre nosotros un sentimiento confuso acerca de la crisis de la enseñanza, pero nadie parece interpretar que *la tragedia se aloja entre las paredes de nuestras casas y refleja fielmente nuestros valores.*

El cambio de los valores: declina la educación

Tiempo atrás, uno de nuestros más distinguidos filósofos jóvenes exponía sobre “El desafío del fin del milenio” ante un numeroso e interesado auditorio de estudiantes próximos a concluir la escuela secundaria. El profesor, de alrededor de cuarenta años, completaba un apasionante recorrido por el núcleo de nuestra cultura, el valor del pensamiento crítico, la importancia de la lectura y la reflexión, la primacía del razonamiento, la trascendencia de la solidaridad. Cuando, al concluir su lúcido mensaje, se generalizó el debate, los jóvenes, visiblemente hijos de profesionales universitarios, cuestionaron la significación que lo expuesto tenía para sus vidas. Sostenían que, aunque todo eso sonaba muy bien, su problema real era tratar de encontrar el camino, no para ser personas más completas, como proponía el filósofo, sino para conseguir trabajo, formar una familia, tener su casa. Una joven confesó que, aunque su pasión era el arte, pensaba estudiar diseño porque, de otro modo, no podría vivir. Dijo que estaba aprendiendo a dibujar con la asistencia de una computadora, a pesar de que eso no la atraía, porque temía no poder encontrar trabajo si insistía en dibujar a mano.

El sorprendido filósofo luchaba por defender los valores de su generación, seguramente la de los padres de los alumnos allí presentes. Ese prolongado y apasionante debate dejó claramente al desnudo las características del mundo en que viven los jóvenes de hoy, más ansiosos y calculadores que los de treinta años atrás. Como se desenvuelven en una incertidumbre creciente, les preocupa esencialmente encontrar trabajo y, sobre todo, conservarlo. Se dan cuenta de que pelagra su posibilidad de igualar los logros de sus padres. Son numerosos los estudios que demuestran que las expectativas de la actual generación de jóvenes son, por primera vez en la historia, peores que las de sus padres. Los jóvenes perciben que los bienes más preciados en el mundo en que viven —el éxito, la riqueza, la belleza física, el logro deportivo, la fama— están distribuidos de manera desigual y, casi siempre, arbitraria. Advierten que se está abriendo en torno a ellos un abismo cada vez mayor entre la riqueza y la pobreza y, lógicamente, quieren salvarse.

“Entre el pavor del desempleo, el miedo al SIDA, la violencia creciente, la dureza social, la droga, la disgregación familiar y educativa y el desamparo ideológico, la juventud de estos años busca antes sobrevivir que lanzar manifiestos sobre una nueva vida”, dice el ensayista español Vicente Verdú. Allí reside la diferencia fundamental con las generaciones anteriores. Antes, la juventud, educada en la responsabilidad y la autonomía, se proponía como objetivo modificar el orden establecido, a veces por medios pacíficos, otras no. Pero los jóvenes se sentían responsables y capaces, nada menos, de cambiar el mundo. Hoy, angustiados por la incertidumbre, se ven impotentes y tratan de integrarse cuanto antes a ese mundo, sin importarles a qué precio. Como no vislumbran en nosotros un modo mejor de vivir, muchas veces manifiestan el rechazo que sienten hacia lo que les mostramos mediante la fuga o

destruyéndose a sí mismos o a la sociedad. Posiblemente, así intentan que les prestemos atención.

La cosificación de los jóvenes: de tener objetos a ser objetos

Un reciente informe, que indica que uno de cada tres de los 13 millones de argentinos menores de 18 años vive en hogares con sus necesidades básicas insatisfechas, ofrece una perspectiva aterradora. Lo hace también la constatación de que el 32% de los jóvenes de entre 13 y 18 años no asiste a ningún establecimiento educativo. Así avanza silenciosamente la exclusión, separando desde muy temprano a los pocos que creen poder salvarse de los muchos condenados a despeñarse hacia el fondo del abismo como vergonzante chatarra.

Mientras esto sucede, los jóvenes que todavía pueden hacerlo (y no sólo los jóvenes), se aturden consumiendo. A través de los medios y la publicidad, las actividades más exitosas de estos tiempos, creamos permanentemente un inmenso mercado de nuevas necesidades y proponemos a la juventud modelos cada vez más superficiales. Generamos una pérdida gradual de la capacidad de distinguir lo real de lo virtual y una actitud menos cuestionadora. Los jóvenes aceptan resignadamente este papel que les asignamos en la sociedad actual y viven en una prolongada minoría de edad. Entre los pobres, esta se debe al desempleo y, en los grupos más favorecidos, a la cómoda complicidad generacional de la familia, que no los fuerza a asumir la responsabilidad de hacerse adultos.

Somos los mayores quienes mostramos a los jóvenes este, su triste destino de objetos. No sólo por estimularlos a tener objetos sino, lo que es más grave, de resignarse a ser objetos.

Por eso, hablamos tanto de "educar para el trabajo", frase que traduce nuestra visión de lo humano como recurso, como herramienta que requiere el mercado, y, cada vez menos, de educar para desarrollar personas autónomas y responsables a las que, en realidad, poco valoramos.

Habrá que reconocer que estamos en deuda con la mayoría de nuestros jóvenes. ¿Qué alternativas les presentamos, qué esfuerzo hacemos para transmitirles ciertos valores? Con nuestra exigencia y ejemplo, deberíamos ayudarlos a concebir las nuevas e imprescindibles utopías que consideren que el bien propio tiene mucho que ver con el bien de los otros. Porque el egoísmo y la codicia, hoy convertidos en dogma, no bastan como norte de la vida personal ni de la social. Como afirma el rabino inglés Jonathan Sacks, los jóvenes "se ven rodeados por una sociedad que maximiza la envidia y minimiza el consuelo". Sólo asumiendo nuestra responsabilidad de adultos, proponiendo a los jóvenes modelos de conducta diferentes de los tan lamentables que hoy les mostramos y ocupándonos de sacudir su apatía para exigirles el esfuerzo de la confrontación y la crítica, podremos intentar que recuperen el sentido perdido de sus vidas. De otro modo, la mayoría de los jóvenes seguirá, como hasta ahora, reflejando nuestra desorientación y nuestra angustia.

La deserción de la dirigencia

Cuando la humanidad desciende, es decir, cuando entra en periodos de decadencia, como lo señala Julián Marías, la recuperación resulta difícil, dado que se produce tal destrucción de la personalidad social que, sencillamente, *no hay quién* que permita tomarse para remontar. En ese rechazo que sistemá-

ticamente manifiesta la dirigencia para asumir el papel que le corresponde reside uno de los problemas más graves de la sociedad actual, que adquiere características particularmente significativas en la Argentina.

Neil Postman, profesor de sociología de la comunicación de la Universidad de Nueva York, señaló que los EE.UU. se están "entreteniendo hasta morir". Que el verdadero problema no son las drogas, el tabaco o las dietas ricas en colesterol, sino la adicción al entretenimiento diario, la necesidad que tenemos de ser entretenidos. Vivimos en la "sociedad del espectáculo" que anunciaba Guy Debord a comienzos de los años sesenta, basada en la comercialización de los valores. En esa realidad virtual en la que lo importante ya no es el pensamiento, sino la presencia, entre otras cosas, se confunde el Estado con el circo, con el cine, con la televisión.

Sin embargo, a pesar de lo extendida que está en el mundo la superficialización del hábitat cultural, en los países mejor estructurados quedan algunas bases sólidas en las que afirmarse. Al decir del escritor español Manuel Vicent,

espacios cerrados donde no suele ser bien recibida la estupidez. Donde hay personas que cumplen con su deber sólo por ser su deber, sin preocuparse de otra cosa. Donde cualquier chisme no conmueve al Estado, hace perder el sueño a ilustres pensadores o saca a los científicos de los laboratorios.

Parafraseando a Vicent, la diferencia entre la Argentina e Inglaterra consiste en que "en Inglaterra un profesor de Oxford no sabe quién es lady Di. Y si lo sabe, no conoce su desgracia y, si la conoce, no le importa nada y, si le importa, se lo calla". Es que el científico de Oxford hace ciencia, como en Harvard, Berlín o la Sorbona. Entre nosotros, políticos, profesores, empresarios, economistas, intelectuales y clérigos, no só-

lo sabemos quiénes son los equivalentes argentinos de lady Di, sino que conocemos sus andanzas, nos importan y, lo que es más grave, gozamos haciendo público ese interés. Esta alarmante banalización de nuestra dirigencia deja a la sociedad desprovista de ejemplos para superar la crisis. Mejor dicho, la profundiza ofreciendo modelos de superficialidad. No hace mucho, una conspicua integrante de la clase dirigente argentina afirmó: "Necesitaba una transformación profunda en mi vida. Por eso, decidí cambiar el color de mi pelo, que ahora luce más cobrizo, un tono que me fascina". En otras palabras, como decía Cicerón: "Hacen más daño con el ejemplo que con el pecado mismo".

Los dirigentes de los países serios al menos advierten el peligro e intentan que *haya quién*, organizan la resistencia cultural. Ejercen lo que el economista español Juan Velarde Fuertes considera "efectos estabilizadores". Así interpreta actitudes ejemplares de la familia real española como, por ejemplo, la asistencia habitual de sus miembros a las reuniones de las Academias. Posiblemente, esa presencia no responda a su desvelo por la mecánica celeste, los laberintos de la lengua o los avances en biología molecular. El rey, la reina y sus hijos se sientan allí porque es esa la manera que tienen de mostrar que respaldan al que trabaja, de dar testimonio del interés del Estado español por el conocimiento y la ciencia. La infanta Cristina declaró, hace poco, que concebía esa función ejemplar como su papel en la vida. Los miembros de la familia real, al igual que muchos dirigentes de otros países, prefieren estar entre los pensadores en lugar de ir tras cantantes de éxito más o menos fácil. Como recuerda el rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, Horacio Sanguinetti, el presidente Bartolomé Mitre cruzaba la Plaza de Mayo y asistía a las clases y exámenes en ese colegio. Son esas las señales "estabilizadoras" de las que, lamentablemente, hoy carecemos.

¿Hay una dirigencia para el largo plazo?

En momentos de crisis, resulta decisiva la visión que de un país tiene su clase dirigente. Lester Thurow —profesor de la Sloan Business School del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en los EE.UU.— hace un lúcido análisis de esta cuestión. Sostiene que a menudo se afirma que Japón tiene un *establishment* (¿sociedad establecida?) y América Latina tiene una oligarquía. En realidad, se trata del mismo grupo bajo dos nombres diferentes. En ambas regiones, ese grupo está integrado por personas ricas, bien relacionadas, educadas en las mismas buenas escuelas, casadas entre ellas y que dirigen sus países.

Sin embargo, existe una diferencia esencial. Un *establishment* actúa demostrando que tiene confianza en el hecho de que, si el sistema funciona y si su país es exitoso en el largo plazo, a sus integrantes también les irá bien en lo personal. Al tener esa confianza, no anteponen sus propios intereses inmediatos cuando hacen pesar su influencia en las decisiones públicas. En cambio, una oligarquía está formada por un grupo de individuos inseguros, que acumulan fortunas en cuentas bancarias secretas. No confían en que, si su país es exitoso, ellos también lo serán. Por eso, siempre tienen presente su propio interés, no se preocupan por invertir tiempo y esfuerzo en mejorar las perspectivas de su país en el largo plazo. Según Thurow, a lo largo de la historia de los EE.UU. se han alternado *establishments* y oligarquías.

Esa concepción resulta útil para pensar el futuro argentino desde el presente. Para ayudar a salir de la crisis, nuestra dirigencia debería comportarse como un *establishment*, es decir, volver a preocuparse por el porvenir del país concebido como un conjunto de personas, como una comunidad de intereses. Si, en cambio, elige privilegiar su apetito personal, como las

oligarquías, ni la Argentina ni esa dirigencia tendrán futuro. ¡Qué distancia abismal separa a nuestros dirigentes de sus modelos en las grandes corporaciones de los Estados Unidos! Cuando, en 1995, se debatía el equilibrio presupuestario, ellos alertaron públicamente a sus legisladores acerca del serio peligro que para su país representaría reducir los fondos públicos destinados a la educación superior y a la ciencia básica. No es habitual observar, entre nosotros, una preocupación similar por esas cuestiones, centrales para el futuro del país.

Nuestros dirigentes (políticos, económicos, religiosos, intelectuales) deberían entender que son el *quién* que hoy falta. A través de su ejemplo, deberían contribuir a estabilizar en lugar de desestabilizar. Dar el testimonio de una conducta que demuestre intereses más elevados que los que parecen preocuparlos, asumir un mayor compromiso, exhibir más responsabilidad y más seriedad en relación con los problemas del país. Deben comprender que a ellos les corresponde ser las asas firmes de las que los demás —entre otros, sus propios hijos— se puedan tomar para elevarse. Proporcionar los fundamentos sólidos, esencialmente la educación, sobre los que construir un país en serio.

Necesitamos recibir señas permanentes de la cultura que perduren más allá del espejismo fugaz de la fama. Para ello, la dirigencia debería abandonar el culro del éxito, que dominó en los años ochenta, y que identifica el triunfo y la sabiduría con el dinero y el poder. Según Thurow, en los EE.UU., los ochenta se caracterizaron por claras manifestaciones de una oligarquía: guerras de las fusiones, bonos basura, revistas de negocios cuyos mayores éxitos eran la publicación de la nómina de los norteamericanos más poderosos, exhibición de los estilos de vida de los ricos y famosos, déficits comerciales y presupuestarios.

¿Será posible detener el avance del “nuevorriquismo” y reinstalar el concepto complejo de la cultura como armonía y equilibrio, tal como sostiene el español Rafael Argullol? Para ello, habrá que emprender la lucha contra la vulgaridad, contra el adelgazamiento de lo espiritual que ya es casi atrofia, proporcionando a la gente elementos que le permitan explicarse la complejidad de la vida y del mundo. Porque no todo está sometido a las leyes de lo fácil. Esto habrá que hacerlo encontrando faros ejemplares que vuelvan a emitir señales de dignidad. *Sólo si logramos convencernos de que pensar no es un signo de espíritus débiles o de nostálgicos habitantes de un pasado superado, se dispersará la bruma agobiante del deterioro que nos envuelve.*

El mundo mostrado por los medios de comunicación: el despojo del interior

Curiosamente, un tutor y su discípulo que dialogan contemplando el cuidado césped de Eton en 1920 ignoran que, años después de abandonar ese prestigioso colegio inglés, habrán de describir sus visiones del mundo del futuro. Aldous Huxley, el mayor, publicará, en 1932, *Un mundo feliz*. Eric Blair, más conocido como George Orwell, es el otro joven que, en 1949, conmoverá con su sombrío relato 1984.

En su novela, Orwell anticipa los peligros de una sociedad totalitaria en la que el Estado concentra cada vez mayor poder. Para simbolizar la opresión externa, imagina un omnipresente “hermano grande”, que controla la vida cotidiana de los hombres. Ha sido esa una de las más poderosas metáforas del siglo para describir las consecuencias del control de todas las actividades humanas por el poder.

Huxley, en cambio, no supone que una figura autoritaria privará a la gente de su autonomía, le arrebatará su historia o le impedirá madurar. En su profecía, la gente no se resiste a la tecnología con la que el opresor aniquila su capacidad de pensar. El aspecto terrible del relato reside en que la víctima no odia a su opresor, se entrega a él voluntaria y alegremente.

Mientras Orwell alerta acerca de quienes nos privarán de la información, prohibirán los libros o nos ocultarán la verdad, Huxley expresa una preocupación opuesta. Imagina que llegaremos a contar con tanta información que quedaremos reducidos a la pasividad, que no será necesario prohibir los libros porque a nadie le interesará leerlos, ni ocultar la verdad porque pasará inadvertida en el océano de la irrelevancia.

Huxley piensa que, en la era de la tecnología avanzada, la gente vivirá entre placeres y lujo, pero devastada espiritualmente por un enemigo disimulado tras un rostro sonriente. Para destruir la cultura, bastó con que el pueblo terminara convirtiéndose en audiencia, que aceptara ser distraído por lo trivial, paralizado por el entretenimiento perpetuo. A esa altura, sin necesidad de guardianes ni rejas, el diálogo público no supera ya el nivel infantil y la política no se diferencia del vodevil.

Como lo señala Neil Postman —de quien está tomado este agudo análisis de ambas visiones— mientras Orwell teme que la cultura se convierta en prisionera, Huxley ve el peligro de que se transforme en trivial, preocupada por lo irrelevante.

Terminando el siglo, la profecía de Orwell no se ha cumplido. Los regímenes totalitarios se batan en retirada. Tal vez, inclusive como consecuencia de 1984, estamos alerta y reaccionamos en cuanto las puertas de la celda comienzan a entornarse y se escuchan los quejidos de las primeras víctimas. Se concreta, en cambio, la visión de Huxley. En ese “mundo feliz”

en el que se convierte aceleradamente el nuestro, nadie grita por la libertad perdida. Al contrario, se oyen las carcajadas de la diversión que, además, interpretamos como signo de absoluta libertad. Como intuye Postman, el problema no es que la gente se ría en lugar de pensar, sino que no sabe de qué se ríe ni por qué ha dejado de pensar. Se interroga: ¿puede reaccionar una cultura agotada por la risa?

La educación parecería ser el antídoto ante esta epidemia de estupidez que se extiende. Sostenía H. G. Wells que “la historia humana se está convirtiendo, cada día más, en una carrera entre la educación y el desastre”. Sin educación, las personas son más vulnerables porque, como carecen del mundo interior que ella construye, quedan limitadas al espacio enraizado de su experiencia cotidiana. Como ha señalado Julián Marías, estos “primitivos llenos de noticias” no tienen ninguna idea, corporizan el “vacío mental”. Por eso, sin resistir y sonrientes, se entregan al opresor que los va rellenando con la cultura de lo burlesco. Trágicamente, ni siquiera reconocen a quien los asfixia.

En este fin de siglo, hay señales de que el “mundo feliz” está instalado entre nosotros. Vivimos férreamente controlados, no ya por el amenazante “hermano grande”, sino por el alegre entretenimiento. En el estremecedor discurso que pronunció al aceptar el premio Príncipe de Asturias de las Letras, Francisco Umbral nos advierte: “Estamos rodeados, vamos a la barbarie, la ministra española clama en humanidades pero el niño sencillo, padrote del Dos Mil, no frecuenta las ciencias ni la paciente historia, pero mata marcianos y asesina a otro niño”. Entre carcajadas y no ya entre gritos de horror, succumben hombres y mujeres sometidos al despojo de su interior. Están rodeados, privados de la posibilidad de ensanchar su horizonte, es decir, de hacerse personas. Es una nueva ma-

nera de perder la libertad, una prisión invisible. Menos evidente, más moderna y sutil que la controlada por el "hermano grande", pero no por eso menos terrible. Derribaremos sus muros cuando decidamos enriquecernos, esta vez por dentro.

La banalización de la vida

Si bien son muchos los medios de difusión que contribuyen al espectáculo en el que vivimos, este ha encontrado su sede principal en las pantallas de nuestros televisores. Atraídos por el tentador anuncio de escándalos, sexo, drogas y poder, atravesamos, a diario y sin salir de nuestros hogares, las puertas del "circo electrónico" que nos admite por millones a la amplia carpa virtual que se esfuerza por cobijarnos. Quienes nos prometen espectáculo no nos defraudan: la *troupe* ha sido bien seleccionada y mejor conducida. Hasta tiene la frescura de lo espontáneo. Nos ofrecen la oportunidad de espiar la vida de delincuentes, conocer adictos a drogas varias, descubrir la venalidad de funcionarios públicos. Nos hacen vivir una telenovela con la ventaja impar del atrapante atractivo que sólo puede dar la apariencia de "lo real". Alejada de las tragedias que exhiben grandes pasiones, la *troupe* nos muestra que nada se toma muy en serio: denunciantes y denunciados se insultan violentamente sólo para terminar abrazados. Deslumbrados por poder acceder a un mundo cuya existencia sólo intuíamos, hasta tenemos la posibilidad de contribuir con nuestros comentarios a elegir a aquellos con más "ángel" entre el numeroso muestrario de aspirantes a permanecer un tiempo más en el circo. Los que pasen al olvido lo harán consolados por haber engrosado su currículum con la experiencia, prontos a regresar con el próximo escándalo. Es más, asis-

timos al nacimiento de un novedoso proceso de generación de espectáculos: quienes discuten sobre la droga de ayer terminan opinando sobre la violación de hoy.

Lo que nos sucede no tiene nada de anormal. Superficialmente, se trata de un inocente entretenimiento que, además, se nos brinda de manera gratuita. Esto es aparente porque, en realidad, somos nosotros quienes nos ofrecemos al espectáculo pagando la entrada con *lo único realmente valioso que tenemos: nuestro tiempo*. Aunque no siempre lo advertamos, lo que hace a ese tiempo precioso para los dueños del circo es que tiene valor comercial. Nuestro tiempo es lo que se vende con el *rating*. Pero, así como pocas veces advertimos el importante sacrificio que se nos exige para ingresar a la tienda del circo electrónico, tampoco alcanzamos a comprender en toda su dimensión el profundo impacto que el espectáculo al que hoy asistimos tiene para nuestro futuro colectivo.

En el fondo, la gente siempre ha ansiado llegar a formar parte de lo que su sociedad valora como más importante. De ahí la trascendencia de los modelos sociales. En nuestra época, lo realmente valioso es, sin duda, el espectáculo que se alimenta con lo que confusamente se percibe como "la actualidad". Baste, si no, con ver el halo de importancia que rodea a sus protagonistas. Ellos deben tenerla cuando centenares de jadeantes camarógrafos y periodistas, blandiendo micrófonos y grabadores, acompañan cada uno de sus movimientos y documentan, desde distintos ángulos, su imagen fugaz cuando ingresan al vehículo, generalmente enrejado, que los transporta entre comisarías y juzgados. Lo aparatoso de los movimientos de la caravana de autos hace difícil determinar si quien se desplaza es una gloria nacional o un aspirante a delincuente con prestigio (categorías hoy casi equivalentes). Cuando, entre *flashes* y besos del público, estas personalida-

des logran acceder al escenario, lo hacen recibidos con una admiración, no exenta de respeto y algo de envidia, por comentaros de todo tipo ansiosos por lograr que los salpique el prestigio del escándalo, es decir, de la fama.

En eso consiste hoy el estrellato, máximo objetivo al que se llega vertiginosamente, en general, como resultado del esfuerzo de robar, mentir o drogarse. Cautos, los protagonistas no niegan su participación en esas actividades. Se limitan a afirmar que no son tan malos como se los muestra o que, si cometieron el delito que se les imputa, ya no lo hacen. Tratan de evitar la cárcel, lo que, en general, logran sin demasiado esfuerzo. Saben que, si sus vidas se alejaran de la condición de marginalidad, si la gente pensara que son honrados trabajadores, dejarían de atraer su atención en el acto. Perderían todo encanto.

La trivialidad como modelo

Ante este espectáculo en continuado, ¿qué pueden enseñar los padres a sus hijos, los maestros a sus alumnos? ¿Alguien puede hablar de honradez o de seguridad cuando se ha vuelto habitual que los jueces sean acusados de fraguar pruebas o los policías de delinquir sin que suceda nada? ¿Cómo respetar a quienes representan a las instituciones cuando se los advierte cercanos al escándalo? ¿Se puede hacer referencia a lo que los antiguos consideraban honra cuando las "estrellas" de este espectáculo describen, orgullosas y desafiantes, los detalles de la corrupción de sus vidas, muchas veces breves, pero siempre bien trajinadas? ¿Cómo se puede enseñar a hablar, es decir a pensar, a nuestros chicos, cuando escuchan permanentemente un incoherente léxico balbuceado cuyo escaso y

grotesco vocabulario ha dejado de escandalizar porque constituye el espejo fiel de almas groseras? ¿Quedarán aún ingenuos que se preocupen por la "vida interior" ante tan prestigiado derroche de superficialidad? ¿Qué argumentos ayudarán a un padre o a una madre a explicarle a su hijo que su vida depende del esfuerzo y del trabajo, o a su hija adolescente que es conveniente que alguna noche duerma en su casa? Ninguno, mientras los chicos vean que las conductas opuestas no sólo son socialmente admitidas, sino que hasta parecen constituir un requisito imprescindible para alcanzar el éxito, reflejado en la admiración de los demás.

En su artículo "Enterrados vivos: nuestros niños y la avalancha de lo vulgar", el crítico cinematográfico David Denby, autor de *Grandes libros*, realiza una aterradora descripción del entorno en el que viven hoy los niños. Sostiene que habitan un mundo de sombras, tenebroso y falaz, como diría Paul Morand, en el que respiran una atmósfera contaminada sin siquiera saber que, en otra parte, el aire está limpio y brilla el sol. Cuando tienen cinco o seis años, ya han sido arrastrados definitivamente por el mercado y continúan desarrollándose no como ciudadanos sino como consumidores. Los medios los han terminado de configurar como tales antes de que hayan tenido la oportunidad de desarrollar sus almas.

Pero, dado que hoy el consumo de los medios es considerado parte de lo que hacen los chicos, ¿cómo se puede controlar lo que respiran? Al vivir en el marco de una cultura televisiva, que enseña que todo es descartable, que sólo sirve para el momento, los chicos asimilan ese rono de permanente devaluación y fugacidad, esa sensación de que nada importa.

A nuestros jóvenes les cuesta comprender el concepto de vulgaridad y, por otra parte, los creadores de la cultura comer-

cial estarían muy felices si nunca lo logtaran. Es tarea de los padres enseñarles lo que se entiende por vulgaridad. De otro modo, los niños se van haciendo rudos, juzgan el mundo en términos de popularidad y sólo distinguen entre ganadores y perdedores. Se ocupan hasta un extremo demencial por las ropas que usan y parecen alejarse de todos los demás intereses humanos. Impulsados por los medios, se acostumbran a sentir solamente excitación, lo que lleva a la industria del espectáculo a emprender una escalada de efectos ensordecedores para atraer su atención. Estaba en lo correcto Nietzsche cuando afirmaba: "Lo que más le importa al hombre moderno no es ya el placer o el displacer, sino ser excitado". Los medios han ido invadiendo a los niños mediante esa excitación y dejan a sus padres con la culpa. Es, lamentablemente, una lucha desigual, pues quienes están poseídos por el excluyente deseo de vender son mucho más poderosos que los padres, confundidos por las contradicciones de la autoridad, la libertad, la educación y la construcción del espíritu.

Una generación desculturizada

Las mayores transformaciones se están produciendo en el grupo de niños que tienen entre 8 y 12 años. Según Kay Hymowitz, que ha estudiado el fenómeno que representan estos niños —conocidos como *tweens*—, ellos

no son simplemente un importante sector del mercado consumidor, sino que hablan a la verdadera esencia de nuestro futuro. Estos niños constituyen la vanguardia de una nueva generación desculturizada: viven aislados de su familia y de su

comunidad, están dominados por sus compañeros y son entregados por sus padres, que se desentienden de ellos, a un voraz mercado sexualizado y alienado por el status y las modas.

Así, *nuestras vidas se van llenando insensiblemente con este interminable muestrario de lo peor de la condición humana*, y lo hacen peligrosamente, en nombre de la libertad de prensa. "Lo que está ahí hay que mostrarlo. Es la realidad, ¿debemos ocultarla?" Sin embargo, habría que decir que se está tratando de destacar lo peor de lo que está ahí. Es más, se busca estimular que surja eso peor —insultos, agresiones, groserías— ante las cámaras. "Cada uno es dueño de hacer lo que quiera con su vida." Aunque se afirme lo contrario, resulta impensable no advertir que el sólo hecho de poner ciertas conductas en el centro de la atención pública termina prestigiándolas. O, al menos, quitándoles la característica de condenables. Las luces de la televisión todo lo blanquean al hacemos familiares de quien nos visita cotidianamente en nuestra casa.

¿Por qué razón las sociedades se preocupan tanto por consumir alimentos en buen estado, utilizar medicamentos seguros o mantener habitable el planeta y tan poco de los peligros que ocasiona el exhibir al lumpenaje como modelo de vida? Porque, no nos engañemos: todo está ahí, a nuestro alcance. Lo mejor y lo peor del hombre. Hoy el espectáculo al que asistimos está hegemonizado por esta hermandad de lo peor. Si insistimos en esta carrera desenfrenada por exponerla y prestigiarla, nuestros inteligentes jóvenes elegirán el camino de lo que nosotros les mostramos como valioso. Como podemos comprobar a diario, no pocos parecen inclinarse entusiasmados hacia eso peor que les estamos dando. Tal vez nos ayude a reaccionar la reflexión sobre estos aterradores anticipos de lo que puede llegar a ser el futuro de nuestros jóvenes.

La homogeneización del pensamiento

Uno de los objetivos de la cultura popular contemporánea es eliminar las dificultades, simplificarlo todo. ¿Una obra maestra de la literatura o una sinfonía parecen complejas? Hoy esto no es un problema. La maquinaria de la cultura popular contemporánea cuenta con poderosas herramientas que permiten “procesar” las grandes creaciones del hombre para despojarlas de ambigüedades, quitarles los matices y todo vestigio de sutileza. Ante la sola sospecha de dificultad, se ponen en marcha los aceitados mecanismos de la simplificación.

Las creaciones humanas adquieren grandeza precisamente cuando logran transmitir la dimensión de complejidad que es inherente a nuestra naturaleza. Cuando, tiempo atrás, se encaraba, por ejemplo, la transposición de una gran novela a un medio diferente, se lo hacía respetando la esencia de esa obra de arte. Ahora se la considera como secundaria materia prima que puede ser embellecida mediante la simplificación. Cada vez más, se invita a la gente a acceder a la cultura a través de esas versiones diluidas, copias “mejoradas”, carentes de la sutileza y los matices que hacen trascendente el original. Antes, la fantasía era un modo de aproximarse a la realidad. Ahora, la realidad de una obra de arte es usada como material para generar fantasías que permitan pasar un rato divertido.

Todo constituye aceptable materia prima para la industria universal del entretenimiento aunque ello suponga devorar lo mejor de nuestra cultura, que termina homogeneizada en una especie de papilla insulsa al alcance de todos. Los clásicos son “mejorados” para adaptarlos a los requisitos del entretenimiento actual haciéndolos “aperitivos” para el nada exigente paladar contemporáneo. Lo preocupante de esta situa-

ción es que el público termina por creer que está frecuentando los clásicos.

Esta singular devaluación de la autenticidad se acomete en el convencimiento de que la gente es incapaz de manejar el conflicto y el dolor, las contradicciones y las ambigüedades de la vida. Para lograr éxitos comerciales, la nueva cultura mundial del entretenimiento busca aprovechar el prestigio de profundidad de que goza la vieja, aun a riesgo de corromper el mismo objeto con el que intenta desesperadamente vincularse.

En su descripción de la actual “conspiración contra la dificultad”, el escritor español Antonio Muñoz Molina señala que, para los criterios actuales, *El Quijote* carece de acción porque su trama es confusa y casi no pasa nada. No logra interesar al lector de hoy, atareado, con poco tiempo para perder en divagaciones inconducentes. Surgen, así, ediciones simplificadas que retienen lo “importante”, la “acción”, que evitan fatigas inútiles a los lectores. Este convencimiento de que las personas sólo son capaces de recibir mensajes muy simples revela el desprecio por su inteligencia y su capacidad de realizar el esfuerzo necesario para comprender la complejidad del mundo.

Cada día estamos más expuestos a esta cultura “pasteurizada”, papilla intelectual que prolonga la lactancia de una vida fácil, sin esfuerzos, y de una estúpida jovialidad. El deforme Quasimodo es hoy el simpático Quasi, que baila con las otras atemorizantes gárgolas (culposamente bautizadas Víctor y Hugo) en el interior de una Notre Dame, concebida para inspirar reverencia ante lo divino, pero hoy tan luminosa como un castillo de hadas. Quienes se deslumbran con *La Walkiria* deberían advertir que la historia de los mellizos clama por protagonizar una telenovela en la que Wotan podría ser un ejecutivo atormentado. Pero, sin duda, nuestros chicos ve-

rán antes *El Flaco y el Gordo* como seguramente se conocerá, en pocos años, a Don Quijote y a Sancho. Todo con Luis Miguel entonando la "Oda a la Alegría" del simpático sordito Beto, que emigrará de la oscura Bonn hacia la atractiva South Beach de Miami.

Para comprender y disfrutar las obras maestras de la cultura humana, no hay que simplificarlas, parodiarlas o ridiculizarlas. Basta con hacer que todos puedan frecuentar los originales. Deberíamos aceptar que no todo es entretenimiento, que somos nosotros los encargados de establecer la manera en que incorporaremos las grandes creaciones del hombre a nuestras vidas. Para lograrlo, hacen falta maestros y ejemplos, no un ejército planetario de disciplinadas niñeras que pasen la cultura por la procesadora para darnos cucharadas del puré que, dócilmente, nos estamos acostumbrando a consumir.

III. ¿Hacia dónde parece orientarse la educación?

LAS TENDENCIAS que se observan en la sociedad actual, algunas de las cuales acabamos de analizar, influyen en la manera en que se está encarando la educación. Vemos así que, entre otras estrategias, se privilegia lo útil, lo que sirve para el trabajo, frente a lo que se considera ocioso saber perimido; se busca desesperadamente divertir para educar, incorporando la enseñanza al mundo del espectáculo; se confía ciegamente en la tecnología para resolver los problemas de la educación y se intenta aplicar la lógica democrática a la relación docente-alumno.

La educación "útil": el trabajo, objetivo excluyente

En una entrevista televisiva, el periodista pregunta, de pronto, a su interlocutor: "Umberto Eco, usted que tiene tan amplia cultura...". Eco lo interrumpe:

Cultura, no. Lo que tengo es curiosidad, necesidad de conocimiento. Necesidad de ampliar mi propia vida, que es tan breve. Porque, a través del conocimiento, al morir se pueden haber vivido miles de vidas. Uno tiene la experiencia propia pero, con sólo quererlo, puede acercarse a la de Napoleón, a la de Julio César.

Ampliar la vida. Vivir en una, miles de vidas. Ver el mundo haciendo propias las experiencias de los demás. Esa es la razón de ser del conocimiento. Porque, si una persona no siente la necesidad de conocer, queda confinada al límite estrecho de su experiencia personal. Desprovista de pasado, está condenada a ser un animal. Lo hizo notar Julián Marías: el desinterés actual por la cultura hace que el ser humano carezca de conocimiento histórico. Por eso no sabe dónde está, de dónde viene ni quién es. Ignorancia que lo convierte en dócil objeto de la manipulación. Porque es cierto que el hombre de hoy tiene su cabeza llena de datos y opiniones. Pero adquiere las opiniones prefabricadas; son de otros, no pensadas. Y la avalancha de datos que lo aturde, más que acercarlo al conocimiento, lo aleja de él.

¿Para qué sirve aprender? El interrogante no es nuevo. Hace 2.300 años, un joven estudiante de geometría preguntó a Euclides: “¿Qué es lo que ganaré aprendiendo estas cosas?”. El maestro llamó a su esclavo y le dijo: “Dale unas monedas pues parece que este debe ganar algo con lo que aprende”.

¿Aquel alumno de Euclides es el que está sentado en los bancos de la escuela actual! Pocos buscan aprender para tener la experiencia irrepetible y esencialmente humana de entender, de intuir la inteligibilidad del mundo. La preocupación central de nuestra sociedad es que lo que aprenden los jóvenes les “sirva”. Y pronto. Pero lo que “sirve” está, cada vez más, relacionado con la vida profesional, con el beneficio económico. Por eso, es casi inexistente el interés por aprender lo que nuestra sociedad mediocre, despojada de toda inspiración, desprecia por “inútil”, cuando no lo considera directamente anormal. Después de todo, ¿para qué servirán a nuestros jóvenes Platón, Cervantes, Shakespeare, Beethoven o Rembrandt?

En una apelación dirigida a revalorizar el lugar de la cultura en la formación escolar inglesa durante la conmemoración de un aniversario de Shakespeare, Carlos, Príncipe de Gales, señalaba:

Si decidimos seguir las tendencias de moda en la educación —hacia lo “relevante”, lo exclusivamente contemporáneo, lo inmediatamente disfrutable—, podemos enfrentar el terrible peligro de producir una generación de jóvenes desheredados culturales. Sin duda, muchos padres “comunes” coincidirán en que el objetivo de la educación no es la ingeniería social, sino la preparación de nuestros chicos para enfrentar, del mejor modo posible, los desafíos que se les presentarán. Eso significa no sólo entrenarlos para el trabajo a través de la adquisición de conocimientos, sino, sobre todo, brindarles la posibilidad de comprenderse a sí mismos y el significado profundo de la vida.

Agregó luego, a propósito de Shakespeare, cuya presencia en la formación cultural británica tiende a disminuir, que el poeta

sostiene ante cada uno de nosotros un espejo que nos permite contemplarnos y explorarnos, de modo tal de lograr una comprensión más profunda de nosotros mismos y de los demás, apreciando el bien y el mal así como los factores que nos llevan a comportarnos como lo hacemos. Resistamos, pues, la tentación de negar nuestro legado cultural a tantos jóvenes simplemente por un errado enfoque utilitario. Vivimos en una época obsesionada por lo rangible, por los resultados apreciables y por lo que es mensurable. Si bien es loable el énfasis puesto en lo técnico, lo práctico, lo vocacional y lo comercialmente viable, la educación es más que el en-

trenamiento. Después de todo, carece de sentido llegar a ser técnicamente competentes si, al mismo tiempo, nos volvemos culturalmente ineptos.

Formar seres humanos despojados de humanidad

En el mundo frío que describen esas palabras, la concepción mercantilista de la vida poda cada mañana una nueva rama de lo humano. Cuando nos volvemos mediocres al desvalorizar la cultura, lo más grave es que, con nuestro ejemplo, escamoteamos a los jóvenes la posibilidad de ser personas, si no mejores, al menos, más completas.

Estas reflexiones surgen ante la generalización en la sociedad del convencimiento de que la principal función de la educación es preparar a los jóvenes para el trabajo. De esa idea, aparentemente inofensiva y revestida con el prestigio que otorga el pragmatismo contemporáneo, se desprende el inmediato descrédito de todo aquello que se considera poco relevante para ese trabajo. Se desprestigia aceleradamente lo que, en términos generales, padres y alumnos juzgan "inútil". Es decir, "inútil" para hacer dinero. Por eso, tantas veces se considera irrelevante para "la vida" lo que se enseña en la escuela. "Y eso, ¿para qué sirve?", se escucha interrogar con frecuencia tanto a padres como a hijos. Esa pregunta refleja el preocupante hecho de que, crecientemente, se concibe la vida humana como circunscripta a la experiencia cotidiana del aquí y el ahora, a la limitada esfera de la producción.

Más allá de la imposibilidad de determinar qué terminará siendo útil para la actividad productiva de un individuo, es preciso regresar a la idea de que, mediante la educación, la sociedad pretende, sobre todo, formar personas lo más completas posibles. Ese debería volver a ser el objetivo central de la

educación: formar personas completas que, además, sean "personas empleables", según la definición de José Luis de Imaz.

Hoy se busca condicionar todas las actividades educativas a las supuestas expectativas de las empresas. Con respecto a ellas, resulta interesante escuchar lo que afirman los dirigentes de esas entidades. Louis Gerstner Jr., presidente de IBM, señaló a propósito de esta cuestión: "El interés de los dirigentes de empresas no es convertir las escuelas públicas en escuelas vocacionales. Nosotros podemos enseñar a los estudiantes cómo hacer comercialización. Les podemos enseñar a interpretar balances. Lo que nos resulta muy difícil es tener que enseñarles a leer y a calcular, a comunicarse y a pensar". Son muchos los dirigentes empresarios que reclaman que la escuela cumpla las funciones para las que fue creada y que, atañida por esta supuesta formación para el trabajo, está dejando aceleradamente de cumplir.

Preparando graduados obsoletos

Cualquiera que sepa leer y escribir y que haya desarrollado una razonable capacidad de abstracción y de razonamiento lógico puede aprender un programa de computación en cualquier momento de su vida. Por eso, es importante que la educación básica busque desarrollar en la persona esas capacidades y destrezas fundamentales con las que podrá acceder al conocimiento y superar los desafíos que constantemente le presentará la realidad.

Resulta, pues, ilusorio el enfoque aparentemente práctico que tiende a alinear la educación pública con el mercado de trabajo. La concentración en tecnología —en las computadoras, por ejemplo— simplemente producirá graduados obsoletos. Es más, como hace notar Beatriz Sarlo, tenderá a especia-

lizarlos en las categorías laborales del mercado, que, por otra parte, nadie sabe muy bien cuáles serán en menos de una década. El problema no es, pues, enseñar los aspectos instrumentales de una tecnología que progresa aceleradamente, sino enseñar a los jóvenes a pensar. Sobre todo, la escuela puede desarrollar la aptitud más importante que es saber aprender. Es decir, saber que uno puede aprender, y tener confianza y disponibilidad de aprender lo que sea y a cualquier edad. Lo importante es proporcionar a los jóvenes la habilidad del pensamiento desarrollada sobre la base de conocimientos concretos, que les permitan reaccionar inteligentemente ante los cambios incesantes, inclusive los tecnológicos, que inevitablemente aparecerán en las décadas por venir. Así también se logrará el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades culturales, requisito imprescindible para superar las desigualdades sociales.

Los padres y las madres de hoy, tan preocupados por el acceso de sus hijos a la informática, deberían luchar más bien por lograr que lo tuvieran a la cultura humanística, pues así podrán mejorar sus expectativas de vida, inclusive las de trabajo. Es habitual que los padres contraten para sus hijos profesores de deportes, de computación o de lenguas extranjeras. Es poco frecuente, en cambio, que los desocupados profesores de filosofía o de historia sean convocados por esos mismos padres, aun cuando cuenten con el poder adquisitivo como para proporcionar a sus hijos cualquier tipo de formación que deseen. Eso revela que no es esto sino aquello lo que les interesa.

Por otra parte, el énfasis exagerado puesto en la educación "utilitaria" no responde sólo al convencimiento de que debemos entrenarnos mejor, en todos los niveles, para lograr sobrevivir en un mundo tan competitivo. En realidad, manifiesta la desconfianza en la imaginación libre y especulativa, no orientada específicamente hacia una función determinada.

Por eso, regresan actitudes como la de aquel comerciante que decía: "¡No le enseñen poesía a mi hijo! ¡Él será comerciante como yo!".

En este contexto, resulta también altamente preocupante la tendencia a la especialización precoz de los jóvenes, durante su educación media e, inclusive, al comienzo de la superior. Ese angostamiento de las perspectivas vitales de un joven en etapas tan precoces de su desarrollo resulta altamente pernicioso. Es interesante destacar que no son pocas las universidades de prestigio en los países desarrollados que intentan proporcionar a sus estudiantes una formación sólida en unas pocas materias básicas como la filosofía, una ciencia humana o social (historia, literatura), una ciencia exacta (matemática, física, química) y una natural como la biología. Lo que se pretende es dotar a la persona de modos alternativos de acceder a la realidad, en el convencimiento de que deberá recurrir a esas herramientas intelectuales cuando se enfrente al desafío, cada vez más frecuente, de cambiar de tipo de trabajo durante su vida.

En referencia a la orientación precoz de los estudiantes, afirma Walter Benjamin:

Al orientar desde un principio a los estudiantes hacia fines profesionales, se deja, necesariamente, escapar algo estimulante como el poder inmediato de la creación. [...] La misteriosa tiranía de la idea de profesión es la más profunda de esas falsificaciones. Lo que tiene de más terrible es que todas las profesiones llegan al centro de la vida creadora, aniquilándola. [...] Desde que la vida de los estudiantes está sometida a la idea de utilidad y de profesión, semejante idea excluye la ciencia, porque no se estimula la consagración a un saber que aleja a la persona del camino de la seguridad burguesa.

Por eso, en lugar de especializar precozmente, lo que hoy debería buscarse es *generalizar* precozmente, es decir, abrir el panorama viral de los jóvenes. Esta tarea resulta, además, impostergable, en la medida en que la homogeneización que sufre el mundo actual impone niveles culturales cada vez menos elaborados. No es casual que grandes universidades continúen exigiendo, como en siglos pasados, que todos sus estudiantes, independientemente de la tarea que encaren, reciban la sólida formación que proporciona el análisis de las grandes obras del pensamiento y de la literatura universales. Cuestionados por muchos abogados del eficientismo, esos cursos de formación general continúan proporcionando el basamento sobre el que se asienta la formación especializada de los grupos de elite en las universidades más importantes de los países que están en la avanzada tecnológica.

De continuar con la tendencia que busca privilegiar la enseñanza de lo "útil", no haremos sino privar a las nuevas generaciones del conocimiento de las inmensas posibilidades de lo humano puestas de manifiesto por los testimonios que el hombre ha ido dejando de su tránsito por la historia. Preocupados por lo útil, ¿tendrá sentido interesar a los jóvenes por el pensamiento filosófico de Aristóteles, por la música de Mozart, por la poesía, por el teatro de Shakespeare, por la vida de San Martín? Porque, finalmente, ¿para que les "servirá" conocer esas cuestiones? Que es otra forma de preguntar: ¿cómo convertirán en dinero ese saber?

El profesor Félix Ovejero Lucas de la Universidad de Barcelona comenta:

Las torpezas pedagógicas responsables de esta esquizofrenia tienen raíces profundas en nuestra cultura académica. La contraposición entre vida y conocimiento no es un invento ac-

tual. Pareciera que estamos obligados a elegir entre la feria y el convento, entre acabar como gentes de acción, resueltos, felices y bulliciosos o genres de libros indecisos, lúgubres, anodinos. La tarea más importante, la de ser feliz, requiere un trato inteligente con la vida, buen conocimiento del mundo y de nuestros semejantes para saber orientarnos con destreza y compromiso en el oficio de vivir.

Lo inútil puede resultar lo más útil

Para sostener la necesidad de este enfoque, hasta contamos con argumentos que podrían convencer a los pragmáticos a quienes no conmueve la afirmación de que la educación tiene por objetivo central formar personas más completas. Un reciente estudio realizado en los EE.UU. señala que, de los cuatro mil estudiantes que anualmente se gradúan en filosofía en las universidades de ese país, dos tercios terminan realizando tareas vinculadas a la docencia. Pero, sorprendentemente, casi el 10% se emplea en cargos gerenciales empresariales, porcentaje que tiende a aumentar. Lo interesante es que los filósofos no se orientan hacia sectores que les podrían resultar más afines, como las oficinas de prensa, de publicidad o de entrenamiento del personal. En realidad, emprenden carreras técnicas, como la comercialización. El graduado en disciplinas humanísticas no constituye una presencia excepcional en una empresa ya que, compitiendo con ingenieros y economistas, realiza hoy una carrera que lo lleva muchas veces a ocupar las más altas posiciones directivas.

¿Cómo se explica este fenómeno? "Es simple —afirma Pasquale Gagliardi, presidente del Instituto de Estudios Empresariales de Milán, Italia—, los filósofos están entrenados para razonar, se adaptan a ambientes muy diversos, saben hablar y

escribir, convencen. Sin duda, tendrán un futuro más que promisorio en el mundo de la industria." Giuseppe Varchetta, alto directivo de Unilever, una de las multinacionales más importantes del mundo, inquieto, curiosísimo, formado en leyes y psicología, y experto en filosofía actual, afirma:

En el mundo-mercado hipercompetitivo ha cambiado todo. Para vender un producto, no basta que éste sea técnicamente perfecto ni que lleve una marca famosa. Es preciso saber interpretar el ambiente, el país en el que se trabaja y hacerlo en profundidad, en su cultura, en sus aspiraciones. Y hay que saber relatar el producto y la industria, que no es un mundo cerrado, sino un sistema, un organismo que vive y cambia siempre. Todas esas son cosas que, por lo general, un filósofo sabe hacer mejor que un ingeniero.

Comprender la complejidad

Esas características parecen ser importantes para la producción de fin de siglo pues, cuanto más nuevo es un producto, más informal, irregular y creativa es la empresa que lo produce. La metáfora actual ya no asocia el funcionamiento de una empresa con el de una máquina jerárquica, sino con el de algo vivo, un animal plástico que cuenta con un desarrollado aparato sensorial. Las empresas, como la vida, se insertan en un contexto accidentadísimo, turbulento, sumamente complejo. El gerente debe ser un piloto capaz de navegar en medio de las incertidumbres que plantea esta complejidad del caos que ha dejado atrás las épocas de seguridad. Como dice Edgar Morin: "El viejo universo era un telar perfectamente regulado. El nuevo universo es una nube incierta". La empresa se convierte en un "caosmos", un caos vivo y organizado.

Estos cambios están influyendo en la actividad de las instituciones educativas. Por ejemplo, en la Universidad Bocconi de Milán, una tradicional escuela privada de administración, los estudiantes son estimulados a concurrir a cursos de filosofía en la universidad estatal y a cursos de literatura, de espectáculos, música y arte. El objetivo es lograr una preparación más completa, mediante la que la economía se enriquezca de estímulos humanísticos. Y, a su vez, en las carreras de letras y filosofía, se incorporan cursos de posgrado que analizan la realidad de las empresas.

Lo que caracteriza este aporte hecho por el humanismo a la gestión empresarial, en tiempos de cuestionamiento de los modelos clásicos, es que revela la posibilidad de elegir entre diversas representaciones del mundo. La que se elige en un momento dado puede ejercer una gran influencia sobre la manera en que el mundo efectivamente funcione. Por eso, resulta importante advertir que, en círculos más esclarecidos que los de muchos actores del estrecho mundo económico que intentan dirigir nuestras vidas, no resulta necesario demostrar la importancia que siguen teniendo en una persona la amplitud de miras, la complejidad de pensamiento, la flexibilidad en la expresión o la disponibilidad de recursos argumentales, los atributos que genera una educación completa y diversificada. Por eso, las tendencias crecientes a limitar el espectro de problemas a los que se enfrenta a los jóvenes, derivados de la pretendida "utilidad" del conocimiento, no sólo avanzan en una dirección equivocada, incluso para la finalidad pragmática que persiguen. También resultan profundamente injustas para con las generaciones actuales, a las que niegan la posibilidad de comprender, en toda su amplitud y complejidad, el fenómeno de lo humano.

El peligro es que la educación se convierta, insensiblemente, en una forma de ganarse la vida y que deje de ser una ex-

perencia que permita explorar el modo de vivir mejor. De acuerdo con el filósofo español Emilio Lledó,

la obsesión por ganarse la vida es la forma más fácil de malgastarla y no merece la pena vivir así. La búsqueda excluyente de la utilidad y la profesión por parte de la educación actual supone la muerte del saber y del conocimiento. Los métodos de enseñanza hoy son más bien instrucciones de uso para crear robots guiados por ignorantes con grumos ideológicos y aires de modernidad. El verdadero saber no está en Internet, sino en el cerebro.

Coincide José Antonio Fernández, consultor de la Comunidad Económica Europea: "El rol de la escuela no es el de producir operarios de lujo, a la medida de las empresas, sino seres humanos pensantes y creativos, que es lo que cada vez más están pidiendo los empresarios más lúcidos y que los políticos, obnubilados con la 'tecnología de punta', no tienen en cuenta". Corremos el peligro de que nuestras mentes comiencen a trabajar exclusivamente dentro de los límites de los medios mediante los que somos educados. De continuar la tendencia actual, cada vez menos personas comprenderán otras perspectivas políticas si su educación no ha ido más allá de máximas memorizables, la última habilidad técnica o los hechos transmisibles de manera eficiente.

*La educación "espectáculo":
la televisión, la escuela "divertida"*

Como el resto de las instituciones contemporáneas, la escuela no ha podido escapar al signo que define a nuestra socie-

dad actual: la supremacía del espectáculo. Por eso, crecientemente, la educación recibe estímulos que la incitan a adaptar sus actividades a la lógica que impone el entretenimiento. No es casual, por lo tanto, que al referirse a las actividades escolares, tanto padres como hijos recurran a calificativos que están estrechamente vinculados con el entretenimiento. Así, es frecuente escucharlos afirmar que la escuela es "aburrida". Que teñas aburridos terminan por aburrir a los chicos en las aulas. Es el comentario que cabría esperar cuando se juzga un programa de televisión o un festival de rock. Es que la expectativa es similar: para los padres y para los niños actuales, asistir a la escuela es ir a divertirse. Creen que la escuela les brinda una oportunidad más de ser entretenidos.

Lo grave es que esta lógica del espectáculo está orientando muchos intentos contemporáneos de reformar la educación. Se pretende hacer digerible y simple lo que se presume que los jóvenes actuales son incapaces de comprender. Tiempo atrás, una profesora comentaba: "¿Cómo puede alguien pretender que enseñe *El Quijote* a jóvenes que vienen desde sus casas estimulados por la televisión?". Precisamente, a ese objetivo debería apuntar la escuela, a mostrar alternativas, a enseñar a los jóvenes que el modo de ver la realidad a la que están expuestos casi todas las horas de todos sus días no es el único posible.

En los EE.UU. se ha creado un término que define muchos programas educativos. Se los denomina "edutainment", híbrido que combina la educación con el entretenimiento. Precisamente, a este mimetismo con el entretenimiento omnipresente responde el interés por el empleo de técnicas que prometen atajos para lograr mejores notas aprendiendo sin esfuerzo. El peligro de esta simbiosis reside en que se transmite el siguiente mensaje: si uno no se divierte, no aprende. Esta

tendencia se manifiesta claramente en los libros de texto que utilizan nuestros escolares, como lo señala la investigadora argentina Catalina Wainerman, que ha estudiado la evolución de los libros de lectura empleados durante este siglo por la escuela primaria. Ellos han sufrido una transformación profunda, que los ha llevado a privilegiar la ética del placer por sobre la del deber. Desaparecen las figuras paradigmáticas cuyos valores se querían desracar, a veces exageradamente, y son reemplazadas por la valorización del entretenimiento, el ocio y la diversión. Al mismo tiempo, se observa que esos libros tienden a abandonar la literatura, acercándose más a la historieta o al videoclip. Esos son los valores del mundo del espectáculo que hoy también se priorizan en la escuela.

Pero, en realidad, hay que reconocer que gran parte del aprendizaje no es diversión. Como afirma Clifford Stoll:

Nunca antes se había sostenido que el aprendizaje debe ser divertido. Requiere disciplina, responsabilidad y atención en clase. Aprender es trabajar. Convertir el trabajo de la clase en un juego supone denigrar lo más importante que podemos hacer en la vida. Alguien tiene que reaccionar frente a tanta estupidez de moda.

El escritor y profesor español Luis Landero afirma:

Hasta hace unos meses yo pensaba que hay una cierta cultura que no se nos regala por obra y gracia de las experiencias espontáneas, como tampoco se nos da de balde la adquisición de un idioma o el manejo de un instrumento musical. De modo que a mí no me importaba que mis alumnos, esos angelitos, se me aburrieran a veces en las clases. Era inevitable: aprender cuesta y supone una disciplina, un entrena-

miento y un esfuerzo, por más que a la enseñanza se le quiera aplicar también esa norma de la publicidad según la cual un anuncio no debe contener nada susceptible de ser rechazado por el consumidor.

¿Aprender sin esfuerzo?

Esta es la noción que se ha ido perdiendo. Que aprender es un trabajo, una tarea nada sencilla que demanda sacrificios. Que aprender supone que cada persona emprenda un esfuerzo individual destinado a modificarse a sí misma, por lo general con ayuda de otros. Allí interviene el docente, que con su conocimiento y experiencia, guía al alumno en esa exploración y, sobre todo, lo interesa en emprenderla. Afirma un proverbio chino: "Los maestros abren la puerta, tú debes entrar por ti mismo". El maestro no pretende divertir, busca, eso sí, con la llave que posee, abrir la puerta despertando inquietudes en el alumno, estimularlo para lograr que se dedique al trabajo de aprender.

Derrotados de antemano, en lugar de estimular a niños y jóvenes a encarar el esfuerzo necesario para desarrollar sus capacidades intelectuales, tratamos de engañarlos (y engañamos) simulando que aprender es lo mismo que ir al cine o sentarse frente a la pantalla del televisor. Que consiste, en suma, en comportarse como cómodos espectadores en lugar de ser esforzados protagonistas de la aventura del descubrimiento.

Los mayores contribuyen al desprestigio del esfuerzo: los padres estadounidenses piensan que sus hijos tienen éxito en la escuela sólo si son inteligentes, mientras que los japoneses consideran que sus niños lograrán el éxito si se esfuerzan y trabajan duro. Ante un fracaso de su hijo, por ejemplo, en matemática, un padre o una madre argentinos se apresuran a res-

ponder con resignación: "Es que no nació para la matemática". El propio alumno queda plenamente justificado ante sí mismo (y ante sus padres) cuando afirma: "La matemática me cuesta porque no me gusta". Padres e hijos explican el fracaso recurriendo a una determinación inevitable del destino o a una carencia de interés personal. Un padre o un niño japoneses no responderían de esa manera: sin duda, adjudicarían el fracaso a la falta de dedicación al estudio. Son sociedades que siguen creyendo que el aprendizaje requiere trabajo, disciplina, responsabilidad, compromiso tanto por parte del docente como del alumno. Entienden, como antes lo hacíamos nosotros, que no hay atajos para una educación de calidad y que la recompensa no es la excitación momentánea y pasajera que está ligada con el espectáculo, sino una satisfacción profunda y duradera que llega semanas, meses o años más tarde.

Lo más grave, como se señala en un reciente documento de la CEPAL a propósito de los bachilleres uruguayos, es que

los estudiantes no saben que no saben. Esta "inconsciencia feliz" indica que el sistema ni siquiera ha sido capaz de dar señales sobre la oposición entre verdadero y falso, cultura e incultura, conocimiento y desconocimiento, etc. Esta desinformación va a generar, en una parte de las nuevas generaciones, una experiencia de fracaso por la contradicción entre altas expectativas y conocimientos insuficientes. Pero también puede tener repercusiones impensadas en la sociedad, por la presencia de un conjunto de jóvenes con demandas incongruentes con sus capacidades.

Lenguaje empobrecido, mundo pequeño

¿Cómo se explica este cambio radical de las expectativas sociales? Indudablemente, la introducción masiva de la televisión

en la segunda década del siglo ha ejercido una profunda influencia sobre la forma en que nos educamos. Esta ha sido tan trascendente que representa la tercera gran revolución de la educación occidental, después de las producidas en la Atenas del siglo V a.C., cuando se pasó de la cultura oral a la escrita, y en la Europa del siglo XVI, cuando se inventó la imprenta.

Si bien a menudo se critican, no sin razón, diversos aspectos relacionados con el contenido de las emisiones televisivas, su influencia más trascendente se ha hecho sentir en nuestra forma de concebir el mundo y, sobre todo, de acceder a él. La televisión creó una nueva figura: el "video-niño", como tan acertadamente lo describe Giovanni Sartori. Es que el "telever" y el "video-vivir" actuales han llevado a que la imagen termine desplazando por completo a la palabra, transformando así al *homo sapiens*, productor y producto de la cultura escrita, en el *homo videns* de Sartori o el *homo sentiens* de Ferrarotti.

Posiblemente, el elemento que caracteriza al ser humano y lo singulariza sea su capacidad de manejar símbolos. Esa habilidad adquiere su máxima expresión cuando logra comunicar significados mediante el uso de sonidos y palabras, es decir, mediante el lenguaje. Precisamente, el hombre se piensa a sí mismo y al mundo en palabras y, con ellas, logra comunicarse con los demás. La capacidad de abstracción se desarrolla manejando palabras, que no sólo evocan representaciones de cosas concretas sino que, en su gran mayoría, se refieren a conceptos abstractos sin correlato en objetos reales, cuyo significado no se puede traducir a imágenes. Nuestra posibilidad de actuar sobre la realidad política, social y económica en la que vivimos está basada en un pensamiento conceptual acerca de entidades invisibles o materialmente inexistentes. Es, justamente, en la adquisición de un lenguaje abstracto, construido en la lógica y no en la simple percepción del mun-

do por los sentidos, donde se originan el saber y la comprensión de la realidad por el hombre, que le permiten acceder al conocimiento analítico que caracteriza a la ciencia.

La televisión invierte esta evolución individual y social, que conduce de lo sensorial y concreto hacia lo inteligible y abstracto. El hombre regresa al puro y simple acto de ver: de los grandes pensadores a las simples imágenes explícitas. Lo que vemos adquiere significado cuando se incorpora a un sistema de ideas que lo encuadran. Produciendo imágenes relacionadas con el mundo perceptivo concreto y anulando los conceptos abstractos, la televisión atrofia nuestra capacidad de entender. Así, terminamos por empobrecernos de significados, que es otra forma de decir de singularidad humana.

Una vez producido el tránsito de la expresión oral a la escrita, los desarrollos tecnológicos que se sucedieron a lo largo de la historia en el campo de las comunicaciones han estado relacionados con el transporte de palabras: imprenta, telégrafo, teléfono, radio. El interés se centró en lo que se comunicaba más que en el medio de hacerlo.

De la palabra a la imagen

Este ciclo se interrumpe bruscamente con el advenimiento de la televisión. Por primera vez, la primacía recae sobre el ver: la palabra cede su sitio a la imagen. Esto retrotrae al espectador a su calidad de animal vidente y lo aleja de la singularidad simbólica que lo diferencia del animal. Lo representado en imágenes comienza a ser más importante que lo dicho con palabras. Esta tendencia se fortalece con el advenimiento de los "multimedios", es decir, de la moderna electrónica que reúne en un solo equipo la posibilidad de acceder a la palabra escrita y a la hablada y que, mediante el sonido y la imagen, agrega, a la realidad visible, realidades simuladas o virtuales.

Es por esa razón que, al trasladar la comunicación del contexto de la palabra al de la imagen, la televisión la modifica en forma radical: para ver una imagen, basta con verla; para entender una palabra, es preciso comprender su significado. El mundo, que antes se relataba en palabras, hoy se muestra. El entender ha terminado por transformarse en ver.

Así como, según los Evangelios, "en el comienzo, fue el Verbo", hoy "en el comienzo, es la imagen". Esta metamorfosis ha logrado cambiar la naturaleza misma del ser humano. Más allá de ser un poderoso medio de comunicación, la televisión es una verdadera escuela, un completo programa de formación que termina por conformar un nuevo tipo de ser humano. Pasa a ser la primera escuela del niño, como afirma Sartori, "la escuela divertida, en comparación con la aburrida, que vendrá más tarde". Ese niño, formado en la primacía de la imagen, termina siendo un adulto indiferente al estímulo de la lectura y del saber que transmite la cultura escrita. El "video-niño" se convierte en un adulto empobrecido, educado en la concepción de que la cultura es "aburrida", marcado indeleblemente por una atrofia, una carencia del saber, que promueve la actual "cultura de la incultura". Por otra parte, la pérdida de la capacidad de abstracción del "video-niño" tiene serias consecuencias, porque también lleva a perder la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso. Esto se debe a que su sentido crítico es menor que el del animal simbólico, aquel que maneja símbolos abstractos.

Termina así conformándose, para Sartori, el hombre del pospensamiento, que le recuerda al "hombre bestia" de Giambattista Vico:

incapaz de una reflexión abstracta y analítica, que cada vez balbucea más ante la demostración lógica y la deducción ra-

cional, pero a la vez se fortalece en el sentido del ver y en el fantasear, explorando mundos virtuales. Ese hombre, que ha perdido la capacidad de abstracción, es incapaz de racionalidad y termina convertido en un animal desprovisto de la posibilidad de sostener y menos aun de alimentar el mundo generado por el *homo sapiens*.

Por estas razones, el mundo construido por medio de imágenes resulta desastroso para la educación de un animal racional. La ignorancia se está convirtiendo en una virtud porque el culto de la imagen está represtigiando lo irracional.

Muchos sostienen que la pérdida de la cultura escrita está compensada por el fortalecimiento de la visual. No necesariamente esto es así, pues ambas tienen bases antagónicas. Al abolir la capacidad de abstracción, de reflexión y de pensamiento, la cultura audiovisual predominante, carente de una elaboración que la convierta en una forma de expresión artística, es esencialmente inculta. Por eso, el regreso de la capacidad de pensar sólo tendrá lugar si sabemos defender a ultranza la lectura, el libro, en una palabra, la cultura escrita. Como afirma Ferrarotti,

la lectura requiere soledad, concentración en las páginas, capacidad de apreciar la claridad y la distinción. [...] Pero el *homo sentiens* tiene características opuestas, la lectura le cansa. [...] Intuye. Prefiere el significado resumido y fulminante de la imagen sintética. Esta le fascina y lo seduce. Renuncia al vínculo lógico, a la secuencia razonada, a la reflexión que necesariamente implica el regreso a sí mismo. [...] Cede ante el impulso inmediato, cálido, emotivamente envolvente. Elige el vivir según la necesidad, ese modo de vida ríptico del infante que come cuando quiere, llora si siente alguna inco-

modidad, duerme, se despierta y satisface todas sus necesidades en el momento.

Si bien la televisión es instrumento de progreso cuando despierta a la gente a la realidad del mundo, cuando adquiere las características que hoy la definen, lo hace al alto precio de la regresión de la capacidad de entender. Por su parte, la televisión como espectáculo entretiene y divierte, lo que satisface al *homo sentiens*. Pero lo hace al precio de transformarlo todo en espectáculo.

Al generar una nueva concepción del conocimiento y de la forma en que este se adquiere, la televisión ha terminado por constituir el más importante ámbito educativo contemporáneo. Es preciso reconocer que la más influyente escuela actual no tiene su sede en las aulas, sino en la intimidad del hogar, frente a una pantalla. La educación ha quedado fuera del alcance de los maestros y es dirigida por los responsables del entretenimiento. Dotada del inmenso poder que le confiere su habilidad para controlar el uso del tiempo de nuestros niños y jóvenes, dirigir su atención y determinar su forma de conocer, la televisión ha adquirido la capacidad de transformar su educación. El espectáculo televisivo constituye un verdadero currículo, es decir, un sistema de información diseñado especialmente con el propósito de influir, enseñar, entrenar o cultivar la mente y el carácter de la juventud. Como, además, la televisión actúa de modo permanente, ha competido tan exitosamente con el ámbito escolar que, prácticamente, ha terminado por anularlo.

Cuando la televisión comenzó a ocupar un lugar tan importante en la vida de la gente, hubo inmediatos intentos de incorporarla a la enseñanza. Estos proyectos fueron recibidos con alborozo por niños, padres y maestros. Tal vez el ejemplo más

evidente de esta situación haya sido el programa *Plaza Sésamo*, a comienzos de la década de 1970. Su llegada liberó a los padres de la culpa de dejar a sus hijos frente al televisor y de no encarar la tarea de enseñarles a leer. Después de todo, que lo hiciera la televisión era mejor que mostrarles publicidad. Además, se utilizaban todos los recursos de la cultura popular, atraída, sobre todo, por el entretenimiento: títeres, canciones, celebridades, sonidos e imágenes que se sucedían a un ritmo vertiginoso.

Los niños, expertos espectadores fascinados por los anuncios comerciales, se encontraban en un universo familiar y no les resultaba extraño ser educados por "anuncios publicitarios", a través de un medio diseñado para entretener. Los docentes saludaban una nueva forma imaginativa de enseñar a leer y anticipaban que, de este modo, se conseguiría desarrollar en los niños un mayor interés por la escuela.

¿Estilos de aprendizaje?

Años después, se comprobó que se había logrado, nada menos, que subvertir la noción de escuela porque lo que en realidad se estimulaba era el interés por una escuela que fuera como *Plaza Sésamo*, es decir, como la televisión. Mientras que el aula es un sitio de interacción social, el espacio frente al televisor es un ámbito privado. Al maestro se le puede preguntar, pero al televisor no. Así como la escuela está centrada en el manejo del lenguaje, la televisión manipula imágenes. Asistir a la escuela es obligatorio, mirar televisión es voluntario. Dejar de atender al maestro puede ser castigado, pero nadie castiga por no prestar atención al televisor. Comportarse bien en la escuela supone mantener cierto decoro público, que no se requiere de quien mira televisión. Mientras, en la clase, el

entretenimiento es, en todo caso, un medio para un fin, en la televisión la diversión es el fin último.

Esto no quiere decir que programas de este tipo no sean educativos. Lo son en la misma medida que lo es toda la televisión. Pero, así como leer un libro promueve cierta orientación del aprendizaje, también lo hace la televisión. Ese estilo televisivo de aprender es diferente del que promueven los libros y la escuela ligada con ellos. Lo que programas de este tipo hacen no es estimular a los chicos a interesarse por la escuela; lo que logran es interesarlos por la televisión.

Por eso, el hecho de que con este programa los chicos aprendieran letras y números resulta irrelevante. John Dewey ya afirmaba que el contenido de una lección no es lo único importante del aprendizaje. En *Experiencia y educación* decía:

Tal vez la mayor de las falacias pedagógicas sea la noción de que una persona aprende sólo lo que está estudiando. El aprendizaje colateral, a través de las formación de actitudes perdurables, puede ser, y a menudo es, más importante que la lección de gramática o de geografía. [...] Porque esas actitudes son las que realmente cuentan en el futuro.

En otras palabras, lo más importante que uno aprende es siempre algo acerca de la forma en que aprende. Como también dijera Dewey, uno aprende lo que hace. La televisión educa enseñando a los niños a hacer muy bien lo que necesita de ellos: que la miren. Y eso es tan distinto de lo que requiere el aula como leer un libro lo es de asistir a un concierto de rock.

Como se ha dicho, la televisión ha contribuido a la filosofía educativa contemporánea introduciendo la idea de que la enseñanza y el entretenimiento son inseparables. Esto ha lle-

vado a que la escuela intente reorganizarse con el propósito de convertirse en un ámbito en el que tanto la enseñanza como el aprendizaje sean actividades "divertidas". Se trata de una idea novedosa, sobre la que no parecen encontrarse antecedentes en ninguno de los teóricos de la educación. Ellos han afirmado que los niños aprenden más cuando están interesados en lo que aprenden. Que la razón se cultiva mejor cuando se logra asentar sobre una sólida base emocional. Que el aprendizaje se facilita cuando el maestro demuestra cariño y bondad. Que existe una secuencia en el aprendizaje. Que resultan indispensables la perseverancia y un alto grado de esfuerzo. Que los placeres individuales deben a menudo ser postergados en interés de la cohesión del grupo. Que aprender a ser críticos y a pensar de manera conceptual y rigurosa no resultan tareas sencillas para los jóvenes, sino que son victorias esforzadamente conseguidas. Que liberar al estudiante de la tiranía del presente, uno de los propósitos de la educación según Cicerón, no puede ser agradable para quienes, como los jóvenes, luchan por lo opuesto, es decir, por acomodarse al presente. Lo que nadie parece haber sugerido es que sólo se logra un aprendizaje significativo y perdurable cuando la educación se transforma en entretenimiento.

La satisfacción desplaza al crecimiento

Al sugerir esta identificación, la televisión ha venido a ofrecer una alternativa original a todas estas propuestas, poco atractivas, de esfuerzo y trabajo. Esta nueva concepción se basa en tres pilares: eliminar todo condicionamiento a la experiencia previa (el espectáculo comienza cuando uno llega), evitar la perplejidad y, sobre todo, desterrar la exposición de conceptos e ideas complejas. Como la esencia de la televisión

es el entretenimiento y el placer, está en su naturaleza la necesidad de vaciarse de ideas para acomodar los requisitos del interés visual y adaptarse así a los valores del mundo del espectáculo.

En la lógica de la televisión, cada programa debe constituir una unidad en sí mismo. Por eso, nunca se dice al comenzar una emisión que, si uno no vio la anterior, la nueva carece de significado. Al no requerirse conocimiento previo, se está enseñando que el conocimiento no es jerárquico, es decir, que es un edificio que puede comenzar a construirse por cualquier parte, sin cimientos. Eliminando de esta forma la existencia de una cierta secuencia y continuidad en la educación, se consolida la idea de que la secuencia y la continuidad nada tienen que ver con el pensamiento mismo.

Uno de los requisitos de la televisión es no generar perplejidad: quien se encuentre perplejo cambiará de canal. Por eso, nada debe ser recordado, estudiado, aplicado o, peor aun, soportado. Se supone que cualquier dato, información o historia deben ser inmediatamente accesibles porque lo que importa es la satisfacción instantánea, y no el crecimiento de quien aprende.

Finalmente, si bien la continuidad y la perplejidad son enemigos de la televisión, el peor de todos es la exposición, el discurso. Los argumentos, las hipótesis, las discusiones, las razones, las refutaciones o cualquiera de los elementos que configuran el discurso expositivo racional, desnaturalizan la televisión. Por eso, nada se enseñará que no pueda ser visto y colocado en el contexto del espectáculo. La enseñanza televisiva siempre asume la forma de historias contadas mediante atractivas y coloridas imágenes en movimiento, con seductora música de fondo.

Lograr que la educación carezca de continuidad, que no suponga una jerarquía de conocimientos, que evite la perplejidad y que abjure de la exposición es otra forma de transformarla en entretenimiento. La omnipresencia de la imagen televisiva, con las características señaladas, en la vida de los niños y los jóvenes ha terminado por modificar su forma de aprender. Las consecuencias de esa reorientación masiva se observan no sólo en la declinación del poder del aula, sino, paradójicamente, en su transformación en un sitio en el que la enseñanza y el aprendizaje tratan de ser actividades relacionadas con la diversión.

Los docentes se han lanzado frenéticamente a aumentar la estimulación visual de sus clases. Reducen al mínimo la duración de las exposiciones que sus alumnos deben "soportar", recurren cada vez con menor frecuencia a tareas que supongan la lectura o la escritura. A veces a disgusto, intentan hacer de sus clases malos programas de televisión porque se han dejado convencer de que la única forma de concitar la atención de sus alumnos es entretenerlos. Tal vez no advierten que así contribuyen a cambiar la naturaleza del hombre, que ya ha sido educado en el tele-ver antes de saber leer y escribir. Es preciso, pues, comprender que la televisión destruye más saber y más entendimiento que el que transmite, porque lo empobrece al modificar el aparato cognoscitivo del hombre. Al niño formado por la televisión, le resulta difícil comprender abstracciones, entender conceptos.

No es esta la oportunidad de pasar revista a los resultados de las miles de investigaciones que se han realizado en todo el mundo para analizar el potencial educativo de la televisión. Concluyen, por lo general, que la televisión no aumenta significativamente el aprendizaje y resulta inferior a la letra impresa en su capacidad de desarrollar el pensamiento inferencial

de nivel superior. Pero los jóvenes, que han mirado alrededor de 16 mil horas de televisión para cuando completan 12 años de educación, terminan convencidos de que el aprendizaje es otra forma del entretenimiento o, más peligrosamente, de que todo lo que merece ser aprendido puede y debe asumir la forma del entretenimiento. La gramática de la televisión, la estructura del videoclip, la fugacidad de la imagen parecen destinadas a convertirse en las únicas estructuras de pensamiento a las que se verán expuestos los jóvenes.

Y así como no les está resultando llamativo, sino habitual, que sus profesores de lengua los inviten a aprender la materia leyendo letras de canciones de rock o su profesora de ciencias sociales les cante la gesta de la independencia, están siendo muy eficientemente preparados para incorporar de la misma forma, tan agradable e indolora, la política, la religión, el comercio y las noticias.

Fueron grandes las esperanzas puestas en estos medios persuasivos, costosos, que estimulan a los niños a permanecer quietos, que exhiben dibujos animados, números alegres y ruidos extraños. Esas expectativas no parecen haberse concretado. ¿Dónde está la generación de estudiantes brillantes, creativos e informados que nos prometía la televisión? En realidad, parecería que lo que hemos logrado es transmitir la sensación de que, simplemente observando una pantalla, se puede adquirir información sin trabajo y sin disciplina. Lo que es peor, hemos hecho creer a los jóvenes que el aprendizaje sería siempre colorido y divertido. Evaluando la situación actual, Neil Postman reflexiona: "Pensaba que la televisión sería la última gran tecnología a la que la gente se incorporaría con los ojos cerrados. Estaba equivocado: ahora las esperanzas se han desplazado a la computación".

*La educación "moderna":
la computación, la solución milagrosa*

Cuando se consulta a los padres argentinos acerca de su acuerdo con distintas propuestas para mejorar la educación del país (no la de sus hijos, con la que, como se ha visto, están abrumadoramente satisfechos), un porcentaje muy reducido coincide en la necesidad de aumentar la duración del año escolar (23%) o de prolongar las horas de clase diarias (18%). Resulta llamativo tan poco entusiasmo por extender el ciclo escolar, que en la Argentina no supera los 180 días (en las raras ocasiones en las que se cumple), especialmente cuando se ha comprobado que esta es la variable más estrechamente relacionada con el rendimiento académico de niños y jóvenes. Lester Thurow ha afirmado que, en los EE.UU., se piensa que los niños pueden aprender en 180 días lo que, en el resto del mundo, requiere 220 a 240 días. Quienes han completado doce años de educación en Japón y en Alemania, en realidad, pasaron en la escuela cuatro años más que los estudiantes estadounidenses en igual situación. Aún se recuerda el escándalo público que se generó hace unos años en Japón cuando el ministro de Educación anunció que los alumnos asistirían a la escuela sólo tres de los cuatro sábados del mes, lo que reducía la duración del año escolar de 240 a 228 días. Los opositores organizaron un movimiento que proclamaba la ruina de la educación japonesa y la amenaza de la pérdida de competitividad del país.

Descartada por los padres argentinos la alternativa de una mayor dedicación de los alumnos a la tarea escolar y también de una mayor exigencia en las evaluaciones (1,5%), la propuesta destinada a mejorar la educación que recibe el acuerdo del 96% de ellos es la obligatoriedad de la computación en las

escuelas. Casi unánimemente, los argentinos pensamos que la crisis de nuestra educación resulta del atraso tecnológico y que, una vez que cada aula tenga su computadora, el problema habrá quedado resuelto. Confiamos ciegamente en que la tecnología solucionará todo, hasta la escasez del tiempo que se dedica a la escuela. Parecería haberse perdido el sentido de la proporción, pues, si bien la tecnología puede contribuir con herramientas interesantes al aprendizaje, el motor central del aula sigue siendo un buen maestro, encargado de dar testimonio del valor humano del conocer.

Un nuevo atajo tecnológico

No caben dudas de que todas las personas necesitan hoy aprender a usar una computadora y a manejarse con alguna solvencia en el ámbito de la informática, tarea que cada día se vuelve mucho más sencilla de lo que se cree. Pero no se debe perder de vista que las computadoras son herramientas, y no fines en sí mismas. No son capaces de sustituir las habilidades intelectuales y el conocimiento que los niños deben aprender a manejar para poder incorporarse a la economía mundial. Las deficiencias de nuestros niños y jóvenes residen en el aprendizaje de matemática, ciencia, historia y hasta de la lectura. Los esfuerzos para encontrar atajos tecnológicos para superar estas carencias sólo alientan a los estudiantes a no dedicarse a la seria y trabajosa tarea de aprender.

El atractivo que ejerce el empleo de la tecnología en la educación no es nuevo. La escuela ha visto llegar y partir numerosos recursos modernizadores a los que, a lo largo de su historia, confió su salvación. Thomas Alva Edison predijo en 1922: "El cine revolucionará nuestro sistema educativo y [...] en unos pocos años, reemplazará en gran medida, si no total-

mente, a los libros de texto". En 1945, William Levenson, director de la emisora radial de las escuelas públicas de Cleveland, decía que "llegará el día en que una radio portátil será tan habitual en el aula como el pizarrón". En la década de 1960, el famoso psicólogo conductista B. F. Skinner diseñó "máquinas de enseñar" y sostuvo que "con su ayuda y con la de la instrucción programada, los estudiantes podrán aprender el doble en el mismo tiempo y con el mismo esfuerzo que en una clase común".

Videos, proyecciones, películas, todos estos recursos prometieron revolucionar la enseñanza. A propósito de estas innovaciones, señala el astrofísico estadounidense Clifford Stoll:

Ya a mediados de la década de 1960 fuimos testigos de la "revolución" del cine educativo. Los alumnos esperábamos ansiosos la proyección, porque eso significaba una hora sin pensar, los profesores anticipaban una hora sin enseñar, los directivos observaban complacidos el ingreso de sus escuelas a la frontera de la tecnología y los padres exigían el uso de estas técnicas porque constituían una expresión de la modernidad que promería superar a los libros y a la estructura obsoleta de las aulas. Nadie parecía estar muy preocupado por el aprendizaje. A la distancia no resulta fácil para quienes atravesamos esa experiencia recordar tres películas que hayan ejercido una influencia perdurable en nuestras vidas. Lo es, en cambio, mencionar tres docentes que sí la han tenido.

De la promesa al desengaño

La introducción de la computación se está llevando a cabo con una fuerza arrolladora. El presidente Clinton promueve en los EE.UU. la creación de "un puente para el siglo XXI en

el que las computadoras serán parte tan inseparable de las aulas como los pizarrones" y ha puesto en marcha programas para informatizar las escuelas a un costo de entre 40 y 100 mil millones de dólares.

Quienes han estudiado la introducción de las innovaciones tecnológicas en las escuelas describen un ciclo que se reitera. Este comienza con grandes promesas apoyadas en investigaciones auspiciadas por las mismas empresas que desarrollan la tecnología. En las aulas, los maestros nunca terminan por adoptar los nuevos procedimientos y no se logra una mejora académica significativa. Se argumenta, entonces, que el problema es el dinero, la resistencia de los docentes o la burocracia escolar. Mientras tanto, no se cuestionan las promesas de quienes abogan por la tecnología. Como los resultados se hacen esperar, finalmente se culpa a las máquinas. Entonces, desengañadas, las escuelas se vuelcan a la nueva generación de tecnología y así recomienza el ciclo.

Nos encontramos en plena erapa expansiva de la computación. Un furor mayor que el de otras épocas acompaña hoy la introducción de las computadoras en las escuelas: bibliotecas, laboratorios, salas de arte o de música son arrasadas para dejar lugar a los gabinetes de computación. Se realizan grandes esfuerzos económicos para conformar a quienes creen que no se puede estar al margen de este nuevo progreso tecnológico, aunque a veces sólo sirva a propósitos publicitarios. Con respecto a esa cuestión, resulta ilustrativa la anécdota del director de un colegio que guía a un grupo de padres en una recorrida por sus aulas y, con orgullo, los lleva a visitar el ultramoderno laboratorio de computación. Mientras los visitantes se aproximan, el maestro que está al frente de la clase, sin advertir su presencia, dice dirigiéndose a sus alumnos: "A ver, chicos, aquí tenemos 35 computadoras. Si me llevo 17, ¿cuán-

tas quedan?". Tal vez la historia sea apócrifa, aunque es posible suponer que muy pocos alumnos deben haber dado la respuesta correcta.

Se asignan abultados presupuestos para inversiones en *hardware* (los equipos de computación) y en la actualización del *software* (los programas que hacen funcionar las máquinas). A lo que se presta escasa o nula atención es al *humanware*, es decir, a las personas que enseñan. No se advierte que hoy, como siempre, la enseñanza es cuestión de ejemplos y se resume en un buen docente que interactúe con estudiantes motivados. Todo lo que los separa —películas, videos educativos, dispositivos multimedios, correo electrónico, televisores, computadoras interactivas— revise un valor educativo cuestionable.

Los padres muestran una actitud de reverencial respeto ante las máquinas, que consideran, erróneamente, muy difíciles de utilizar. Piensan que sus hijos pequeños, que las emplean con llamativa familiaridad, demuestran tanta capacidad intelectual como los científicos que desarrollaron la teoría que hizo posible los progresos de la informática. El solo hecho de sentarse frente a un teclado convierte al niño en un genio a los ojos de sus padres, en un ser superdotado si quienes lo observan son sus abuelos. En general, se piensa que un medio técnicamente complejo tiñe de complejidad todo lo que pasa por él. Es como si se pensara que quien se sienta frente a un televisor es un dotado en electrónica.

Los niños adoran estos dispositivos, como antes adoraron los juguetes que les eran contemporáneos, y se pasan horas jugando con ellos. Pero eso no indica que estén dotados de una inteligencia especial o que logren comprometer sus mentes más allá de la operación del instrumento. Así, las clases se

convierten en juegos que, mediante una gratificación instantánea, mantienen a los chicos entusiasmados pulsando botones, sin que ello implique una actitud de estudio y análisis o un esfuerzo mental sostenido.

Al intentar educarlos mediante la computación, el mensaje que les estamos dando es: "Para aprender las tablas de multiplicar, hay que jugar con la computadora". En cambio, cuando utilizamos el método tradicional, en realidad, les decimos: "Sos tan importante para mí y saber las tablas es tan útil, que me dedicaré durante una hora a enseñártelas". Tal vez sea por eso que los alumnos japoneses tienen tan buen rendimiento en matemática a pesar de que Japón es el país que menos computadoras tiene en las aulas escolares. Una clase japonesa sigue los criterios tradicionales, y no es infrecuente ver a niños que, después de limpiar y barrer el aula, repiten las tablas de multiplicar en una forma que horroriza a los educadores progresistas, que la consideran un ominoso regreso al pasado.

Tiempo atrás, en oportunidad de visitar a un experto en la enseñanza de la matemática mediante el empleo de modernos métodos de computación, la conversación se deslizó hacia el rendimiento de los alumnos de su país, que se encuentra próximo al del promedio mundial. El experto mencionó entonces que los jóvenes de Singapur son quienes alcanzan el más alto rendimiento según el último estudio comparativo internacional de competencias académicas. El experto, que conocía en detalle la situación de ese país porque asesora con frecuencia a sus autoridades, se manifestó profundamente desilusionado porque allí la enseñanza seguía los "métodos tradicionales". Resulta evidente que existe el prejuicio de que lo "tradicional" no funciona precisamente por ser tradicional.

La veloz decadencia de las innovaciones técnicas

Como hemos visto, durante décadas, la escuela ha incorporado nueva tecnología —diapositivas, películas, videos— con la esperanza de mejorar el aprendizaje. Aunque cada uno de estos recursos prometió mejores estudiantes y un aprendizaje más fácil, ninguno tuvo éxito, y es habitual encontrar en los depósitos de las escuelas los vestigios de esos *progresos técnicos*. El resultado no parece ser mejor con la revolución digital, excepto por el hecho de que está promovida por intereses económicos sin precedentes: en los EE.UU. el gasto en tecnología escolar ha trepado ya a decenas de miles de millones de dólares. Sólo en 1998, las escuelas norteamericanas invirtieron 52 mil millones de dólares en tecnología, con lo que superaron los 43 mil millones de 1997. Tal vez la introducción de la computación cuenta con un aliado que no han tenido los otros medios tecnológicos: los docentes. En un estudio que se realizó en ese país a comienzos de 1996, los maestros consideraron que la destreza en el manejo de la computación y la moderna tecnología era más “esencial” que el estudio de la historia europea, la biología, la química y la física. También consideraban más importante aprender computación que ocuparse de problemas sociales, que leer a escritores norteamericanos modernos, como Steinbeck y Hemingway, o a autores clásicos, como Platón y Shakespeare.

Las empresas promueven activamente la computación en la escuela porque de esa forma se colocan en una posición inmejorable para captar clientes: influyendo precozmente en su comportamiento frente a los multimedios, orientan sus elecciones futuras. Lógicamente, esto se hace con el apoyo explícito de las autoridades, que cancelan con entusiasmo, por ejemplo, los programas de música y de arte —que positivamente de-

sarrollan la “inteligencia”—, aumentan el número de alumnos por aula y esperan que maestros mal pagos manejen una ola incesante de nuevas tecnologías con un entrenamiento deficiente y un apoyo técnico escaso o inexistente.

Los promotores de los nuevos medios siempre sostienen que el último colmará las expectativas. Así lo afirman ahora quienes, con gran entusiasmo, preconizan la generalización del empleo de las computadoras en la escuela. Como lo resume Tod Oppenheimer, son varias las razones que ellos esgrimen:

1. La computación mejora la práctica docente así como los logros de los estudiantes.
2. Se debe enseñar a los niños a operar las computadoras lo más precozmente posible porque, de no hacerlo, se corre el riesgo de que los niños se retrasen.
3. Es imprescindible el entrenamiento escolar en computación como un medio de hacer competitiva la fuerza de trabajo del futuro, que actuará en un mundo crecientemente tecnológico.
4. La introducción de la computación en la escuela es útil para conseguir el apoyo de las empresas que aportarán fondos imprescindibles para las escuelas pauperizadas.
5. El trabajo con las computadoras, en especial cuando se recurre a la Internet, proporciona información actualizada y genera contactos valiosos de los alumnos con profesores y estudiantes de otras escuelas, así como con una amplia red de profesionales en todo el planeta. Estos contactos confieren a la tarea una sensación de relevancia para el mundo real y amplían la comunidad educativa.

Aunque no es posible exponer, en este contexto, los argumentos a favor y en contra de cada una de estas proposicio-

nes y de otras similares, para estimular la discusión, resulta ilustrativo plantear, al menos, algunos cuestionamientos a lo que hoy se tiende a aceptar como dogma.

¿Mejora el aprendizaje de los niños?

No resulta posible detallar aquí los argumentos que pedagogos y tecnólogos aportan al debate acerca de los efectos de la computación para el desarrollo intelectual de los niños. Baste con decir que, una de las más fervientes promotoras de su introducción agresiva en la escuela, Esther Dyson —integrante del comité convocado por el presidente Clinton para analizar este tema, que elaboró el informe *Conectar las escuelas a la autopista de la información*— admite que “en este campo, las pruebas convincentes son escasas”. Un análisis cuidadoso de la evidencia demuestra que, en realidad, los niños discapacitados parecen ser los únicos en beneficiarse significativamente con el empleo de las computadoras.

A pesar de las controversias a propósito de esta cuestión, los políticos apoyan entusiasmados la introducción de las computadoras en la escuela. Un líder político que hoy quiera mostrarse preocupado por la educación se fotografía al lado de una computadora o inaugura un gabinete de computación. Ya ha pasado al folclore la anécdota de las escuelas argentinas que recibieron su equipo de computación aun cuando carecían de energía eléctrica. “Buena escuela moderna” se ha convertido en sinónimo de “escuela que utiliza computación”.

Uno de los integrantes del grupo que, en los EE.UU., redactó el informe citado que recomendaba calurosamente la expansión de la computación escolar respondió a los cuestionamientos afirmando: “¡Es tan evidente que el mundo está cambiando!”. ¡La justificación del cambio es, precisamente,

la inevitabilidad de ese cambio! También se escucha con frecuencia que, como las computadoras están en todas partes, ¿por qué no deberían hacer sentir su presencia en la escuela? Siguiendo este razonamiento, tal vez se debería asignar a la enseñanza de la conducción de automóviles un lugar central en la educación de los niños porque los autos también están en todas partes.

Muchos educadores piensan que, cuando los niños se concentran en la forma de operar los programas en vez de hacerlo en el tema que estudian, el aprendizaje puede disminuir en lugar de aumentar. Existe también preocupación acerca de la posibilidad de que se termine alentando la pasividad, debilitando en las personas la percepción de que, mediante sus acciones, son capaces de cambiar el mundo.

Desprovistos de sentido crítico, los niños —espectadores inocentes frente a la pantalla— confunden forma con contenido, sentido con sensibilidad, palabras grandilocuentes con pensamientos profundos. En lugar de elaborar informes que sintetizen información proveniente de distintas fuentes, a menudo copian trozos enteros de textos que obtienen de la Internet o de enciclopedias digitales. Esta práctica de “cortar y copiar”, favorecida por la computación, atenta contra la creatividad. Algunos profesores advierten rápidamente cuáles de los trabajos de sus estudiantes fueron concebidos en una computadora. “Son incapaces de relacionar ideas”, sostiene una maestra. “Escriben una cosa, luego otra y no parecen ni advertir ni establecer las relaciones entre ambas. Esas deficiencias terminan por ponerse en evidencia cuando el estudiante no logra organizarse para realizar una tarea que requiera iniciativa.” Ya hay centenares de sitios en la Internet que venden a los escolares trabajos sobre prácticamente cualquier tema.

Mientras algunos psicólogos sostienen que los juegos de computadora expanden la imaginación de los niños, otros piensan que la pantalla aplasta la información y la convierte en datos aislados e inconexos. Este efecto está íntimamente relacionado con la manera como funciona el cerebro, terreno casi virgen para la comprensión humana. Al imponer la lógica de la respuesta correcta, la computadora hace perder la rica enseñanza que resulta del análisis de las razones que llevan a una respuesta errónea, disipa el convencimiento de que comprender los problemas es más importante que acertar las soluciones.

¿Enseñan las herramientas?

Parecería confiarse en que la mera presencia de los medios electrónicos resulta suficiente para estimular la capacidad intelectual de los estudiantes. No queda claro qué procesos mentales superiores se ponen en juego cuando un alumno se sienta frente al teclado de una computadora y selecciona textos o gráficos. No se advierte por qué tales procesos no resultan mejor estimulados cuando la misma persona hojea libros o revistas y hace anotaciones con un lápiz.

Como se ha mencionado, contra la creencia de los padres, el uso de un medio tecnológicamente complejo por parte de los niños no implica que el contenido comparta automáticamente esa misma complejidad intelectual. Resulta ilustrativo el relato que hace un periodista estadounidense de su experiencia en una escuela cuyos estudiantes suelen estar concentrados en sus computadoras navegando por la Internet. Esos jóvenes, cuya imagen podría constituir el paradigma publicitario de la "nueva escuela", disfrutaban de los beneficios de una tecnología que está haciendo invertir millones a los respon-

sables de la educación. Sin embargo, cuando uno se aproxima para ver lo que hacen, se advierte que "se detienen con mayor frecuencia en los sitios dedicados a automóviles, al deporte y a sus películas favoritas", como señala uno de los profesores responsables. "Cuando uno se acerca a las impresoras que recogen los frutos de ese trabajo, lo que observa fundamentalmente son imágenes del basquetbolista Michael Jordan en todas las actitudes imaginables." La psicóloga Jane Healy, comprobó horrorizada que los jóvenes de un barrio rico, convocados a buscar datos sobre América Latina en la Internet, dedicaban sus horas de clase a investigar acerca de los hoteles de la región. "En pocos minutos", describe, "los alumnos estaban comparando entusiasmados las piscinas y las camas de los distintos hoteles."

Nate Stulman, estudiante del Swathmore College en los EE.UU., relató lo que sucede en las universidades en un artículo periodístico que generó un intenso debate:

Si uno recorre las habitaciones de los estudiantes en cualquier universidad estadounidense, los verá sentados en sus escritorios, transfigurados, con la mirada fija en los monitores de sus computadoras. ¿Qué hacen con sus equipos ultramodernos y sus conexiones de alta velocidad a la Internet? Juegan al "Tomb Raider" en lugar de asistir a sus clases de química, modifican las conexiones de sus equipos en lugar de redactar el ensayo que deben entregar el día siguiente, recolectan información de la Internet, por lo general inútil, en lugar de resolver un problema de matemática; es decir, se concentran en una serie de actividades que poco tienen que ver con el trabajo académico. Tengo amigos que se han pasado fines de semana enteros atraídos por los juegos de guerra. Uno de ellos a menudo pasa toda la noche buscando

imágenes y modificándolas con el único propósito de decorar su pantalla. Muchos compañeros se quedan despiertos intercambiando mensajes electrónicos con amigos que están a dos habitaciones de distancia. Cada vez que voy a la biblioteca, por lo menos en la mirad de las computadoras dedicadas a la "investigación", se está jugando o navegando por la Internet sin ningún fin concreto. Los estudiantes siempre han tenido una cierta tendencia a perder el tiempo; el problema es que ahora se les facilita el hacerlo.

Un profesor de historia respondió:

Si la educación es un producto de consumo, como se nos asegura, ¿por qué razón los estudiantes la deberían valorar más que los juegos o el material irrelevante que consiguen en la Internet? Hace poco, un alumno se manifestó agradecido por lo que había aprendido sobre algunas batallas en mi clase sobre la Segunda Guerra Mundial porque eso le permitió mejorar su rendimiento en el juego "Combate Mortal"

¿Debe entrenarse precozmente a los niños en el uso de las computadoras?

No sólo es escasa la evidencia que demuestra que las computadoras mejoran el aprendizaje en niños muy pequeños, sino que existen buenas razones para creer que demasiado tiempo frente a la máquina puede debilitar su aprendizaje, pues daña la creatividad, la atención y la motivación.

El resultado de numerosas investigaciones realizadas en los EE.UU. indica que no es necesario que los chicos pasen una parte significativa de su tiempo frente a la computadora antes de los 10 u 11 años. Jane Healy afirma:

El cerebro atraviesa ciertos periodos "críticos" o "sensibles", tanto en la infancia como en la adolescencia, en los que los ámbitos en los que se realiza el aprendizaje ejercen una influencia esencial sobre ese proceso. Durante tales periodos, ciertos tipos de actividades y estímulos son los más apropiados y necesarios para que el cerebro logre desarrollar su potencial. Si se subvierte ese orden, el daño puede ser irreparable.

Reemplazar la experiencia inicial de interactuar físicamente con el mundo real por el universo bidimensional de la pantalla puede afectar el normal desarrollo cerebral.

Sobre este aspecto, hay cierta coincidencia. En primer lugar, es importante proporcionar a los niños una base amplia, en materia intelectual y emocional, así como en el uso de los cinco sentidos, antes de enfrentarlos con un instrumento tan técnico y unidimensional como una computadora. Por otro lado, el mundo humano y físico encierra un potencial mayor para el aprendizaje. "El simple hecho de seleccionar y observar una pantalla constituye un pálido sustituto de la actividad mental real", concuerda Healy. Los chicos terminan por apretar botones y obtener recompensas, como los animales de experimentación, en lugar de lograr una comprensión real de la relación causa-efecto. Peor aun, en muchos programas educativos, los chicos son recompensados con un juego si logran resolver un problema. Es habitual observar que, finalmente, terminan dedicando más tiempo a jugar que a resolver los sencillos problemas.

Por otra parte, a diferencia de lo que sucedió en los años iniciales de la computación, ahora no se intenta enseñar cómo funcionan las computadoras, sino cómo se las utiliza. Ese aprendizaje del manejo de las computadoras para las tareas en las que habitualmente se las emplea no resulta complejo pa-

ra nadie que sepa leer y escribir, pueda interpretar lo que lee y domine cierta elemental abstracción. Posiblemente, parafraseando a Stoll, en la escuela resulte mucho más útil aprender el lenguaje de Borges que el de Microsoft.

¿Es la computación esencial para el trabajo?

La carrera frenética para adquirir y usar tecnología en las escuelas se atribuye a menudo a la complejidad creciente de los lugares de trabajo y a los requerimientos de los gerentes de las empresas en su búsqueda de trabajadores competentes. Esta fe ciega en la tecnología ha llevado a uno de los más destacados líderes políticos argentinos a preguntarse:

¿Quién tiene más futuro en el mercado laboral, un chico que tiene primaria y secundaria y no sabe manejar una computadora o un analfabeto que maneja la computación? No pretendo que no vayan a la escuela, todo el mundo debe ir a la escuela, pero en la medida en que vayamos incorporando tecnología.

Nadie ha explicado aún cómo hace el analfabeto para operar la computadora...

Sin embargo, cuando se pregunta a los altos ejecutivos de las quinientas compañías más importantes de los EE.UU. acerca de la educación ideal para un niño del siglo XXI, responden poniendo especial énfasis en la necesidad de adquirir las competencias básicas necesarias para escribir, leer y establecer relaciones interpersonales. Señalan también la importancia de desarrollar "habilidades analíticas y lógicas, pensamiento de nivel superior y capacidad de conceptualización que permita resolver problemas". El 80% de los empresarios

de ese país que contratan graduados recientes de la escuela media piensa que carecen de conocimientos básicos en gramática y ortografía, el 77% juzga que ellos carecen de hábitos de trabajo y el 64% sostiene que esos jóvenes no manejan la matemática básica.

A pesar de ello, uno de los temores que se ha logrado crear en los países es que, sin saber computación, sus hijos no podrán incorporarse al mercado laboral. Más allá de la discusión acerca de la solidez de la formación en informática que proporcionan nuestras escuelas —que, al igual que la enseñanza de los idiomas, registra notables desniveles—, hay numerosas evidencias que indican que quienes seleccionan personal, incluso para empleos en el área tecnológica, consideran que las habilidades en computación pueden ser aprendidas rápidamente por cualquier persona que posea una adecuada formación básica. Por lo general, como afirma una integrante de un gran estudio de arquitectura, esas competencias pueden enseñarse en un par de semanas. Lo que esencialmente se sigue buscando en la gente es un carácter fuerte, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita, de comprender y, en este caso especial, una educación sólida en la historia de la arquitectura.

Hasta quienes reclutan personal para compañías que se dedican a crear dibujos animados mediante complejas técnicas de computación buscan personas con una formación tradicional en artes visuales porque esta garantiza, como dice un especialista en estas búsquedas, "un ojo entrenado en prestar atención a los movimientos del cuerpo. Esa formación tradicional permite aprender actitudes, sentimientos, expresión. Los buenos para este trabajo son quienes de niños no podían estar sin su block de apuntes bajo el brazo". Así, podrían multiplicarse los testimonios relacionados con la importancia real del manejo de la informática entre las cualidades que se buscan en las personas.

La computación como medio de aportar fondos a las escuelas

A pesar de las tendencias señaladas, la influencia creciente de las empresas en la educación, por lo menos en los EE.UU., amenaza con convertir las escuelas en centros de entrenamiento laboral. Aunque, como hemos visto, los dirigentes de las empresas afirman que cada vez es más necesario que la gente sea capaz de aprender y cambiar, la formación tiende a ser crecientemente más específica. Esta tendencia se ve acentuada por el dominio que ejerce el mundo empresarial sobre los programas educativos y otros materiales curriculares. También se observa esa influencia como resultado del condicionamiento que implica recibir fondos para fines específicos, que no siempre responden a los objetivos de las escuelas. En lugar de concentrarnos en la idea, posiblemente errada, que tenemos hoy acerca de cuáles han de ser las ocupaciones de mañana, el objetivo debería ser desarrollar los valores y el intelecto de los jóvenes.

¿Es tan importante el acceso a la última información y la conexión con el mundo?

Una de las razones que se da siempre para promover la integración de la tecnología al currículo escolar es que los medios electrónicos, especialmente las computadoras, proporcionarán a los estudiantes el acceso a más y más datos, más y más actualizados, algo que se considera imprescindible en esta "era de la información". Lo que nadie parece dispuesto a cuestionar es la necesidad de acceder a tanta información.

Ignacio Ramonet, editor de *Le Monde Diplomatique*, afirma al respecto:

Ser culto hoy, como siempre, es tener conciencia filosófica del sentido de nuestra vida. No hay equivalencia entre mucha tecnología y mejor cultura. En cierta medida, ser culto es ser sabio en el sentido tradicional, distinguir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto. Esta vorágine de información trata de hacerle creer al individuo que sólo hay una manera de ser culto y que es la de digerir el máximo de información posible.

Tal vez la llegada a las aulas de la última información por la Internet resulte útil. Pero, como hemos visto, el problema no está allí: hoy ni siquiera se explora la que está en los libros. Cualquier bibliotecario puede testimoniar que la información disponible en las bibliotecas antes del advenimiento de las computadoras era rara vez consultada por los estudiantes. Uno de los factores que mejor se correlaciona con el rendimiento académico de los niños es la existencia de una biblioteca en el aula escolar. El problema no es la falta de datos: lo que falta es tiempo en el aula para analizar los que ya están disponibles. Por eso, la escuela se debería más bien ocupar de la comprensión, de la crítica y de la sabiduría. El objetivo de la escuela no es la información. Es, en todo caso, lograr que los niños mediten sobre la información.

La fascinación con la nueva "vinculación con el mundo" genera otros problemas. No es infrecuente observar que los niños de una escuela se conectan con sus compañeros de sitios lejanos, pero lo hacen al precio de aislarse durante horas frente al reclamo e ignorar al niño que tienen a su lado. Tal vez sea más útil escribir una tarjeta de agradecimiento a un vecino que imprimir el frío mensaje que envía un extraño desde otro continente. Algunos críticos han señalado en forma irónica que, de continuar esta tendencia, deberíamos an-

ticipat un futuro excitante en el que las computadoras de las escuelas se conecten directamente con las de los alumnos sin ninguna participación de los maestros ni de los estudiantes mismos. Esto terminaría eliminando el elemento orgánico (y, por lo tanto, complejo) que adultera la pura información con la subjetividad y que obsttuye de modo tenaz su flujo espontáneo y sin límites de un disco rígido al otro.

La visión del mundo que aporta la nueva tecnología

“Había un niño que salía al mundo cada día. Y el primer objeto que miraba, en ese objeto él se convertía.” Esos versos de Walt Whitman llevan a Shetry Turkle, autora de textos fundamentales sobre la cultura contemporánea, a señalar:

Nosotros construimos objetos y desarrollamos tecnologías, pero luego ellos, a su vez, nos dan forma a nosotros mismos. Nuestros nuevos objetos tienen superficies brillantes y pulsátiles; invitan a un juego exploratorio; son dinámicos, seductores y elusivos. Nos incitan a abandonar el análisis como forma de entendimiento. No resulta claro en qué nos estamos convirtiendo cuando los contemplamos y tampoco pareciera que hubiéramos aprendido ya a mirar a través de ellos.

Es que uno de los problemas más serios que presenta el uso de la nueva tecnología en el proceso educativo es, precisamente, el aislamiento de la realidad. Clifford Stoll opina que

aunque nadie sabe cómo funciona el cableado interno del cerebro de un niño, una persona desviada de las interacciones sociales se encuentra en un buen punto de partida para desarrollar una personalidad extraña. [...] No hay computa-

dora que pueda enseñar lo que significa caminar por un bosque de pinos. La sensación no tiene sustitutos.

Gradualmente, estamos convirtiendo a la enseñanza, como a la vida, en un deporte para espectadores, en el que la imagen reemplaza a la realidad. Tal vez el mensaje más importante que envía la computación es que el mundo mediatizado es más significativo que el real.

Superficialmente, al emplear las computadoras, los alumnos aprenden a leer y a usar programas. En realidad, están aprendiendo otra cosa: cómo mirar fascinados una pantalla durante horas, aceptar lo que dice una máquina sin discutir, acostumbrarse a que el mundo es un sitio pasivo, preprogramado, donde basta con oprimir un botón para obtener la respuesta correcta. Aprenden que las relaciones humanas son transitorias y superficiales, como las mantenidas a través del correo electrónico. Que la disciplina no es necesaria cuando, mediante un botón, es posible anular las frustraciones causadas por el error. Que la gramática, la escritura, el pensamiento analítico y las acciones humanas importan poco.

El cuestionamiento que algunos hacen a la introducción indiscriminada de estos nuevos medios no constituye un episodio más de los tantos que expresan la resistencia del hombre frente a lo nuevo. No es el futuro frente al pasado, la incertidumbre opuesta a la nostalgia. Se trata de un problema relacionado con las características de la formación de la personalidad: una minimización del mundo físico real en aras de privilegiar un mundo irreal, “virtual”. Se está enseñando a los niños que explorar lo que está en una pantalla bidimensional es más importante que manipular los objetos reales o que sentarse a conversar con amigos, padres o maestros. Por extensión, implica reducir la importancia de la conversación, de la

escucha atenta y de la adquisición de la capacidad de expresarse ordenadamente con exactitud e individualidad. En el proceso, también, puede limitarse el desarrollo de la imaginación infantil.

Menos computación y más aprendizaje

El dinero que se gasta en computación estaría mejor aplicado en enseñar habilidades sólidas en lectura, pensamiento, capacidad de escuchar y de hablar, emprender excursiones originales y otras experiencias enriquecedoras basadas en la realidad concreta y, por supuesto, en construir el núcleo de docentes capaces de ser un motivo de inspiración para sus alumnos. Estos elementos son mucho menos modernos que las computadoras, pero su importancia para la educación ha sido firmemente demostrada a lo largo de la historia.

Un ingeniero electrónico del Centro de Física Espacial de la Universidad de Boston resumió bien estas ideas en su reclamo ante las autoridades educativas de Massachusetts:

El propósito de las escuelas es, como lo sostiene uno de nuestros maestros: "Enseñar carpintería, no martillo". Necesitamos enseñar los *por qué* y los *cómo* del mundo. Las herramientas vienen y van. Enseñar a nuestros chicos priorizando las herramientas limita su conocimiento a ellas y, por lo tanto, limita su futuro.

Si se pretende que los chicos sean capaces, creativos y bien preparados para enfrentar los desafíos del porvenir, lo mejor es dedicarles más tiempo. Afirma Jean Healy:

En este mundo consumista y de alta tecnología, el tiempo y la atención de los padres son mucho más valiosos para los ni-

ños que cualquier equipo, independientemente de su novedad. Deténgase, interrumpa televisores y computadoras y dedique cada tanto algo de tiempo a estar junto a sus hijos.

Tal vez una visión equilibrada sobre esta cuestión sea la que proporciona David Gelernter, profesor de computación en la Universidad de Yale, quien afirma que los niños requieren "menos navegación y más aprendizaje" y argumenta:

El uso de las computadoras no tiene, en sí mismo, nada de malo. Pero debemos advertir que estamos en medio de una catástrofe educativa. A los chicos ya no se les enseña a leer ni a escribir. No aprenden ni la aritmética elemental ni la historia. En ese contexto, constituye un desastre introducir en el aula un juguete atractivo que refuerza nuestras peores tendencias. Sostener que los niños están en dificultades porque no tienen acceso a suficiente modernidad y que, en realidad, lo que necesitan es más información, resulta alarmante. Lo que hoy requieren es competencia y práctica en el manejo de los elementos básicos de la educación.

El editor de tecnología de la revista *Forbes* anticipó en 1984 que, en el futuro, "los pobres quedarán encadenados a las computadoras mientras los ricos se beneficiarán de los maestros".

Muchos entusiastas del empleo de la informática en las escuelas están revisando su posición. Steven Jobs, el ahora multimillonario que, cuando joven, creó la empresa de computación Apple, declaró no hace mucho:

Antes pensaba que la tecnología podía ayudar a la educación. Fui un precursor al donar a las escuelas más equipamiento de computación que nadie en el planeta. Pero he llegado a la

conclusión de que no se puede esperar que la tecnología resuelva el problema. Lo que está mal con la educación no puede ser solucionado con la tecnología. Ninguna cantidad de tecnología puede tener un impacto positivo. No se resolverá el problema colocando todo el conocimiento en un CD-ROM. Podemos conectar cada escuela a la Internet; nada de esto es malo. Pero lo es si ello nos induce a pensar que estamos haciendo algo para resolver el problema de la educación.

“Aunque difícilmente la escuela sobreviva sin la tecnología, es muy peligroso pensar que ella salvará a la educación”, resume Jane David, asesora de la compañía de Jobs.

Es preciso reconocer que el trabajo docente difiere de las tareas repetitivas que hacen los empleados administrativos o los trabajadores industriales que han podido ser automatizadas para aumentar la productividad. Como afirma Larry Cuban, la esencia de la enseñanza es la presencia de un adulto con conocimientos y comprometido, que establece una relación con uno o más estudiantes para ayudarlos a aprender lo que ese maestro, la comunidad y los padres consideran que es importante. Es el entretejido de lazos emocionales e intelectuales el que confiere un tono y una textura a la enseñanza y al aprendizaje, que no tienen nada que ver con lo que sucede en un lugar de trabajo. La enseñanza descansa en el toque humano para introducir cambios perdurables en lo que los estudiantes conocen y son capaces de hacer, así como en la forma en que se comportan. Es diferente de hacer un auto, llenar un formulario o instalar la electricidad en un edificio.

Los tecnorreformistas consideran que la escuela sólo tiene la función de preparar a los estudiantes para actuar en el lugar de trabajo con medios tecnológicos. Aunque es importante enseñarles habilidades comercializables, lo es aun más convertirlos

en adultos que actúen como ciudadanos comprometidos y reflexivos en una democracia.

La democracia escolar: el eclipse de la autoridad, la violencia

En gran medida, la actitud de la sociedad actual en relación con la escuela se resume en observaciones tales como “se prepara a los chicos durante interminables años para cuestiones que no tienen que ver con lo que van a hacer en la vida”; “hay un desajuste entre lo que necesitan los adolescentes y lo que el sistema educativo les brinda”; “quienes estudian son obedientes y mediocres, y quienes no lo hacen son contestatarios y, por eso, inteligentes y creativos”. Es decir, se intenta construir por todos los medios la percepción de que la escuela está alejada de lo que se considera “la vida”.

No son pocas las propuestas de “abrir la escuela a la vida”, lo que supone afirmar que los conocimientos de los que se ocupa la escuela poco tienen que ver con la vida. ¿Qué tendrán que ver con la vida, a esta altura de los tiempos, la matemática, la métrica de la poesía, la intimidad de los fenómenos biológicos, el devenir de la historia? Pata nuestra sociedad, evidentemente, nada. Por eso, no resulta extraño que cuando se les pregunta a los adolescentes cómo se puede hacer más “divertido” el colegio, estos respondan que ese propósito se lograría con charlas informales sobre temas actuales (42%) o con matetias y temas más interesantes (35%). Así, se va creando la idea de que la escuela debe intentar reproducir la estructura de un noticiero televisivo, que es la forma actual del acceso al “conocimiento”.

Tiempo atrás, Jacques Julliard afirmaba, en “La escuela de la tiranía”:

Se ha querido abrir la escuela a la "vida", lo que nada significa. Tal vez se debería intentar abrir la vida a los valores de la escuela. Al pretender abrir la escuela a los valores de la vida, lo que se ha hecho es introducir los valores de la televisión: policías, drogas, corrupción, pandillas, violencia, obscenidad, y esta apertura es la que ha dado los resultados ya conocidos. Si la escuela debe construirse a semejanza de la vida, entonces es preferible el original a la copia; llegando al fondo de esta lógica inepta: cerremos las escuelas y dejemos a los niños en la calle.

Los peores aspectos de la realidad ingresan a la escuela

Un estudio de la evolución de los problemas de disciplina en las escuelas públicas de los EE.UU., según los maestros que actúan en ellas, lo confirma. Mientras que en 1940, los principales problemas eran hablar a destiempo, mascar en clase, hacer ruido, correr en los pasillos, romper la fila, violar el código de vestimenta o ensuciar las aulas; en la década de 1990, los principales problemas son el abuso de drogas y de alcohol, los embarazos en adolescentes, el suicidio, la violación, los robos, los asaltos a mano armada.

Como parte de esta apertura a la realidad social, se nos trata de convencer por todos los medios posibles de que la escuela es una democracia dirigida por la mayoría. Es indudable que, por la propia naturaleza de la tarea que realiza, no puede serlo y no debe serlo. Debe, eso sí, ser una escuela al servicio de la democracia, que es algo muy distinto. La institución educativa es un lugar de transmisión y de trabajo. También de obediencia y respeto, porque la relación entre el docente y el alumno no es una relación entre iguales.

Sin embargo, la moderna pedagogía está, en gran medida, basada en la ficción de que ninguno de los miembros de la pa-

reja maestro/alumno es "más importante" que el otro. Aunque se siguen dictando cursos basados en la estructura socrática, muchas instituciones educativas se inclinan por la "democratizante" clase de discusión. En ella, cualquier idiotez que dice el alumno es escuchada como si se tratara de un juicio brillante y, en este caso, según afirma la periodista estadounidense Janet Malcolm, "nuestro vicio nacional de escucharnos hablar a nosotros mismos se cultiva como si se tratara de una virtud". Esto no es más que la materialización de un cambio ideológico profundo en la educación: el paradigma de la comunicación está en camino de desplazar al paradigma de la transmisión. La idea misma de la transmisión está ausente del discurso de los reformadores de la educación. A una sociedad democrática le resulta difícil tolerar la trascendencia, las instituciones y, sobre todo, el concepto tabú, las jerarquías, que están vinculados con la transmisión.

De allí que la escuela sea un sitio singular en medio del mundo democrático, porque es un lugar jerárquico en el que, a pesar de lo que se intenta, los roles no son intercambiables como en la democracia. De allí que ningún vínculo sea menos democrático, y más asimétrico que el que establece el discípulo con la autoridad libremente aceptada del maestro. Si el maestro fuera igual al alumno, la escuela dejaría de tener sentido, y los niños guiarían en su aprendizaje a los otros niños. Estaríamos, nada menos, que ante la desaparición de la escuela. Sólo si se conserva la asimetría de un vínculo necesariamente desigual, que se establece en el contrato de aprendizaje, puede esperarse que la escuela no sea un sitio violento.

Cuando era ministro de Educación de Francia, François Bayrou señaló:

Sin duda, la sociedad es cada vez más violenta y es en la escuela donde resuena el eco de esa violencia. Aunque está al-

go más protegida que otras instituciones sociales, no se encuentra totalmente al abrigo de ese peligro. Debe responder a él con educación, positiva y fuerte a la vez. Haciendo respetar los principios, sin temor a reafirmarlos y mostrando a los niños de la forma más clara posible que el orden de la escuela no es el orden de la calle.

Al "abrir la escuela a la vida", intentando que los niños se "expresen, liberen y afirmen", se los privó de referencias, se homogeneizaron sus valores. Se olvidó, tal vez, que los niños son lo que se hace de ellos, lo que logran construir en función de las dificultades con que se enfrentan y de las obligaciones que se les imponen. Cuando desaparecen las dificultades y las obligaciones, se genera incertidumbre y se estimula la violencia.

Profesores amenazados o atacados por sus alumnos, grescas entre estudiantes, adolescentes armados en las aulas. Episodios que hoy son habituales en todo el mundo. Maestros alemanes estudian artes marciales para defenderse de sus alumnos, profesores franceses consideran la conveniencia de llevar armas, docentes españoles hacen huelga por la falta de seguridad. A fines de 1995, el director de una escuela en las afueras de Londres fue acuchillado por un joven. Su viuda, Frances Lawrence, propuso en su "Manifiesto a la Nación" revertir el deterioro social mediante una renovación ética. Escribió: "Restaurar un código moral en el centro de la vida nacional no es una manifestación de nostalgia: es el honesto reconocimiento de que estamos en peligro de perder de vista lo fundamental".

¿A qué se deben estos signos de crisis? Vivimos una guerra cultural en la que chocan dos visiones del mundo. Unos no marcan los límites entre la buena y la mala conducta porque consideran como bien supremo una original concepción de la

libertad individual. Otros sostienen que una ética social civilizada supone distinguir entre el bien y el mal y, sobre todo, reconocer la existencia y la importancia del bien común.

Las normas morales se resquebrajaron cuando la educación perdió su función tradicional en la formación de los jóvenes. Antes nadie dudaba de que los padres y los maestros tenían el deber de transmitirles un cuerpo de conocimientos y de valores, de introducirlos en la cultura y de desartollar en ellos el respeto por la condición humana. Estos objetivos se cumplen cada vez menos porque se ha erosionado la jerarquía moral imprescindible para que los adultos puedan ejercer autoridad sobre los niños. Además, hoy ya no se piensa que exista una sabiduría superior que debe ser transmitida. Nada es superior, todo es igual. Este relativismo moral y cultural hiere de muerte la autoridad de la familia y la escuela, representadas por los padres y los maestros. Esa autoridad se ha transferido a los individuos. Todos, incluso los niños, nos sentimos autorizados a ser nuestro propio juez moral. Todos debemos expresarnos aunque no sepamos hablar. En realidad, no pocas veces se aprende a hablar callando, escuchando, leyendo. El efecto de esta tendencia en las aulas y en los hogares ha sido devastador.

En el terreno de la pedagogía, esta "libertad" para todos se ha traducido en el repliegue de la enseñanza, el desprestigio del conocimiento y la falta de respeto por el intelecto. Al mismo tiempo que la creatividad se convierte en el bien superior, las reglas y los hechos son falsamente presentados como sus enemigos. La ideología subyacente es la de transferir el "poder" de los maestros a los alumnos. Este pedagogismo igualitario es, además, compasivo: propone que los errores no se corrijan, se privilegie un vago conocimiento "conceptual" y se evite enseñar lo que tiene apariencia de "regla" o "ley". Se devalúa el esfuerzo y la seriedad. Se desprecia lo exacto y

lo correcto, que no sólo es fundamental para el aprendizaje, sino, también, para el desarrollo de la moralidad. Este *laissez faire* resulta disparatado en la educación, una actividad que, en esencia, consiste en “dictar” ejemplo, en ejercer influencia, en despertar admiración.

Aprender a decir “no”

Estas transformaciones se producen en un contexto familiar en el que las reglas, las estructuras y los límites sucumben ante el avance irrefrenable de los derechos de los adultos y de los niños. Estos reciben responsabilidades de grandes por parte de padres que se infantilizan. En esta cultura del “yo”, lo que antes era un deber de los padres, cuidar a sus hijos y comprometerse con su educación, hoy está subordinado al derecho de esos adultos a su “desarrollo personal”. Por otra parte, en esta época de cómodo igualitarismo, los chicos gozan de una autonomía que ha convertido en tabúes la disciplina y el castigo. Parecería no advertirse que, para afrontar el mundo real, escenario de luchas y tropiezos, hay que enseñar a los hijos que no todo les resultará posible. Quien quiera preparar adultos para ese mundo, debería estar dispuesto a asumir la incomodidad de decir muchos “no”.

En el escenario que ha configurado la “paternidad pasiva”, están reapareciendo algunos conceptos, como la disciplina, que estuvieron proscritos durante las pasadas décadas. Los padres, criados según los cánones permisivos de la posguerra, están reconociendo la importancia de decir “no”. Aunque no se trata de reinstalar la dureza de la época victoriana, cuando los niños eran castigados e ignorados, se reconoce crecientemente que la permisividad en su crianza ha ido demasiado lejos. El columnista estadounidense John Rosemond ha tenido

un éxito resonante al hacer un llamado al “poder de los padres”. En sus “diez mandamientos”, que ilustran la naturaleza de las transformaciones en curso, sostiene que los niños tienen los siguientes derechos:

1. Escuchar decir a sus padres, por lo menos tres veces por día, una palabra esencial para la formación de su carácter: NO.
2. Descubrir precozmente en sus vidas que sus padres no están allí para hacerlos felices, sino para ofrecerles la oportunidad de aprender las habilidades que ellos —los niños— necesitarán para poder hacerse felices a sí mismos.
3. Protestar a voluntad sobre las decisiones de sus padres, quienes, a su vez, tienen el derecho de restringir esas protestas a ciertas áreas de sus hogares.
4. Advertir precozmente que sus padres se preocupan mucho por ellos, pero que no viven pendientes de la opinión que, minuto a minuto, los hijos se forman sobre los padres.
5. Escuchar a sus padres afirmar, en forma habitual y frecuente: “Porque yo lo digo”, porque es la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad.
6. Compartir activamente las labores domésticas porque es una de las actividades más importantes para construir el carácter a la que se puede dedicar un niño.
7. Descubrir tempranamente en su vida que no son el centro del universo, ni siquiera de la vida de sus familias o de sus padres, que no son peces grandes en una pecera pequeña, que no son el Mesías y que ni siquiera son, en el esquema general de las cosas, muy importantes —nadie lo es—, lo que permitirá evitar que se conviertan en criaturas insufribles.

8. Aprender a ser agradecidos por lo que reciben. Tienen el derecho de recibir todo lo que realmente necesitan y muy poco de lo que simplemente quieren.
9. Aprender precozmente que la obediencia a la autoridad legítima no es optativa y que la desobediencia genera consecuencias.
10. Todos los niños tienen el derecho de que sus padres los quieran tanto como para garantizar que ellos —los niños— puedan disfrutar de todos los derechos anteriores.

Para poder construir sus biografías personales distinguiendo entre el bien y el mal, la realidad y la fantasía, los niños necesitan modelos maduros y no débiles como ellos. Por eso, cuando padres y educadores se colocan en el mismo nivel que el niño o el joven y lo tratan como compañero o igual, este queda perplejo, desamparado, sin seguridad. Huérfanos de figuras con las que puedan identificarse tanto en la casa como en la escuela, los jóvenes muestran signos de confusión y malestar, y buscan llamar la atención con conductas agresivas o criminales. Además, los padres transfieren a la escuela responsabilidades de las que abdican. Pero luego, ante la crisis, desautorizan a los maestros. Así, la escuela se convierte en una obligación sin sanciones. Un "western sin sheriff", según la inspirada definición de Jacques Julliard, del que los alumnos extraen consecuencias poco morales. Se abjura de la disciplina porque hoy se la concibe como una tecnología de poder y no como un proceso de civilización.

Los niños, que deberían aprender, sobre todo, imitando a los adultos, hoy desarrollan una vida hogareña independiente. Están en su cuarto, con sus objetos, estacionados frente a la televisión. Además, a través de ella, el adulto ausente los somete al más brutal bombardeo de banalidad y violencia de

la historia. Esta "cultura de la segregación" ha hecho de la juventud un coto cerrado, respetado y hasta admirado por los padres. Al consentir ese aislamiento, se priva a los chicos de la posibilidad de confrontación generacional, esencial para su crecimiento. Sostiene Frances Lawrence que la tragedia del joven asesino de su marido es "que, en el momento oportuno, no hubo nadie como él para mostrarle lo que podría haber llegado a ser".

Se está perdiendo el arte de educar, que debería ser ejercido esencialmente por la familia con el apoyo de la escuela, y que consiste en transmitir los valores recibidos. Para hacerlo, ¿debemos partir de la libertad o de la obligación? Posiblemente de ambas. Suprimir las obligaciones no implica la aparición de la libertad, sino que nos hace ingresar en el reino de la barbarie, la tontería, el egoísmo y la violencia.

El amor, la libertad y la norma

Parecemos haber olvidado que nunca se parte de la libertad. Para llegar a ser libre, es necesario someterse a reglas que inicialmente nos son dadas. Como afirma Rousseau, ser libre es obedecer a la ley que se nos prescribe. Llevado sólo por la naturaleza y por sus instintos, el individuo se convierte en esclavo del propio cuerpo, es decir, de su animalidad. Por eso, es difícil ser libre cuando la ley deja de existir. No es lógico, como afirma el pensador francés André Comte-Sporville, pedir a un niño que reinvente 20 mil años de civilización. Si bien cada uno debe recorrer por su cuenta el camino, resulta imposible hacerlo si este no está inicialmente señalado.

De allí que, para educar, no basten el amor o la libertad. Se requieren reglas, obligaciones, prohibiciones. Es necesario publicar las reglas del juego escolar, verificar que sean compren-

didadas, informar sobre las sanciones y, fundamentalmente, no renunciar a aplicarlas cuando se hace lo prohibido. Porque nunca se repetirá lo suficiente: el niño necesita prohibiciones y autoridad. Si se las elimina, se genera en él angustia. Y la violencia, contra sí mismo o contra los otros, es a menudo el único medio que tiene a su disposición para reclamarlas.

Contrariamente a lo que se ha sostenido muchas veces, es la ausencia de poder la que resulta dañina para el desarrollo de los niños. Esto es evidente en la escuela. Ningún maestro está en condiciones de enseñar si al mismo tiempo debe luchar para hacerse del poder o para mantenerlo. De allí la importancia de que la sociedad (fundamentalmente los padres) lo otorguen de entrada y que las instituciones lo garanticen. Es preciso que el docente se haga respetar en la escuela, así como los padres deberían hacerlo en el hogar.

Pero, para lograrlo, se requiere abandonar la complacencia y comprender que el objetivo no es hacerse querer. Según un reciente estudio del Instituto de Investigación Observatorio Urbano, los docentes de la Ciudad de Buenos Aires consideran que la crisis de autoridad social, que advierten en forma casi unánime, se debe a que los padres son demasiado permisivos, a que existen modelos equivocados y a la influencia de los medios de comunicación. Los padres ubican a esta última como la principal causa de la crisis de autoridad social.

Es cierto que la autoridad no está hoy de moda, como tampoco lo están los niños bien educados o los buenos alumnos. Como es más cómodo, muchos adultos ni siquiera se esfuerzan por conseguir hacerse respetar por los niños. Padres que parecen orgullosos de que su hijo sea insoportable lo justifican afirmando que "tiene personalidad". Eso los tranquiliza y ya hasta desconfían de un niño calmo. Así aparecen padres golpeados e insultados, mucho más numerosos de lo que se supone, y docentes sobrepasados por el escándalo.

La jerarquía y el respeto

El historiador francés George Duby señala su preocupación en relación con estos problemas:

Lo que es grave es que se cuestione toda jerarquía, no solamente entre los distintos niveles de enseñanza, sino la misma posición jerárquica indispensable a toda pedagogía, de los que saben en relación con los que todavía no saben. Es grave, en efecto, que hablar de "maestro" parezca indecente, que se haya vaciado de significado bajo la presión conjunta de teorías pedagógicas absurdas y una concepción a ultranza de la igualdad que ha hecho desaparecer todo aquello que estimulaba la emulación entre los grupos de discípulos reunidos en torno al maestro, que el maestro haya sido apresado entre la desconfianza de los padres y la brutalidad de los alumnos.

Hablo de la escuela, pero igual abandono de toda preocupación pedagógica existe en el seno de la familia, del medio social, de la empresa. En ninguna parte veo los lugares donde se transmitan y reciban, no solamente los conocimientos, sino también los valores. Yo estoy hasta tal punto intoxicado que apenas oso pronunciar la palabra "valor". Si ya no hay preocupación por los valores, ¿cómo quieren que la democracia sobreviva, que nuestra sociedad integre al inmigrante, se defienda contra la intolerancia, la xenofobia, el racismo? ¿A título de qué? Si la democracia peligra, se debe en gran parte a que quienes la defienden no advierten que su primera tarea debería ser enseñar y hacer respetar las reglas de civismo.

Una encuesta realizada en los EE.UU. con motivo de las recientes acciones violentas cometidas en las escuelas por los

didias, informar sobre las sanciones y, fundamentalmente, no renunciar a aplicarlas cuando se hace lo prohibido. Porque nunca se repetirá lo suficiente: el niño necesita prohibiciones y autoridad. Si se las elimina, se genera en él angustia. Y la violencia, contra sí mismo o contra los otros, es a menudo el único medio que tiene a su disposición para reclamarlas.

Contrariamente a lo que se ha sostenido muchas veces, es la ausencia de poder la que resulta dañina para el desarrollo de los niños. Esto es evidente en la escuela. Ningún maestro está en condiciones de enseñar si al mismo tiempo debe luchar para hacerse del poder o para mantenerlo. De allí la importancia de que la sociedad (fundamentalmente los padres) lo otorguen de entrada y que las instituciones lo garanticen. Es preciso que el docente se haga respetar en la escuela, así como los padres deberían hacerlo en el hogar.

Pero, para lograrlo, se requiere abandonar la complacencia y comprender que el objetivo no es hacerse querer. Según un reciente estudio del Instituto de Investigación Observatorio Urbano, los docentes de la Ciudad de Buenos Aires consideran que la crisis de autoridad social, que advierten en forma casi unánime, se debe a que los padres son demasiado permisivos, a que existen modelos equivocados y a la influencia de los medios de comunicación. Los padres ubican a esta última como la principal causa de la crisis de autoridad social.

Es cierto que la autoridad no está hoy de moda, como tampoco lo están los niños bien educados o los buenos alumnos. Como es más cómodo, muchos adultos ni siquiera se esfuerzan por conseguir hacerse respetar por los niños. Padres que parecen orgullosos de que su hijo sea insoportable lo justifican afirmando que "tiene personalidad". Eso los tranquiliza y ya hasta desconfían de un niño calmo. Así aparecen padres golpeados e insultados, mucho más numerosos de lo que se supone, y docentes sobrepasados por el escándalo.

La jerarquía y el respeto

El historiador francés George Duby señala su preocupación en relación con estos problemas:

Lo que es grave es que se cuestione toda jerarquía, no solamente entre los distintos niveles de enseñanza, sino la misma posición jerárquica indispensable a toda pedagogía, de los que saben en relación con los que todavía no saben. Es grave, en efecto, que hablar de "maestro" parezca indecente, que se haya vaciado de significado bajo la presión conjunta de teorías pedagógicas absurdas y una concepción a ultranza de la igualdad que ha hecho desaparecer todo aquello que estimulaba la emulación entre los grupos de discípulos reunidos en torno al maestro, que el maestro haya sido apresado entre la desconfianza de los padres y la brutalidad de los alumnos.

Hablo de la escuela, pero igual abandono de toda preocupación pedagógica existe en el seno de la familia, del medio social, de la empresa. En ninguna parte veo los lugares donde se transmitan y reciban, no solamente los conocimientos, sino también los valores. Yo estoy hasta tal punto intoxicado que apenas oso pronunciar la palabra "valor". Si ya no hay preocupación por los valores, ¿cómo quieren que la democracia sobreviva, que nuestra sociedad integre al inmigrante, se defienda contra la intolerancia, la xenofobia, el racismo? ¿A título de qué? Si la democracia peligra, se debe en gran parte a que quienes la defienden no advierten que su primera tarea debería ser enseñar y hacer respetar las reglas de civismo.

Una encuesta realizada en los EE.UU. con motivo de las recientes acciones violentas cometidas en las escuelas por los

propios estudiantes investigó el estado de la opinión acerca de la medida que podría resultar de mayor importancia para prevenir esos actos vandálicos. La respuesta que concitó más adhesiones fue "el mayor compromiso y responsabilidad por parte de los padres" (32%), seguida por "un control más estricto de la venta de armas y una mayor severidad en las penas" (12%) y "el control de la violencia en los medios, los videojuegos y la Internet" (4%). Lógicamente, como señala el columnista Daniel Wattenberg al analizar estas cifras en un artículo titulado "Un padre no es un amigo", es más fácil hablar de un mayor compromiso de los padres que ejercerlo en la realidad.

La violencia esterizante y el nihilismo que caracterizan el entretenimiento actual orientado hacia el mercado juvenil masivo han sido considerados por algunos críticos una verdadera "polución cultural". La primera reacción es regular o castigar a quienes contaminan, es decir, a los que se ocupan de concebir y distribuir este tipo de entretenimiento. Es indudable que, con el correr del tiempo, la exposición a grandes cantidades de violencia durante periodos prolongados puede convertirse en tóxica. Sin embargo, como señala Wattenberg, esta afirmación es una metáfora que disimula una evasión porque sugiere que, así como los padres se encuentran incapacitados para prevenir la exposición de sus hijos al aire o a las aguas contaminados, también lo están en el caso del mundo violento del entretenimiento. En realidad, la analogía es falsa, porque la exposición a la violencia es voluntaria. Es más, los consumidores pagan por el privilegio de ser contaminados por la "polución cultural". Y, puesto que la mayoría de los niños y los jóvenes dependen de sus padres, son estos quienes, en forma directa o indirecta, sabiéndolo o no, subsidiarían esta contaminación.

De acuerdo con un reciente estudio del Instituto de Investigación Observatorio Urbano, los docentes de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires califican el interés de los padres por los problemas de sus hijos en la escuela, en promedio, con cinco puntos (en una escala de uno a diez); mientras que el 37,2% lo hizo con cuatro puntos o menos. Muchas son las razones por las que los padres y las madres se han retirado de la función de control sobre la vida de sus hijos que han ejercido en el pasado. La tarea no es sencilla, requiere tiempo y dedicación. Por su parte, la tecnología y una poderosa manipulación publicitaria movida por los intereses económicos que han descubierto en los jóvenes un impresionante mercado, contribuyen a la creación de una cultura juvenil independiente. Sin embargo, los padres siempre están a tiempo de recuperar la autoridad que han cedido a niños y jóvenes, fundamentalmente limitando su autonomía, controlando sus acciones, requiriendo un compromiso mayor con el estudio y la vida familiar.

Al abandonar su responsabilidad de ejercer la autoridad y la disciplina que podrían inspirar el respeto de sus hijos, los adultos obtienen influencia a través de una suerte de amistad y complicidad con ellos, transformándose en amigos más grandes con algo más de experiencia. Se trata de la horizontal "sociedad de los hermanos", que ha caracterizado en todos sus detalles Robert Bly. Los padres compran esta complicidad mediante una amplia tolerancia de los gustos culturales de sus hijos, que reflejan la manipulación de la que los niños y jóvenes son objeto, así como mediante el aporte del dinero necesario para dárselos. Si, como señalan las encuestas, los padres saben lo que deben hacer pero no tienen el valor de hacerlo, se producirá la decadencia. Sus fuentes no deben buscarse en la cultura juvenil actual, sino en la cultura de los adultos de

hoy. "Muéstrenme un país de niños agresivos y os mostraré un país de padres pasivos", afirma Wattenberg.

De la falta de autoridad a la violencia

Así como los niños están siendo abandonados por sus padres y mayores, los dirigentes traicionan a la sociedad porque dejan de ser el referente ejemplar para el resto de los ciudadanos. Fomentan la violencia cuando, al idolatrar la competencia y el "todo vale", rompen descaradamente las normas y renuncian a valores como la verdad, la justicia, la honestidad, la tolerancia y la solidaridad. Frente a este auténtico "piedra libre", el ciudadano se siente cada vez más legitimado para ser agresivo con su entorno.

Es cierto que la violencia se genera por estos grandes desequilibrios sociales y personales que advierten nuestros niños y jóvenes. Esas condiciones los llevan a rechazar agresivamente el mundo en el que viven, y la escuela soporta las consecuencias. También es cierto que los docentes están en la última línea porque las demás instituciones del Estado han sido vencidas y sólo ellos pueden encarar la tarea de reparación. Pero tal vez se ayude más a los niños y a los jóvenes si se abandona la tendencia a asignarle a la escuela múltiples responsabilidades y se la vuelve a centrar en su labor original y, para ello, se la concibe nuevamente como un ambiente de trabajo protegido, en el que debe imperar el respeto y no la ley de la calle. Los alumnos deben percibir que la escuela está firmemente unida en el respeto por las reglas dentro de la institución, el respeto por el otro, el respeto por el docente y por la cultura que transmite, el respeto entre los alumnos. El respeto es tan poderoso como la violencia. Tanto, que es más fácil imponerse a través de él que mediante la violencia.

En su libro *Menores: la transformación de la realidad*, el defensor del menor de la comunidad de Madrid, Javier Urra, resume así la situación:

Las causas de la violencia juvenil son una sociedad permisiva que educa a los niños en sus derechos pero no en sus deberes, donde ha calado de forma equívoca el lema "no poner límites" y "dejar hacer", aborrandando una correcta maduración. El cuerpo social ha perdido fuerza moral. Desde la corrupción no se puede exigir. Se intenta modificar conductas, pero se carece de valores.

Es otra manera de decir lo que afirmó Platón hace casi 2.400 años en el Libro VI de *La República*:

Cuando los padres se habirúan a dejar hacer a los niños [...], cuando los maestros riemblan frenre a sus alumnos y prefieren halagarlos, cuando los jóvenes desprecian la ley porque no reconocen nada más allá de ellos mismos, entonces es el comienzo de la riranía.

Por eso, la escuela podrá preparar a los niños "para la libertad" sólo si logra advertir la naturaleza profunda de su significación social.

IV. Una misión revolucionaria para la escuela: baluarte de la resistencia de lo humano

HEMOS COMENTADO algunas de las principales características de la sociedad actual, que amenazan con convertir a la escuela en:

- un taller de entrenamiento de la fuerza laboral enseñando lo “útil”, a menudo para evitar que los jóvenes se formulen preguntas más profundas sobre la forma en que vivimos;
- un escenario más del mundo centrado en el espectáculo;
- un laboratorio de las modernas tecnologías de la información;
- una institución “abierta a la vida” y “democrática” dirigida por las apetencias de los más.

De transitarse todos esos caminos, posiblemente desaparezca la escuela tal como la hemos conocido. Precisamente, la tragedia educativa reside en que, si resultan exitosos estos intentos, se perderá uno de los escasos ámbitos que le están quedando a la sociedad para ensayar la transmisión del entusiasmo y el respeto por el conocimiento, para desarrollar y fortalecer la razón.

La discusión acerca de la escuela se ha ido centrando mucho más en los medios, es decir, en la forma y las condiciones de la

enseñanza que en los fines últimos de esa tarea. Por eso, resulta imperioso definir para qué está la escuela, cuál es el servicio que presta a la sociedad. Como señala Neil Postman, "es como si constituyéramos una nación de técnicos, consumidos por nuestra capacidad en el cómo hacer algo, pero temerosos o incapaces de pensar *qué se debe hacer*".

Los comentarios que siguen no pretenden aleccionar al lector acerca de la mejor forma de vivir su vida. Sin embargo, el replanteo de algunos interrogantes que han ido surgiendo aquí y allá durante la exposición y el intento de responderlos puede resultar útil para estimular la reflexión sobre las alternativas posibles.

¿Para qué educar?

Dejaremos que este interrogante sea inicialmente respondido por Randy Sparkman, un tecnólogo estadounidense interesado en el lenguaje y en las implicancias culturales de los medios y las máquinas. Su respuesta nos ayuda a entrever posibles estrategias para la supervivencia de la escuela, que es otra forma de decir, para la continuidad de lo humano. "Educar" —dice— "sin duda para la cultura privada, para el trabajo y también para los asuntos públicos. El objetivo es ayudar a nuestros niños a alcanzar su máximo potencial, no sólo como seres económicos sino, fundamentalmente, como seres humanos."

Advierte a este respecto un hecho clave: aunque hayamos ocupado con tecnología cada resquicio de nuestras vidas, la naturaleza esencial del hombre ha cambiado poco. Seguimos siendo seres motivados por los desafíos, discutidores, sociales, orientados hacia el trabajo, dispuestos a tomar riesgos, regidos por el espíritu. Por eso, como la tecnología evolucio-

na permanentemente mientras la naturaleza humana cambia tan lentamente que parece perenne, la ironía de la era digital es que serán las habilidades "básicas", no las fundadas en la tecnología, las que permitan progresar a los personas.

¿Cuáles son estas habilidades? Sparkman prefiere referirse a ellas como dones o regalos, no en el sentido de algo físico construido, comprado o cedido, sino más bien como la transferencia de una actitud, de una predisposición, de un rasgo que pasa de una generación a otra, a diferencia de los productos de los transitorios y a menudo estériles entrenamientos "prácticos".

Entre esos dones, menciona los siguientes:

- la habilidad de leer textos y comprenderlos, don que será tan importante en el próximo siglo como lo fue en el siglo XV;
- la capacidad de pensar independientemente, de resolver problemas, de generar ideas;
- la posibilidad de expresar esas ideas en forma clara y simple;
- la capacidad de discernir y elegir lo que tiene valor entre la multitud de estímulos que nos ofrece la realidad;
- la conciencia del contexto en el que se desarrolla la vida personal, lo que supone advertir la esencia de cada uno como ser histórico: quién es uno y de dónde proviene, quiénes son los otros, cómo ha llegado la humanidad hasta aquí;
- la identificación de las diferentes causas que generan el cambio, que no son sólo las tecnológicas, así como la comprensión de que no todas las facetas de nuestras vidas están sometidas a transformaciones de igual velocidad, y
- una percepción del equilibrio que debe caracterizar a la vida humana construida mediante la experiencia de di-

versas disciplinas y de la constelación de actividades dispares que hacen a la multidimensionalidad de la aventura del vivir.

Ejemplo y disciplina para transmitir valores

¿Cómo se transfieren esos “dones”? Fundamentalmente, mediante el ejemplo y cultivándolos con disciplina. No basta con que los adultos aprueben las enunciaciones si luego terminan abdicando de la responsabilidad de preparar a los niños para el futuro. Esta alcanza a todos y no sólo a los educadores: padres, empresas, comunidad, gobierno.

Como señala Sparkman,

esta apuesta por las habilidades básicas no es una simple apelación nostálgica a regresar al pasado. Esta sugerión se basa en el convencimiento de que, a medida que las máquinas digitales se insinúan cada vez más en nuestras vidas, serán las habilidades específicamente humanas, aquellas en las que las computadoras fracasan, las que nos permitirán manejar nuestra tecnología y emplearla siempre que permitan agregar valor y no confusión a nuestra existencia. La tecnología ocupará un lugar creciente en la vida de la gente pero, independientemente del hecho de que un niño llegue a ser un ingeniero de sistemas o un pintor de paredes, las habilidades básicas requeridas para crear, asimilar y expresar el conocimiento y la información son las mismas y, por eso, serán esenciales para todas las actividades económicas y sociales.

Dispuesta a proporcionar estas capacidades, a hacer a los niños estos “regalos” junto con la familia, la escuela debería advertir su papel como último refugio de lo humano, siempre

que consiga resistir con éxito el embate de las tendencias señaladas más arriba. Si lo logra, será uno de los pocos ámbitos institucionales en los que resultará posible que los niños y los jóvenes adquieran herramientas que les permitan encarar la aventura singularmente humana de intentar comprender el mundo, de reconocer en él un orden y de darle un sentido a la experiencia de vivir.

William Johnson Cory, un profesor de la prestigiosa escuela de Eton, en Inglaterra, definió muy bien el propósito de la educación cuando dijo a sus alumnos en 1861:

No están ustedes comprometidos tan sólo en adquirir conocimientos, sino, fundamentalmente, en realizar esfuerzos mentales mientras son sometidos a la crítica. Si poseen facultades mentales normales, pueden adquirir y retener una cierta cantidad de conocimientos, y no es necesario que se lamenten por las horas que han dedicado a lo que sin duda olvidarán porque al menos la sombra del conocimiento perdido los protegerá de muchas ilusiones.

Pero ustedes asisten a una gran escuela, no tanto por el conocimiento sino para adquirir artes y hábitos: el hábito de la atención, el arte de la expresión, el arte de asumir de improviso una postura intelectual, el arte de ingresar rápidamente en el pensamiento de otra persona, el hábito de someterse a la crítica y a la refutación, el arte de indicar asenamiento o disenso en forma medida, el hábito de prestar atención a los pequeños detalles de los que depende la exactitud, el hábito de advertir qué es posible realizar en un tiempo determinado. Van a una gran escuela para desarrollar el gusto, la discriminación, el coraje y la sobriedad mentales.

Pero, por sobre todo, asisten a una gran escuela para conocerse a ustedes mismos.

Desde otra perspectiva, el académico francés contemporáneo Marc Fumaroli resume muy bien esta visión de la escuela:

La escuela es la llave del futuro de nuestra civilización. Su papel debe ser contribuir a crear conciencia lingüística, conciencia histórica y conciencia moral. Estas tres formas de la conciencia de uno mismo, que son inseparables de la conciencia del otro, constituyen el modesto objetivo para la escuela del mañana. Debemos tener el coraje de depositar en la escuela el germen de una educación que se oriente en la dirección opuesta al utilitarismo dominante. Sólo así las futuras generaciones podrán reaccionar críticamente frente a la poderosa maquinaria del conformismo cultural.

La única posibilidad de salvaguardar la especificidad cultural de raíz europea, en su opinión, es adherir al modelo escolástico de derivación humanista, que busca conformar una cultura general en contraposición a la especialización precoz que algunos alientan, siguiendo el ejemplo estadounidense.

¿Para qué los maestros?

Así concebida, la escuela queda como última trinchera de la posibilidad de enfrentar a las nuevas generaciones con el ejemplo inspirador de quienes respetan la tarea de conocer y se dedican a ella: los maestros.

Efectivamente, son ellos quienes encierran la clave del aprendizaje. Lo señala muy claramente el psicólogo infantil G. Ginott cuando dice:

He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el cli-

ma. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo un poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser un instrumento de humor, de lesión o de cicatrización. En todas las situaciones, es mi respuesta la que decide si una crisis se agudizará o se apaciguará y un niño se humanizará o se deshumanizará.

Muchos problemas de la enseñanza se resolverán en la próxima década. Se crearán nuevos ámbitos de aprendizaje y nuevas formas de instrucción. Una función, sin embargo, será siempre conservada por el maestro: crear el clima emocional del aprendizaje. Ninguna máquina, por sofisticada que sea, puede hacer este trabajo.

El filósofo español Fernando Savater explica de esta manera la función trascendente del maestro:

Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito, si le repugna esta responsabilidad, más vale que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado.

Neil Postman, a cuyo pensamiento recurrimos en forma reiterada, señala:

A pesar de nuestros intentos de convertir la docencia en una ciencia, a pesar de inventar materiales de enseñanza a prueba de maestros, y aun a pesar de nuestra intención de crear "nuevos currículos relevantes", un simple hecho hace que todos estos propósitos naufraguen. Efectivamente, un estudiante aprende cuando siente que su maestro es una persona

auténtica, cálida y curiosa. Cuando el estudiante no lo percibe así, no aprende. No hay forma de evitar este simple hecho, aunque las personas con orientación tecnológica lo intentemos obstinadamente. Creemos en los expertos y en sus capacidades, y tendemos a no confiar en ninguna actividad que no implique una técnica compleja. Y, sin embargo, el aumento de la complejidad en torno al acto de enseñar no ha introducido una gran diferencia, porque siempre regresa a la superficie el simple hecho de que enseñar es el arte de ser humano y de comunicar esa humanidad a los otros. ¿Por qué nos resulta tan difícil aceptarlo? ¿Por qué confiamos en nuestras máquinas, nuestras ecuaciones y nuestras fórmulas más que lo que confiamos en nuestra humanidad? ¿Por qué pensamos que un currículo puede hacer algo que las personas no podemos? Nuestro fracaso en colocar el afecto y la empatía en el centro del proceso educativo dice algo muy grave sobre nosotros mismos, y no pienso que nos resulte muy útil perseverar a menos que podamos aprender a amar menos nuestra tecnología y más a nosotros mismos.

El agotamiento del capital docente

Asistimos a un creciente desprestigio social de la tarea docente, que, en nuestro país, queda claramente confirmado por la escasa remuneración que reciben quienes se dedican a ella. Conocemos las opiniones de modelos y deportistas sobre los más diversos problemas argentinos, pero no recordamos el juicio de un maestro. Por eso, no podemos sorprendernos por la calidad de los "héroes" valorados por nuestros niños y jóvenes. Estos aprenden muy bien de los ejemplos que a diario les ofrecemos los adultos, al presentarles como modelos a quienes personifican lo que decimos menospreciar. Entonces, ¿a quié-

nes esperamos que valoren más los chicos? Un estudio reciente demuestra que los ídolos de los niños argentinos de entre 8 y 12 años son el futbolista Diego Maradona (20%) y los cantantes Fito Paéz (18%), Luis Miguel (14%), Ricky Martin (12%) y Bon Jovi (11%).

El capital docente que hemos recibido se nos agota en cantidad y en calidad. Es por el desinterés de todos por lo que languidecen nuestros pobres maestros, acosados por cambios permanentes que generan una verdadera "fatiga de la innovación", por la ansiedad que despierta un perfeccionamiento que consideran vitalmente necesario pero que se les hace casi imposible, por la verdadera condena que les impone su vocación. Los propios docentes advierten ese desinterés: de acuerdo con un estudio del Instituto de Investigación Observatorio Urbano, ocho de cada diez docentes están poco o nada satisfechos con el reconocimiento que brinda la sociedad a su actividad.

Posiblemente, esta falta de reconocimiento social explique que, entre 1986 y 1992, mientras la cantidad de alumnos aumentó en todos los niveles del sistema educativo, los aspirantes al magisterio disminuyeron en el 34%. El reciente aumento de la desocupación ha hecho que se registre un incremento, a partir de 1995, de la cantidad de estudiantes de profesorado en los institutos terciarios de la Ciudad de Buenos Aires, que recuperaron los niveles de matrícula de 1986. Se ha señalado que, si bien, décadas atrás, quienes optaban por la docencia eran jóvenes de clase media e hijos de profesionales, en los últimos años, muchos encaran la docencia después de haber fracasado en otros estudios. Esto hace que se incorporen a la enseñanza jóvenes de sectores sociales con un menor capital cultural en la medida en que la docencia, en muchos casos, se ha convertido en una alternativa al servicio doméstico.

¿Cómo habremos de educar a los niños y los jóvenes sin buenos maestros o profesores? Se critica, muchas veces con razón, la calidad de los docentes actuales. Pero si se mantiene la situación de desprestigio social en que ha caído la labor docente, manifestada, entre otros signos, por la comentada decadencia de su remuneración, ¿alguien piensa que nuestros estudiantes más talentosos han de dedicarse a la docencia como medio de vida?

No deberían, pues, sorprendernos los resultados de una investigación en la que se pregunta a jóvenes universitarios argentinos cuál consideran que es la actividad que más valora la sociedad actual: el 40% se inclina por la de los empresarios, seguido por la de los modelos publicitarios, animadores de televisión y deportistas. Cierran la lista el maestro, con el 1,2% de las menciones, y el profesor universitario, con el 0,4%. Es decir, que los jóvenes perciben que la sociedad no aprecia a las personas a las que confía su educación. Es otra forma de decir que advierten que la sociedad no cree en el conocimiento, que es lo que esas personas representan.

No hace mucho, fue asesinado en Nueva York el hijo del presidente de Time-Warner, uno de los conglomerados de comunicación más importantes del mundo. Jonathan Levin, tal era su nombre, trabajaba como maestro de inglés en una escuela secundaria del violento South Bronx y vivía en un departamento de un ambiente. ¿Contará la Argentina actual con muchos ejemplos similares de hijos de la clase dirigente tan vitalmente comprometidos con el destino de los demás?

Imaginen, padres y abuelos, que sus hijos o sus nietos un buen día les anuncian que no quieren ser contadores, modelos, dirigentes de empresa, músicos de rock o deportistas. Que, en realidad, quieren ser... maestros. Las razones que lle-

van a padres y a abuelos a reaccionar como sin duda lo harían ante esa confesión encierran las claves para modificar lo que nos pasa. De allí que resulte socialmente imprescindible que los argentinos nos preocupemos por lo que les sucede a los maestros, lo que supone interesarnos por nosotros mismos. Ese compromiso real de todos es el único capaz de crear las condiciones para que las personas que enseñan sean las mejores. Sólo así se podrá garantizar el cambio de rumbo de nuestra educación. Esta sigue dependiendo del ejemplo de quienes se ocupan de generar el conocimiento, de interesar a los demás en él, de enseñar a aprender. Siguen siendo las personas las que llevan a cabo esas tareas y, por eso, los maestros son la educación. El respeto social que se les dispensa es la educación. Si los docentes no pueden vivir decentemente de su trabajo (y de hecho no pueden), resultará imposible mantener la calidad de nuestro sistema educativo, no ya pensar en cambiarlo. La escuela son las personas y no los edificios o las herramientas didácticas, por modernas que parezcan.

Las escuelas no serán sitios gratos para los alumnos hasta que no lo sean para los maestros. De proseguir la tendencia actual, las escuelas terminarán siendo gratas sólo para las máquinas. Todo lo que se coloca bajo el abarcador paraguas de la "modernización" (cambios curriculares, gestión educativa, etc.) es, sin duda, importante. Pero resulta imposible insertarlo en una realidad que transita por otros senderos. Los permanentes conflictos que sacuden a la docencia, como gran parte de lo que sucede en la Argentina contemporánea, reflejan esa colisión entre el querer (muchas veces, compartido) y la posibilidad real de ser. Cuando el discurso de la reforma modernizadora se estrella contra la tozuda y concreta realidad, estalla la crisis.

¿Para qué la lengua?

El prestigio creciente de que goza hoy la información instantánea y el ocaso del conocimiento reflexivo tienen consecuencias sumamente peligrosas para el desarrollo de nuestros niños y jóvenes: la decadencia del lenguaje y la desvalorización del debate público. Este se desprestigia cada día más. Se nos trata de convencer de que la información lo hace innecesario, que discutimos cuando carecemos de datos. Cuando estos aparecen, se nos dice, acaba todo debate.

En realidad, la situación parece ser la opuesta: sólo cuando nuestras preferencias y proyectos atraviesan la prueba de la discusión, llegamos a entender lo que sabemos y lo que todavía nos falta saber. Hasta que no formulamos las preguntas correctas, no advertimos, en realidad, qué necesitamos saber. Y no podemos llegar a identificar las preguntas correctas si no confrontamos con los demás nuestras ideas sobre el mundo. Hasta que no defendemos nuestras opiniones, estas son impresiones a medio formar, presunciones sin examinar. Sólo llegamos a conocer nuestra propia mente cuando intentamos explicarnos a los demás. Pero, para debatir, necesitamos usar una herramienta que cada día manejamos peor: el lenguaje. Resulta alarmante comprobar que quedan ya pocas personas, jóvenes y no tanto, capaces de articular frases simples con comienzo, desarrollo y final; de mantener una idea lineal, guiada por el texto, y de retener algo de lo que han leído.

El ejemplo de Francia ilustra acerca de la trascendencia que algunas culturas asignan a la lengua. Como los franceses manejan cada vez peor su idioma, aprenden y razonan menos. Dice Philippe de Rousillon, ex diplomático y presidente de la Unión Latina: "El problema no es sólo que los jóvenes hablen mal su idioma; el problema es que, sin dominio del lenguaje,

no hay sistema lógico posible y, si falla la lógica, no hay capacidad de aprendizaje ni de reflexión". Por eso, las autoridades educativas francesas han propuesto volver a la enseñanza del latín que, en Alemania, es conocido aceptablemente por, al menos, el 20% de los alumnos que completan su educación media. Para muchos, el latín confiere un rigor mental que no sólo está relacionado con lo humanístico, sino, curiosamente, sobre todo con el conocimiento científico. Si el latín y el griego se pierden, no sólo se esfuman como lenguas, sino como instrumentos básicos de formación en muchas áreas del conocimiento.

En las aulas francesas, ya se le han visto las orejas al lobo del progreso técnico y, por eso, asignan tres grandes funciones a la enseñanza del latín: permitir un mejor conocimiento de la lengua francesa, inculcar en los jóvenes mecanismos lógicos que faciliten el futuro autoaprendizaje y acercar a los alumnos de procedencia no latina a las fuentes mismas de la cultura y la sociedad francesas. ¿Imagina el lector la reacción de una sociedad utilitarista y pragmática como la argentina en caso de que alguien propusiera volver, mejor dicho, ingresar al latín?

Además, se afirma, el latín y el griego nos permiten recuperar nuestra identidad, encontrar elementos fundamentales de nuestra civilización. Volver a esas lenguas es hacer obra de democratización. Quienes defienden la cultura y la lengua clásicas recuerdan al filósofo español Xavier Zubiri cuando decía: "No es que procedamos de los griegos. Nosotros somos los griegos", reconociendo en ese mundo nuestras raíces, nuestros cimientos culturales.

El retorno a los estadios primitivos, anteriores al lenguaje constituye una seria amenaza para el futuro de nuestra civilización. Al respecto señala el pedagogo Benedetto Vertecchi, director del Centro Europeo de Educación:

La alarma es conocida desde hace tiempo: estudiantes analfabetos, profesores preocupados, una escuela incapaz de transmitir cultura. Las características de la nueva ignorancia son: incapacidad de hablar y de escribir, pobreza del lenguaje, expresión mediante interjecciones, frases hechas, eslóganes. Asimismo, incapacidad de realizar simples operaciones matemáticas, de elaborar conceptos, de poseer nociones. El término técnico que define esta situación es el analfabetismo funcional, posiblemente el mal del próximo siglo. Así como el siglo XIX pasará a la historia como el siglo de la escolarización, según algunos futurólogos, posiblemente el XXI puede llegar a ser la era de la muerte de la lectura y de la escritura. Vamos hacia una caída de la competencia verbal, los niños conocen cada vez menos palabras y esto es peligroso porque equivale a menos ideas, menor posibilidad de un pensamiento articulado. Posiblemente se deba a que la comunicación de masas debe alcanzar a un público lo más amplio posible y, para lograrlo, simplifica el mensaje. La lógica didáctica ha seguido con frecuencia esta práctica en vez de estar, como toda buena didáctica, algo por encima de quien la reciba.

Prosigue Vettecchi:

Existe la posibilidad de que el dominio del lenguaje escrito y hablado se convierta en privilegio de una elite. Algún futurólogo estadounidense ha afirmado que basta con que un séptimo de la población sea competente, el resto puede estar constituido por consumidores de medios de comunicación. Por eso, la escuela debe apuntar, sobre todo, a las competencias alfabéticas sin dispersarse en tantas y tan variadas iniciativas. Las grandes universidades de los EE.UU. siguen realizando pruebas selectivas centradas en la capacidad alfabético-matemática.

Es que, por la palabra, el hombre intenta comprender el mundo; provisto de la palabra, se lanza a la aventura de pensarlo y, con la palabra, expresa la concepción que se forma sobre los otros y sobre las cosas. El lenguaje es un fenómeno cultural, un producto social. Tal como afirma el pensador Émile Cioran: "Uno no habita un país, uno vive en una lengua". Cada vez con menor frecuencia y destreza, utilizamos esta herramienta imprescindible de la comunicación. Casi no nos reunimos a hablar, a debatir. No sólo se desalienta la discusión, sino que se crean activamente las condiciones para que, al encontrarse, las personas no puedan hablarse. En nuestras reuniones —desde las discotecas alienantes a las bodas estruendosas—, el ruido atronador ahoga hasta los más empeñados intentos de practicar el acto intrínsecamente humano de dialogar, de intercambiar palabras. Las conexiones que se establecen escuchando un pensamiento vivo en desarrollo son mucho más estrechas que las logradas mediante la mirada. Con el habla y el oído, se participa; mirando, se es un espectador.

El lenguaje es la huella del espíritu. El hombre habla hasta consigo mismo, almacena su memoria en forma de lenguaje y cifra en palabras el proyecto de lo que quiere ser. Por eso, es tan grave nuestro fracaso en transmitir a las nuevas generaciones ese atributo humano por excelencia. Lo advertimos ante la cantidad creciente de jóvenes incapaces de exponer un argumento o de sostener una discusión, que balbucean monosílabos deshilvanados, espejo fiel de un pavoroso desierto interior. Debemos darnos cuenta de que, al quitarles el lenguaje, al desprestigiar la lectura que pacientemente lo construye, al transmitirles nuestra profunda falta de respeto por el intelecto, les estamos robando la capacidad de pensar el mundo y de pensarse, de ser, en verdad, humanos.

¿Para qué la cultura?

El pensador italiano Giambattista Vico sostenía, en los albores del siglo XVIII, que, al comienzo de sus estudios, los jóvenes debían apropiarse de la riqueza de su lengua, entendida como *logos*, como razón, como principio que conduce a la expresión artística de sí misma, que permite aproximarse a la memoria de la tradición, a la mitología, a la historia, a las artes, a la poesía. En síntesis, a todo lo que hace posible entrar en relación con el otro, con lo diferente de uno. La lengua contribuye a modelar el núcleo de nuestra identidad. Por eso, como sostiene Fumaroli, para resistir a verse limitada a esa caricatura llamada "inglés norteamericano básico" y a los modelos que este vehiculiza, es necesario que cada cultura sostenga y revitalice la lengua propia.

Una de las razones por las que la escuela, entre todas las instituciones contemporáneas, podría ocupar el papel singular de baluarte de la cultura reside, precisamente, en el hecho de que su actividad está centrada en la lengua y sustentada en la cultura escrita, que se basa en la primacía del libro, que impone el respeto del tiempo, el privilegio de la razón, el culto de la reflexión y del debate. En última instancia, la educación no es sino el proceso mediante el cual se desarrolla el complejo mecanismo de la interpretación.

En los EE.UU., la finalidad de la enseñanza no es la cultura general y, por eso, los alumnos salen de la escuela media sin haber leído mucho. Sólo en la universidad se intenta construir esa cultura general pero, a menudo, ya resulta tarde porque rápidamente los jóvenes son llamados a especializarse. El modelo europeo intenta edificar la cultura general de los alumnos desde la escuela elemental para permitirles sumergirse fácilmente en el mundo del lenguaje y apropiarse de lo que

conduce a su uso artístico y no sólo utilitario. Esta conciencia lingüística, que condiciona todos los aprendizajes sucesivos, puede conquistarse sólo en el contexto de las lenguas de la civilización en la que se crece.

Muchos sostienen que es mejor que los jóvenes se apropien precozmente de las bases de la cultura científica y tecnológica porque la tradición clásica y humanística no les será de mucha ayuda en un mundo como el nuestro, paradigma de cultura científica y tecnológica. Como ya se ha comentado, es esta una convicción muy difundida contra la que es necesario luchar ya que ambas formas de acceder al mundo son imprescindibles y complementarias. Los niños de hoy viven inmersos en computadoras, videojuegos y nuevas tecnologías; crecen espontáneamente dentro de ellas. Sería redundante colocar este mundo, que por su sola presencia no garantiza la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos, en el centro de la enseñanza, porque él ya forma parte del ambiente en el que vivimos y cuenta con mecanismos muy eficientes para difundir su propia pedagogía.

Como también se ha dicho, en el mundo actual, la educación está, en gran medida, a cargo de los medios de difusión: los jóvenes han visto a los 20 años alrededor de 650 mil anuncios comerciales televisivos. Quienes los producen son los que modelan las creencias de nuestra juventud acerca del bien, de la verdad y de la belleza. Lo que aprenden las nuevas generaciones es que consumir es la mejor forma de obtener el favor de Dios, que la tecnología proporciona la solución fácil y rápida a todos los problemas. Los avisos les enseñan que lo peor que uno puede hacer es postergar la recompensa. Que esta se debe conseguir aquí y ahora.

Por eso, la escuela encontraría su mejor justificación si se decidiera a hacer de contrapeso a la presión de esa poderosa

industria enseñando todo lo que esta no propone, que es, casualmente, lo que ayuda a formar individuos libres. Son las capacidades de la razón las que hacen libres a las personas. Si se desea promover la idea de la libertad y de la persona completa, es preciso que la escuela se conciba a sí misma como una alternativa a los estereotipos del actual imperio mercantil y de la tecnología valorada por sí misma, y no que trate desesperadamente de asemejarse a él.

Afirma Fumaroli:

La educación humanística, basada en la capacidad de interpretar las palabras de los otros y de inventar las propias, no reduce la capacidad de estar abierto a todo lo nuevo. La tradición humanística no es simiesca como la comunicación de los medios, es una cultura viva que renueva continuamente nuestra mirada. La invención científica presupone siempre una imaginación ingeniosa, una percepción intuitiva, una capacidad de situarse en mundos poco habituales. La cultura humanística constituye un extraordinario campo de ejercitación para afinar esta cualidad. En el logro artístico, original y creativo, en la confrontación de la palabra, se abren todas las posibilidades de invención, inclusive las del ámbito técnico o científico. No es casual que muchos grandes científicos posean una refinada cultura literaria.

Tampoco lo es el hecho de que muchas universidades de elite en los países desarrollados insistan en el dictado de cursos dedicados al análisis de los grandes textos filosóficos y literarios. Es más, algunas de esas universidades en los EE.UU. tienen su currículo total y exclusivamente dedicado a ese tipo de estudios, y sus graduados consiguen insertarse sin problemas en el mercado de trabajo. No hace mucho, un periodista

preguntó a un famoso químico, galardonado con el Premio Nobel, cuál había sido la experiencia educativa más importante de su vida, a lo que este respondió: "Lit-Hum y C. C., los cursos introductorios de la Universidad de Columbia sobre Literatura y Humanidades y Civilización Contemporánea". Esos cursos se siguen dictando, como lo relata David Denby en *Grandes libros*, quien acaba de volver a pasar por ellos muchos años después de haberlos tomado como estudiante en su juventud.

Un proyecto reciente de la Universidad de Chicago, tendiente a eliminar sus cursos de formación general, generó una fuerte reacción que culminó en la renuncia de su presidente. Al respecto, resulta ilustrativa la reacción de un ex alumno, que dijo:

Cuando estudié en esa universidad en la década de 1960, profesores exigentes pero pacientes nos abrieron mundos que ni yo ni mis compañeros imaginábamos que existieran. Todo nos resultó difícil, y no se nos ofrecieron atajos. Sin embargo, provistos de esas bases para pensar críticamente, pudimos recorrer todos los caminos: la investigación, las artes o los negocios.

¿Para qué (tanta) información?

Al entregarnos inermes a la diosa actual, la información, hemos quedado expuestos a lo que es su esencia: mensajes instantáneos sobre prácticamente todas las cuestiones imaginables, provenientes de los más recónditos lugares del planeta. Hoy se reúne información sobre cualquier cosa, y todo se almacena y comunica antes de que nadie tenga tiempo de descubrir

qué significa. Su sola existencia otorga jerarquía a la información. Los medios que permiten difundirla, almacenarla y recuperarla se usan porque están ahí. Por otra parte, la información goza del prestigio de lo nuevo que, como se nos trata de convencer, debe ser siempre mejor. Lo ordenado, lo establecido, lo acumulado con el paso del tiempo, en otras palabras, el conocimiento simbolizado por el libro, pierde prestigio desplazado por lo instantáneo, lo menos firme, lo más problemático, es decir, por la información vehiculizada por los medios audiovisuales y la informática. Gran parte del prestigio de esta última deriva de la posibilidad que ofrece de acceder de inmediato al dato, a todos los datos.

Hasta la segunda mitad del siglo, la gente no parecía tener la necesidad insaciable de información que hoy experimenta. Lo que se concebía como hechos desarticulados se convirtió, en las últimas décadas, en el valor social más trascendente. Vivimos en la "era de la información". En medio de esta "explosión informativa", nuestra situación es, sin embargo, paradójica: cuanta más información tenemos, menos nos significan esos datos. Sin negar el derecho de la gente a estar informada, corresponde llamar la atención sobre un nuevo fenómeno contemporáneo: el "hartazgo informativo", que Theodore Roszak analiza en su libro *El culto a la información*.

Sumergidos en datos provenientes de todas partes y sobre los más variados temas, nos resulta cada día más difícil determinar su significado: no sabemos qué merece ser recordado ni cómo conectar un dato con otro. Impulsados a convertimos en adictos a la información, cada día la necesitamos más y más rápido, aunque muchos no tengamos la menor idea acerca de lo que haremos con ella. La información se ha transformado en *commodity*, un bien que se compra y se vende, y que, en la mayor parte de los casos, tiene poco que ver con nuestras vidas reales.

Profesamos un nuevo culto. Muchas personas que no tienen una idea clara acerca de lo que quieren decir cuando hablan de información, o por qué se desesperan por tener tanta, creen que, en la "era de la información", las computadoras que almacenan y procesan datos son "emblemas de salvación", como las reliquias de la cruz lo fueron en la "era de la fe". Como dice Roszak, "la información ha adquirido las cualidades de esa seda impalpable, invisible y tan elogiada de la que está supuestamente hecho el manto etéreo del emperador desnudo".

Lo prodigioso de estos avances nos lleva a creer que la capacidad de transmitir más datos a más gente en menos tiempo equivale a un real progreso cultural. Pero, si bien la tecnología de las comunicaciones crece a una velocidad sorprendente, lo que los seres humanos tienen para decirse unos a otros no experimenta un desarrollo comparable. Es que la información adquiera relevancia para las personas sólo cuando es iluminada por alguna idea sobre la justicia, la libertad, la igualdad, la seguridad, el deber, la lealtad. Heredamos estas ideas de Platón y Aristóteles, Maquiavelo y Hobbes, Santo Tomás y Kant. Muy poco de lo que esas mentes nos ofrecen está relacionado con la información. Si lo estuviera, hoy ya nadie recordaría esos nombres.

Las ideas vienen primero: aunque la información se mueva a la velocidad de la luz, no es más que lo que siempre ha sido: fragmentos de hechos, a veces útiles, otras triviales, pero nunca la sustancia del pensar. El saber tiene más que ver con la profundidad, la originalidad y la excelencia del pensamiento, características vinculadas a la cultura del libro, que pierden prestigio en la vorágine del huracán que renueva a diario el equipamiento técnico. Hasta la ciencia, cuando genera ideas poderosas sobre el mundo, depende más de la imaginación y de la visión del científico que de los datos. Porque

lo original de la mente humana no es su capacidad de almacenar y procesar información, sino la de generar ideas. Ideas originales, cuya creación y elaboración no se pueden reducir a las reglas predecibles que sirven para almacenar y manipular los simples datos.

En otras palabras, el prestigio de la información, que se encuentra en el centro de la sociedad contemporánea, nos está llevando a la peligrosa conclusión de que la información equivale al conocimiento. Esta idea se ve facilitada por el desarrollo asombroso de la tecnología que permite manejar datos, sustento de una industria en expansión que genera empleos y grandes riquezas. Este éxito económico, unido al deslumbramiento mágico que despierta el logro técnico, otorga a quienes se dedican al negocio de la información un prestigio que los lleva a concitar la atención que alguna vez se dispensó a los filósofos aunque, como se comprueba a diario, distan mucho de serlo.

Efectivamente, a partir de la mitad de este siglo, nos rodea tanta información y la producimos a tal velocidad, que ya supera nuestra capacidad de comprensión. De una virtual sequía informativa, hemos pasado a la inundación permanente. La edición diaria de un periódico importante contiene hoy más información que la que una persona educada acumulaba durante toda su vida en la Inglaterra del siglo XVII.

Esto es indiscutiblemente beneficioso porque una enorme cantidad de gente está expuesta a ideas y a voces que, de otro modo, les pasarían inadvertidas. Pero esto se logra al precio de ahogarnos insensiblemente en una masa de datos sin elaborar. Invasores no deseados, algunos; la mayoría, buscados activamente muchas veces, sin saber siquiera para qué. Caen las barreras para recibir información, pero cada vez es más difícil utilizarla y, sobre todo, comprenderla. Muchos observadores es-

tán comenzando a señalar los efectos perniciosos de esta verdadera "contaminación informativa" sobre la vida personal y social. En su libro *Data Smog*, David Shenk sostiene que el exceso de información puede causar tanto daño como el de alimento. Nuestra especie pasó de consumir pocas calorías a ingerirlas en demasía, tanto que, en las sociedades desarrolladas actuales, el problema de muchos no es tener poco para comer sino evitar engordar. Lo mismo sucede con el "hartazgo informativo", que nos convierte en "obesos de información": debemos aprender a elegir mejor, a someternos a una saludable "dieta informativa".

Tironeadas por tanto dato incoherente, las personas se vuelven incapaces de construir una visión generalizadora del mundo. Para defenderse, tienden a limitar sus intereses y a centrar su vida en sí mismas, lo que las lleva a la fragmentación. En nuestras existencias especializadas, rara vez compartimos conversaciones e información con quienes no ingresen automáticamente a nuestro grupo de interés restringido. Al desaparecer los valores comunes, surgen diferencias irreconciliables: la comunidad es sustituida por las tribus.

La sobreestimulación informativa a la que estamos sometidos produce un estado de anestesia e indiferencia porque los mensajes que recibimos terminan igualándose. Para atraer nuestra atención, los medios de comunicación se ven obligados a recurrir de manera creciente a la exageración y el escándalo: nos hablan a los gritos, nos agreden, nos presentan conflictos de sexo y violencia, nos rodean de grosera vulgaridad. Cuando es preciso gritarse unos a otros para ser oídos, desaparece la cultura serena. Este entorno exasperado amenaza la moderación y el desarrollo armónico de la inteligencia social.

Es que estamos demasiado informados, pero poco pensados. Convertida en su propio filtro informativo, cada persona

debería prestar atención a la serenidad que le permitiera pensarse. Por eso, es importante volver a valorar el silencio y los tiempos de reflexión, que esta voracidad por la información y el entretenimiento están haciendo desaparecer de nuestras vidas. Una amiga relataba, hace poco, que para poder pensar con tranquilidad sale a caminar porque, cuando intenta hacerlo en su casa, todos preguntan preocupados si se siente mal. ¡Tan poco acostumbrados estamos a observar a alguien en silencioso diálogo consigo mismo! Tal vez debamos errar sin rumbo para recuperar el control de nuestras vidas, lo que supone, dicho sea al pasar, aprender a ignorar la feroz batalla que se libra en el espacio público por captar nuestra atención. Recorrer nuestro contaminado paisaje interior es más complejo de lo que creemos pero, al intentarlo, se hará evidente la necesidad de preocuparnos por la ecología mental. El filósofo Philip Novak sostiene:

La abundancia informativa es atractiva hasta que comprendemos que nos puede arrebatar la paz, un derecho espiritual de nacimiento. Así como recién estamos descubriendo el imperativo de desarrollar una relación armónica con la naturaleza, posiblemente también debamos advertir la necesidad de una ecología interior, una ecología de nuestra mente.

Se trata, nada menos, que de la imperiosa exigencia de preservar nuestra naturaleza interior.

¿Para qué el libro?

Por su característica de recoger el saber organizado y estructurado, el libro constituye una poderosa línea de defensa del co-

nocimiento frente al avance de la información, conjunto fragmentario de experiencias no relacionadas unas con otras y sólo prestigiadas por su novedad. Los niños aprenden sobre el lenguaje y las palabras cuando son expuestos al lenguaje y a las palabras. Allí reside la importancia de la lectura y el papel de la escuela, una de las únicas instancias sociales que está en condiciones de estimular a los jóvenes a reconquistar el libro.

La lectura es un refugio frente al aluvión de lo trivial, lo periférico y lo irrelevante que, por su propia naturaleza, los medios electrónicos están obligados a ubicar en el centro de nuestra atención. A diferencia de la fugacidad de la información, el libro se fortalece con el paso del tiempo, al ser un vehículo del conocimiento reflexivo. Valora nuestras experiencias, no por el atractivo momentáneo de los hechos, sino por la permanencia de su significado. Nos devuelve el valor del tiempo, arrasado por la inmediatez de la información.

El libro representó para la humanidad un triunfo tecnológico porque le permitió acumular y difundir el conocimiento y, sobre todo, conquistar el tiempo. Los muertos pudieron hablar a los vivos como si hubieran sido sus contemporáneos. Hoy, los medios electrónicos que caracterizan nuestra era nos han posibilitado conquistar el espacio: somos privilegiados testigos de todo y, además, de todo en forma simultánea. Lo que está allí está también aquí y, gracias a eso, estamos (o creemos estar) en todos lados. Esta homogeneización del tiempo y del espacio es el rasgo que mejor define a nuestra época.

Aunque confusamente, intuimos ante los libros de una biblioteca que las calladas voces que encierran buscan atraernos para hablarnos sobre el sentido profundo de nuestras vidas. Percibimos que hay en ellos algo que podría dar orden y significado a la experiencia humana, trascendiendo lo cotidiano. Como señaló, hace un tiempo, el pensador estadouni-

dense Daniel Boorstin, sostener hoy la vitalidad del libro "es afirmar la permanencia de la civilización frente a la velocidad de lo inmediato".

Es que el libro permite un acceso privilegiado al patrimonio de la humanidad al crear la ilusión fecunda de un igualitarismo que hace de cada uno de nosotros, en el momento que lo deseamos, el interlocutor y el confidente de Goethe, de Spinoza, de Adam Smith o de Dante. Al borrar los privilegios de la inteligencia, el libro nos permite establecer ese coloquio singular y privado con los genios que define toda genuina aventura intelectual.

Francisco de Quevedo intuyó muy bien estas posibilidades de la lectura cuando dijo:

Retirado en la paz de estos desiertos,
con pocos, pero docros libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos
y escucho con mis ojos a los muertos
que en músicos callados contrapuntos
al sueño de la vida hablan despiertos.

Posiblemente, el libro haya llegado a destiempo, como lo desra-ca este irónico relato del editorialista británico Simon Jenkins:

Supongamos que los gurúes acerraran. En cada rincón de cada casa, oficina y escuela, brilla una panralla iluminada. De la Internet, fluye todo lo que la humanidad puede desear. Cada ama de casa está conectada con la Biblioreca del Congreso de los EE.UU. En cuanro deja de llevárselo a la boca, con el simple *click* del ratón de su computadora, cada niño puede acceder a la reoría de la relatividad. Las acciones de las empresas de electrónica alcanzan niveles récord.

En las paredes rapizadas con tela de jean de la oficina del magnare de la Interner, Bill Gates, entra William Caxton. Ha diseñado un método para organizar ese material en forma porrátil. Su invención no necesira una pantalla iluminada. Permite que las palabras escritas sean leídas con el ojo desnudo e incluso esrructuradas en volúmenes compactos que se pueden transportar en una carrera. Son inmunes a los virus y no hacen que los aviones se estrellen. El invento de Caxton no requiere disporirivos electrónicos costosos, baterías, cables o enchufes en la pared. Hasta lo pueden utilizar los países del Tercer Mundo. Bill Gates advierte la amenaza de inmediato: Caxton ha reinventado el libro. Preocupado, lo acompaña a la salida.

Es que si el libro hubiera aparecido después y no antes de la pantalla, seguramente se habría declarado la Internet una moda costosa y pasajera. Así habrían desaparecido las panrallas sucias y que abrumen los ojos con sus enchufes y cables. Su lugar sería ocupado por libros, objetos de belleza adecuados a las necesidades de las clases ociosas móviles. Los gobiernos subsidiarían bibliorecas en las escuelas y organizarían librerías en cada esquina. Los maestros serían reentrenados para leer. Los gobernantes lanzarían iniciativas "Libro 2000" y donarían millones con motivo del milenio. Los libros, por ser baratos, liberarían a los pobres y salvarían a la cultura.

Caxton se mudaría a Malibú, usaría zapatillas y encabezaría la lista de los hombres más ricos del mundo.

Cabe mencionar que William Caxton, protagonista de este irónico relato, fue el primer impresor británico, que introdujo en Inglaterra el invento de Gutenberg a fines de 1476.

Una civilización se identifica a sí misma por sus libros. Una casa sin libros es, en todo caso, un refugio, pero no una

casa. Los niños y los jóvenes que no leen las grandes novelas pueden estar entrenados, pero no educados. Adquirir habilidad con la computadora es una herramienta esencial para vivir, como lo es manejar el dinero y prepararse para las relaciones personales. Pero no tiene nada que ver con la cultura. Las pantallas contribuyen a conseguir la información y ofrecen un entretenimiento, a veces no dañino. Pero que las computadoras tomen el lugar de los libros de texto constituye un travestismo cultural injustificable.

El profesor Nicholas Negroponte, director del Laboratorio de Medios del Massachusetts Institute of Technology, esboza, en su libro *Ser digital*, un alucinante panorama de lo que será el mundo de las comunicaciones en el futuro. Fibras ópticas transmitirán bibliotecas enteras de información en segundos y 30 millones de personas podrán leer simultáneamente el mismo libro. Desde nuestra casa, podremos enviar mensajes a quien se nos ocurra en cualquier lugar del mundo. Recibiremos diarios "personalizados", sólo con las noticias que nos interesen. La televisión nos ofrecerá alternativas infinitas: cientos de canales nos permitirán ver al instante lo que sucede en cualquier lugar de la Tierra (lo que nos quieran mostrar, claro). Y así será nuestra vida futura, un paseo deslumbrado por autopistas virtuales que cubrirán el globo.

Pero, ¿habrá 30 millones de personas interesadas en leer los libros que puedan "bajar" de las autopistas informáticas? ¿Produciremos tantos mensajes originales para enviar a nuestros corresponsales de todo el mundo? ¿Traerán novedades tan importantes los diarios personalizados que, sin duda, contribuirán a estrechar aun más nuestra limitada comprensión del mundo? Los infinitos programas de televisión que podremos ver, ¿serán una réplica de la chabacanería que hoy nos inunda?

La clave parece darla el mismo Negroponte cuando se le pregunta qué puede hacer la computación para mejorar el placer proporcionado por una obra de Shakespeare. Responde: "No tengo mucho interés por Shakespeare. Pero la tecnología podrá encontrar medios para tomarlo más interesante para mí". Despertar el interés por Shakespeare, o por la cultura en general, no constituye un desafío tecnológico, es una aventura radicalmente humana. Negroponte no tiene mucho interés por Shakespeare; le atrae, en cambio, el vehículo tecnológico. Es como si alguien afirmara: "No me interesa Velázquez, yo estoy preocupado por los pinceles".

Resulta absurdo que la comunicación mediante las pantallas requiera ridiculizar los libros para reforzar su autoestima. Uno de los problemas que advierte Negroponte es que al libro hay que tomarlo de un estante, lo que hace que a él sólo pueda acceder una persona por vez. Geoffrey Nurnberg declara que el libro, tal como lo conocemos, desaparecerá. El advenimiento del hipertexto digital, dice, liberará al lector de la tiranía del escritor. Es como decir que estrellar cuadros en el suelo liberará a los contempladores de la tiranía de los artistas. Es la libertad de los inuertos cerebrales. Precisamente, el objetivo es poder compartir la experiencia del artista, no privilegiar la propia.

El libro es la invención central de la civilización moderna. Así lo demuestra la historia de la comunicación, desde Gutenberg y Caxton hasta ahora. Lo que se incorporó al panorama cultural en el siglo XV no ha sido desafiado, por supuesto, por nada que la electrónica pueda ofrecer. Para mover una montaña, hay que escribir un libro. Para fundar una religión o lanzar un partido político, hay que escribir un libro. Atacar a un enemigo, apoyar a un amigo, contar una historia, justificar una carrera, requieren escribir un libro. Hasta para promover la cultura digital y criticar los libros, hay que escribir

un libro, como lo han hecho tanto Bill Gates como Nicholas Negroponte.

Como sostienen algunos autores, el desprestigio de la lectura resulta del descrédito contemporáneo del esfuerzo. La lectura de un libro requiere realizar un esfuerzo intelectual que pocos están dispuestos a emprender. Leer es una tarea formativa porque la lectura —que es un hábito que se adquiere durante la infancia y la adolescencia— nos hace reflexivos y racionales, nos enseña a escribir y a hablar. Sobre todo, nos impulsa a meditar, a desarrollar nuestra imaginación. No es casual que, cuando se les pregunta acerca de lo que sienten cuando leen, algunos niños respondan: “¡Es como si soñáramos!”.

En cuanto al estudio, la lectura productiva es de difícil sustitución por los medios audiovisuales. Hay fenómenos difíciles de contar, cuyo entendimiento puede, tal vez, facilitarse por las imágenes. Pero en raras ocasiones nos permiten esas imágenes adentrarnos en la complejidad del fenómeno que queremos entender. Para eso, hay que recurrir al texto escrito, que nos permite exponer, transmitir y recibir ese tipo de razonamientos en un diálogo reflexivo, pausado, de ida y vuelta, con el conocimiento. Está de más decir que algunos argumentos requieren un lenguaje distinto del que manejamos a diario, como, por ejemplo, el lenguaje matemático. Es indudable que la mayor parte del conocimiento complejo, basado en abstracciones, seguirá transmitiéndose por la lectura. Por eso, pese al auge de los medios audiovisuales, el dominio y la comprensión de la palabra escrita y de conceptos abstractos distinguirá a las sociedades capaces de mantener el liderazgo político y económico, y de mejorar el nivel de vida de sus habitantes.

Por esas razones, resulta preocupante comprobar que los libros constituyen objetos extraños en la vida de nuestros ni-

ños, de acuerdo con un informe reciente de la Cámara Argentina del Libro. Los alumnos que concurren a las escuelas primarias y secundarias no llegaron a utilizar, en 1998, un libro por año (0,9 libros por alumno y por año), mientras que, en 1980, esa cifra fue de 2,7 libros por alumno y por año. En Hungría se emplean 11,7; en Italia y Portugal, 5,9; en España, 3,5 y en Brasil, 2,2. Los organismos internacionales sugieren, como mínimo, el uso de 3 libros por año en la primaria y de 6 en la secundaria.

En lugar de usar las aulas para desarrollar y mejorar los hábitos de lectura de nuestros estudiantes, y darles una formación adecuada que les permita, en el futuro, disfrutar y aprender por sí mismos leyendo, estamos introduciendo en esas aulas, con gran entusiasmo, los elementos que dominan la cultura actual: la oralidad, la superficialidad, el conformismo intelectual propios de las charlas de café. No deberíamos luego quejarnos si lo que emerge de esas aulas es el producto de esta cultura.

De allí que, en todo el mundo, la principal preocupación de quienes advierten la gravedad de la crisis educativa sea recrear el hábito de la lectura. Una de las principales iniciativas que impulsa actualmente el Departamento de Educación de los EE.UU. es el programa “América lee”. No es casual que la primera y más importante de las prioridades educativas que ha propuesto el gobierno federal de ese país para el año 1999 sea lograr que todos los niños lean bien y en forma independiente al terminar el tercer grado de la escuela primaria.

En este contexto, no resulta ocioso repasar brevemente las otras prioridades:

- Todos los estudiantes deben ser competentes para enfrentar los desafíos de la matemática, incluso los fun-

damentos del álgebra y la geometría al concluir el octavo grado.

- A los 18 años, todos los estudiantes estarán preparados para ingresar en la universidad, y se crearán las condiciones económicas para que puedan hacerlo.
- Todos los Estados y sus escuelas establecerán estándares ambiciosos y claramente definidos para todos sus alumnos, así como estrategias efectivas para alcanzar esos objetivos.
- Al frente de cada aula, habrá un maestro talentoso, dedicado y bien preparado.
- Cada aula estará conectada a la Internet en el año 2000 y todos los estudiantes estarán tecnológicamente capacitados.
- Cada escuela será una institución fuerte, segura, libre de drogas y disciplinada.

Resulta interesante comprobar el énfasis central que se pone en la antigua práctica de la lectura en una sociedad que, precisamente, constituye el paradigma del desarrollo tecnológico.

Es asombrosa la cantidad y diversidad de programas y actividades que se han puesto en marcha para concretar el primer objetivo, el más importante, que concierne a la lectura. Se trata de comprometer a todos los ciudadanos en el esfuerzo nacional destinado a lograr que los niños lean. Es que se considera, con acierto, que la capacidad de leer y de comprender es la habilidad más básica entre las habilidades básicas. "La lectura es el ejercicio que mejor prepara la mente", señaló no hace mucho el secretario de Educación de los EE.UU., Richard Riley, "y si los padres no leen, los hijos tampoco lo harán". En esa misma ocasión, invitó a los padres a colaborar en esta campaña leyéndoles a sus hijos media hora por día, todos

los días. Es más, los convocó a detener el curso frenético de sus vidas y volver a lo más esencial: ayudar a sus hijos a crecer, generando en ellos un profundo sentido de confianza, conducción y seguridad que les muestre que son realmente queridos, cuidados, respetados. Es tal la confianza en el efecto positivo que tendrá esa práctica de leer a los niños media hora diaria y en la relación que de esta forma se establecerá con ellos que Riley afirmó: "Si todos los padres cumplieran con su deber patriótico de dedicar media hora a ayudar a sus hijos a aprender más —cada día y todos los días—, la educación experimentaría una transformación revolucionaria". Esfuerzos similares están en marcha en Gran Bretaña y en otros países desarrollados.

Indudablemente, se busca también que este compromiso de los padres actúe como ejemplo porque, como decía Platón, "lo que se honra en un país es lo que allí se cultivará". No hay propósito más elevado que transmitir la capacidad de leer y el amor por la lectura a las próximas generaciones porque, además de permitirles insertarse productivamente en la sociedad, estas capacidades les harán aprender más, les abrirán el panorama de sus vidas y ampliarán el campo de sus opciones.

Si bien es cierto que quien no puede leer se encuentra en una gran desventaja, la lectura es más que una habilidad. Insistimos en que nos permite conocer la sabiduría acumulada a lo largo de la historia, disfrutar de un pensamiento bellamente expresado, conversar de igual a igual con los grandes del pasado y del presente, que nos esperan, siempre dispuestos, para establecer ese diálogo. Como sostiene Marta Nussbaum, una prestigiosa helenista estadounidense, "la literatura posee una función cognitiva importante pues constituye un instrumento excepcional para comprender otras vidas y, llegada la ocasión, para padecer con ellas, compadecerlas".

Despertar el interés de niños y jóvenes por la lectura seguirá siendo una responsabilidad ineludible de la familia. Pero la escuela es la única institución que estará en condiciones de acompañarla en la ímproba tarea de mostrar a las nuevas generaciones —que respiran todo lo contrario— el valor del conocimiento, la primacía de la razón, la trascendencia de la reflexión.

¿Para qué el pasado?

El pasado está hoy claramente desprestigiado. La excluyente actualidad en la que vivimos nos incita a ignorar nuestra herencia cultural y censura nuestras conversaciones con los fantasmas de quienes nos precedieron. Como sostiene Frederick Turner en su libro *La cultura de la esperanza: el renacer del espíritu clásico*, no advertimos que una sociedad que corta amarras con su pasado se asemeja a una persona que sufre un ataque cerebral masivo. Pierde la capacidad de recordar, de hablar y de moverse. Hasta nos hemos olvidado de enseñar a los jóvenes que pueden escapar de la prisión de lo actual a través de la puerta, permanentemente abierta, que nos vincula con nuestro pasado. Con sólo desearlo, podemos salir a navegar sus mares y explorar sus costas.

Claro que no se trata de limitarnos a vivir dentro de lo establecido por quienes nos precedieron. Muy por el contrario. Expandimos nuestras vidas cada vez que recurrimos a la vasta fuente de sabiduría reunida a lo largo de la historia y nos alejamos de la actualidad. Quien lee o contempla el arte silencia su propio ser y, dejándose ocupar por otros seres, descubre nuevas dimensiones de sí mismo. Cuando repetimos un verso de Borges, contemplamos un cuadro de Velázquez o escuchamos una obra de Mozart, esos espíritus poderosos e ins-

pirados viven dentro de nosotros. No nos poseen, sino que los reconocemos como parte de nuestra propia naturaleza. Es que, a través de las formas de la cultura, el hombre transmite a las generaciones siguientes no tanto información como, sobre todo, pensamientos y sentimientos, es decir, una parte importante de su mundo subjetivo e individual. Es como si un moderno programa de inteligencia artificial permitiera evocar, en la mente de los vivos, el conocimiento, las habilidades y hasta la forma de pensar de quienes los precedieron.

Sobran en la historia los ejemplos de las civilizaciones que se propusieron no renegar del pasado y terminaron siendo realmente creativas e innovadoras. Seguramente nos resultará más factible encontrar lo novedoso viajando por la vida junto con nuestros antecesores —audaces exploradores y grandes descubridores— que si lo hacemos acompañados por muchos de quienes están de moda y carecen de memoria. Corremos el peligro de olvidar el Renacimiento, es decir, la idea de que los textos anteriores siempre tendrán algo para decirnos. Es en ese diálogo singular con los libros de donde puede surgir algo de verdad sobre nosotros mismos y sobre el mundo.

Lanzados a imaginar el futuro, recurrimos a la fácil extrapolación de las maravillas tecnológicas de hoy. Pero tal vez lo más importante de muchas de ellas resida en el hecho de que han aumentado nuestra posibilidad de acceder al pasado. Por ejemplo, la presencia musical de Bach es hoy mayor que en los siglos anteriores gracias a los avances en las técnicas de grabación y a la investigación musicológica. Por eso, el próximo siglo estará cada vez más poblado de palabras, imágenes, sonidos y poesía del pasado. Las nuevas generaciones tendrán más pasado a su disposición. Debemos enseñarles a reconocer y aprovechar esa riqueza. Porque, si bien se sostiene con frecuencia que debemos prestar atención al futuro, dado que en él pasaremos

el resto de nuestras vidas, sería más acertado afirmar con Turner que es precisamente por esa misma razón por la que debemos ocuparnos del pasado, abandonar, aunque sea por un instante, esta cultura de la inmediatez.

El pasado constituye también un inagotable recurso para intentar desarrollar la perdida competencia moral de las jóvenes generaciones. Como lo hace notar Christina Hoff Sommers, profesora de filosofía en la Clark University de los EE.UU., los jóvenes de hoy no sólo carecen de competencias básicas en lengua y matemática, sino que también viven en una profunda confusión moral. Los profesores como ella son conscientes de la existencia de un vasto "agujero en el ozono moral". Esos jóvenes, en su mayoría, son buenas personas y, a pesar de un escaso entrenamiento religioso y un débil liderazgo moral, practican sus sentimientos compasivos. Pero desde el punto de vista cultural y conceptual, viven en una niebla moral. Cuando se les pregunta si existen el bien y el mal, responden con aterradora frecuencia: "En realidad, no hay tal cosa como el bien y el mal. Depende de lo que resulte más conveniente para el individuo. Cada persona debe encontrarlo por sí misma".

Son muchos los jóvenes incapaces de efectuar juicios morales, lo que se debe a que se está perdiendo la noción misma de verdades morales objetivas. Similar relativismo se extiende a otras áreas del conocimiento, como la ciencia y la historia. No siempre ha sido así, destaca Hoff Sommers, ya que, cuando Thomas Jefferson estableció que toda persona tiene derecho a "la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad", no agregó: "Por lo menos, esa es mi opinión". Lo estableció como una verdad objetiva. Hoy nos beneficiamos de aquellas ideas, pero no proporcionamos a nuestros jóvenes el entrenamiento intelectual y moral que les permita argumentar y justificar la verdad. Es más, mediante una educación que está

anclada en una sociedad en la que prevalece la "desregulación moral", minamos sistemáticamente su sentido común acerca de lo verdadero y lo correcto.

El problema no reside, pues, en la naturaleza de los jóvenes, sino en su educación: ellos padecen una confusión moral de carácter cognitivo. Carecen de claves conceptuales, que dependen de la educación. Por eso, es preciso encarar un "gran reaprendizaje", basado en la idea del "conservacionismo moral". Vivimos en un ambiente natural, pero también lo hacemos en un ambiente moral. Así como tenemos necesidades básicas desde el punto de vista del ambiente: aire, alimento o agua puros, tenemos también necesidades morales básicas, como la civilidad, la honestidad, la consideración por el otro y la autodisciplina, que debemos respetar y proteger. Es la educación la que debe hacer a los ciudadanos civiles, considerados y respetuosos de los demás.

Es cierto que numerosos dilemas morales no están aún resueltos, pero existe acuerdo en torno a muchos problemas básicos, por ejemplo, la cobardía, la deshonestidad, el engaño. Los "Diez mandamientos" no son "Diez sugerencias significativas". Para comprender esas ideas, es preciso volver la atención de los estudiantes hacia los grandes libros y las grandes ideas destinados a construir en ellos la cultura moral que les permita criticar la realidad con fundamento. En esos textos, los jóvenes se reencontrarán con su herencia moral, singular producto de la cultura, a la que tienen derecho por el solo hecho de haber nacido humanos.

¿Para qué esforzarse en aprender?

"Para el ignorante, la libertad es imposible", sostenían los iluministas del siglo XVIII, "pues no existe autonomía sin pensa-

miento, y no existe pensamiento sin trabajo sobre uno mismo". Esta idea, que parece haber desaparecido de la sociedad contemporánea, aún se esconde avergonzada en lo más recóndito de las escuelas. Como afirmaba Condorcet en 1792, el objetivo de la educación es formar los espíritus, "borrar el límite entre la porción grosera y la porción iluminada del género humano". Pero la escuela, sostenedora de estos principios que la definen como una instrucción moderna, recibe alumnos posmodernos, con la atención superficial del telespectador de videoclips y a quienes les resulta difícil o no les interesa borrar aquel límite.

Como se ha comentado, no son pocos quienes sostienen que, para enfrenar ese desafío, hay que "posmodernizar la escuela", es decir, intentar reducir la brecha que separa la formación rigurosa del intelecto de la fácil vida cotidiana que se desarrolla en la esfera hedonista del entretenimiento. El resultado es la subversión de los objetivos de la escuela tradicional, que deja de ser un espacio de interacción humana para exaltar la actividad individual; abandona el lenguaje en aras de jerarquizar las imágenes, transforma la diversión de medio a fin en sí. Se termina así generando una actitud pasiva, contemplativa, que nada tiene que ver con lo que exige la actividad escolar. Esperamos que los niños pasen insensiblemente de la diversión a la comprensión.

A propósito de este eclipse del esfuerzo, señala Félix Ovejero Lucas, profesor de metodología de las ciencias sociales en la Universidad de Barcelona:

Ciertas ideas de renovación pedagógica han alentado una frivolidad en los procesos de aprendizaje, que ha derivado en frivolidad de las enseñanzas. El empeñamiento por eliminar todo esfuerzo ha acabado por convertir el aprendizaje en

un proceso de consumo en el que lo único que importa es satisfacer a los estudiantes. En el afán de ajustar la oferta a la demanda, los profesores no parecen tener otra obligación que facilitar las digestiones. Quizá lo consigan y diviertan a los estudiantes. Pero, en lo que atañe a alentar el interés genuino, nada avanzarán, por más que hagan juegos malabares, sesiones de espiritismo, echen las cartas o se desnuden. En el aprendizaje, no hay que confiar en que se solicitará espontáneamente aquello que, por definición, se ignora. La educación no cae del lado de las actividades de consumo, de aquellas en las que uno empieza por disfrutar pasivamente apenas dispone de ellas, aun si después, con el aumento del consumo, el disfrute se mitiga o se esfuma. Cualquiera que haya frecuentado el arte, la matemática o ciertos deportes, sabe que, antes de que surja el gusto, el juicio se refine o el cuerpo responda, hay que encarar tareas fatigosas e inciertas y que, sólo al final, con suerte, instaladas como una segunda piel, las capacidades adquiridas sedimentan y se convierten en herramientas con las que mirar el mundo y aquilatar, también, lo aprendido. Es entonces cuando la demanda, ya educada, puede surgir y reclamar. Sólo entonces, cuando las capacidades se ejercitan, se consigue el disfrute, sin que, por lo demás, ese ejercicio para afinarse, para pervivir, pueda prescindir de cierta tensión inteligente, de cierto permanente reto. Bien mirado, algo parecido a vivir.

Es que, en aras de adquirir información preelaborada, se pierden las herramientas del pensamiento. El bagaje de experiencias, de conceptos y, por qué no, de conocimientos concretos necesario para interpretar el mundo parecería carecer ya de todo uso. En caso de que nos interese volver a razonar, estamos aún a tiempo de no idolatrar la tecnología más que a no-

sotros mismos, de volver a los valores humanos que, más que antiguos, son los de siempre. Parece no advertirse que, precisamente, el hecho de que nuestra sociedad se convierta aceleradamente en electrónica, es decir, que la información desplace al conocimiento, hace imperativo fortalecer el prestigio de nuestras alicaídas instituciones de conocimiento, que languidecen paralelamente con el crecimiento del consumismo informativo. Universidades, museos y bibliotecas mendigan para sobrevivir, sin interés por ubicarse en medio del flujo vertiginoso de hechos y números de validez fugaz y empeñados en ocuparse del tesoro permanente del pasado del hombre y en la creación, la interpretación y el ordenamiento de lo nuevo. Estas instituciones, carentes del *glamour* de lo avanzado y exitoso, sucumben ante la tentación de adquirir, aunque más no sea, un reflejo de ese prestigio, como sucede en el caso de la escuela.

Nos tropezamos, así, con la misión más trascendente de la educación: la de dotar a las personas de las herramientas que les permitan "vestirse por dentro". En la sociedad contemporánea, se tiene a veces la impresión de que la experiencia humana va quedando restringida a sus facetas más superficiales y oscuras, preocupaciones vitales que oscilan entre el mundo del espectáculo y el del hampa. Vivimos atraídos por lo que sucede en juzgados y comisarías, aventuras de policías y ladrones que ni siquiera tienen valor aleccionador porque ya ni siquiera distinguimos quién es quién y, no pocas veces, triunfa el ladrón.

Este arrasador vendaval de irrelevancia resulta especialmente peligroso porque nos sorprende sin defensas. Desnudos por dentro, nuestro espacio interior está quedando vacío como resultado de una educación que, en realidad, es un desalojo planificado. Convertidos en seres chatos, sin profundidad, sólo tenemos vida cotidiana, monopolizada por la con-

templación de poco estimulantes vidas ajenas. Desprovistos de las múltiples dimensiones de la experiencia humana que da la cultura, creemos que la que nos muestran las pantallas fosforescentes es la única vida posible. Así, las jóvenes generaciones se van llenando de los desechos con que, tenazmente y sin pausa, las alimentamos. Ingresan en sus mentes sin resistencia porque ellos no están en condiciones de oponerles las experiencias propias ni las de otros, adquiridas por asimilación de la cultura. Como afirma Sartori, "vivimos en la cultura de la incultura".

Esto no siempre fue así. En algunas épocas, se reconocían las limitaciones de la vida de cada uno y se buscaba ampliarla mediante la educación. Se trataba de incitar a cada persona a explorar el territorio casi infinito de sus posibilidades. Para no otra cosa sirven la literatura y la música, el teatro y las artes plásticas, la filosofía y la ciencia. Claro que, en este mundo, en el que privilegiamos las cosas, no es considerado un servir valioso intentar que las personas no lo sean.

Detengámonos en un ejemplo. Hasta no hace tanto tiempo, era frecuente que quienes se habían beneficiado de una buena educación recordaran durante toda su vida fragmentos de los más variados textos. Habían aprendido "de memoria" párrafos de la Biblia, grandes poemas completos o algunos de sus versos aislados. Recordaban frases de héroes, citas de grandes políticos, pensamientos de intelectuales. Hoy ya no intentamos poblarlos por dentro mediante la memoria, que es violentamente despreciada por la cultura contemporánea. Se sostiene que con la memoria de las computadoras es suficiente. Que allí están los hechos para cuando los necesitemos. Sin embargo, el riesgo que corremos es que esas memorias digitales logren despojar a la memoria humana de su capacidad de establecer relaciones específicas entre cosas que son singu-

lares para cada individuo, de las que, en su momento y trabajando sobre sí mismo, se ha apropiado. Nuestra memoria no es un banco de datos, sino, más bien, un entramado específico que también incluye experiencias afectivas y sensoriales. Ese conjunto único es el que confiere originalidad a nuestra cultura personal.

A propósito de la memoria, el profesor George Steiner, en una serie de consejos a los jóvenes estudiantes del mundo, señala:

Aprended de memoria, noche y día, no con el cerebro, sino con el corazón, como se dice en francés o en inglés (*par coeur, by heart*). Aprender con el corazón es fundamental porque así seréis ricos, muy ricos. Seréis como una nave llena de tesoros. Nadie puede quitaros lo que sabéis de memoria, nadie. La gran cultura rusa sobrevivió por la memoria. En tiempos de Brezhnev, una joven profesora de literatura romántica inglesa en una universidad de provincia en Kazajistán fue enviada a prisión por una denuncia, una delación completamente falsa. Fue arrojada a una celda sin luz, sin papel, sin lápices. Allí estuvo sola, sin nada durante tres años. Ella sabía de memoria el "Don Juan" de Byron, un poema muy valorado en Rusia, compuesto por cerca de 40 mil versos. Lo tradujo de memoria, en la oscuridad, respetando la rima original de Byron en octavo. Quedó ciega y, cuando la liberaron, dictó su traducción completa, que es hoy considerada una obra maestra. Ese ser humano es más potente que todas las naciones y que todos los Estados del mundo. Contra un ser así, ni el fascismo, ni el estalinismo, ni el mercantilismo brutal de este capitalismo agónico pueden nada, nada contra un ser así. Es la omnipotencia de la esperanza, es la omnipotencia del alma humana mientras en torno a no-

sotros la escolaridad y la educación universitaria se están convirtiendo en amnesia organizada. No se recuerda ninguna fecha, ninguna obra, ningún nombre, ninguna cita de la Biblia, ni siquiera lo hacen mis mejores estudiantes de Harvard o de Cambridge. Es un misterio. Por eso es preciso alertar a los jóvenes: "¡Escuchad! Tal vez algún día deberéis atravesar periodos muy difíciles, pero vuestra memoria os hará muy felices y muy, pero muy fuertes. Estoy convencido de que el olvido de las letras, de las ciencias humanas, equivale al suicidio. Y estamos ante la inminencia de ese suicidio. Creamos generaciones vacías, totalmente vacías en la que todo puede entrar: la barbarie, la indiferencia. Si hay algo dentro de nosotros, eso nos será de gran ayuda".

Pero no es que hayamos dejado de utilizar nuestra memoria. Hoy, en lugar de versos aprendidos con esfuerzo, nos habitan hasta los detalles más insignificantes de la vida de los personajes que, encapuchados o a cara descubierta, constituyen la familia obligada que visita a diario nuestros hogares. Lo que de verdad rechazamos es la disciplina del esfuerzo que requiere emplear la memoria con la intención de vestir mejor nuestro interior. Esto se agrava por un rasgo característico de la cultura contemporánea: el horror a lo difícil, que lleva a la simplificación de la cultura.

Esto hace que cualquier alusión a la vastísima experiencia cultural del hombre carezca hoy de todo significado para la mayoría de nuestros jóvenes. Nos sorprendemos por su ignorancia de la historia, de los principales hitos de nuestra cultura. Advertimos que es, además, una ignorancia orgullosa, militante, que no trasunta ninguna culpa, ninguna nostalgia por el saber ausente. Así, insensiblemente, se va desgarrando en nuestra sociedad lo que George Steiner denomina el "tejido interior de

ecos compartidos". Esto es grave porque la persona responde a la incitación de la cambiante realidad que la rodea de acuerdo con la riqueza y la calidad de las referencias y los recuerdos con que haya conseguido "vestirse por dentro".

Esta tarea requiere el tiempo, la reflexión y el silencio que se están escurriendo de nuestras vidas. Dócilmente, nos hemos dejado convencer de que no tenemos tiempo para elegir nuestro ropaje interior. Otros nos lo imponen. Abandonamos el hábito de pensar porque cada día tenemos menos instrumentos para hacerlo. Vivimos en medio de un ruido ensordecedor que no nos deja ni un instante para dialogar con nosotros mismos. Además, nos resulta difícil hacerlo porque, al vaciarnos de resonancias interiores, nos hemos quedado sin interlocutor. Carecemos de los términos de comparación que, precisamente, nos debería dar la escuela.

En fin, ¿para qué la escuela...?

Podríamos continuar planteando interrogantes: ¿para qué la matemática?, ¿para qué la biología?, ¿para qué la física? En última instancia, la respuesta se podría resumir en afirmar que el conocimiento es para hacernos más humanos, para darnos una dimensión más completa de nuestras posibilidades como personas, para proporcionarnos aquellos términos de comparación a los que hacíamos referencia. Al mostrarnos de lo que ha sido capaz el hombre a lo largo de su historia, comprendemos mejor las potencialidades que se encierran en cada uno de nosotros. A propósito de la matemática, afirma el profesor D. A. Buchsbaum:

El matemático escucha las melodías, esto es, los fenómenos exhibidos en contextos específicos, pero luego construye las

melodías no escuchadas que trascienden los confines de lo particular, el mundo especial de la matemática. Tocarle sólo las melodías populares a los estudiantes es quitarles no solamente el alma del tema, sino, también, debilitar su fuerza, la que les amplía la imaginación al máximo y les desarrolla la habilidad y el deseo de encontrar lo aún no visto y aún no escuchado.

Tres son los objetivos esenciales que han guiado el desarrollo de la escuela moderna, según el planteo que desarrolla Kieran Egan en su libro *La mente educada: cómo las herramientas cognitivas dan forma a nuestro entendimiento*. De la escuela se espera:

1. que constituya una importante experiencia socializadora para los niños y los jóvenes, conformándolos de acuerdo con las normas y las convenciones de la sociedad adulta;
2. que les enseñe formas particulares de conocimiento capaces de generar en ellos una visión racional y realista del mundo, que garantice la correspondencia de su pensamiento con lo que es real y verdadero en el mundo, y
3. que contribuya a desarrollar el potencial singular que encierra cada niño.

Se supone que estos tres objetivos son complementarios, que se superponen y se apoyan uno al otro. Sin embargo, cada uno de ellos es incompatible con los otros dos. Al igual que en el caso de las cárceles, que buscan al mismo tiempo castigar y rehabilitar, cuanto más se trabaja para concretar uno de los objetivos de la escuela, más difícil se hace alcanzar los otros. Esta incompatibilidad es la que explica las dificultades que se presentan en la educación actual, cuyo destino depen-

derá de la manera en la que se resuelva el dilema que crea la contraposición de estas ideas, de lo exitosos que seamos como sociedad para integrarlas.

“La escuela debe ser un lugar diferente, con reglas específicas”, afirma el filósofo francés Alain Finkielkraut. “Aprender es una tarea larga, no pocas veces tediosa. ¡El reinado del cómodo niño rey decreta la muerte de la escuela!” Sin embargo, se advierte una actitud de peligroso pragmatismo entre los docentes cuando afirman que “si queremos una escuela para todos, debemos hablar a los alumnos tal como ellos son y no como querríamos que fueran”. Renunciando explícitamente a una de las funciones claves de la educación, la de intentar que los niños sean como querríamos que fueran, estamos generando una suerte de híbrido, síntesis de la “escuela santuario” de unos y la “escuela psico-social” de otros, que no parecería cumplir adecuadamente con ninguna de las dos funciones.

Debemos advertir que la escuela se ocupa de vidas en riesgo pues toda vida lo está. Por eso, una escuela que se afirme en sus valores tradicionales está llamada a desempeñar un papel social revolucionario: mostrar a las nuevas generaciones una alternativa a la superficialidad que, como una avalancha incontenible, se introduce a cada instante en sus vidas, proporcionarles los reparos que les permitan reaccionar frente a esta invasión, orientarlos hacia lo que aún no saben que son capaces de hacer y, sobre todo, estimularlos a pensar. Una escuela que les posibilite, en síntesis, no sólo ser cada día un poco más humanos, sino también poder concebir un mundo que intente serlo.

EPÍLOGO

El mensaje hacia el futuro

Para educar a un niño,
se necesita un pueblo entero.

Antiguo proverbio africano

Como lo define muy bien ese proverbio, justificadamente conocido, la tarea singular de educar a una persona es una responsabilidad compartida por todos: la familia, la escuela, la sociedad. Por lo tanto, cualquier intento de mejorar la educación requiere el compromiso simultáneo de todos esos protagonistas. Lo expresó muy bien Daniel Filmus entre nosotros: “Sin la escuela, no se puede, pero la escuela sola no puede”.

La nación, ¿en peligro?

La actitud del conjunto de una sociedad frente a la educación de su gente desempeña, pues, un papel esencial, fundamentalmente debido al ejemplo que exhibe ante los ciudadanos. Como demostración de ese compromiso, resulta esclarecedor el párrafo introductorio del informe final de la Comisión Nacional sobre Excelencia en la Educación conformada en los Estados Unidos en 1983 con líderes de las más diversas actividades sociales. Dice así:

Nuestra nación está en peligro. Nuestra preeminencia en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica, que en algún momento no reconoció rivales, está pasando a manos de competidores de todo el mundo.

Los pilares educativos de nuestra sociedad están siendo erosionados por una marea creciente de mediocridad que amenaza nuestro mismo futuro como nación y como pueblo. Lo que era inimaginable hace una generación ha comenzado a suceder: otros están igualando e, inclusive, sobrepasando nuestros logros educativos.

Si una potencia extranjera enemiga hubiera intentado imponer sobre nuestro país la actual mediocridad educativa, lo habríamos visto como un acto de guerra. Vivimos en medio de competidores determinados, bien educados y fuertemente motivados.

Cada generación de norteamericanos ha sobrepasado a sus padres en educación, en cultura y en logros económicos. Por primera vez en la historia de nuestro país, las habilidades educativas de una generación no superarán, no igualarán, ni siquiera se aproximarán a las de sus padres.

Ese informe, que ejerció una influencia decisiva y perdurable en el debate educativo estadounidense, se titulaba *Una nación en peligro*. ¿Habrá muchos entre nosotros que consideren que la Argentina está en peligro debido a su crisis educativa? Es más, ¿habrá quienes, advirtiendo ese riesgo, lo consideren tan grave como los líderes estadounidenses? En caso de hacerlo, ¿les importará lo suficiente como para lanzarse decididamente a la acción para evitar ese peligro?

La magnitud de nuestra decadencia queda al descubierto por el hecho de que, en el pasado, la dirigencia argentina percibió con lucidez ese mismo desafío. Cuando, a fines del siglo XIX,

ese grupo se propuso obstinadamente promover la educación para todos, lo hizo consciente del efecto que esa política tendría tanto para el desarrollo de la Argentina como para la conformación de una sociedad democrática. Preciso es recordar que, a comienzos del siglo XX, el 35% de la población argentina era analfabeta mientras que en España lo era el 59%, en Italia, el 48% y, en la mayoría de las naciones de América del Sur, entre el 60 y el 80%. Asimismo, en 1935 la Argentina destinaba el 30,7% de su presupuesto nacional a la educación, periodo en el que Canadá invertía el 29%, Alemania, el 27%, Chile, el 17% e Italia, el 9%. En moneda equivalente, la Argentina invertía en educación 20 pesos por habitante mientras que en Francia se destinaban a ese objetivo 12,6 pesos por habitante; en Chile, 10,2; en Italia, 5,7; en Gran Bretaña, 31,2 y en Estados Unidos, 75,4.

A un siglo de distancia, quedan como testimonios mudos de aquella epopeya los edificios monumentales que alojaron las escuelas de entonces. Esos mismos edificios que hoy ni siquiera estamos en condiciones de mantener o que, peor aun, ni siquiera nos interesa conservar porque preferimos convertirlos en los modernos palacios de la cultura: los *shoppings*. Precisamente, la magnificencia de esas escuelas pretendía señalar ante la sociedad la trascendencia que para su clase dirigente tenía la educación, grandiosidad que también contribuía a educar. En 1910, al conmemorarse el Centenario de la Revolución de Mayo, el contador de la Municipalidad de Buenos Aires, don Manuel Chueco, hacía este balance:

Las casas que hemos edificado para nuestras escuelas son, cual corresponde a nuestras grandezas y a nuestras riquezas, lujosísimos palacios. Esplendidez que no es ostentosa vanidad, sino provechosa conveniencia. La casa escuela grande y

limpia educa mientras el maestro enseña. Y cuando es lujosa y magnífica, educa más y mejor.

Precisamente en oportunidad de esa celebración, poco después de dejar de ser Primer Ministro de Francia, nos visitó Georges Clemenceau quien, al regresar a su país, escribió: "He visto escuelas profesionales y escuelas primarias que podrían servir de modelo en otros países. Locales irreprochables y niños de una limpieza absoluta".

Un nuevo contrato con la escuela

Refiriéndose a los objetivos de la educación, el director general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, afirma:

Educar no es solamente inculcar saber; es despertar ese inmenso potencial de creación que anida en cada uno de nosotros a fin de que podamos desarrollarnos y contribuir mejor a la vida en sociedad. Por eso, lo que más hace falta hoy en día, lo que reclaman de nosotros de manera más o menos explícita los jóvenes y, en particular, los adolescentes que concluyen sus estudios secundarios son referencias, una brújula, una carta de navegar. Urge que les proporcionemos esas orientaciones so pena de enfrentarnos con grandes trastornos sociales y tenemos que hacerlo lo antes posible si no queremos que nuestros niños murmuren refiriéndose a nosotros esa frase terrible de Albert Camus: "Pudiendo hacer tanto, se atrevieron a hacer tan poco".

Entre otras, esa función de la educación atraviesa hoy una crisis profunda, como lo señalaba el historiador francés Georges Duby:

Una civilización que, como la nuestra, deja perecer sus órganos de educación está gravemente enferma. Es evidente que la enfermedad está allí. ¿El enfermo lo advierte? ¿Tiene la voluntad de curarse? Es preciso que cada uno tome conciencia de la gravedad de este mal, que cada uno admira que es anormal que los organismos encargados de transmitir el saber y las reglas de sociabilidad estén tan abandonados, tan desamparados. No resulta normal que la enseñanza se haya convertido en uno de los oficios más ingratos, no sólo en Francia, sino en toda la sociedad occidental.

Reflexionaba Duby: "Estoy preocupado. ¿Qué hacer? Si bien es preciso reformar el sistema educativo [...], ¿quién lo intentará?, porque la sociedad no parecería exigirlo, inconsciente de que está en peligro ¿Lo advertirá antes de desarticularse carente de formación moral, también una palabra tabú?".

La esperanza que nos queda para superar el estado en que se encuentra hoy la educación, trágico en cuanto al peligro de la desnaturalización de su misión, reside en recrear la confianza social en su valor. La situación actual sólo podrá mejorar si un número creciente de ciudadanos logra comprender que la educación encierra la única esperanza de conseguir personas más completas y economías más competitivas así como sociedades democráticas más responsables y justas. Que la principal amenaza para el futuro se está generando en las distorsiones de este, nuestro desencantado mundo actual. Es imperioso establecer un "nuevo pacto educativo", como acertadamente lo propone Juan Carlos Tedesco.

Para ello, resultará imprescindible que las demandas que se plantean a la escuela vuelvan a centrarse en la labor específica para la que fue concebida. A propósito de esta cuestión, en el ya citado informe *Una nación en peligro*, se afirma:

Que nos encontremos en esta situación no resulta sorprendente dada la multitud de requerimientos, a menudo conflictivos, que estamos planteando a nuestras escuelas y universidades. Pretendemos que, en ellas, se resuelvan problemas personales, sociales y políticos que el hogar y otras instituciones no quieren o no pueden solucionar. Debemos comprender que esas exigencias impuestas a nuestras escuelas a menudo se cumplen con un alto costo tanto educativo como financiero.

Asimismo, el nuevo contrato debería acentuar el énfasis en el regreso al conocimiento concreto. Muchos de los intentos de reforma educativa que están en marcha en el mundo no parecen apuntar a este objetivo. En una crítica a los cambios introducidos en la educación en España, similares a los que se están ensayando en muchos otros países, señala Concha Fernández Martotell:

El conformismo es el objetivo prioritario de la reforma educativa. Si de verdad se pretende superar los problemas de nuestro presente y hacer de la enseñanza un espacio cívico en el que todas las personas tengan su lugar, habría que plantear con valentía un programa auténticamente democrático y emancipador, que sólo puede estar basado en el conocimiento y la racionalidad, hoy sustituidos por programas vacíos, a modo de estructuras informatizadas y valores morales. Lo que realmente cala en la sensibilidad de aquellos alumnos que, a muy corta edad, están ya tristemente situados al margen, es la posibilidad de reorganizar, por un momento, su identidad dispersa en lo único que podrían poseer y ahora se les niega: el conocimiento de algo concreto. Lo demás es adiestramiento.

Y prosigue:

Los principios pedagógicos de la reforma son perfectamente acordes con la deriva de nuestra sociedad. La Verdad impuesta dogmáticamente mató el conocimiento en épocas pasadas, y este es ahora disuelto en el procesamiento informático. La identidad humana se origina en el lenguaje: el relato, la transmisión, el diálogo, el explicarse uno a sí mismo. Es en el medio humano donde puede forjarse la sensibilidad, una "manera de ser" que hace al "ser" verdaderamente "humano" y desde la cual resulta posible actuar libremente sin la imposición de valores morales añadidos.

Pero lo que parecen no haber apreciado los pedagogos, ni siquiera los que sinceramente pretenden educar para un futuro más solidario y tolerante, es que la crisis de nuestro tiempo, que dicen querer superar, es precisamente una crisis de la experiencia, del sentido común, de la admiración por el conocimiento y la memoria histórica, los valores del pasado que tiene interés conservar. Lo que realmente despreciamos de la educación tradicional es su carácter impositivo, autoritario, manipulador, castrante, vergonzante y vergonzoso, basado en la ocultación del conocimiento y la ostentación de la irracionalidad.

Por eso, una sincera reforma de la enseñanza debería abordar con valentía el propósito de una racionalidad emancipadora —el conocimiento para hacernos libres—, y lo que esconde el actual sistema educativo, con esa mezcla de terminología rimbombante cargada de "buenas intenciones", es precisamente este despropósito. El verdadero fin de este nuevo diseño de la enseñanza es acostumbrar a los individuos, aislados y desprovistos de todo conocimiento y conciencia, al manejo ciego de las máquinas y a la pérdida de lo real, o

Que nos encontremos en esta situación no resulta sorprendente dada la multitud de requerimientos, a menudo conflictivos, que estamos planteando a nuestras escuelas y universidades. Pretendemos que, en ellas, se resuelvan problemas personales, sociales y políticos que el hogar y otras instituciones no quieren o no pueden solucionar. Debemos comprender que esas exigencias impuestas a nuestras escuelas a menudo se cumplen con un alto costo tanto educativo como financiero.

Asimismo, el nuevo contrato debería acentuar el énfasis en el regreso al conocimiento concreto. Muchos de los intentos de reforma educativa que están en marcha en el mundo no parecen apuntar a este objetivo. En una crítica a los cambios introducidos en la educación en España, similares a los que se están ensayando en muchos otros países, señala Concha Fernández Martotell:

El conformismo es el objetivo prioritario de la reforma educativa. Si de verdad se pretende superar los problemas de nuestro presente y hacer de la enseñanza un espacio cívico en el que todas las personas tengan su lugar, habría que plantear con valentía un programa auténticamente democrático y emancipador, que sólo puede estar basado en el conocimiento y la racionalidad, hoy sustituidos por programas vacíos, a modo de estructuras informatizadas y valores morales. Lo que realmente cala en la sensibilidad de aquellos alumnos que, a muy corta edad, están ya tristemente situados al margen, es la posibilidad de reorganizar, por un momento, su identidad dispersa en lo único que podrían poseer y ahora se les niega: el conocimiento de algo concreto. Lo demás es adiestramiento.

Y prosigue:

Los principios pedagógicos de la reforma son perfectamente acordes con la deriva de nuestra sociedad. La Verdad impuesta dogmáticamente mató el conocimiento en épocas pasadas, y este es ahora disuelto en el procesamiento informático. La identidad humana se origina en el lenguaje: el telar, la transmisión, el diálogo, el explicarse uno a sí mismo. Es en el medio humano donde puede forjarse la sensibilidad, una "manera de ser" que hace al "ser" verdaderamente "humano" y desde la cual resulta posible actuar libremente sin la imposición de valores morales añadidos.

Pero lo que parecen no haber apreciado los pedagogos, ni siquiera los que sinceramente pretenden educar para un futuro más solidario y tolerante, es que la crisis de nuestro tiempo, que dicen querer superar, es precisamente una crisis de la experiencia, del sentido común, de la admiración por el conocimiento y la memoria histórica, los valores del pasado que tiene interés conservar. Lo que realmente despreciamos de la educación tradicional es su carácter impositivo, autoritario, manipulador, castrante, vergonzante y vergonzoso, basado en la ocultación del conocimiento y la ostentación de la irracionalidad.

Por eso, una sincera reforma de la enseñanza debería abordar con valentía el propósito de una racionalidad emancipadora —el conocimiento para hacernos libres—, y lo que esconde el actual sistema educativo, con esa mezcla de terminología rimbombante cargada de "buenas intenciones", es precisamente este despropósito. El verdadero fin de este nuevo diseño de la enseñanza es acostumbrar a los individuos, aislados y desprovistos de todo conocimiento y conciencia, al manejo ciego de las máquinas y a la pérdida de lo real, o

mejor, a su suplantación por el mundo digital y la realidad virtual. La pregunta que continúa en pie sigue siendo: ¿quién se apropiará de la auténtica realidad?

Mejor educación para más gente

Tal vez el factor más importante para conseguir revertir estos cambios sea el retorno a la concepción, hoy activamente desprestigiada, que sostiene que la educación demanda exigentes esfuerzos. Esfuerzos sostenidos, como hemos dicho, no sólo por parte de quien se educa y de docentes y padres que deben estimularlo a transitar esa senda, sino también del conjunto de la comunidad. Si no recuperamos la idea de que uno de nuestros más importantes objetivos debe volver a ser el de proporcionar a todos la mejor educación posible, la estabilidad social corre un grave peligro. Este esfuerzo implica vencer la arrolladora tendencia actual a considerar que el Estado moderno debe desprenderse precipitadamente de las que fueron tradicionalmente sus funciones, entre ellas, la de garantizar la educación de todos aquellos que habitan su territorio.

Ya a comienzos de la revolución industrial en Gran Bretaña, Robert Owen argumentaba que la educación pública es "el instrumento de bien más poderoso que se haya puesto jamás en manos del hombre". Esta afirmación de un industrial era apoyada por el filósofo y economista político inglés John Stuart Mill, quien en su libro *Sobre la libertad* de 1859 decía:

En el largo plazo, el valor de un Estado es el valor de los individuos que lo integran. Un Estado que posterga el interés de la expansión mental y la elevación de la gente descubrirá que, con hombres pequeños, no se puede lograr nada

grande. La perfección de la maquinaria a la que ha sacrificado todo finalmente no significará nada porque le faltará la potencia vital que el Estado ha decidido eliminar para que la máquina pueda funcionar sin problemas.

Como reflexiona el pensador actual John Ralston Saul,

la existencia de sistemas escolares públicos de alta calidad, al menos durante los primeros doce años de formación, constituye la clave para conformar una democracia cuya legitimidad reside en el ciudadano. Al ir abandonando el principio de una educación pública de calidad, vamos erosionando cada vez más la democracia.

Aunque siempre se la concibió como un poderoso igualador social y la más formidable herramienta para asegurar la igualdad de oportunidades, muchos empresarios y economistas contemporáneos piensan que la educación es responsabilidad privada: que se eduque quien quiera, como quiera y como pueda. El sistema educativo que, hasta ahora, se basó en la concepción de que el servicio que presta constituye un bien público, un derecho ciudadano y una responsabilidad social del Estado, respetando la valiosa e imprescindible iniciativa privada, tiende a ser sustituido gradualmente por un sistema de educación gobernado por las fuerzas del mercado.

Estas tendencias se basan en la presunción de que la educación, cuando es solventada directamente por el usuario, es, por definición, superior. Ya hemos comentado el hecho de que la similitud en el rendimiento académico de alumnos provenientes de escuelas de gestión estatal y privada revela que el problema que afecta a la educación es mucho más profundo y complejo. Muy posiblemente reside en la relevancia que la educación tiene para la sociedad.

Para el análisis de esta cuestión, resultan sugestivos los resultados del Primer Estudio Comparativo realizado recientemente por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO entre países de América Latina, que analizó el rendimiento en lengua y matemática de niños de tercero y cuarto grado. En todos los casos estudiados, el rendimiento de los niños cubanos superó significativamente al de los niños de los otros países de la región, incluyendo la Argentina. Más allá de las consideraciones que merezca el régimen político que impera en Cuba, existe un acuerdo generalizado en que la educación constituyó durante muchas décadas una preocupación central de esa sociedad y de sus gobernantes. Eso se traduce en los logros académicos de los niños y los jóvenes cubanos. Por ejemplo, en matemática, los alumnos de las escuelas estatales de Cuba (no hay otras...), superan en su rendimiento en un 25-30% a los de las escuelas de gestión privada argentinas. Es decir que, aun cuando, como en este último caso, están dadas las condiciones como para conseguir un mejor resultado, este no es óptimo, lo que demuestra que no existe un interés genuino por la calidad académica. Esta comprobación no hace sino confirmar la experiencia que indica que los alumnos de algunas escuelas privadas argentinas, consideradas como de elite, en las que los padres pagan, y no poco, por la educación de sus hijos, rinden muchas veces menos que quienes estudian en aulas de menor prestigio, incluso estatales, cuando se investigan sus conocimientos en lengua y en matemática. En Chile, donde se ha puesto en marcha un programa de financiamiento de la demanda educativa, el rendimiento de los alumnos en escuelas de gestión privada supera en un modesto 10% al de los que cursan en escuelas estatales. En otras palabras, lo que se requiere es recrear una poderosa exigencia social de calidad en

la educación que tendrá que abarcar por igual a todas las modalidades de gestión, estatal y privada.

A pesar de estas comprobaciones, gran parte de la dirigencia actual crecientemente considera que la calidad se encuentra exclusivamente en el ámbito educativo privado, lo que está generando experimentos como el mencionado financiamiento de la demanda o el otorgamiento en concesión de las escuelas públicas. Se confía en un consumidor que, ni siquiera cuando puede hacerlo, exige calidad en la educación que reciben sus hijos. Esta tendencia a colocar el problema en el ámbito de lo individual responde a una ideología que fue resumida admirablemente por Margaret Thatcher en 1987, cuando afirmó: "La sociedad no existe. Hay hombres y mujeres individuales, y hay familias". Una cosmovisión suicida precisamente para esos mismos "hombres y mujeres individuales".

Un reciente estudio realizado por el Banco Mundial señala que

la persistente desigualdad y la baja calidad caracterizan los sistemas de educación básica en América Latina. Las desigualdades en educación —en acceso a la escuela, disposición, asistencia, calidad de la enseñanza y resultados del aprendizaje— perpetúan las desigualdades en la sociedad y en los ingresos y contribuyen a hacer de América Latina y el Caribe una de las regiones del mundo con más elevada desigualdad.

¿Será posible sostener durante mucho tiempo esta brecha creciente en nuestra sociedad? ¿Cuáles serán las consecuencias del avance de la exclusión educativa? No es casual que, en los EE.UU., la iniciativa privada haya aportado, durante 1994, 14 mil millones de dólares a la educación pública. Tal vez no

sea el altruismo lo que guíe a la dirigencia de ese país. Muy posiblemente ella sea consciente de lo que, en su época, nos advertía Sarmiento: “¿No queréis educar a los niños por caridad? ¿Pero hacedlo por miedo, por precaución, por egoísmo! ¡Movéos, el tiempo urge; mañana será tarde!”. Y agregaba: “Vuestros palacios son demasiado suntuosos, al lado de barrios demasiado humildes. El abismo que media entre el palacio y el rancho lo llenan las revoluciones con escombros y con sangre. Pero os indicaré otro sistema de nivelarlo: la escuela”. Es indudable que hemos abandonado este ideario y lo hemos reemplazado por el utilitarismo egoísta y el descarnado economicismo que caracteriza a nuestra sociedad contemporánea. Volvamos a Sarmiento: “El solo éxito económico nos transformará en una próspera factoría, pero no en nación. Una nación es bienestar económico al servicio de la cultura y de la educación”.

El decisivo impacto de la educación sobre la pobreza y la distribución del ingreso queda claramente demostrado en un reciente estudio titulado *En pos de la equidad*, en el que Juan Llach y Silvia Montoya analizan la influencia potencial de distintas políticas públicas singulares sobre ambos parámetros. Las variables consideradas en las simulaciones fueron una mayor progresividad tributaria, una caída de la desocupación, el aumento de la educación y el incremento de la eficiencia del gasto público social. Entre todas ellas, el impacto que se logra desplazando a todos los grupos un nivel más arriba en lo que respecta a su educación —excepto a quienes completaron el nivel universitario— resulta el más potente tanto para mejorar la distribución del ingreso como para reducir la pobreza. Si se produjera este incremento en la educación, en el año considerado como base, la población por debajo de la línea de pobreza pasaría del 15,6% al 4,9%, y la población por debajo de

la línea de indigencia, del 3,8% al 1,1%. Al mismo tiempo, se reduciría la relación entre la participación en el ingreso total del 20% más rico de la población y la del 20% más pobre, de 8,2 a 6,1. Una nueva y contundente confirmación de la incidencia de la educación en el progreso individual y social.

Garantizar la educación de todos es una función indelegable del Estado. Martin Carnoy, profesor de la Universidad de Stanford y economista especializado en el vínculo entre economía y educación, señala:

Los países que tienen una distribución del ingreso muy despareja también tienen una educación muy desigual. Todos los Estados creen que pueden evirar gastar más dinero en educación, y eso es realmente un sueño. No hay ningún Estado de un país importante que no gaste mucho en educación y en ciencia básica. En los EE.UU., las empresas privadas hacen inversiones cuantiosas, pero nunca invierten tanto como el gobierno mismo. Y eso que la economía neoliberal en el mundo entero ha hecho perder conciencia acerca de la necesidad de que el Estado sea intervencionista. En realidad, el Estado y la actividad privada no sólo son compatibles, sino que son mutuamente dependientes. Volviendo a los EE.UU., todas las empresas privadas entienden que, sin la inversión y orientación estatales, su destino no sería próspero. Esas empresas no quieren un Estado obeso, ni les gusta pagar impuestos, pero saben que, en tecnología —y sobre todo en educación—, el Estado es insustituible. Saben que no pueden confiar en que el mercado se haga cargo de la educación. Para ser más precisos: no podemos dejarle la educación al mercado, para que se ocupe de ella como si se tratara de cualquier otro producto negociable.

Este es el peligroso sendero por el que nos estamos internando aceleradamente, impulsados por la concepción económica y política dominantes.

La educación como clave y garantía de la democracia

Howard Gardner, psicólogo de la Universidad de Harvard que desarrolló el popular concepto de inteligencias múltiples, señala, en su libro *La mente disciplinada: lo que todos los estudiantes deberían saber*, que "existe un sorprendente consenso en el mundo: la creencia de que la calidad del sistema educativo de un país es un determinante importante —tal vez el decisivo— para garantizar su existencia en el próximo siglo y en los siguientes".

Comentarios de este tipo nos han llevado a caracterizar reiteradamente la crisis educativa en términos de la competencia global y las deficiencias cognitivas de las personas. Pero resulta preciso advertir que se corre el peligro de oscurecer el hecho de que la tarea fundamental de la educación en una democracia es lo que Alexis de Tocqueville denominó el aprendizaje de la libertad: es en la escuela donde se aprende a ser libre. La crisis de la educación demuestra que ya no creemos tan firmemente que la libertad deba aprenderse o, lo que es más preocupante, que comenzamos a dudar de que las habilidades que supone su ejercicio merezcan ser aprendidas.

Eso fue advertido con claridad por nuestros antecesores, como Sarmiento, Mitre, Avellaneda, quienes sostenían que la educación constituye el elemento esencial para constituir una nación, la argamasa fundamental para asegurar la cohesión social. Lo reitera, en la actualidad, la profesora mexicana Elba Esther Gordillo:

La educación es la base mínima, el punto de partida para cualquier proyecto de nación. En cualquier terreno y frente a cualquier contingencia o crisis, es la apuesta más segura, la política más eficaz para el desarrollo y la movilidad social, punto de encuentro para compartir conocimientos, experiencias y valores, así como la mejor inversión en el mercado global. De todos modos, no podemos olvidar que el fin último de la educación no es formar eslabones para la cadena de producción, sino contribuir a una mejor manera de vivir.

Es que "el destino de un país pasa, en buena medida, por las aulas", confirma Fernando Savater, "la convivencia democrática se defiende o se pierde en las escuelas".

En su libro *Una aristocracia de todos: la política de la educación y el futuro de los EE.UU.*, Benjamin Barber, profesor de ciencias políticas en la Universidad de Rutgers, quien nos guía en el análisis de esta cuestión, sostiene que la postulación de que todos los hombres nacen libres constituye, cuanto menos, una ficción prometidora. En la vida real, como lo advierten los padres, los niños nacen frágiles, necesitados, ignorantes, débiles, tontos, dependientes, son casi prisioneros encadenados. Si llegan a adquirir la libertad, lo hacen con el tiempo, en contacto con los demás, inmersos en familias, grupos, comunidades y naciones, en el seno del "pueblo entero" al que hacíamos referencia más arriba.

Posiblemente seamos consumidores y narcisistas natos, pero ciudadanos, debemos hacernos. Eso se logra precisamente a través de la educación, más precisamente, de la formación general. La expresión que la denomina en inglés, *liberal arts education*, es decir, educación en artes liberales o en las artes de la libertad, hace más evidente la oposición de estas disciplinas con las "artes serviles", los oficios que aprendían quienes no

eran libres en la Edad Media, la educación “práctica” de ese tiempo. Posiblemente, el hecho de haber advertido esa función de la educación explique por qué Thomas Jefferson prefirió que, en su tumba, se recordara que había fundado la Universidad de Virginia en lugar de mencionarse sus dos periodos como presidente de los EE.UU. o, por qué, entre nosotros, Nicolás Avellaneda señaló que, después de presidir la Argentina, había sido elevado al cargo de rector de la Universidad de Buenos Aires. Los fundadores de las democracias contemporáneas comprendieron con claridad que sólo un pueblo educado está a salvo de las tiranías, aun de las más sutiles. Que sólo la educación es capaz de convertir a la gente en el único depósito seguro del poder de la sociedad. Decía Jefferson en 1787, en una carta dirigida a Edward Carrington: “Si, por ignorancia, la gente desatendiera los asuntos públicos, usted y yo; y el Congreso y las Asambleas, los jueces y los gobernadores, nos convertiríamos en lobos”.

Por esta razón, la lógica de la democracia comienza con la educación pública, continúa con una ciudadanía ilustrada y, finalmente, se consolida en la garantía de los derechos y las libertades. No es infrecuente comprobar que hemos desvinculado los derechos de las responsabilidades cívicas y la ciudadanía de la educación, asumiendo erróneamente que los ciudadanos se generan por sí solos. Hemos olvidado que “público”, en la educación pública, significa no sólo el hecho de que es un sistema solventado por el público, sino que, en su seno, se genera la idea misma de lo público. Las escuelas son el medio por el que se constituye un público —la ciudadanía— mediante la transformación de individuos jóvenes y egoístas en ciudadanos con conciencia de los demás.

Por eso, la competencia cívica que proporciona la escuela junto con las otras habilidades resulta fundamental para vivir

en una sociedad civil. Supone la capacidad de participar en comunidades democráticas, la habilidad de pensar críticamente y actuar conscientemente en un mundo pluralista, así como la empatía para identificarse con los demás y poder vivir con ellos, a pesar de los conflictos de interés y las diferencias de carácter que puedan existir. La civilidad resulta de la imaginación porque sólo mediante esta facultad podemos lograr que los demás se parezcan tanto a nosotros mismos como para convertirse en sujetos de nuestra tolerancia y respeto.

La democracia no es, pues —afirma Barber—, una forma “natural” de asociación, sino un producto extraordinario del cultivo de la imaginación. Cuando las personas carentes de educación participan en las decisiones colectivas, el resultado no es la democracia, sino el gobierno de la turba: el gobierno de los prejuicios privados, conocido, en su época, como la tiranía de la opinión. Sólo la educación es capaz de crear una aristocracia gobernante controlada por la prudencia y la sabiduría. Cuando esa educación consigue ser pública y universal, se logra que todos los ciudadanos puedan pertenecer a esa aristocracia. Precisamente, el sueño de las sociedades libres e igualitarias, gobernadas por ciudadanos dotados de criterio, ha sido el sueño de la “aristocracia de todos”, que da nombre al libro de Barber.

Concretar ese sueño supone pagar un alto precio: garantizar a todas las personas la mejor educación posible. La crisis actual no pasa por los objetivos o los métodos pedagógicos. Reconoce una raíz más profunda: la carencia de una voluntad democrática, que nos lleva a rechazar la responsabilidad de tomar seriamente a nuestros niños, nuestras escuelas y nuestro futuro.

No somos serios: abandonamos nuestras escuelas públicas porque abandonamos a nuestros niños. Abandonamos a nues-

tros niños porque no nos preocupa el futuro. Para ser serios, deberíamos privilegiar la inversión educativa por sobre cualquier otra porque, si se acaba el futuro, ni siquiera el déficit importa. Deberíamos ubicarla por sobre cualquier otra política pública porque, sin educación pública, no hay público cuyo bien debamos buscar. Sólo así demostraremos nuestra seriedad en relación con este problema. Sólo recuperando esa poderosa voluntad, que la Argentina conoció un siglo atrás, podremos encaminarnos hacia la solución de la tragedia en que amenaza convertirse la crisis educativa actual que refleja, preciso es reconocerlo, un desinterés profundo por nuestro futuro.

Regresar al maestro

El elemento central de este contrato renovado que la sociedad debe establecer con su escuela está constituido por la jerarquización de la figura del maestro. Señala Barber:

¿Es creíble el discurso de la excelencia en un país que condena a la trastienda a sus maestros, que son los encargados de conservar el futuro común? Si fuéramos serios en nuestra preocupación por la educación, pagaríamos razonablemente a los maestros, garantizaríamos su perfeccionamiento, equiparíamos los edificios escolares, extenderíamos los días de clase. Si fuéramos serios, pondríamos el dinero donde ponemos nuestra palabra. Los chicos se dan cuenta de que no hacemos nada de eso, es decir, que la educación no nos importa.

Esa consideración social hacia el docente resulta decisiva. Podrá modificarse todo alrededor del maestro y de sus alumnos pero, en última instancia, el éxito en la educación depen-

de de esa relación singular, inexplicable, que se establece entre ellos en la intimidad del aula. Un informe elaborado por la Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de los EE.UU. destaca este aspecto. Señala ese informe:

El conocimiento que poseen los maestros y lo que son capaces de hacer constituyen la influencia más poderosa en lo que los estudiantes aprenden. El reclutamiento, la formación y el mantenimiento de los buenos maestros dentro del sistema es la estrategia central para mejorar nuestras escuelas. Por esa razón, ninguna reforma puede tener éxito si no se concentra en crear las condiciones para que los maestros puedan enseñar y puedan hacerlo bien. Los estudiantes tienen el derecho de contar con docentes que conozcan lo que enseñan, comprendan sus necesidades y cuenten con las habilidades necesarias para que el aprendizaje adquiera vida.

Como se ve, se trata de principios básicos que, aunque indicados por el sentido común, suelen ser dejados de lado.

¿Qué diremos al futuro?

Citábamos, al comienzo, a Neil Postman: "Los niños son el mensaje viviente que enviamos hacia un tiempo que no hemos de ver". Si no queremos enviar a ese futuro mensajes que terminen consolidando el mediocre utilitarismo que caracteriza a nuestra época, en la que hasta nos vamos quedando sin estímulos para pensar alternativas posibles, tenemos la obligación de transmitir a las nuevas generaciones los "donnes" que les permitan reaccionar a tiempo. En esa expansión de las posibilidades de lo humano que genera la cultura, reside, posiblemente, la última esperanza de concebir un futuro distinto.

La educación ofrece la única posibilidad de proporcionar a nuestros niños y jóvenes lo que no les da el resto de la cultura actual. Lo que les oculta y les niega. Señala Howard Gardner en su libro *La mente disciplinada*, ya citado:

Hasta donde sé, venimos a este planeta una sola vez. Hagamos lo más posible en esta breve aparición. Espero que la mayor parte de nosotros utilice esta oportunidad en forma positiva, construyendo sobre lo que se ha establecido en nuestra cultura acerca de lo verdadero, lo bello y lo bueno [verdad, belleza y moral que Gardner considera los tres pilares de la educación]. Para ello, resultaría útil que los estudiantes se ocuparan de analizar y desarrollar con suficiente profundidad un conjunto limitado de problemas de modo que les resultara posible apreciar cómo se piensa y actúa en la forma en que lo hacen un científico, un geómetra, un artista, un historiador. Esa educación para la comprensión puede constituir una recompensa para el individuo y para las comunidades en las que debemos vivir juntos.

Hace algún tiempo, un debate reunió a Neil Postman con la ensayista Camille Paglia, autora de una historia crítica de la cultura. Algunos tramos de ese diálogo resultan esclarecedores para descubrir este papel de la educación, sobre el que insistiremos por última vez. Sostenía Postman que "si los niños se educan en la tradición de la palabra, posiblemente estén en mejores condiciones para hacer elecciones discriminadoras en el reino caótico de la imagen". Aunque Paglia es una ardiente defensora de la hoy hegemónica cultura de la imagen, coincide en que

la educación ideal debe ser rigurosa y centrada en la palabra, es decir, logocéntrica. El estudiante debe aprender el sistema

lógico, jerárquico. Sólo entonces, la cultura de la imagen permitirá que la mente se desplace libremente por el exterior de aquel sistema. Esa es la flexibilidad que se puede conseguir combinando una educación basada en la palabra con una cultura basada en la televisión. Por eso, los padres deben leer a sus hijos a partir del momento en que estos puedan comprender. [...] La educación es, por definición, represiva. De modo que, si se va a reprimir, es preciso hacerlo seriamente. No hay nada agradable en el aprendizaje de la lectura o de los mecanismos del pensamiento.

Coincide Postman:

La escuela es la única institución en la cultura capaz de presentar una visión diferente del mundo: una forma alternativa de conocer, de evaluar. El peligro actual es que la escuela, fuertemente influida por metáforas derivadas del mundo del espectáculo, deje de concentrarse en el contenido para pasar a preocuparse por captar la atención de los estudiantes, como lo hace la televisión, es decir, por perseguir a la audiencia, por mejorar el *rating*. Si opta por la misma estrategia que la televisión, en lugar de ser algo diferente, será sólo otra forma de televisión, con lo que habremos perdido la partida.

Estas consideraciones llevan a Paglia a concluir: "Necesitamos la escuela para reforzar los aspectos apolíficos de nuestra cultura, aquellos centrados en la palabra. Ha llegado el momento de ejercer la represión ilustrada de nuestros niños".

Por eso, a pesar de las abrumadoras enseñanzas degradantes que provienen del ambiente cultural que hoy rodea a los niños y los jóvenes, es de esperar que todavía se pueda hacer algo mediante la escuela para conseguir alterar la lente a través de la cual ellos parecen destinados a percibir el mundo. Para

convencerlos de que no todo es fácil, rápido e inmediato, mostrándoles en la escuela la satisfacción que encierra lo difícil y lo lento. Hacerles intuir que la única salida está adentro. Debemos depositar nuestra confianza en que la experiencia de la escolarización no trivial logre proporcionar a las nuevas generaciones un punto de vista que les permita identificar con claridad *lo que realmente es*, percibir *lo que fue* como un presente vivo y anticipar las posibilidades de *lo que será*.

Como también señala Postman en su libro *El fin de la educación*, título que juega con la ambigüedad del término —fin como objetivo y como terminación—:

Tengo fe en que la escuela perdure porque nadie ha inventado una forma mejor de introducir a los jóvenes en el mundo del aprendizaje; que la escuela pública persista porque nadie ha inventado un modo mejor de crear un público; y que la infancia sobreviva porque, si desaparece, perderemos el sentido de lo que significa ser adulto.

Al terminar nuestra aventura y frente al creciente peligro de deshumanización que hemos advertido en el mundo en que vivimos, tal vez debamos proponernos con Séneca: "Mientras vivamos, mientras estemos entre seres humanos, cultivemos nuestra humanidad".

Por eso, nuestra última esperanza tal vez resida en conseguir que la escuela se transforme en ese singular baluarte de la resistencia cultural en el que se defiende lo humano. La escuela concebida como ámbito de exilio de los prejuicios y de la vulgaridad del presente. De lograrlo, estaríamos ante la posibilidad revolucionaria de evitar que la tragedia educativa, cuyos claros signos hoy percibimos, termine por convertirse en tragedia de la civilización.

RECONOCIMIENTOS

La lista ausente

La nómina de las personas que han influido en la concreción de este libro creció sin cesar mientras estuve dedicado a la tarea de escribirlo. Con el correr del tiempo, fui incorporando a esa lista imaginaria

a los numerosos amigos que, desde hace tanto tiempo, me han estimulado a encarar este proyecto;

a quienes, conociéndome o no, con el relato de sus experiencias, sus críticas o elogios me hicieron elaborar mejor o reconsiderar mis argumentos;

a los medios de difusión y a los periodistas que, generosamente, me brindaron en los últimos años la oportunidad de hacer conocer mi pensamiento sobre estas cuestiones;

a las escuelas y las instituciones de toda índole que, al invitarme a exponer mis ideas, me permitieron enriquecerlas en los interesantes debates que se generaron en esos ámbitos;

a los analistas de opinión pública que compartieron conmigo la información que generaban sobre nuestra realidad educativa;

a los responsables de organismos oficiales, que me facilitaron el acceso a sus valiosos datos;

a las instituciones de educación superior y de investigación que me permitieron dedicarme a estas cuestiones;

a mis colegas docentes y a los alumnos que, durante mi carrera en la investigación y la enseñanza, me ayudaron a desarrollar mis ideas acerca de la educación;

a los autores de libros, informes y artículos periodísticos que han tenido la cordialidad de recibirme entre sus páginas, para permitirme entablar con ellos un diálogo enriquecedor;

a mi editor, que puso de manifiesto comprensión e inagotable paciencia; y, sobre todo,

a mis padres y maestros, que me transmitieron el don de las herramientas que me han permitido acceder a la cultura, pensar y escribir.

Cuando llegó el momento de transferir esos nombres al papel, advertí que eran demasiados. Vaya, pues, este agradecimiento a todos ellos, en la certeza de que cada uno de quienes integran tan nutrida lista ausente sabe que está incluido en ella porque le debo un genuino reconocimiento.

LECTURAS SUGERIDAS

Tal como se consigna en la "Introducción", en lugar de señalar la fuente de los datos o conceptos reproducidos a continuación de cada cita, se ha optado por confeccionar una lista en la que figuran las referencias consideradas como más importantes.

Principales fuentes de datos estadísticos y estudios de opinión

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *América Latina frente a la desigualdad. Progreso Económico y Social en América Latina. Informe 1998-1999*. Washington, 1998.
- BÉLIZ, G. *Proyecto Ciudad*. Buenos Aires, Fondo Editorial Nueva Dirigencia, 1999.
- BUNGE, A. E. *Una nueva Argentina*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1984.
- CARNOY, M. y C. de Moura Castro. *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo. Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires, 21 de marzo de 1996.
- "Cómo ven los adolescentes hoy a la escuela secundaria", en: *Clarín*, 26 de mayo de 1996.
- D'ALESSIO, E. *La problemática de la educación desde la óptica de los adolescentes*. Buenos Aires, Asociación de Bancos Argentinos, agosto de 1993.
- DE IMAZ, J. L. *Informe blanco sobre el sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Fundación Banco de Boston, 1993.
- ECHART, M. *Educación y distribución del ingreso*. Buenos Aires, FIEL, 1999.

- GUEVENTTER, E. L. de. *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, 1997.
- LANGDON, C. A. *The Fifth Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools*. Kappan, abril de 1999.
- LEÓN, A. *Las encuestas de hogares como fuente de información para el análisis de la educación y sus vínculos con el bienestar y la equidad*. Santiago de Chile, CEPAL, Serie Políticas Sociales 22, 1998.
- LLACH, J. J. y S. Montoya. *En pos de la equidad. La pobreza y la distribución del ingreso en el área metropolitana de Buenos Aires: diagnóstico y alternativas de política*. Buenos Aires, marzo de 1999.
- LÓPEZ, A. *Condición de pobreza y máximo nivel educativo. Deserción escolar secundaria según la encuesta permanente de hogares*. Buenos Aires, Equipos de Investigación Social, 1999.
- . *Índice de desarrollo humano y deserción escolar adolescente. Evolución años 1996-1997*. Buenos Aires, Equipos de Investigación Social, 1999.
- . *La tribu de mi barrio. Perfil de los nuevos votantes en las elecciones presidenciales del año 1999*. Buenos Aires, Equipos de Investigación Social, 1999.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Demandas de Transformación Educativa*, 1994.
- . *Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa*. Informes de los resultados de los operativos de los años 1994, 1995, 1996, 1997 y 1998.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICAN FUTURE. *What matters most: teaching for America's future*, 1996.
- OBSERVATORIO URBANO. *¿Qué piensan los docentes, los padres y los alumnos sobre la educación?* Buenos Aires, Nueva Dirigencia, 1999.
- OECD. *Education at a glance. OECD Indicators 1998*. París, OECD, 1998.
- "¿Qué opinan los chicos de los grandes?", en: *Viva*, Clarín, 21 de abril de 1996.
- "¿Qué piensan los chicos del secundario?", en: *Clarín*, 22 de octubre de 1995.

- SAX, L.; A. W. Astin; W. S. Korn y K. M. Mahoney. *The American freshman: national norms for fall 1998*. Los Ángeles, Higher Education Research Institute, 1998.
- STEVENSON, H. W. "Learning from Asian schools", en: *Scientific American*, diciembre de 1992, pp. 32-38.
- STEVENSON, H. W.; C. Chen y S-Y Lee. "Mathematics achievement of Chinese, Japanese and American children: ten years later", en: *Science*, 259: 53-58, 1993.
- TORRADO, S. *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1992.
- UNESCO. *Primer estudio internacional comparativo*. Santiago de Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO, 1998.
- UNICEF. *Estado mundial de la infancia 1999. Educación*. UNICEF, 1999.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM. *Human Development Report 1998*. Nueva York, Oxford University Press, 1998.
- . *Human Development Report 1999*. Nueva York, Oxford University Press, 1999.
- ZULETA PUCEIRO, E. *Expectativas y demandas sociales respecto a la reforma del sistema educativo*. Informes 1991, 1993, 1994, 1996, Fundación Banco Crédito Argentino.

Principales artículos publicados en revistas y periódicos

- BARBER, B. R. "America skips school", en: *Harper's Magazine*, noviembre de 1993, pp. 39-46.
- CARNOY, M. "No podemos dejarle la educación al mercado", en: *Clarín*, 21 de abril de 1996.
- CROPPER, C. M. "Cogito, Ergo, I can sell my philosophy degree", en: *International Herald Tribune*, 27 de diciembre de 1997.
- CUBAN, L. "Techno-reformers and classroom teachers", en: *Education Week*, 9 de octubre de 1996.
- . "High-Tech schools and low-tech teaching", en: *Education Week*, 21 de mayo de 1997.

- DENBY, D. "Buried alive", en: *The New Yorker*, 15 de julio de 1996.
- DUBY, G. "Un entretien avec Georges Duby", en: *Le Monde*, 26 de enero de 1993.
- FERNÁNDEZ, J. A. "Mucho chip, poco cerebro", en: *Página/12*, "Futuro", 12 de marzo de 1994.
- FERNÁNDEZ MARTORELL, C. "La reforma educativa, la era digital y otras servidumbres", en: *El Viejo Topo*, abril de 1998.
- FILMUS, D. "Papá, quiero tu trabajo", en: *Clarín*, 17 de febrero de 1999.
- FINKIELKRAUT, A. "L'École doit être un lieu de résistance. Les enjeux de l'éducation", en: *Les Cahiers du Radicalisme*, núm. 2, p. 39, abril de 1999.
- FUMAROLI, M. "America, tu uccidi la scuola", en: *La Repubblica*, Roma, 25 de marzo de 1999.
- GORDILLO, E. E. "En el día del maestro", en: *La Jornada*, México, 17 de mayo de 1997.
- HOFF SOMMERS, C. "Why Johnny can't tell right from wrong?", en: *American Outlook*, verano de 1998.
- HYMOWITZ, K. S. "Tweens: ren going on sixteen", en: *City Journal*, Nueva York, otoño de 1998.
- INNERST, C. "Method Madness. Why are public school teachers so poorly trained?" *The Washington Monthly*, mayo de 1999.
- JENKINS, S. "No plug, no wires, no rivals", en: *The Times*, Londres, 4 de enero de 1997.
- JOBS, S. "The next insanely great thing", en: *Wired*, febrero de 1996.
- JULIARD, J. "L'école de la tyrannie", en: *Le Nouvel Observateur*, 6 de febrero de 1997.
- . "L'école est fini", en: *Le Nouvel Observateur*, 7 de mayo de 1998.
- LLEDÓ, E. "Lledó advierte del riesgo de convertir a los jóvenes en 'robots' profesionales", en: *El País*, Madrid, 27 de abril de 1999.
- MAC DONALD, H. "Why Johnny's teacher can't teach?", en: *City Journal*, Nueva York, primavera de 1998.
- OPPENHEIMER, T. "The computer delusion", en: *The Atlantic Monthly*, julio de 1997.

- OVEJERO LUCAS, F. "Aprender para olvidar, aprender para vivir", en: *El País*, Madrid, 24 de febrero de 1999.
- PAGLIA, C. y N. Postman. "She wants her TV! He wants his book!", en: *Harper's Magazine*, marzo de 1991, pp. 44-55.
- "Prince Charles makes a plea for culture in curriculum", en: *The Times*, Londres, 23 de abril de 1991.
- RAMONET, I. "En un río de información, es difícil distinguir lo verdadero", en: *La Nación*, 2 de abril de 1999.
- ROSEMOND, J. "Parents learn how to say no", en: *The Times*, Londres, 3 de abril de 1999.
- SARLO, B. "Es peligroso educar para el trabajo y no para la vida", en: *Clarín*, 27 de mayo de 1998.
- SCHWARTZ, F. "The fiddler's playing, but nobody's dancing", en: *Education Week*, 26 de mayo de 1999.
- SPARKMAN, R. "At school", en: *Arts & Letters Daily*, noviembre de 1997.
- STEINER, G. "Ragazzi, qui ci vuole passione", en: *La Stampa*, Torino, 10 de diciembre de 1998.
- STOLL, C. "Invest in humanware", en: *The New York Times*, 19 de mayo de 1996.
- STULMAN, N. "The great campus goof-off machine", en: *The New York Times*, 15 de marzo de 1999.
- TENTI FANFANI, E. "¿Para qué ir a la escuela?", en: *Clarín*, 21 de febrero de 1995.
- THUROW, L. "An establishment or an oligarchy?", en: *National Tax Journal*, vol. 42: 405, 1989.
- TURKLE, S. "Seeing through computers", en: *The American Prospect*, marzo-abril, 1997.
- VARCHETTA, G. "Fabbriche, il tocco del filosofo", en: *La Stampa*, Torino, 16 de febrero de 1998.
- VERTECCHI, B. "I nuovi analfabeti sono tra gli studenti", en: *La Repubblica*, Roma, 17 de enero de 1999.
- WAINERMAN, C. "Libros escolares: de la moralina a la falta de moral", en: *Clarín*, 3 de junio de 1999.
- WATTENBERG, D. "A parent is not a friend", en: *Intellectual Capital*, núm. 233, 20 de mayo de 1999.

Libros

- BARBER, B. R. *An aristocracy of everyone. The politics of education and the future of America*. Nueva York, Ballantine Books, 1992.
- BARNES, L. B.; C. R. Christensen y A. J. Hansen. *Teaching and the case method*. Boston, Harvard Business School Press, 1994.
- BERLINER, D. C. y B. J. Biddle. *The manufactured crisis. Myths, frauds and the attack on America's public schools*. Reading, MA, Addison Wesley, 1995.
- BLY, R. *The sibling society*. Reading, MA, Addison Wesley, 1996.
- BRANDARIZ, G. A. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires, FADU-UBA-EUDEBA, 1998.
- CEPAL. *Los bachilleres uruguayos, ¿quiénes son, qué aprendieron y qué opinan?* Montevideo, CEPAL, Proyecto Principal de Educación, Boletín 37, agosto de 1995.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.
- DENBY, D. *Great books. My adventures with Homer, Rousseau, Woolf, and other indestructible writers of the Western World*. Nueva York, Simon & Schuster, 1996.
- DRUCKER, P. F. *Post-capitalist society*. Nueva York, Harper Business, 1993.
- EGAN, K. *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Chicago, University of Chicago Press, 1997.
- FERRAROTTI, F. *Leggere, leggersi*. Roma, Donzelli, 1998.
- FILMUS, D. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires, Troquel, 1996.
- GARDNER, H. *The disciplined mind. What all students should understand*. Nueva York, Simon & Schuster, 1999.
- GROSS, B. y R. Gross (eds.). *The great school debate*. Nueva York, Touchstone, 1985.

- HEALY, J. *Endangered minds. Why children don't think - what we can do about it*. Nueva York, Touchstone, 1991.
- . *Failure to connect. How computers affect our children's minds for better and worse*. Nueva York, Simon & Schuster, 1998.
- LLEDÓ, E. *Imágenes y palabras*. Madrid, Taurus, 1998. Véase especialmente la cita de W. Benjamin en p. 541.
- MORIN, E. *La tête bien faite*. París, Seuil, 1999.
- NUSSBAUM, M. C. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1997.
- PÉREZ LINDO, A. *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires, Biblos, 1998.
- POSTMAN, N. *Amusing ourselves to death. Public discourse in the age of show business*. Nueva York, Penguin Books, 1986.
- . *The disappearance of childhood*. Nueva York, Vintage Books, 1994.
- . *The end of education. Redefining the value of schools*. Nueva York, Alfred A. Knopf, 1995.
- POSTMAN, N. y C. Weingartner. *Teaching as a subversive activity*. Nueva York, Dell Publishing, 1969.
- PUIGGRÓS, A. *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995.
- REICH, R. B. *The work of nations*. Nueva York, Knopf, 1991.
- ROSOVSKY, H. *The University. An owner's manual*. Nueva York, Norton, 1991. Véase especialmente la cita de W. J. Cory en p. 108.
- ROZAK, T. *The cult of information*. University of California Press, 1994.
- SARTORI, G. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 1998.
- SAUL, J. R. *The unconscious civilization*. Nueva York, The Free Press, 1995.
- SAVATER, F. *El valor de educar*. Buenos Aires, Ariel, 1997.
- SHENK, D. *Data Smog. Surviving the information glut*. Nueva York, Harper Collins, 1997.

- STEINBERG, L. *Beyond the classroom. Why school reform has failed and what parents need to do.* Nueva York, Simon & Schuster, 1996.
- STEINER, G. *La barbarie de la ignorancia.* Madrid, Taller de Mario Muchnik, 1999.
- STEVENSON, H. W. y J. W. Stigler. *The learning gap. Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education.* Nueva York, Touchstone, 1992.
- STOLL, C. *Silicon snake oil. Second thoughts on the information highway.* Nueva York, Doubleday, 1995.
- TEDESCO, J. C. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, Anaya, 1995.
- TENTI FANFANI, E. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad.* Buenos Aires, UNICEF/Losada, 1992.
- TIRAMONTI, G.; C. Braslavsky y D. Filmus. *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia.* Buenos Aires, Tesis Grupo Editorial Norma, 1995.
- TURNER, F. *The culture of hope. A new birth of the classical spirit.* Nueva York, The Free Press, 1995.
- URRA, J. *Menores: la transformación de la realidad.* Madrid, Siglo XXI, 1995.
- WEINBERG, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina,* Buenos Aires, A-Z editora, 1995.

ÍNDICE GENERAL

Introducción: Invitación a una aventura compartida	7
I. La situación actual de la educación: actitudes sociales y realidades económicas	15
Los padres frente a la educación	15
La crisis educativa afecta a los demás	16
¿Cuánto aprenden realmente nuestros niños y jóvenes?	
La evaluación del conocimiento en la Argentina . . .	19
Un sistema educativo reprobado	21
La real dimensión de la ignorancia	22
Sorprendentes hallazgos en el ingreso a la universidad	24
Cada vez sahemos menos	27
La asignación de recursos confirma el desinterés de la dirigencia argentina por la educación	29
Preocupante radiografía de la situación educativa de la sociedad argentina actual	32
La educación en el contexto de la situación socioeconómica mundial	41
II. La sociedad ante la escuela: expectativas en medio de conflictivas tendencias culturales	45
¿Qué espera hoy la sociedad de la escuela?	45
¿Cómo se estudia?, ¿qué se estudia?, ¿se estudia?	47
El capiral de conocimienros	50
Diferencias culturales en las expectativas depositadas en la escuela	51
Actitudes de los padres, deseos de los niños	54

El decisivo papel de los ejemplos	57
Los verdaderos pedagogos	60
La cuestión de los valores sociales	61
¿Para qué estudian los que estudian?	63
El cambio de los valores: declina la educación	65
La cosificación de los jóvenes: de <i>tener</i> objetos a <i>ser</i> objetos	67
La deserción de la dirigencia	68
¿Hay una dirigencia para el largo plazo?	71
El mundo mostrado por los medios de comunicación: el despojo del interior	73
Las banalización de la vida	76
La trivialidad como modelo	78
Una generación desculturizada	80
La homogeneización del pensamiento	82
 III. ¿Hacia dónde parece orientarse la educación?	85
La educación "útil": el trabajo, objetivo excluyente	85
La educación "espectáculo": la televisión, la escuela "divertida"	96
La educación "moderna": la computación, la solución milagrosa	112
La democracia escolar: el eclipse de la autoridad, la violencia	135
 IV. Una misión revolucionaria para la escuela: baluarte de la resistencia de lo humano	151
¿Para qué educar?	152
¿Para qué los maestros?	156
¿Para qué la lengua?	162
¿Para qué la cultura?	166
¿Para qué (tanta) información?	169
¿Para qué el libro?	174
¿Para qué el pasado?	184

¿Para qué esforzarse en aprender?	187
En fin, ¿para qué la escuela...?	194
 Epílogo: El mensaje hacia el futuro	197
La nación, ¿en peligro?	197
Un nuevo contrato con la escuela	200
Mejor educación para más gente	204
La educación como clave y garantía de la democracia	210
Regresar al maestro	214
¿Qué diremos al futuro?	215
 Reconocimientos	219
 Lecturas sugeridas	221



La educación es una de las cuestiones que más parecen preocupar a la sociedad contemporánea. Diariamente se dice que vivimos –y, sobre todo, que habremos de vivir– en la sociedad del conocimiento. También en Argentina la educación aparenta ser una prioridad, si se considera el discurso público de los dirigentes. Pero, ¿acaso ese discurso refleja una preocupación real, traducida en políticas y decisiones concretas que dan a la educación el lugar privilegiado que debe tener en nuestro país,

con vistas al futuro? Según afirma Guillermo Jaim Etcheverry en esta obra, “la acción concreta de la sociedad argentina no parece estar guiada por esas ideas. Es más –subraya– vivimos rodeados de señales que demuestran de manera inequívoca que la nuestra es una sociedad *contra* el conocimiento”. De hecho, el fracaso escolar de nuestros niños y jóvenes no es el fracaso del sistema educativo ni de la institución escolar: es, ante todo, el fracaso de un modelo cultural y de un sistema de valores que, si bien ensalzan las virtudes de la educación y del conocimiento, erigen como ejemplos de vida y de conducta justamente los modelos opuestos. Por ello, escribe el autor de esta obra, “cuando nos escandalizamos porque casi el 70% de nuestros niños y jóvenes no comprenden lo que leen, debemos tener presente que quizá no comprendan lo que leen en los libros, pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad”.

Brillante descripción de la crisis de la educación en nuestro país, a la vez que agudo análisis de los valores imperantes en la sociedad contemporánea, este libro, polémico y audaz, es un urgente llamado a la reflexión para poner fin a la *tragedia educativa*.

diseño: Dolores Cobas

ISBN 950-557-321-9



9 789505 573219

