

# BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 79

Buenos Aires, Diciembre de 2009

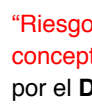
## NOTICIAS DE LA CORPORACION

- Pedro José Frías y Alberto Pascual Maiztegui recibieron la máxima distinción de la Academia Nacional de Educación ..... **Pág. 2**
- Incorporación de los doctores Horacio O'Donnell y Roberto Igarza ..... **Pág. 5**
- Los más altos responsables de la Educación de la Nación y de la Ciudad en la Academia ..... **Pág. 5**

## IDEAS Y TRABAJOS



**“Educación y universidad. (La demanda de la sociedad)”**,  
por el **Dr. Horacio O'Donnell** ..... **Pág.3**



**“Riesgos y desafíos del pensamiento utópico y del determinismo tecnológico en la conceptualización de estrategias de formación fundadas en nuevos medios”**,  
por el **Dr. Roberto Igarza** ..... **Pág.6**



**“Saúl Alejandro Taborda, el pedagogo”**,  
por el **Dr. Horacio Sanguinetti** ..... **Pág.17**

**“Educación y tiempo”**,  
por el **Dr. Jorge Reinaldo Vanossi** ..... **Pág.22**



## EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Una prioridad: la educación y el aprendizaje de adultos ..... **Pág. 28**
- Subsidios para proyectos de infraestructura y equipamiento tecnológico ..... **Pág. 33**
- Nuevo sistema para convalidar los títulos universitarios ..... **Pág. 34**
- Educación a distancia del CIN, con nuevas autoridades y anuncio de seminario internacional ..... **Pág. 34**
- Calendario escolar 2010 ..... **Pág. 34**

## EDUCACION INTERNACIONAL

- Informe Anual del Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL)..... **Pág. 35**
- Mercosur cultural ..... **Pág. 35**

## VIDA ACADEMICA

- Destacada presencia de nuestros académicos en distintos jurados ..... **Pág. 21**
- Designaciones ..... **Pág. 36**
- Consejo de notables del CONSUDEC ..... **Pág. 36**
- Premio FUND TV ..... **Pág. 36**

**(...) La Academia se propone, asimismo, funcionar como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa y como institución capaz de asumir la responsabilidad de una celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional (...)**

**- De los objetivos de la Academia Nacional de Educación -**

### Comisión Directiva:

Presidente,  
**Dr. Horacio Sanguinetti**  
Vice-Presidente 1º,  
**Dr. Pedro Luis Barcia**  
Vice-Presidente 2º,  
**Dr. Pedro Simoncini**  
Secretario,  
**Prof. Alberto Raúl Dallo**  
Pro-Secretario,  
**Prof. María Celia Agudo de Córscico**  
Tesorero,  
**Dr. Marcelo Vernengo**  
Vocales:  
**Prof. Antonio F. Salonia**  
**Dr. Luis Ricardo Silva**  
**Dr. Alberto C. Taquini (h)**  
Revisor de Cuentas,  
**Dr. Jorge Reinaldo Vanossi**  
Revisor de Cuentas Suplente,  
**Dr. José Luis Cantini**

### Miembros de Número:

**Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO**  
**Dr. Alejandro Jorge ARVIA**  
**Dra. Beatriz BALIAN de TAGTACHIAN**  
**Dr. Pedro Luis BARCIA**  
**Dr. Antonio M. BATTRO**  
**Dr. Jorge BOSCH**  
**Dr. José Luis CANTINI**  
**Prof. Alberto Raúl DALLO**  
**Dra. Ana Lucía FREGA**  
**Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE**  
**Dra. María Antonia GALLART**  
**Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN**  
**Dr. Alieto Aldo GUADAGNI**  
**Dr. Roberto Manuel IGARZA**  
**Dr. Guillermo JAIM ETCHERRRY**  
**Dr. Julio César LABAKE**  
**Dr. Ramón Carlos LEIGUARDA**  
**Dr. Juan José LLACH**  
**Prof. Rosa MOURE DE VICINI**  
**Dr. Horacio Alcides O'DONNELL**  
**Dr. Humberto PETREI**  
**Dr. Miguel PETTY S.J.**  
**Dr. Avelino J. PORTO**  
**Ing. Horacio REGGINI**  
**Dr. Adalberto RODRIGUEZ GIAVARINI**  
**Prof. Marta Beatriz ROYO**  
**Lic. María SAENZ QUESADA**  
**Prof. Antonio F. SALONIA**  
**Dr. Horacio SANGUINETTI**  
**Dra. Ruth SAUTU**  
**Dra. Luisa Margarita SCHWEIZER**  
**Dr. Luis Ricardo SILVA**  
**Dr. Pedro SIMONCINI**  
**Ing. Marcelo SOBREVILA**  
**Dr. Alberto C. TAQUINI (h)**  
**Lic. Juan Carlos TEDESCO**  
**Dr. Jorge Reinaldo VANOSI**  
**Dr. Marcelo J. VERNENGO**

### Académicos Eméritos:

**Mons. Guillermo BLANCO**  
**Dr. Pedro J. FRIAS**  
**Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI**

### Académicos Correspondientes:

**Soledad M. ARDILES GRAY de STEIN**  
(en Tucumán - Argentina)  
**John BRADEMAS** (en Estados Unidos)  
**Ricardo DIEZ HOCHLEITNER** (en España)  
**Hugo Oscar JURI FERNÁNDEZ** (en Córdoba - Argentina)  
**Pierre LÉNA** (en Francia)  
**Ernesto Joaquín MAEDER** (en Chaco - Argentina)  
**Catalina MENDEZ de MEDINA LAREU**  
(en Corrientes - Argentina)  
**Miguel Ángel YADAROLA** (en Córdoba - Argentina)

# Pedro José Frías y Alberto Pascual Maiztegui recibieron la máxima distinción de la Academia Nacional de Educación

*Fueron designados Académicos Eméritos el 2 de noviembre en sesión especial realizada en Buenos Aires. En tanto que el 12 de noviembre recibieron el diploma y la medalla recordatorios, en la Ciudad de Córdoba.*

En sesión especial de la **Academia Nacional de Educación**, realizada en la sede de la **Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de la Provincia de Córdoba**, con el auspicio del **Consejo para la Planificación Estratégica de Córdoba** (Copec), se le otorgó el diploma y la medalla de Académico Emérito a los académicos Dr. **Pedro José Frías** y **Alberto Pascual Maiztegui**. El acto se realizó el 12 de noviembre y fue presidido por el académico presidente de la **Academia Nacional de Educación**, Dr. **Horacio Sanguinetti** junto a **Daniel Zovatto**, presidente del **Copec** y los miembros de la **Academia Nacional de Educación**, académicos de número Dr. **Hugo Juri**, Dr. **Miguel Angel Petty** (S.J.), Dra. **Luisa M. Schweizer**, Dr. **Alberto Taquini** (h) y Dr. **Jorge R. Vanossi** y académicos correspondientes Prof. **Soledad Ardiles Gray de Stein** e Ing. **Miguel Angel Yadarola**. También asistió el ministro de Educación de la Provincia de Córdoba Prof. **Walter Grahovac**.

*“El inusual hecho de sesionar fuera de su ámbito natural, que es la sede de Capital Federal, pone de relieve la importancia de este homenaje que la Academia Nacional de Educación ha querido brindarle a dos de las más destacadas personalidades académicas de Córdoba”,* subrayó el Dr. **Hugo Juri**, miembro de la Academia e integrante del Comité Ejecutivo del **Copec**.

La sesión donde se distinguió a los doctores **Frías** y **Maiztegui** se realizó en el marco del denominado *“Mes de reflexión sobre la educación”*, organizado por el mencionado Consejo con el objeto de debatir aspectos ligados a la calidad educativa.

*“La presencia de los académicos de la institución más prestigiosa en materia de educación en la Argentina constituye un respaldo muy importante para el proyecto de desarrollar una política de estado en educación en la Provincia de Córdoba”,* aseguró el Dr. **Juri**.

## Eméritos

**Pedro José Frías** es abogado, doctor en

Derecho y Ciencias Sociales y doctor Honoris Causa de las Universidades Católicas de Tucumán y Salta.

Entre otros cargos, se desempeñó como miembro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, embajador en Bélgica y la Santa Sede, miembro correspondiente de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas de Madrid y de la Academia Internacional de Derecho Comparado, vicedecano de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, vicepresidente de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, presidente de la Academia Nacional de Derecho de Córdoba.

**Alberto Pascual Maiztegui** es licenciado y doctor (1960) en Ciencias Físico-Matemáticas de la Universidad de Buenos Aires, profesor emérito de la Universidad Nacional de Córdoba, presidente de la Academia Nacional de Ciencias, presidente de la Comisión de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Empresarial Siglo 21 y consultor para Asuntos Especiales de la SeTCIP, del Ministerio de Educación de la Nación.

Entre otros cargos desempeñados fue director del Instituto de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba, director secretario fundador del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

de la Provincia de Córdoba (Conicor).

Tiene publicados trabajos científicos en revistas argentinas y del exterior y libros de enseñanza secundaria y universitaria, con la colaboración de Ernesto Sabato, Jorge Alberto Sabato, Reinaldo Gleiser, Guillermo Boido, Agustín Frascino y Marcelo López.

## Nuevo Consejo

El recientemente conformado **Consejo para la Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba** (Copec) es un organismo descentralizado de la Administración Pública Provincial, cuya función es la orientación estratégica en aquellas temáticas que le son específicas en una visión de mediano y largo plazo y que constituyan la base científica y técnica para la definición de políticas públicas y la toma de decisiones de otros actores de la sociedad civil.

Entre las áreas temáticas que aborda el Copec se destacan educación, calidad institucional, producción/competitividad, desarrollo social e inserción de Córdoba en el mundo.

Las actividades del Copec cuentan con el financiamiento y el apoyo técnico para el fortalecimiento institucional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).



(DE IZQUIERDA A DERECHA) Alberto Taquini, Daniel Zovatto, Horacio Sanguinetti, Alberto Maiztegui, Pedro J. Frías, Hugo Juri y Jorge Vanossi.

# EDUCACION Y UNIVERSIDAD (LA DEMANDA DE LA SOCIEDAD)

Por el Dr. Horacio O'Donnell

*Conferencia pronunciada en la Academia Nacional de Educación con motivo de su incorporación como miembro de número el 2 de noviembre de 2009.*

**B**ien podríamos afirmar que, desde las últimas décadas del siglo pasado, hemos visto reverdecer una antigua creencia. Creencia, o mejor dicho certeza que sostiene la importancia de la educación como mecanismo válido para la consecución de la igualdad social. Pero no sólo eso. Asimismo se le han agregado otras potencialidades a la educación. Se la cree por ejemplo, un eficiente mecanismo para promover la integración social, la participación política de la ciudadanía, e incluso la competitividad económica.

Asistimos así, en casi todos los países de la región, a un renovado protagonismo del tema educativo. Prueba de ese protagonismo es que los medios de comunicación, en especial los escritos, la han incorporado a los temas sociales de presencia constante. Como había sido siempre con la política, la economía, el deporte... y las noticias policiales... la educación se encuentra ahora incluida en las páginas que diariamente se dedican a la información considerada de valor permanente.

Y también los medios audiovisuales, sin perder su formulación generalmente impactante y a veces hasta escandalosa, pasean frecuentemente cámaras y micrófonos sobre temas y protagonistas del área.

Por otra parte, tanto los organismos internacionales como los gobiernos nacionales invocan una y otra vez la necesidad de más y mejor educación, para luchar contra la pobreza y la desigualdad.

E incluso se la piensa como un remedio para eliminar la debilidad de las democracias, frenar la expansión de comportamientos fanáticos e impedir la proliferación del nuevo oscurantismo social.

Se ha llevado así, mediante el fenómeno comunicacional contemporáneo, a una suerte de interpretación de la educación como "polirremedio" de muy diversos problemas de la sociedad.

Ciertamente la experiencia internacional luego de la Segunda Guerra Mundial sustenta con claros ejemplos, la creencia de que la educación es una poderosa palanca para el desarrollo y es un presupuesto imprescindible de la democracia.

Una de las más conocidas teorías elaboradas en torno a su importancia económica, *la teoría del capital humano*, desarrollada, entre otros, por el economista Gary Becker<sup>1</sup>, parte de afirmaciones tal vez clásicas. Pensamientos formulados bastante atrás, desde finales del siglo XVII, que se referían a las contribuciones directas e indirectas que la Educación tiene en los fenómenos

del crecimiento económico y del desarrollo social.

Pero este marco de afirmaciones comenzó a titubear en su aparente solidez cuando, producido el agotamiento del ciclo de crecimiento y desarrollo económico que siguió a la Segunda Guerra Mundial, se inició otro período de convulsiones sociales, especialmente en nuestra región, desembocando en lo que algunos autores dieron en llamar la "crisis de la democracia".

Fueron varios los investigadores y analistas sociales que comenzaron a plantear dudas en torno a estas certezas. Comenzaron por distinguir la educación formal de la informal. Y continuaron preguntándose acerca de la real consistencia de una pretendida relación... inequívoca positiva y lineal... entre la educación formal, la democracia y el desarrollo económico. Y esas dudas aún nos perturban.

Por eso llegamos a un hoy donde parecería no existir unanimidad, ni en el marco teórico ni en el análisis empírico-sistemático, que permita asegurar que en los próximos años una población más escolarizada va a generar por sí sola suficientes condiciones para la construcción democrática, el crecimiento económico y el desarrollo social.

No es descabellado preguntarnos sinceramente si la educación, y sobre todo la formal y la estatal, asegura y garantiza por sí misma y sobre todo por sí sola, la resolución en el corto o en el mediano plazo de los evidentes problemas de violencia, de falta de cohesión social, de equidad económica y la más que visible pérdida - en la vida política- de principios y valores democráticos que estuvimos pregonando durante varias décadas.

La educación formal tal vez puede contribuir a ello, pero solo si están dadas ciertas condiciones y se reajustan positivamente otros factores.

Casi de un modo imprescindible debiéramos contar, además, con crecimiento económico, con mecánicas de articulación social, y sobre todo con sólida institucionalidad política.

Es interesante ver, como inteligentemente indica en un trabajo relativamente reciente el sociólogo mexicano Adrián Acosta Silva<sup>2</sup> que:

*... "quizás una de las grandes paradojas del mundo contemporáneo consista en que, en los tiempos de la globalización o la internacionalización de casi cualquier cosa, la educación permanezca como la última utopía, en un mundo en que, como hace tiempo, todo lo sólido parece desvanecerse en el aire, y*

*donde el “novedismo” -esa extendida creencia de que todos los problemas y posibles soluciones son enteramente nuevos e inéditos en la historia humana-, no deja de sorprender suficientemente el hecho de que un asunto antiguo, la educación, se siga apreciando como la última utopía, el último lugar de las certezas y los proyectos para crear una “sociedad buena”, ese viejo ideal roussoniano”.*

Es por lo tanto tal vez algo ilógico pretender de manera dogmática, creer en una relación directa, simple e incuestionable entre educación, democracia y desarrollo económico. Su vinculación en realidad es parcial y muchas veces enmarañada. Sus resultados muchas veces contradictorios, sobre todo cuando se comparan a lo largo de grandes períodos históricos. Pero a pesar de ello, buena parte de la literatura internacional y local continúa manifestando su confianza en la educación formal y sobre todo en la estatal. Se sigue sosteniendo la hipótesis de un futuro de logros positivos a ciertas sociedades, conforme al nivel de escolarización que están instalando para su población más joven.

Para decirlo brevemente, prácticamente todos terminamos sosteniendo que las democracias ricas, “viejas” y más educadas -es decir altamente escolarizadas- tienen mucho más posibilidades de sobrevivir y consolidarse que las democracias jóvenes, pobres y escasamente educadas.

A través del discurrir de estos criterios predominantes un sector importante de la educación formal, la educación superior universitaria, se ha “resignificado”, y dado las potencialidades que se le atribuyen por sus contribuciones no solo a la economía, sino también a la política y a la cultura, enfrenta ahora una demanda que no solo es constante, sino que también se ha vuelto creciente, por parte de muchos sectores de la sociedad.

Es este el modo actual de definir a la universidad. De analizarla.

Ello sucede no sólo por considerarla como una entidad formal y esencialmente cultural en el sentido clásico, es decir, una institución que produce y reproduce con gran eficiencia conocimientos científicos y metodologías aptas para la investigación.

También por la posibilidad de formular políticas educativas y aportar nuevos significados humanísticos, entendiendo que por eso mismo puede cumplir funciones sustantivas en términos de movilidad social, de construcción de identidad nacional o incorporación de capacidades decisivas para el desarrollo económico.

Las universidades entonces vienen, al igual que toda la educación en general, experimentando una sobrecarga de demandas y expectativas sociales. Demandas que prudentemente expresadas son aceptables y sin duda pueden contribuir a un proceso de mejoras, pero que en su versión exagerada colocan en riesgo la solidez y viabilidad de sus funciones tradicionales.

Nuestras universidades, en sus diversas versiones nacionales y regionales, de gestión pública o gestión privada, enfrentan un presente y un futuro complejos, en los que deberán poner a prueba, sin duda, su reconocida capacidad de adaptación.

Sabemos que hablar de educación implica siempre la intencionalidad de los buenos deseos y la expectativa de positivas concreciones sociales. Durante un largo tiempo, entre los griegos y los romanos, por ejemplo, la educación fue vista como una forma de civilizar los pueblos salvajes.

Muchos años más tarde, la educación fue vista como parte de la misión evangelizadora de la Iglesia Católica y del protestantismo. Educación era sinónimo de religiosidad y apego al *ethos* católico y cristiano.

Y en el período colonizador sirvió, como motor pero también como excusa, para que las principales potencias europeas tomaran por la fuerza extensos territorios del planeta.

En el período de configuración de los estados modernos, a la educación le fue adjudicado el rol formador de las élites de poder y de los funcionarios de los entonces nacientes burocracias.

Las burguesías nacionales, con diferentes matices creyeron encontrar en la educación el mecanismo adecuado para intentar la creación de sociedades hechas a la medida, tanto de sus respectivos imaginarios culturales como de sus intereses económicos y políticos. En esto se incluyó, por cierto y por suerte, el de las libertades fundamentales de expresión, de enseñanza, de asociación y de pensamiento. John Dewey<sup>3</sup> fue un impulsor activo de todo esto

Luego, a mitad del siglo XX, se le atribuyeron nuevas funciones.

Con las teorías de la modernización, la educación fue fácilmente asociada al desarrollo social y al crecimiento económico.

Este proceso ha sido incesante y acumulativo. También dada la variedad y diversidad de componentes que se fueron sumando, ha terminado por construir un imaginario donde la educación formal, pero en especial la universidad, parecería tener una capacidad para atender demandas sociales de modo casi ilimitado.

Y vemos que cuando algo o mucho no funciona bien en la sociedad, se suele atribuir a la educación formal un rol de “solucionador” casi milagroso.

Pero si las cosas siguen mal, y las soluciones no aparecen o no dan frutos rápidos, el rol se invierte y rápidamente la educación y la universidad, se convierten, socialmente, en grandes culpables.

Por eso, desde la serenidad de la Academia tenemos posibilidades ciertas de analizar estos criterios. De reelaborar ciertas afirmaciones.

Repensar entonces el tema. Acotarlo a la realidad. No dejarse seducir por el canto de las sirenas que nos colocan en el centro de todas las soluciones y por ende de todos los problemas, es una tarea necesaria y a la vez apasionante, que los que tenemos la felicidad de estar en educación deberemos continuar realizando sin vacilaciones. Esto significa no quedarnos en la simple crítica. Esto significa profundizar creativamente y estudiar detenidamente las experiencias exitosas que se han llevado a cabo en los últimos años en varios países. En especial sobre los instrumentos pedagógicos que puedan aportar soluciones a los variados y complejos problemas que venimos enfrentando.

Esto significa detenernos en el análisis de nuestra propia experiencia y en la investigación del resultado social concreto de nuestra legislación ... legislación aún vigente... antes de emprender con apuro y sin definición precisa de objetivos, un cambio normativo de resultado tan aventurado como impredecible..

#### Notas bibliográficas

<sup>1</sup> **Gary Stanley Becker** ( 2 de diciembre de 1930, Pottsville, Pennsylvania, EE. UU.) economista estadounidense, Premio Nobel de Economía en 1992 por ampliar el dominio del análisis microeconómico a un mayor rango de comportamientos humanos fuera del mercado. Destacado representante del liberalismo económico.

Becker comenzó sus estudios universitarios en la Universidad de Princeton y los terminó en la de Chicago, con profesores como Milton Friedman y Theodore Schultz. Trabajó en la Oficina Nacional de Investigación Económica y fue profesor en las

universidades de Columbia y Chicago, donde conoció a George Stigler.

Partiendo de su "enfoque económico", Becker afirmó que los individuos actúan de manera racional. Investigó este supuesto en cuatro áreas de análisis: capital humano, criminalidad, discriminaciones por sexo o raza y comportamiento de las familias. Para Becker, la familia es una fábrica de bienes domésticos (comida, alojamiento) producidos con tiempo y bienes de mercado. El precio de éstos tiene dos componentes: los precios de mercado y el coste de oportunidad del tiempo. Si la renta de la familia aumenta, resulta antieconómico mantener a un miembro de la familia trabajando en la casa.

#### Obras

- (1971) *The economics of discrimination*. University of Chicago Press. ISBN 9780226041162.
- (1993) *Human capital*. University of Chicago Press. ISBN 9780226041209.
- (1991) *A treatise on the family*. Harvard University Press.

ISBN 9780674906983.

#### En español

- (1987) *Tratado sobre la familia*. Alianza Editorial. ISBN 978-84-206-2491-4.
- (1983) *El capital humano*. Alianza Editorial. ISBN 978

<sup>2</sup> **Adrián Acosta Silva** Sociólogo y Doctor en Investigación de la Facultad de Guadalajara, México

<sup>3</sup> **John Dewey** fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos (y del extranjero) desde el decenio de 1890 hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que "democracia es libertad", por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción.

## NOTICIAS DE LA CORPORACION

# INCORPORACIÓN DE LOS DOCTORES HORACIO O'DONNELL Y ROBERTO IGARZA

Los doctores **Horacio Alcides O'Donnell** y **Roberto Manuel Igarza** fueron incorporados como miembros de número el 2 y el 16 de noviembre respectivamente.

El Dr. **O'Donnell** ocupa el sitial **Pablo A. Pizzurno** y fue presentado por el

académico vicepresidente 2º Dr. **Pedro Simoncini**. Su conferencia de ingreso versó sobre "*Educación y Universidad (La demanda de la sociedad)*".

En tanto que el Dr. **Igarza** ocupa el sitial **Juan Cassani**. Fue presentado por el académico vicepresidente 1º Dr.

**Pedro Luis Barcia** y se refirió al tema "*Comunicación y Educación: riesgos y desafíos del pensamiento utópico y del determinismo tecnológico para el desarrollo de estrategias fundadas en nuevos medios*".

# Los más altos responsables de la Educación de la Nación y de la Ciudad en la Academia

El 17 de noviembre nos visitó el señor ministro de Educación de la Nación Prof. **Alberto Estanislao Sileoni**, acompañado por la vice-ministra de Educación, Prof. **María Inés Abrile de Vollmer**, la directora de

Gestión Curricular y Formación Docente Prof. **Marisa Díaz**, el subsecretario de Planeamiento Educativo Lic. **Eduardo Aragundi** y el coordinador de Educación Secundaria Prof. **Guillermo Golzman**.

En tanto que el 30 de noviembre se recibió la visita del señor ministro de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dr. **Mariano Narodowski**, quien llegó acompañado por la subsecre-

taria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica Prof. **Ana María Ravaglia** y el subsecretario de Gestión Económica y Administración de Recursos Lic. **Andrés Ibarra**.

# RIESGOS Y DESAFÍOS DEL PENSAMIENTO UTÓPICO Y DEL DETERMINISMO TECNOLÓGICO EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN FUNDADAS EN NUEVOS MEDIOS

Por el Dr. Roberto Igarza

*Conferencia pronunciada en la Academia Nacional de Educación con motivo de su incorporación como miembro de número el 16 de noviembre de 2009.*

**E**xpondré a continuación lo que deseo resulte una mirada diferente de la relación entre dos formas de entender la historia y la dirección en la que vamos. Me refiero al pensamiento utópico y al determinismo tecnológico. Propongo esta perspectiva desde la intersección de dos disciplinas, la educación y la comunicación, convencido de que puede aportar a la lectura de los hechos y proyectos actuales, sin la mínima vocación conclusiva, ni mucho menos predictiva. Sabrán juzgar al finalizar cuánto he logrado hacerme cargo del pasado colectivo, desprenderme del presente y ocuparme del futuro.

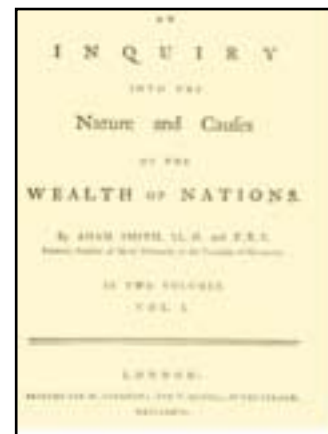
La exposición, que retoma algunas líneas de pensamiento tratadas en mi tesis de doctorado, explota investigaciones que actualizo desde 1987, cuando comencé, como algunos de ustedes lo saben, a disertar y escribir acerca de la Convergencia de Medios.

Para comenzar, puede decirse que el omnipotente pensamiento utópico<sup>1</sup> ha sido y es un factor distorsionante para el estudio de la relación entre las innovaciones tecnológicas y los cambios sociales y culturales que hemos vivido, al menos, desde hace dos siglos<sup>2</sup>. Como género literario<sup>3</sup> ha recorrido la historia<sup>4</sup> poniéndose, a veces, al servicio de las causas rebeldes, a veces, en manos del poder y, a veces, empleado simultáneamente por ambos. Evasión del presente a través de un tiempo y un espacio ficticios, el plan ficcional del pensamiento utópico siempre ha estado al servicio de las ideologías<sup>5</sup>. Sobre todo, de las ideas de lo que “debe ser”. Fue y es el vector por medio del cual se despliegan las ideas de lo nuevo, un “estado mental utópico” en el que las realidades del mañana (“verdades prematuras”) carecen de diálogo con el presente<sup>6</sup>.

A finales del siglo XVIII, el Hombre comienza a pensar que el futuro puede ser previsible<sup>7</sup>. El progreso se erige en una herramienta conceptual y da sentido a la complejidad del mundo construyendo nuevos imaginarios cosmopolitas. Dos grandes

espacios teóricos se desarrollarán. Por un lado, fortaleciendo la desterritorialización, la idea de una “gran república mercantil”<sup>8</sup> de vocación universal, declarada por la denominada economía clásica, que busca destronar la razón de las sociedades militares. Por otro, los revolucionarios franceses de 1789, convencidos de la unificación del mundo como resultado de la irradiación de los valores universales de la Nación, que pretenden sacar a la humanidad entera de su prehistoria. De un modo u otro, una “iluminación general de los espíritus” que pretende poner en marcha a los individuos y pueblos hacia la “verdad” y la “felicidad”<sup>9</sup>.

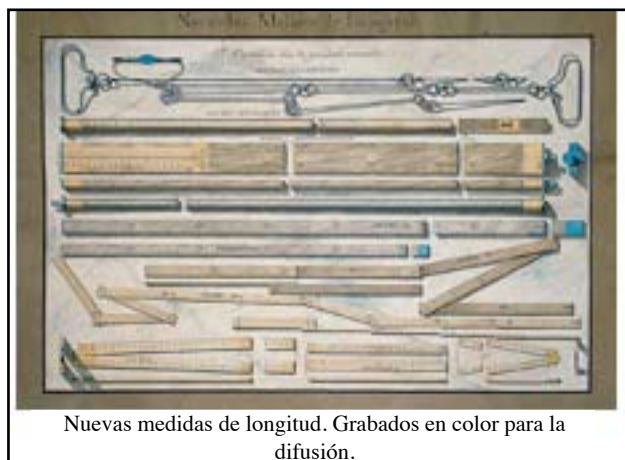
El imaginario concebido por Adam Smith comprendía una división armoniosa del mundo, en el que la moneda ya no es considerada como un instrumento tradicional de atesoramiento sino como el intermediario de los intercambios, el instrumento universal del comercio. Imaginó un solo mercado integrado en la naturaleza de las cosas, que se transforma en el horizonte



de la civilización. Imaginó una nueva carta mercantil en la que cada país se insertaría de la manera más favorable y natural, según sus propios intereses y los de todo el género humano. A diferencia de los anteriores proyectos de paz entre Estados, la paz duradera surgiría espontáneamente. Ninguna sociedad podría exceptuarse de este esquema ineluctable, casi infalible para la maduración económica que orienta las sociedades hacia la felicidad en la opulencia y el bienestar<sup>10</sup>.

Los otros, los de la Francia revolucionaria, pretendían “para todos los pueblos, para todos los tiempos”, la universalidad<sup>11</sup> de sus valores laicos, de los derechos del hombre, las libertades, la cultura y la democracia, sustentando el orden interior en “una nación, una ley, un solo idioma”. Ni los científicos ni las ciencias escaparon a las influencias de ese ambiente revolucionario<sup>12</sup>.

Los “valores universales” de la revolución abrevaron en numerosos pensadores. En Bertrand Barère, por ejemplo, miembro de la *Académie de sciences de Toulouse*, tal vez el máximo responsable que tuvo el *Comité de salut public* en su enfrentamiento “terrorífico” con la oposición<sup>13</sup>, quien comparando la República con la monarquía, afirmaba que los déspotas fundan su poder en el aislamiento de los pueblos, en la división del país, en el impedimento de las comunicaciones, en detener la simultaneidad de los pensamientos y en el mantenimiento de los idiomas<sup>14</sup>. También abrevaron en el *Comité d’instruction publique de la révolution*, al que pertenecía el abad Grégoire, antiesclavista y promotor del respeto y orden en el espacio público<sup>15</sup>. Grégoire, para quien uniformizar el idioma permitiría que todos los ciudadanos pudieran, sin obstáculos, comunicar su pensamiento<sup>16</sup>, afirmaba que nada podría detener el curso de una revolución que mejoraría la suerte de la especie humana<sup>17</sup>.



Nuevas medidas de longitud. Grabados en color para la difusión.

En algunos casos, los ideólogos ensayaron puentes entre el pensamiento filosófico y científico imbuido de la revolución, y el imaginario mercantil universalista. Por ejemplo, el astrónomo Lalande defendió el sistema de medición centrado en el metro como unidad de medida universal porque facilitará todos los cálculos del comercio<sup>18</sup> y dará a todos los pueblos que lo adopten una nueva relación de fraternidad general<sup>19</sup>.

Por supuesto, el racionalismo de esta etapa revolucionaria concierne todas las actividades sociales, también las reglas de organización de la instrucción pública. Para Condorcet<sup>20</sup>, la ciudadanía se obtenía de la información y de la instrucción. El ciudadano debía ser instruido para derrotar los prejuicios e iluminar su espíritu como proceso civilizador e igualitario<sup>21</sup>.

El perfeccionamiento del arte de instruir debía hacerse por



Calendario perpetuo. Giraud, E.-A. Acuarela. Palais égalité, galerie de bois, n° 227, 1797. Con un nuevo calendario, la revolución quiso poner a cero la cuenta del tiempo y borrar la historia.



Reloj de doble cuadrante. 1793-1795. Museo Carnavalet. Paris. Relojes y péndulos de doble cuadrante para facilitar la lectura de los dos sistemas horarios. El nuevo sistema dejó de utilizarse el 18 germinal del año III (7-4-1795).

dos medios diferentes simultáneamente. El primero, la pedagogía del *tableau*, elemento ensamblador de un gran número de objetos dispuestos de manera sistemática que permite apreciar las informaciones como un conjunto y percibir rápidamente las articulaciones entre ellas<sup>22</sup>. Se trataba de cambiar la forma de enseñar para cambiar la epistemología, cambiar la forma de enseñar para cambiar la forma de ver el mundo<sup>23</sup>. Mediante una analogía forzada y extemporánea, podría entenderse esta visión sistémica como una visión mediático-televisiva: hacer que el mundo se vea a través de “una” ventana bien enmarcada.

El segundo medio era una lengua universal de signos que, con precisión geométrica y perfeccionamiento constante, permitiría evitar lo hermético de cada ciencia, daría rigor a todos los objetos que la inteligencia humana abarca, haría fácil el conocimiento de la verdad así como imposible el error. Según la visión de Condorcet acerca del pasado y futuro de la Humanidad (*Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain*<sup>24</sup>), en la última etapa<sup>25</sup> surgiría una lengua universal resultado de un largo proceso de construcción de útiles para la transmisión de ideas.



En términos generales, la escuela, como institución, apuntaría a unir en un conocimiento homogéneo las diversas ciencias, razón por la cual parecía indispensable producir una apertura y poner en contacto los saberes científicos específicos para poder armonizarlos. Más que desarrollarlos, se trataba de organizarlos para asegurar su difusión normalizada. La “utopía” de Bacon<sup>26</sup> y Condorcet no cesó de convocar a los sabios del globo a una república universal de las ciencias<sup>27</sup>.

La lengua universal fue central en el debate acerca de la configuración de la democracia. Mientras todavía estaba fresca la expresión de Rousseau “no es posible la democracia más allá de la voz”<sup>28</sup>, el nuevo Estado comenzaba a buscar otra significación al recientemente desarrollado instrumento de comunicación de guerra: el telégrafo óptico, un código de banderillas que permitía transmitir muy rápidamente un mensaje. En el pasado de tradición oral, los ciudadanos eran reunidos en una plaza para, de manera instantánea, comunicar sus pensamientos e ideas. Con este “nuevo” medio de comunicación, el telégrafo óptico, se consolidaba la unidad de la República al poner en relación casi inmediata a todos sin importar dónde estuvieran físicamente. En 1794, después de la primera transmisión entre París y Lille, separadas de 230 km, quedaba en claro que “el lenguaje de los signos telegráficos ha hecho desaparecer los más grandes obstáculos que se oponían a la civilización de los hombres y a su reunión en grandes repúblicas”<sup>29</sup>. Bajo esta óptica, los medios de comunicación tenderían a convertirse en un

factor indispensable para el funcionamiento de la democracia. Sin embargo, en los años siguientes, el telégrafo óptico y su lenguaje encriptado, siguieron estando bajo la órbita del Ministerio de Guerra y del Ministerio del Interior hasta la implantación del telégrafo eléctrico.

En pleno período revolucionario, la Escuela Normal del año III<sup>30</sup>, una institución vanguardista, laboratorio de ideas donde se comenzó a pensar el rol de la comunicación social, sirvió para el encuentro de numerosos científicos y más de mil estudiantes en una experiencia determinante para el cómo “enseñar a todos, cómo se piensa cuando se piensa bien”. La “*droite raison*” (la recta razón)<sup>31</sup>. La Escuela del año III consolida las bases filosóficas de las *Écoles Normales Supérieures*,<sup>32</sup> donde se forman los docentes en Francia, un modelo replicado *n* veces en el mundo, incluso dentro de nuestras fronteras.

En los cursos de Vandermonde, un científico interesado en los desarrollos innovadores de la industria,<sup>33</sup> se aprendía que el telégrafo óptico era un medio de comunicar los pensamientos y las ideas. Vandermonde se esforzaba en demostrar que el perfeccionamiento de las estrategias militares y la expansión del espacio económico y político, se debían a descubrimientos vinculados con la comunicación: imprenta, periódicos, boletines, correos, mensajerías<sup>34</sup>. Con un andamiaje teórico a mi juicio complementario al de Smith, Vandermonde establecía relaciones entre la técnica y la economía, entre la introducción de las máquinas en la producción, la reducción de costos y la competitividad en el comercio exterior<sup>35</sup>. Entre quienes dictaron cursos en la Escuela del año III, también estuvo Volney, quien en sus lecciones (6) de historia<sup>36</sup> y en los debates mostró interés en la relación entre comunicación y sociedad,<sup>37</sup> y a quien se le reconoce haber anticipado la línea de pensamiento americanista<sup>38</sup> (impedido en 1793, viajó al cerrar la Escuela en 1795), centrada en la idea de que el arte de gobernar se restringe a impedir las confrontaciones violentas capaces de destruir la sociedad<sup>39</sup>.

Divergentes y, a la vez, cómplices, los dos imaginarios de la ilustración, por un lado, el que surge de los valores universales de la revolución francesa y, por otro, el del libre comercio y la división del trabajo de las naciones, dejaban traslucir la misma idea de un espacio sin fronteras y contribuyeron a la construcción de nuevas relaciones sociales de carácter universal sustentadas en una perspectiva diferente que no emanaba de la fe sino de las construcciones imaginarias del hombre.

En la segunda mitad del siglo XIX, las técnicas de comunicación y de transporte tuvieron un impacto simbólico tan significativo como lo fue su impacto social y económico para el desarrollo



“Velocidad=síntesis de todos los corajes en acción. Agresiva, guerrera. Lentitud=análisis de todas las prudencias inactivas. Pasivas y pacifista. Velocidad=desestimación de los obstáculos, deseo de lo nuevo y de lo inexplorado. Modernidad, higiene. Lentitud=parada, éxtasis, adoración inmóvil de los obstáculos, nostalgia de lo ya visto, idealización de la fatiga y del reposo, juicio pesimista de lo inexplorado.”  
Marinetti, F.T. *La Nouvelle Religion-Morale de la vitesse*. Milán, 1916.



de las sociedades modernas<sup>40</sup>. Su representación en el imaginario social se sustentó en los grandes relatos de progreso y de democracia liberal.

La utopía se recicló a lo largo de los últimos dos siglos. En cada generación, el discurso utópico reaparece. Entre 1890 y la Primera Guerra Mundial, se desarrolló un período de gran producción literaria que significó un afloramiento disruptivo del pensamiento utópico. Las novelas utópicas<sup>41</sup> proyectaron un futuro que oscilaría entre la ciudad-mundo<sup>42</sup> y la guerra planetaria apocalíptica. Entre otras muchas hipótesis, y no fue la de menor impacto, creció la idea de que las redes eléctricas y otras invenciones vinculadas a ellas favorecerían la democracia descentralizada. La ficción había absorbido plenamente el maquinismo y el movimiento como condición de vida.

El siglo del movimiento despertaba con la utopía cinética de Herbert Georges Wells, elaborada en y por el movimiento, a diferencia de las anteriores que eran estáticas<sup>43</sup>, una utopía con ambición filosófica y sociológica<sup>44</sup>, centrada en personajes que pasan de una época a otra y de una forma de convivencia a otra, y que se desplazan en entornos urbanos hipertecnológicos, donde los “nuevos medios” (teléfono, cine y fonógrafo) reemplazan el viejo ecosistema mediático cultural (libro, periódico y docente). Los transportes son instrumentos de un mundo invadido por la ciudad. En 1905, Wells, que era escritor, periodista y docente, publica *Una moderna utopía*<sup>45</sup>. Sus doscientas obras de las cuales más de la mitad fueron traducidas al español, cautivaron millones de personas. *La máquina del tiempo* (1895), *La isla del doctor Moreau* (1896), *El hombre invisible* (1897), *La guerra de los mundos* (1898), *El país de los ciegos* (1904), *Ana Verónica* (1909), en la que aborda el nuevo rol de la mujer en la sociedad, *El perfil de la historia* (1919) y *La conspiración abierta* (1922), de carácter enciclopédico, *El destino del homo sapiens* (1939) y *La mente a la orilla del abismo* (1945), son algunas de sus obras más conocidas. La amplia mayoría puede descargarse gratuitamente de la biblioteca en línea del Proyecto Gutenberg<sup>46</sup> y en versión para dispositivos móviles, por poco más de un dólar, de diversos sitios en Internet<sup>47</sup>.



A principios del siglo XX la tecnología empezaba a tener notoriedad. El movimiento vehicular y la incorporación de grandes porciones de las poblaciones urbanas a los sistemas mecanizados, hicieron que la lógica técnica empezara a invadir la forma de interpretar los problemas presentes y la visión del futuro de un público cada vez más amplio.

El determinismo tecnológico, que presume de un progreso

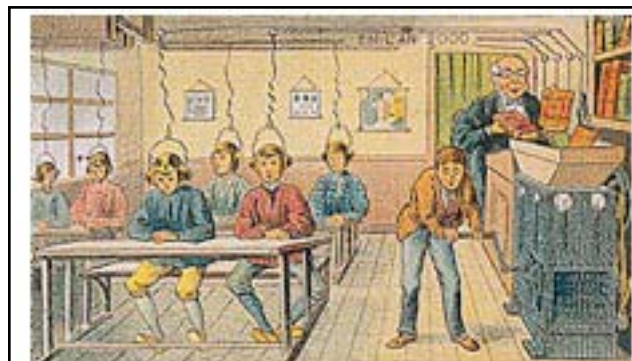
ineluctable basado en una lógica cinética inflexible, resultó un terreno fértil para el pensamiento utópico. Abrevaron en él el productivismo soviético y diversas variantes de capitalismo de un lado y otro del Atlántico. Se trataba básicamente de aceptar como única lógica lo que puede llamarse la lógica interna de la tecnología: el progreso tecnológico condicionado sólo por su propio cálculo de eficiencia.

Las ideas de Jacques Ellul<sup>48</sup>, nacido en pleno auge de la literatura de Wells, se difundieron en 45 libros que tuvieron más repercusión en EE.UU. que en Francia, su país<sup>49</sup>. Ellul no se dedicó a la literatura de ciencia ficción, sino a la sociología y la filosofía, aun cuando su libro *La technique ou l'enjeu du siècle* fue traducido por John Wilkinson a pedido de Aldous Huxley, quien poco después escribiría *Un mundo feliz*.

Según Ellul, el progreso tecnológico tiende a actuar de manera autónoma, además de presumir de universalidad, provocar la aceleración, ser carente de finalidad y producir serios efectos en la cultura<sup>50</sup>. Su racionalidad le permite escoger los métodos de adaptación y supervivencia que pueden ser más eficaces en cada ocasión. Se rige por sus propias leyes, lo que significa que no se encuentra determinada por los valores y las finalidades que le establecen los humanos. La técnica pretende la universalidad pero no hay posibilidades de “una” cultura técnica. No puede serlo, porque el ser humano no tiene comportamientos universales, “tiene una raza, una formación y un tiempo específico”<sup>51</sup>. La característica principal de las sociedades contemporáneas es que el comportamiento del resto del mundo influye constantemente sobre cada uno. El término “glocal” expresa esta dualidad de la vida contemporánea.

Antes del proceso de mecanización de la vida en sociedad, las técnicas estaban restringidas espacial y temporalmente. Con la Revolución Industrial, las máquinas y la organización mecanizada del trabajo asumen un papel relevante en la producción. Pero los mayores efectos provienen de que la técnica moderna no se limitó a la industria y a sus procesos, transformando la economía, el Estado y la vida en sociedad.

Los principios que regían los procesos industriales empiezan a ser de aplicación en todos los campos de la sociedad con la finalidad última de obtener un incremento de la eficacia, la pre-ocupación de buscar en todas las cosas el método más eficaz. En otros términos, el progreso requiere eficacia. Las personas depositan su futuro en las soluciones eficaces que provienen de la aplicación de la técnica en desmedro de otras soluciones posibles.



“A l’Ecole”. *Visions de l’an 2000*. Villemard. 1910.  
Cromolitografía BNF, Département des Estampes  
et de la Photographie.

En una reedición corregida de 1990 de la obra mencionada, Ellul agrega un artículo titulado *L'ambivalence du progrès technique*, en el que advierte que cuando se habla de progreso técnico, se deben evitar las actitudes corrientes de quienes asumen la crítica fácil, o la rechazan bajo el influjo de la admiración. Ellul insiste en una reflexión más interpretativa y crítica de las soluciones técnicas<sup>52</sup>. Considera que el atributo más relevante del desarrollo técnico es su ambivalencia: el desarrollo técnico no es ni bueno ni malo, ni neutro. De manera compleja, está compuesto de elementos negativos y positivos. Estamos inmersos "en un universo ambiguo [...]. Cuanto más progreso [...] más la relación entre lo "bueno y lo "malo" es inextricable, [...] más tensa es la situación, [...] menos podemos escapar a los efectos ambivalentes del sistema"<sup>53</sup>.

Su pensamiento acerca de cómo entender lo que sucede cuando introducimos tecnología en los problemas de origen cultural o social, puede resumirse en cinco puntos:

- 1) La solución técnica puede provocar más problemas de los que resuelve. Al final, no sabemos si lo que hemos conseguido es de menor o de mayor valor que lo perdido o lo evitado<sup>54</sup>.
- 2) Los efectos de la técnica, por ejemplo, sobre la cultura, son de otro nivel de complejidad que lo técnico.
- 3) Las técnicas permiten prácticamente producir cualquier cosa. Como producir es bueno en sí mismo y la eficiencia de la técnica consiste en aumentar la producción, el volumen de cosas inútiles aumenta incesantemente.
- 4) Todo progreso técnico, sujeto a la propia imperfección humana, conlleva un cierto número de efectos imprevisibles. Su capacidad de destrucción aumenta, cuanto más rápido la innovación pasa a la implementación disminuyendo la observación preventiva.
- 5) Los múltiples efectos de la técnica aumentan el riesgo de que se produzcan imprecisiones o resultados no deseados, como las personas incapaces de adaptarse a la velocidad de los cambios, personas que el sistema no soporta.

Para Ellul, este universo contrasta con el mundo bíblico, lo que lo lleva a proponer una "ética del no poder" que se contraponen al pensamiento utópico en el que el hombre es capaz de un progreso infinito. A la lógica técnica le opone la virtud<sup>55</sup>. Frente al incremento del ritmo y complejidad de los fenómenos técnicos, que se renuevan, especializan y multiplican al mismo tiempo que aumentan su eficacia, sugiere aceptar no-hacer todo lo que somos capaces, lo que supone buscar, sistemática y voluntariamente, el "no poder" que, bien entendido, no significa aceptar la impotencia, el destino o la pasividad<sup>56</sup>.

A pesar de los contrastes sucesivos que soportó el determinismo tecnológico, aún subyace como corriente intelectual y como práctica social y económica. Probablemente esto se deba a que todo desarrollo lineal o predeterminado resulta tranquilizador, menos demandante de participación. Ante la complejidad de lo que se presenta como inexpugnable y críptico, el aseguramiento "técnico" reconforta los usuarios en la comodidad de la no-intervención. La baja participación de los usuarios finales es recompensada con las garantías que los expertos otorgan selectivamente a ciertas tecnologías.

El pensamiento utópico se hace imperceptible cuando el determinismo tecnológico lo connota de pesimismo<sup>57</sup> respecto del avenir. De todas maneras, no seamos ingenuos, ambos se alimentan mutuamente para no dejar crecer barreras que puedan impedir la progresión única y secuencial de un desarrollo a otro, para que no haya suficientes voces que impidan el progreso. Puede ser que no haya mucha gente que quiera detener las

innovaciones, pero sí hay quienes deseamos expresar nuestras preferencias sobre cómo usarlas.

Para el determinismo tecnológico, los avances arrastran tras de sí a la sociedad humana<sup>58</sup>. Este misticismo por la máquina otorga una centralidad fundamental al avance tecnológico en el progreso de las sociedades. El "imperativo tecnológico" se impone como un señuelo y, a la vez, como un aliciente para "el esfuerzo constante hacia la hazaña insuperable [...], una fuerza innovadora e inexplicable que no puede ser detenida"<sup>59</sup>. En innumerables invenciones pueden descubrirse "deseos humanos arquetípicos"<sup>60</sup>, como el deseo de comunicarse a distancia, viajar velozmente, volar y acercarse a las estrellas, deseos que inspiraron las especulaciones intelectuales desde la época de Ícaro, pasando por Leonardo hasta los primeros globos aeroestáticos antes de 1800.

El género literario tiende a extinguirse pero, en las últimas décadas, el pensamiento utópico, con la información y la comunicación como tema central, se ha expandido<sup>61</sup>. Un pensamiento que incorporó sin requisitos el concepto de Redes<sup>62</sup>. Una utopía sustentada en promesas de felicidad, con la comunicación como epicentro, como una nueva "religión" de los tiempos modernos<sup>63</sup>.

El pensamiento utópico y el determinismo tecnológico han construido un tejido de imperativos cuyas claves exigen un mayor reconocimiento de su complejidad y un análisis profundo y abarcativo de todas las dimensiones, más allá de la utilidad política o de los valores económicos. El imperativo tecnológico oculta la aceptación de los valores ideológicos que subyacen. Aunque éstos no lo motiven, transforman, con cierta facilidad, el desarrollo tecnológico en instrumento de un sistema de valores que no siempre se alinea con los vectores culturales y sociales del pleno desarrollo humano.

Cualquiera sea su finalidad y su entidad física o virtual, si se tiene en cuenta el entramado de actividades humanas que rodean la máquina y que incluyen sus usos prácticos, su función simbólica en el grupo y en la sociedad toda, se hace evidente la ausencia de neutralidad. Si apreciamos el factor energético del fenómeno técnico en un sentido de ecoeficiencia globalizada, es más evidente aun que lo que hacemos no es neutro<sup>64</sup>. En tal sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación no son ni más ni menos neutrales que otras tecnologías.

Debemos reconocerle al pensamiento, a las ideas y a las tecnologías su lugar, al mismo tiempo que, con la inteligencia prudencial alerta, navegamos por el océano de incertidumbre que definió Morin<sup>65</sup>, reconociendo cuáles son los puertos fundados sobre la roca, firmes e inamovibles. Hay situaciones que harán temblar al timonel hasta recordar que hay puertos en los que pausar y reparar. El horizonte se renueva, y el pensamiento humano y las formas de entender deberán ajustarse, pero sin negociar un ápice las verdades que sabemos invariables. La esperanza nos recuerda todo el tiempo que son muchas las personas que quieren decidir por su propia voluntad. Las minorías sobrerrepresentadas no ocultarán nunca las grandes mayorías ni el sentido común, a la vez, práctico y trascendental. Mayorías que saben que la aldea global no les pertenece. Que fue creada para perdurar y para que nuestros descendientes creen, al igual que nosotros, que la convivencia pacífica es posible, que la tecnología y las ideas deben someterse por igual al bien del Hombre, porque hay un bien.

En educación, los procesos de transformación son lentos y las rupturas suaves. Desde que el acceso masivo a la escolarización se aceptó como el principal factor de cohesión social, desde que se



distribuyeron masivamente los manuales escolares para apoyar la tarea docente y homologar el relato social, nada tan disruptivo se le ha ofrecido como factor de cambio al sistema educativo. La llegada de dispositivos computacionales al aula representa un hecho histórico, un gran desafío. No hablo de experiencias que acontecen en escuelas lejanas, en Finlandia o en Boston, sino de experiencias linderas<sup>66</sup>, incluso ya realizadas en provincias<sup>67</sup> de nuestro querido país. Las computadoras llegan ahora a los pupitres de los niños y jóvenes por disposición de la Educación Pública<sup>68</sup>. Nunca antes la introducción de un dispositivo tecnológico en el aula ha promovido tantos desafíos diferentes para los maestros y su tarea de didactización, para la provisión de contenidos y la supervisión de los directivos, así como también para los padres, dado que estos proyectos, además, implican que los alumnos se llevan su computadora al hogar.

En la práctica, las expectativas que despiertan estos proyectos desbordan los objetivos tradicionales de alcanzar, mediante estrategias distintivas, poblaciones y destinatarios despojados hasta el momento de iguales posibilidades de acceso a la Sociedad del Conocimiento (áreas rurales, grupos marginalizados). En términos de proceso de enseñanza-aprendizaje, buscan construir dispositivos pedagógicos más eficientes para la trasposición didáctica que, a su vez, requieren usuarios, docentes, alumnos y padres, coactivos.

En los últimos dos siglos, el docente ya estuvo frente a otras situaciones desafiantes. Tuvo que empeñarse durante décadas desde la Revolución Francesa para asimilar la relevancia del pizarrón como una ventana a través de la cual representar la realidad, como un instrumento eficiente en la didáctica colectiva. Luego, con la llegada de los manuales de texto en la segunda parte del siglo XIX, vio como su voz, que le había garantizado al sistema un relato indiscutible, debía apoyarse en un nuevo recurso,<sup>69</sup> la paradójicamente tan primitiva y eficaz tecnología del manual escolar, que aumentaba la profesionalidad de su enseñanza, al mismo tiempo que introducía competencia para su preeminente rol.

Luego aparecieron muchas pizarras fuera de la escuela, ventanas con versiones de diversos autores con diversos intereses. El discurso de la familia y del docente se fue debilitando al competir con medios mucho más potentes por lo relevante en la vida de las personas. Más tarde, llegaron una y otra, y muchas pantallas más al interior de la escuela, pero encerradas en un ámbito reservado bajo llave inexpugnable para los docentes no computacionales. El laboratorio de computación, exclusivo para "computacionales". En paralelo, algunas familias reemplazaron en la habitación de sus jóvenes la radio por el reproductor de música y éste por el segundo o tercer televisor del hogar, aun

en hogares de limitado nivel socioeconómico<sup>70</sup>. El fenómeno no estuvo ni está centrado exclusivamente en el sistema educativo y resultaría inexplicable sin la evolución del concepto de medios de comunicación y del uso de éstos en la familia, estructura básica fundamental de nuestra vida en sociedad.

Ahora, con su lógica implacable, los dispositivos computacionales parecen reivindicar un espacio en el dormitorio de los niños y en el aula. Llegan en las carteras y bolsos de los alumnos. La tercera pantalla, la computadora, y la cuarta, la del móvil, reclaman un espacio en el aula. La identidad docente, que solo puede configurarse en las estrategias colectivas alrededor de una apropiación instrumental y eficiente del indispensable artefacto-pizarrón, compite con dispositivos descentralizados que, en términos de didactización, son ajenos para la amplia mayoría. Nos apura, una vez más, el imperativo tecnológico. Una vez más, lo que más nos debe interesar son los contenidos y las estrategias<sup>71</sup>.



Todo dependerá de nuestras capacidades para alinear los formatos y géneros de contenidos con los nuevos dispositivos, e integrarlos en una estrategia eficaz. Los nuevos medios nos permiten, tal vez mejor que los anteriores, reconocer que la inteligencia es de naturaleza multidimensional y se manifiesta de muchas maneras. Cada persona aprende empleando una combinación única de inteligencias que aplica en función de las condiciones ambientales y de su interacción con el medio. En ese sentido, por ejemplo, las teorías de Howard Gardner pueden servir para potenciar nuestras estrategias. Con un enfoque diversificado, se incrementarán significativamente las probabilidades de que más participantes se vean comprometidos. La comprensión puede mejorarse si se ofrecen unas vías de acceso eficaces, unas analogías apropiadas y múltiples representaciones de las ideas esenciales<sup>72</sup>.

Una didactización con nuevos medios puede, bajo ciertas condiciones, promover:

1. El ensanchamiento del público, involucrando más destinatarios, porque la vía que mejor se adapta a un educando para un tema concreto puede no resultar eficaz para otro.

2. Una reconstrucción holográfica del objeto al multiplicar los enfoques o proyecciones gracias a una aproximación multimedia y multisaporte.

Aunque esto último no es novedoso, puede ser mucho más fácil de implementar y ser más eficiente con nuevos medios cuando se desea un trabajo pluridisciplinario con el fin último de promover la unicidad del conocimiento sobre el objeto. Una oportunidad para enfrentar de una forma práctica y eficaz la fragmentación hiperspecializada y las consecuencias relativistas que puede

tener en la formación de los alumnos.

Habrà más tensiones. Porque habrà más presión mercantil debido a la tasa de renovación de las tecnologías. Porque si el consumo de medios le hizo perder la centralidad al maestro como fuente y tesoro de sabiduría y conocimiento, porque si el consumo de medios ayudó a que la escuela dejara de ser la proveedora del conocimiento que es socialmente relevante y ahogó el relato familiar en el silencio, con la conversión de cada banco de escuela en un nodo de la metared, el imperativo tecnológico implica un riesgo mayor y una elección: lideramos el proceso o estaremos sujetos a la marginalidad en nuestro propio terreno.

Habrà nuevas tensiones. Porque el sistema educativo siempre consideró el libro como un poderoso instrumento para todos los fines. Por esa razón, en el caso menos intrusivo, el Estado buscará "proteger" más los contenidos y, en el caso más autoritario, terminará editándolos. Habrà tensiones porque las industrias de contenidos están sujetas a las reglas del mercado cultural, y porque existe un déficit de materiales didácticos locales o regionales. Nunca antes como ahora, necesitamos que la producción de contenidos sea promovida con todas nuestras fuerzas.

Nunca antes como ahora, la producción escolar presentó una arquitectura de tan dudosa factoría intelectual. ¿Esconden estos modernos proyectos una estructura utópica y determinística, o una ingeniería del Ser? En principio, no parecen priorizar los contenidos o las estrategias pedagógicas como elementos vertebradores del cambio. Suelen mencionar que su implementación incluye contenidos adaptados y la capacitación de los docentes, pero en ningún caso se explicita la posición que ocupan ambos en el proyecto<sup>73</sup>. Si los contenidos son manuales escolares digitalizados o una combinación semi-interactiva de manuales y juegos, o si las estrategias pedagógicas no se adaptan al nuevo contexto, es probable que la lógica de la técnica tenga más oportunidades de éxito que la lógica cultural y social que debe inspirar estos proyectos. Si fuese el caso, el esperado salto en el rendimiento escolar y en las competencias para la vida en la Sociedad del Conocimiento se vería relegado a un segundo plano. La solución técnica a un problema cultural sólo puede, en el mejor de los casos, ser parte de la solución. En ningún caso, será la solución.

Tenemos una gran oportunidad. El salto puede ser cualitativo y cuantitativo y está a nuestro alcance. Si los contenidos y las estrategias se apropian de las tecnologías de la desmaterialización, sobre todo de los dispositivos móviles, como los lectores de libros electrónicos (*ereaders*) y las *netbooks*, podremos llegar de manera más individuada a nuestros alumnos y, a la vez, a los públicos más refractarios a nuestras formas. Para eso, la esperanza debe guiarnos. Aprendamos de nuestra historia. Podemos ser protagonistas, sin sentirnos víctimas, ni ser victimarios.

Alejados de toda lógica tecnocentrista y universalista, adoptemos disposiciones que incluyan géneros y formatos innovadores que, estoy convencido, son indispensables para recuperar aquellos públicos que hemos perdido y darle a nuestro sistema de valores una sustentabilidad que nos trascienda.

En ese contexto, se requiere más protagonismo. El presente necesita protagonistas que se interesen por los aspectos culturales de las innovaciones, que exploren estrategias fundadas en valores que aseguren la cohesión social y en paradigmas trascendentales que sitúen en el horizonte aquello que queremos preservar a toda costa, como la idea de familia sustentable, como una visión de comunidad fusionada sin concesiones acerca de los derechos humanos ni discriminaciones en su aplicación,

como el conocer y el participar sin descartar la contemplación y el pensamiento. Habrà que hacerse cargo de lo bueno y de lo malo de las tecnologías, sabiendo que somos capaces de las más terribles equivocaciones y de los más extraordinarios logros. Nunca como ahora, el futuro que imagino estuvo tan necesitado de protagonistas en el presente. Como siempre fue y será, todo depende de cómo, libremente, actuamos frente a lo que nos es dado.

Muchas gracias. Un abrazo a todos.

### Notas

- 1 El término deriva del griego, una conjunción del prefijo (u = no) y el sustantivo (topos = lugar) que da lugar a su primer significado "no lugar" o "ningún lugar". En el siglo XVIII, la palabra transformada en nombre común, se integra al vocabulario político, empleándose para identificar un gobierno imaginario, por analogía a la república platoniana. Según el "Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana" de Joan Corominas, a mediados del siglo XIX todavía se empleaba "para designar un lugar que no existe". Sin embargo, poco a poco, se iría consolidando la acepción que indica un proyecto político que no tiene en cuenta la realidad. El contenido se desplaza hacia la idea de un proyecto irrealizable o carente de realismo. El DRAE, en su vigésima segunda edición, lo define como "plan, proyecto, doctrina o sistema optimista que aparece como irrealizable en el momento de su formulación", mientras que el Diccionario Panhispánico de Dudas indica: "Proyecto deseable, pero irrealizable".
- 2 Lo utópico se desarrolló privilegiadamente en dominios de la sociología y de la literatura, y en la intersección entre ambas. Incluso, aun sin una predeterminación, la novela utópica, con las obras de Wells de principios del siglo XX, ocupó un espacio sociológico. Para más referencias ver Lepenies, Wolf. *Las tres culturas: la sociología entre la literatura y la ciencia*. Fondo de Cultura Económica. México, 1995.
- 3 El género literario, inaugurado por Thomas More a principios del siglo XVI, se declinará con el tiempo en diversas variantes, como *eutopías* (del griego *eu*, que significa bien o bueno), *distopías* (del griego *dus*, problema, dificultad), *utopías satíricas*, *críticas*, *anti-utopías*, *contra-utopías*.
- 4 Lewis Mumford, autor de *The Story of Utopias* (1922), en el prólogo al libro de María Luisa Berneri "A través de las utopías" (Bs.As., 1975, pp.11-13) dice: "la literatura de las utopías tiene una dilatada historia. Aunque convencionalmente ésta comienza con Platón y el jonio Hipodamo, planeador de ciudades, su impulso se remonta a los primeros textos sumerios en los que se describe una legendaria Edad de Oro."
- 5 Bustamante, Enrique. "Comunicación y educación en la era digital." En *Revista de Economía Política das Tecnologias da Informação e Comunicação*, Vol.III, n.3, Sep/Dic 2001. Consultado en [www.eptic.he.com.br](http://www.eptic.he.com.br) el 22 de febrero de 2003. Como afirmaba Ricoeur, la utopía social se relaciona con la ficción literaria o la imaginación, pero interfiere con el poder cuando, enmascarada, se confunde con la ideología. Ricoeur, P. *Entrevista videofilmada a Paul Ricoeur*. Bibliothèque Publique d'Information. Exposition Utopie. Consultado en <http://expositions.bnf.fr/utopie/cabinets/movies/ricoeur/sonric.htm> el 8 de septiembre de 2009.
- 6 La relación entre *utopía* como *manifestación literaria* y el "pensamiento utópico" fue tratada por Karl Mannheim en el apartado sobre "Utopía, Ideología y el problema de la realidad" de su libro *Ideology & Utopia* (pp. 173, 180-1 y 183-4). Mannheim afirma que "un estado mental es utópico cuando resulta incongruente con la realidad dentro de la que se produce", aunque sólo es utópico aquel estado mental que, además de ser incon-

- gruente con el contexto “tiende a hacer saltar, total o parcialmente, el orden de las cosas que prevalece en su época”. Es decir, es ruptura y no reforma. Según este autor, el concepto está connotado por dos dinámicas. Por una parte, por su potencialidad de futuro, la capacidad que tienen las utopías de ser “verdades prematuras”, realidades de mañana. Por otra, una dinámica política que se manifiesta cuando la utopía se incorpora a la realidad, en otros términos, se institucionaliza, y adopta formas ideológicas. Sin embargo, no toda expresión escrita del pensamiento utópico implica una transformación directa en un género-ideológico, o novela política como algunos pudieron ver en el texto de More.
- 7 “*Si l’homme peut prédire, avec une assurance presque entière, les phénomènes dont il connaît les lois ; si lors même qu’elles lui sont inconnues, il peut, d’après l’expérience du passé, prévoir avec une grande probabilité les événements de l’avenir ; pourquoi regarderait-on comme une entreprise chimérique, celle de tracer, avec quelque vraisemblance, le tableau des destinées futures de l’espèce humaine d’après les résultats de son histoire.*” Condorcet (Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de). «*Dixième époque: Des progrès futurs de l’esprit humain.*» En *Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain*. 1795. Masson et fils. Paris, 1822. pp. 262-265 y 271. Consultado en <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k281802> el 28 de junio de 2008.
- 8 “*A great mercantile republic*”. Ver Smith, A. *An Inquiry into the Nature And Causes of the Wealth of Nations*. 1776. Capítulo I. Consultado en <http://www.adamsmith.org/smith/won-b4-c1.htm> el 5 de junio de 2001.
- 9 Mattelart, Armand. *Histoire de l’utopie planétaire. De la cité prophétique à la société globale*. La découverte & Syros. París, 1999. p.73.
- 10 “Su libro *Investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones* poseía un evidente fondo de opulencia y bienestar. Ofreció una fórmula casi infalible para el progreso económico.” Galbraith, John K. *La sociedad opulenta*. Altaya. Barcelona, 1999. [1º ed. 1958] p.68.
- 11 “Nuestros deseos sobre el futuro de la especie humana, pueden reducirse a tres puntos importantes: la destrucción de la desigualdad entre las naciones; el progreso de la igualdad en un mismo pueblo; y finalmente, el real perfeccionamiento del hombre.” Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (Marquis de). *Outlines of an historical view of the progress of the human mind*. Traducción del autor. Filadelfia, 1796. Consultado en [http://oll.libertyfund.org/index.php?option=com\\_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=1669&layout=html](http://oll.libertyfund.org/index.php?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=1669&layout=html) el 10 de junio de 2007.
- 12 Boulad-Ayoub, Josiane. *Contre nous de la tyrannie... Des relations idéologiques entre Lumières et Révolution*. Les Éditions Hurtubise HMH., Ltée. Montréal, 1989.
- 13 El *Comité de salut public*, creado en 1793, jugó un importante rol como organismo del gobierno revolucionario. Aunque se adjudica a Danton y Robespierre un liderazgo sobre su comportamiento, es Barère quien dispone de la mayoría de los votos para hacer reinar el Gran Terror gracias a la aplicación de medidas conjuntas con el *Comité de sûreté générale*. Fuente: France. *Convention nationale. Comité de salut public. Recueil des actes du Comité de salut public avec la correspondance officielle des représentants en mission et le registre du Conseil exécutif provisoire*. Impr. Nationale. Paris, 1889-1910. Bibliothèque nationale de France. Consultado en <http://gallica2.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k315544> el 28 de junio de 2003.
- 14 Barère, Bertrand. “*Rapport et projet de décret presentes au nom du Comité de salut public, sur les idiomes étrangers et l’enseignement de la langue française, 27 de janvier de 1794.*” En Julia D. (ed.). *Les trois couleurs du tableau noir. La révolution*. Belin. París, 1981. pp.219-220.
- 15 Su visión de la sociedad, centrada en una Francia unida bajo una identidad católica, lo llevó a promover la “regeneración social” con políticas de inclusión de los esclavos y, después de una reconversión voluntaria, de los judíos, así como “una familia universal”, espacio social de hermanamiento de todos los europeos y de los otros pueblos, los que deberían abandonar sus culturas y adoptar los valores republicanos cristianos de Europa. (p. 196). Desilusionado del republicanismo, Gregoire murió convencido que solo el catolicismo, con la intercesión divina, podría regenerar los pueblos del mundo. Fuente: Goldstein Sepinwall, Alyssa. *The Abbé Grégoire and the French Revolution: The Making of Modern Universalism*. University of California Press. Berkley, 2005.
- 16 En la época de la revolución, el francés era hablado por un habitante de cada diez, y uno de cada cuatro ni siquiera lo conocía. La encuesta organizada por el Abad Grégoire en 1790 había mostrado que la amplia mayoría de los habitantes era bilingüe. Solo los habitantes de París hablaban además de su lengua regional el francés. Según Walter, en *L’Aventure des Langues en Occident*, las disposiciones de la Revolución en cuanto a la abolición de las lenguas regionales no tuvo los resultados esperados, entre otras razones porque no había suficientes docentes preparados para enseñar el idioma. Recién en 1951, con la ley Deixonne se promueve “el estudio de las lenguas y dialectos regionales” (vascuence, catalán, occitano y bretón. Walter, Henriette. *L’Aventure des langues en Occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*. Robert Laffont. París, 1994. pp. 244, 254-255.
- 17 Grégoire (abbé). “*Rapport au nom du Comité d’instruction publique, sur la nécessité et les moyens d’anéantir les patois et universaliser la langue française.*” En Amic, A. y Mouttet E. (eds.). *Orateurs politiques. Choix des discours et des rapports les plus remarquables*. Société du Panthéon Littéraire. París, 1846. Vol.1, pp. 577 y 586. Consultado en [http://www.languefrancaise.net/dossiers/dossiers.php?id\\_dossier=66](http://www.languefrancaise.net/dossiers/dossiers.php?id_dossier=66) el 8 de marzo de 2003.
- 18 Para el espíritu de la época y de la revolución, las longitudes marítimas eran consideradas estratégicas para las actividades comerciales, tanto como la gestión del tiempo. El *Bureau des longitudes*, fundado por el abad Grégoire en junio de 1795, respondía a ambas finalidades. Entre otros objetivos, debía establecer un anuario y las efemérides. El Observatorio de París estaba bajo su dominio.
- 19 Lalande es recordado por sus numerosos trabajos como astrónomo. Publicó, entre muchas otras obras, el *Traité d’astronomie* (1764) y la *Histoire Céleste Française* (1801) en la que informaba la posición de más de 47.000 estrellas. (Boistel, Guy: *Jérôme Lalande, premier astronome médiatique*, Les génies de la science, n° 32, agosto-octubre 2007, pp. 10-13.) Su influencia fue decisiva durante los cambios revolucionarios. Por ejemplo, en 1773, el hecho de que Lalande no leyera por circunstancias desconocidas un discurso en la Academia de Ciencias, promovió el rumor de que había sido modificado para no alarmar la sociedad acerca de un posible “fin del mundo”. En pleno terror revolucionario, escondió en el Observatorio de París del que era director, a numerosos sacerdotes refractarios amenazados por la guillotina. (Salm, Constance de. J.-B. Sajou. *Éloge historique de M. de La Lande*. Paris, 1810. Bibliothèque nationale de France. Consultado en <http://gallica2.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5613408b> el 9 de septiembre de 2009.)
- 20 Miembro desde 1769 de la *Académie des sciences* y desde 1782 de la *Académie française*, fue un ferviente revolucionario (publica diarios y

panfletos) declarándose “republicano” desde 1791, fue elegido para la *Convention* y tuvo un rol relevante en el *Comité d’Instruction Publique*. Después de haber protestado contra los hechos del 31 de mayo y 2 de junio de 1793, y haber criticado la Constitución, pasa a ser un fuera de la ley.

21 Massot, Alain. “*Condorcet: le fondateur des systèmes scolaires modernes.*” En 70º Congreso de ACFAS. Université Laval, Québec. 16 de mayo de 2002. Faculté des sciences de l’éducation, Université Laval. Consultado en [http://classiques.uqac.ca/contemporains/massot\\_alain/condorcet/condorcet\\_fondateur.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/massot_alain/condorcet/condorcet_fondateur.pdf) el 8 de junio de 2004.

22 “*Ces tableaux peuvent être d’une très grande utilité toutes les fois qu’il s’agit non de suivre un petit nombre de raisonnements ou de combiner des idées acquises par la méditation, mais de saisir des rap-prochements entre un grand nombre de faits isolés ou de vérités partielles. Il est peu d’hommes dont la mémoire puisse alors se trouver au niveau de leur intelligence, et il est très difficile d’y suppléer par des livres, fussent-ils faits avec méthode et dans un ordre systématique.*» Condorcet. «*Seconde mémoire. Sur l’instruction relative aux sciences.*” En *Cinq mémoires sur l’instruction publique (1791)*. pp. 78-79. Consultado en [http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq\\_memoires\\_instruction/Cinq\\_memoires\\_instr\\_pub.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf) el 2 de marzo de 2005.

23 Camps, Victoria. Intervención en debate público sobre *Fundamentación intelectual y social de la alfabetización digital*. En 2da. Reunión de expertos. Seminario permanente de Barcelona. *Promoviendo la alfabetización digital*. Dirección General de Cultura y Educación. Comisión Europea. Archivos del Gabinete de comunicación y educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 26 de abril del 2004.

24 Las siete primeras épocas abarcan desde «*la réunion des hommes en peuplades*» hasta la invención de la imprenta. Ocupando una centena de páginas como las siete anteriores, las tres finales son destinadas a los progresos del futuro. El manuscrito está fechado 3 de octubre 1793, día en el que la *Convention* votó la acusación de 41 diputados detenidos, el arresto de 73 contestatarios y la ilegalidad de 19 fugitivos, entre ellos Condorcet. Condorcet. «*Dixième époque. Des progrès futurs de l’esprit humain.*» En *Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain (1793-1794)*. pp. 193-219. Consultado en [http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/esquisse\\_tableau\\_progres\\_hum/esquisse\\_tableau\\_hist.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/esquisse_tableau_progres_hum/esquisse_tableau_hist.pdf) el 9 de febrero de 2005.

25 El contenido del décimo fragmento, el último, resulta filosóficamente paradójico y hasta contradictorio con algunos anteriores, como el tercero. Mientras en los anteriores describe los lineamientos de una educación para todos los niños apoyada en la empatía por los otros seres vivos, incluidos los animales, al tratar los efectos de los descubrimientos físicos, hace el elogio del preservativo (*l’effet salutaire de certains remèdes, le succès de certains préservatifs*”, p.182) y de otros futuros medios de control de la natalidad, demostrando desprecio por la vida humana desde su concepción. *Ibidem*. pp. 150-192.

26 Una colección de sus ensayos pueden consultarse en el sitio de la Oregon State University: [http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/bacon/bacon\\_essays.html](http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/bacon/bacon_essays.html).

27 “*Cette réunion de tous les hommes qui, dans une même nation, font du soin de cultiver leur raison, d’augmenter leurs lumières, ou leur occupation ou leur plaisir, peut s’étendre à toutes les nations éclairées. [...] l’établissement d’une langue universelle, l’exécution d’un monument qui mît les sciences à l’abri même d’une révolution générale du globe, tous ces objets seraient*

*réservés à une association plus générale dont l’établissent, embrassant tous les peuples parvenus à peu près au même degré de lumières et de liberté, ne rencontrerait pas d’obstacles, et assurerait entre toutes les sciences, entre les arts soumis, dirigés par leurs principes, comme entre toutes les nations, un équilibre de connaissances, d’industrie et de raison nécessaire au progrès et au bonheur de l’espèce humaine.*» Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (Marquis de). *Fragment sur l’Atlantide*. [1804, 1ª edición]. Garnier-Flammarion. Paris, 1988, pp. 341-345 y 348. Consultado en <http://expositions.bnf.fr/utopie/cabinets/extra/textes/constit/11/18/16.htm> el 9 de noviembre de 2008.

28 Traducción del autor. “*Il n’ya pas de démocratie possible au-delà de la portée de voix.*» Soriano, Paul. *Lire, écrire, parler, penser dans la société de l’information*. Descartes. Paris, 1999. p. 139. El pensamiento de Rousseau acerca de la relación entre comunicación y democracia se corresponde con su forma de entender la ciudadanía. Rousseau imagina ciudades de dimensión reducida para que las personas puedan estar al alcance de la voz, a la distancia humana de algunos pasos. Una ciudad que reconstruya los puentes entre «naturaleza e historia, libertad y sociedad», respetuosa de los valores «naturales», alejada de un concepto de vida en la que las personas se encuentran perdidas en la inmensidad del gentío anónimo. (Vacher, Marc. *Le discours de Jean-Jacques Rousseau sur Paris*. Publicado en 2007. Consultado en [http://www-ohp.univ-paris1.fr/Textes/Vacher\\_Last.pdf](http://www-ohp.univ-paris1.fr/Textes/Vacher_Last.pdf) el 23 de enero de 2008.) «*Les hommes ne sont point faits pour être entassés en fourmilières, mais épars sur la terre qu’ils doivent cultiver. Plus ils se rassemblent, plus ils se corrompent. Les infirmes de corps ainsi que les vices de l’âme sont l’infaillible effet de ce concours trop nombreux. L’homme est de tous les animaux celui qui peut le moins vivre en troupeaux. Des hommes entassés comme des moutons périraient tous en très peu de temps.*” Rousseau, Jean-Jacques, *Oeuvres complètes*. Gallimard. Bibliothèque de la Pléiade T. IV. Paris, 1959. pp. 276-277.

29 Vandermonde, A. “*Quatrième leçon d’économie politique, 13 mars.*” En Norman, D. (ed.) *L’école normale de l’an III. Leçons d’histoire, de géographie, d’économie politique*. Dunod. Paris, 1994. p. 385.

30 Comenzó a funcionar en enero de 1795 inspirada en la experiencia alemana de escuelas normales que databa de la época de María Teresa y Joseph II. (René Grevet, *L’avènement de l’école contemporaine*, Presses Univ. Septentrion, 2001, p. 66.) El *Comité d’instruction publique* recomendó a la *Convention* su cierre a los cinco meses de funcionamiento. (*France. Convention nationale. Comité d’instruction publique. Procès-verbaux du Comité*. Anotaciones de M. J. Guillaume. Impr. Nationale. Paris, 1891-1958. Bibliothèque nationale de France. Consultado en <http://gallica2.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k29292k> el 9 de septiembre de 2003.)

31 La práctica del Estado revolucionario pretende apropiarse de la “recta razón”, concepto tomista vigente hasta ese momento. “La ley humana tiene carácter de ley en cuanto se ajusta a la recta razón, y en este sentido es claro que deriva de la ley eterna.” Santo Tomás. *Suma teológica. Parte I-IIae. Cuestión 93. 3: ¿Deriva toda ley de la ley eterna?*

32 Vincent, Guy. «*L’école normale de l’An III de la première République française*». En Lethierry, H. *Feu les écoles normales. (et les IUFM?)* L’Harmattan. Paris, 1994. pp. 91-103.

33 Dictó cursos de Economía Política. En la administración pública ejerció como administrador de la innovación técnica y luego, como sucesor de Jacques de Vaucanson (reconocido como el inventor de los autómatas) en el cargo de comisario de la Oficina de Comercio, encargada de gestionar las patentes industriales y las reproducciones en miniatura de los modelos inventados.

- 34 Vázquez Montalbán, Manuel. *Historia y comunicación social*. Ed. Revisada y ampliada. Crítica. Barcelona, 1997. [1º ed. 1980]. Ver Capítulo 7 *Contrarrevolución en la revolución* pp. 105-119 y cap. 8 *La aparición del mercado* pp. 121-134.
- 35 Hecht, Jacqueline. «Un exemple de multidisciplinarité: Alexandre Vandermonde (1735-1796)». En *Population*. Año 1971, vol. 26, nº 4. pp. 641-676.
- 36 En sus clases, retoma de algún modo ciertos conceptos de su libro *Les Ruines, ou méditations sur les révolutions des empires*, de 1791, en el que, mientras medita sobre el destino de la humanidad, un genio le anuncia la revolución que debe realizarse en Occidente. Buisson, Ferdinand. "Volney" En *Dictionnaire de Pédagogie et instruction primaire*. Hachette. Paris, 1911. Consultado en <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3805> el 8 de junio de 2004.
- 37 Volney, C.-F. *La Lois naturelle. Leçons d'histoire*. Notas de J. Gaulmer. [1ª edición, 1799] Garnier. Paris, 1980. pp. 83-164.
- 38 Gaulmier, Jean. «Les leçons d'histoire» En *L'idéologue Volney, 1757-1820: contribution à l'histoire de l'orientalisme en France*. Volumen 8. Références. Slatkine. Ginebra, 1980. pp. 331-332.
- 39 Para analizar la relación entre ambas utopías, puede consultarse Mornet, Daniel. *Les origines intellectuelles de la révolution française (1715-1787)*. Colin. Paris, 1933. pp. 563 y ss. Consultado en [http://classiques.uqac.ca/classiques/mornet\\_daniel/origines\\_intel\\_revolution\\_fr/mornet\\_origines\\_int\\_rev\\_fr.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/mornet_daniel/origines_intel_revolution_fr/mornet_origines_int_rev_fr.pdf) el 9 de junio de 2006.
- 40 La normalización mediante códigos comunes de las redes internacionales de telégrafo y de correos fue, en ese período, un factor clave de la expansión del intercambio comercial.
- 41 "Novela utópica es la ficción literaria que describe un orden social consumado, cuyo establecimiento real implicaría un cambio drástico del orden existente en el tiempo de la escritura." Anguita B., Fernando. "UTOPIA: Concepto y Categoría Literaria." En *La organización narrativa en la obra de G.O. Tesina*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1982. Actualizaciones. Consultadas en [http://www.fazolantelespejo.es/lee\\_orwell/UCM\\_ORWELL\\_UTOPIA.html](http://www.fazolantelespejo.es/lee_orwell/UCM_ORWELL_UTOPIA.html) el 9 de marzo de 2006.
- 42 "La población urbana era el 3% de la población mundial en 1800, el 14% en 1900, el 30% en 1950 y el 50% en 2009. [Actualmente] más de 1.500 millones de personas viven en las 476 ciudades que tienen más de un millón de habitantes. En otros términos, una de cada cuatro personas habita en una gran ciudad. El 17% de la población mundial vive en las 200 ciudades más pobladas y casi el 10% vive en las 50 ciudades más populosas del mundo. [...] Existe cierto consenso respecto de que la población urbana superará el 70% del total mundial en 2050." Igarza, Roberto. *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía. Buenos Aires, 2009. pp. 16-17.
- 43 Weyembergh, Maurice. Entre politique et technique: aspects de l'utopisme contemporain. Vrin. 1991. p.119.
- 44 "I have inserted certain sections reflecting upon the established methods of sociological and economic science..." "I am aiming throughout at a sort of shot-silk texture between philosophical discussion on the one hand and imaginative narrative on the other." *A Note to the Reader* En *A Modern Utopia*.
- 45 Casi de manera contemporánea, Chesterton, en "La esfera y la cruz" (1908) y en "Enormes minucias" (1909), compara la utopía con "el intento de achicarle la cabeza a alguien para que le entre el sombrero".
- 46 Wells, Herbert Georges. Colección de libros electrónicos con acceso gratuito. En *Gutenberg Project*. Consultado en <http://www.gutenberg.org/browse/authors/w> el 8 de junio de 2009.
- 47 Gutenberg Project también ofrece algunos títulos en versión para móviles con acceso sin cargo. Existen numerosas plataformas que ofrecen descargas pagas de versiones para móviles. Por ejemplo, la versión de *Time Machine* en Mobipocket.com. Consultado en <http://www.mobipocket.com/en/eBooks/eBookDetails.asp?BookID=147071> el 1 de noviembre de 2009. Otros catálogos disponibles: eBookMall, Barnes&Noble y Amazon.
- 48 Ellul, francés de amplia repercusión entre los especialistas estadounidenses por su cercanía con los enfoques sociológicos de Lewis Mumford y, en general, con el pensamiento sobre los posibles conflictos éticos del progreso técnico que varios autores estadounidenses han desarrollado. Consultar *International Jacques Ellul Society* en <http://www.ellul.org/ijes.htm>. Una lista de la bibliografía de Mumford puede consultarse en Homobono Martínez, J.I. Guía bibliográfica del pensamiento de Lewis Mumford. Bilbao, 2002. Consultado en <http://hedatuz.euskomedia.org/2770/1/02730285.pdf> el 6 de julio de 2003.
- 49 Algunos investigadores han recuperado y reconocido a Jacques Ellul en oposición a Andrew Feenberg y otros emblemáticos representantes del actual paradigma constructivista de la tecnología. Garrison, Kevin. *Technology studies and technical communication: substantive rhetoric revisited*. Tesis de Doctorado. Texas Tech University. Mayo de 2009. Consultado en [http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-04012009-113348/unrestricted/Garrison\\_Kevin\\_diss.pdf](http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-04012009-113348/unrestricted/Garrison_Kevin_diss.pdf) el 9 de agosto de 2009.
- 50 Ellul, Jacques. *El siglo veinte y la técnica. Análisis de las conquistas y peligros de la técnica en nuestro tiempo*. Traducción de A. Mailló. Labor. Barcelona, 1960. Cap.2.
- 51 Ellul, J. "Is there a TechnoCulture?" En *The technological bluff*. Trad. G. Bromiley. Eerdmans. Grand Rapids, MI, 1990. p.141-144.
- 52 López Cerezo, José A. y Luján, José Luis. *Filosofía de la tecnología*. Teorema. Revista internacional de filosofía. Tecnos. Vol. XVII/3, 1998. Consultado en <http://www.campus-oei.org/salactsi/teorema00.htm> el 11 de marzo del 2002.
- 53 Ellul, J. *La technique ou l'enjeu du siècle*. Col. Classiques de sciences sociales. Economica. París, 1990. p.395. Otras obras principales del autor no mencionadas en este trabajo son: Ellul, J. *The technological society*. Trad. J. Wilkinson. Vintage. New York, 1964. (originalmente publicado en 1954). Ellul, J. *The technological system*. Trad. J. Neugroschel. Continuum. New York., 1980.
- 54 El ejemplo que Ellul utiliza, tiende a mostrar que la mejora en la higiene producida durante el siglo XIX y su extensión en el siglo XX, así como los avances en el campo de la medicina, si bien prolongan la vida de las personas, las hace más frágiles, más precarias. Ellul, Jacques. Ob. Cit. p.397.
- 55 Robert, Jean. *Genèse et déclin de la raison instrumentale. Convergences entre les pensées d'Ellul et d'Illlich*. En Troude-Chastenot, Patrick. *Jacques Ellul, penseur sans frontières*. L'Esprit du Temps, coll. Jacques Ellul. Paris, 2005.

- 56 “[...] cuando las operaciones técnicas viajen a la velocidad del nano-segundo, cuando las máquinas mejor consumadas se hayan vuelto obsoletas en pocos años, la distancia, la reflexión y la crítica ya no serán posibles.” Ellul, Jacques. *Le bluff technologique*. Hachette. Paris, 1987. p.179. Traducción del autor.
- 57 Una interesante relación entre pensamiento utópico, pesimismo y esperanza, y educación, puede leerse en Halpin, David. *Hope and education: the role of the utopian imagination*. Routledge, 2003. pp. 31-44.
- 58 Pacey, Arnold. La cultura de la tecnología. Fondo de Cultura Económica. México, 1990. p.47.
- 59 Ibidem. p. 132.
- 60 Gabor, Denis. *Innovation: Scientific, technological and social*. Oxford University Press. Nueva York, 1970. p.8.
- 61 El concepto de “aldea global” ha sido en más de una ocasión puesto al servicio del movimiento utópico-universalista con la información y la comunicación como componente central.
- 62 “La gran utopía, la utopía por excelencia: es la unidad de la humanidad. Es la humanidad la que se encuentra a ella misma y deja de hacer la guerra. Es el fin de las fronteras. Esta utopía está sin duda a nuestro alcance, está al alcance de nuestras manos, es decir, al alcance de la computadora.” Lévy, Pierre. *Magazine littéraire consacré à la renaissance de l’utopie*. N° 387. Paris, mayo de 2000. Existen numerosos documentos que tratan la relación entre Internet y la utopía social o humanista, como los siguientes. Lang, B., Weis, P. y Viguié Donzeau-Gouge, V. *Internet, nouvelle utopie humaniste ?* INRIA. CNAM Conservatoire National des Arts et Métiers. Consultado en <http://bat8.inria.fr/~lang/ecrits/utopie/> el 23 de marzo de 2001. Breton, Philip. *Ni utopie, ni marchandise*. Regards. Publicado el 1 de julio de 1999. Consultado en <http://www.regards.fr/article/?id=1545&q=Ni%20utopie.%20ni%20marchandise> el 3 de junio de 2000.
- 63 SFEZ, Lucien. *Critique de la communication*. Seuil. Paris, 1993. Sfez, que considera esta “nueva teología” el fruto de la confusión de valores y de las fragmentaciones impuestas por las tecnologías (p. 29), concluye que la ideología de la comunicación no es más que una “parateología” o una “antiteología”, simplemente un “sucedáneo de religión” (p. 435).
- 64 Pacey, Arnold. Ob. Cit. p.16.
- 65 Morin, Edgar. *7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio. Barcelona, 2001. pp. 95-112.
- 66 El plan Ceibal del Gobierno de Uruguay comprende la entrega de equipos OLPCs a todos los alumnos de primaria y secundaria de las escuelas públicas. Estos equipos, llamados XO, fueron diseñados con una tecnología impulsada por Nicholas Negroponte, sustentada en un procesador AMD (Fuente: OLPC. Ver <http://www.laptop.org/en/laptop/hardware/specs.shtml>) y software abierto. En muchos países, el software abierto sólo cubrirá parcialmente las necesidades. El plan nacional uruguayo puede consultarse en <http://www.ceibal.edu.uy/>. Colombia, México y Perú han emprendido un camino similar. La suma de los XO distribuidos en Latinoamérica (aproximadamente 800.000) es muy superior al total del resto de los países a nivel mundial. Algunos estados de Brasil optarían próximamente por el mismo tipo de solución. El emprendimiento global cuenta con la participación del académico argentino Dr. Antonio Battro.
- 67 Por ejemplo, la provincia de San Luis desarrolla el Programa “Todos los chicos en la red”, basado en las computadoras con tecnología similar a la elegida por el gobierno nacional. Puede consultarse el programa en <http://www.chicos.edu.ar/ChicosEnRedasp/paginas/pagina.asp?PaginaCRID=1>.
- 68 El Programa Nacional “Un alumno, una computadora” prevé la distribución de 250.000 computadoras para alumnos y docentes. Dado que las escuelas están gestionadas por los distritos desde la reforma de los años 90, la distribución del gobierno nacional tendrá la forma de una donación. En 2010, cubrirá la totalidad de los alumnos de 3° a 6° años de las escuelas técnicas y agrotécnicas. Los planes de Argentina se orientan a tecnologías diseñadas por INTEL sobre un procesador de la misma marca. Para promover el debate acerca de los proyectos y resultados de este tipo de planes masivos, la UNESCO abrió EduTechDebate. Puede consultarse en <http://edutechdebate.org>.
- 69 Aunque los antecedentes se remontan al siglo XV, recién en el siglo XIX, con las prensas a vapor, comienzan a difundirse en gran número, sobre todo, en la segunda mitad del siglo producto de la incipiente escolarización masiva producto de la era industrial.
- 70 “Generaciones interactivas en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas”. Fundación Telefónica/Ariel. Madrid, 2009. Consultado en <http://www.scribd.com/doc/9305291/Generaciones-Interactivas-en-Iberoamerica-Ninos-y-adolescentes-ante-las-pantallas> el 16 de julio de 2009.
- 71 Un soporte a la didactización logra imponerse como instrumento en la medida que el paradigma que subyace es adoptado como natural por las comunidades docentes y los docentes lo consideran una ventaja al integrarlo en sus estrategias pedagógicas como medio para profesionalizar su acción. El caso del pizarrón, un elemento rústico que poco ha cambiado a lo largo de la historia de la educación, demuestra que la asimilación de cualquier dispositivo interviniente en la didáctica puede requerir decenas de años. Aunque los romanos ya habrían utilizado algún instrumento para compartir un contenido en grupo, el pasaje del método escolar individualizado al método colectivo y simultáneo data del siglo XVIII, y solo se masifica a partir de la mitad del siglo XIX. Recién hacia fines de ese siglo, los docentes se habían apropiado del artefacto, el que para entonces era considerado indispensable en las estrategias pedagógicas. Su existencia, como parte de la identidad profesional docente todavía vigente, se debe al paradigma que prescribe una educación “para todos”, por oposición a las formas anteriores de individualización con recorridos personalizados y ayudas *ad-hoc*. Tal vez, el paradigma que deba promover la nueva situación coactiva nos retorne al tiempo en que el proceso individualizado era más reconocido por la enseñanza.
- 72 Gardner, Howard. “Las inteligencias múltiples y la enseñanza para la comprensión”. En *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós. Col. Transiciones. Buenos Aires, 2000. pp. 213-242. Acerca de cómo la tecnología puede aportar en la implementación de estas estrategias puede consultarse Gardner, Howard. “Can technology exploit our many ways of knowing?” En Gordon, David (ed.). *The digital classroom: how technology is changing the way we teach and learn*. The Harvard Education letter. Cambridge, MA, 2000. Puede consultarse, además, el sitio del *Project Zero* en <http://pzweb.harvard.edu/>.
- 73 La desagregación de los presupuestos deja en evidencia una participación relativa de cada uno respecto del presupuesto total que suele ser escasa para la relevancia que tiene en la implementación exitosa del cambio.



# SAÚL ALEJANDRO TABORDA, EL PEDAGOGO

Por el Dr. Horacio Sanguinetti

*Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación  
el 2 de noviembre de 2009.*

**E**ra cordobés y era ciudadano del mundo. “Hay que vivir –decía con picardía–, en París o en Unquillo”. Pero donde estuviese, su ojo diligente avizoraba los problemas y “las ilimitadas posibilidades del hombre”.

Nació el 9 de noviembre de 1885, en la estancia paterna, próxima a El Tío, departamento de San Justo. Huérfano temprano, pasó por la Escuela Normal de Córdoba (1900), y el Colegio Nacional Oeste, hoy “Mariano Moreno”, de la Capital Federal. Concluyó su bachillerato en el Colegio Nacional de Rosario, donde el “ángel rebelde” –como lo califica su compañero colegial, Florentino V. Sanguinetti–, con su espesa melena, su corbata *lavallière*, vestido de negro, despotricaba contra tirios y troyanos, con Bakunine en una mano y Kropotkine en la otra”. Y seguramente contribuyó a las chanzas que soportaba el profesor de italiano, Francisco Netri, cuyo exterior pintoresco no denunciaba el futuro inspirador del Grito de Alcorta.

El sutil rector, Nicolás de Vedia, decidió entonces tomar el pulso al ácrata y, maliciosamente le encomendó el discurso del 25 de Mayo. Allí la emoción patriótica traicionó a Taborda, que no pudo leerlo. Esta inhibición para hablar en público sobre temas que le tocaban hondamente, lo acompañó toda la vida. También su amor a su tierra.

## EL UNIVERSITARIO

En la joven universidad platense estudió abogacía entre 1908 y 1910; ese año, como estudiante concurrió al Congreso Universitario celebrado en Buenos Aires. Se graduó de doctor en la Universidad de Santa Fe (1913), ciudad donde ejerció su profesión por un decenio. Había revelado ciertas aptitudes literarias, y en 1909 publicó su primer libro de prosas y versos: “Verbo profano”.

Insistió en esa vertiente de su vocación durante estos primeros tiempos. De su obra, vasta y poco difundido, incluso inédita, destaca la novela que escribió en 1916 en Kilómetro 14 y editó en 1918: “Julián Vargas”, cuya revaloración interesaría, pues aparte de su corrección estilística, perdura como documento de época y acertado retrato de la vida de un estudiante provinciano bajado a Buenos Aires, donde será víctima de engaños y desventuras quizá algo autobiográficas.

Aquí surge un enigma cultural a develar, pues importa entender la contradictoria impresión que “Iris”, una ópera recién presentada por Pietro Mascagni, el músico de moda a la sazón, produce en Julián Vargas, y nos animamos a decir que en Taborda, pues no podría manifestarse como lo hace si no lo hubiese vivido.

Julián–Saúl–, va al Colón movido por su instinto de enamorado, porque supone que allí hallará a su Matilde. Va a disgusto. No le impresionan los artistas más grandes del mundo, ni la Storchio ni Titta Ruffo, al que juzga “sin vida ni expresión, cuya garganta no era más sonora que la de cualquier otro cantante”, todo lo cual sorprende, irrita y es falso, pues contradice la opinión unánime acerca de esos titanes, amén de que ni Rosina Storchio ni Titta Ruffo cantaron nunca “Iris” en el Colón, donde la ópera sólo se puso en 1915, 1922 y 1926, siempre con otros artistas. Es más, Ruffo, que en la parte que le toca al barítono no hallaría mayor atractivo pues no lo hay, desechó de su repertorio esta obra que habría quizá –y no es seguro–, cantado una única vez en su vida, en Egipto (1901). No parece correcto crucificar a artistas memorables por actuaciones imaginarias.

En cuanto al público, recibe de Taborda un indiscriminado desprecio ya que iba todo, según él, a exhibir en “aquel inmenso palomar sin aire, envuelto en sedas, recamado en joyeles, toda su vanidad, su tedio, su hipocresía y su estulticia”.

Implacable, don Saúl no reconoce a nadie la pasión estética legítima que produce la ópera, ni su fuerte contenido popular.

¡Y cómo abomina del Colón!: “teatro tan costoso como feo. Julián no se explicaba cómo Buenos Aires se podía enorgullecer de poseer aquella mole ciclópea, sombría, chata, pesada, sin garbo ni elegancia, cuyos sillares parecen gravitar sobre el espíritu desde que se penetra en aquella cueva enorme, digna de trogloditas, sin detalles, sin armonía, sin gracia”, etc. etc.

El Colón, uno de los teatros más bellos del mundo, servidor del arte excelso, por el cual hoy, en la hora de la decadencia, aún somos reconocidos en cualquier parte, no merecía semejante exabrupto, para colmo rematado por el manido argumento populista: “¡cuánto dolor no mitigaría el oro encerrado en esta catacumba!”.

Es decir, sólo asistencialismo, no más teatros, no más cines, no más estadios, no más parques públicos, no más emociones, juego ni fiesta para la humanidad sufriente, porque lo que se

invierte en arte parece ser lo único que podría volcarse a favor del pobre... Estas afirmaciones son indignas de Taborda, para colmo, poeta y dramaturgo.

Pero de pronto, la situación da una vuelta de campana, justo cuando Julián iba a retirarse. Comienza el Himno al Sol, lo mejor de "Iris", y él descubre un mundo. Gradualmente conmovido, arrasado, afiebrado, tremante, se incorpora ante esa "música cósmica, imposible, que levantaba hasta Dios", que llena "los espacios a través de las edades, las angustias, los dolores, los ensueños, los afanes de la honda, de la eterna tragedia de la raza".

Volverá Mascagni al final de la novela, cuando Julián agonizante, buscando a Dios en su delirio, de repente siente estallar el Himno al Sol, consolador y formidable: "¡Los titanes —ruge— los hijos de la Tierra, los hijos del Pueblo, acorazados de ideal y de belleza escalan el Olimpo! Cantan el Himno al Sol. ¡Así, así, más alto! El cosmos entero canta", y muere estremecido por las notas del coro mascagnano.

Este final abre un amplio interrogante sobre el lugar que Taborda, en 1916, otorgaba al arte universal. Queremos creer que tras los anatemas injustos fulminados contra los prodigiosos cantantes y contra el escenario mayor, finalmente les reconoce un sitio de privilegio como ministros divinos y mediadores entre la vida, el amor y la muerte.

Aunque luego tradujo a Rilke y todavía en 1935 escribía un cuento antológico, "De Troglodia", éste tiene fuerte sentido político, y hacia ese campo, así como a la pedagogía y la filosofía, se orientó Taborda, postergando sus veleidades de dramaturgo y poeta.

También en 1918 apareció en Córdoba su primer ensayo: "Reflexiones sobre el ideal político de América", dedicado a Ingenieros, entusiasta y un tanto enfático. Allí esboza Taborda su ideario anticapitalista, imbuído de fuerte sentido nacional y americano. Osvaldo Magnasco señaló que "América no contaba desde hace un cuarto de siglo con una obra de tal envergadura, trascendencia y significado histórico".

Contemporáneamente, gestionaba su faena abogadil en Córdoba y patrocinaba el movimiento del 18, junto a otros valores ya egresados de la Universidad pero apasionados por su destino. Taborda integró entonces el Consejo Directivo de Derecho.

El 28 de junio de 1920, Benito Nazar Anchorena asumió la tarea de organizar la flamante Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales del Litoral ( Santa Fe ), con criterio reformista. En su discurso inicial invocó las nuevas corrientes y objetó a quienes veían en ellas una avanzada comunista. El estudiante Pablo Vrillaud, tres años más tarde presidente de la FUA, comprometió por mandato de Nazar a muchos profesores jóvenes, entre ellos Rafael Bielsa, Enrique Thedy, Ceferino Garzón Maceda y el propio Taborda que dictó sociología.

## LA PLATA

La siguiente parada de éste fue el Rectorado del Colegio Nacional de La Plata, designado el 27 de agosto de 1920, diez días después de que Carlos Melo asumiera la Presidencia de la Universidad, de la cual aquel dependía. Carlos Astrada, Héctor Roca, Carlos Sánchez Viamonte, Emilio Biagosch, Roberto Giusti, Ezequiel Martínez Estrada, formaron parte, con otros equivalentes, del areópago que dio fama al Colegio.

Taborda traía ideas nuevas y cambió radicalmente el funcionamiento escolar<sup>1</sup>. Entronizó la auto disciplina y se sentaba

a guitarrear con los chicos. Fortaleció aspectos culturales y su gran proyecto fue una casa del estudiante, a imagen de la célebre residencia madrileña. Pronto se alzaron contra él los dómine, y se generó una fenomenal contienda. El presidente Carlos Melo inició un proceso de investigación a cargo de Nazar Anchorena, que en primera instancia resultó favorable a Taborda. Contaba con el apoyo de los alumnos, de muchos docentes y con la fortísima adhesión del ilustre Alejandro Korn.

Nazar le dio público apoyo pero en privado le sugería la renuncia, a lo que el cordobés se negó en redondo. Melo entonces suspendió al rector y clausuró el Colegio durante ocho meses. Hubo afiches y pancartas violentas de ambos lados. Taborda se atrincheró con sus alumnos en el edificio. La consiguiente intervención judicial dispuso primero cortar los servicios y por fin, el 20 de abril de 1921 desalojarlo con la policía. Melo renunció, Taborda fue exonerado y se trasladó inicialmente a Córdoba y luego a Europa. Tras un interregno de casi un año, Nazar Anchorena fue nombrado presidente en diciembre. La polémica con Taborda continuó unos meses, acusándosele de "anarquizador".

"Acepto el título que se me discierne, anunció Taborda en carta pública a Nazar, el 4 de diciembre de 1922<sup>2</sup>, y en el puesto que ahora ocupo y fuera de puestos, seguiré siendo anarquizador. Yo sobreviviré en el recuerdo de muchos corazones; Ud. sólo vivirá en algún retrato colocado en los muros de su despacho por la mano de algún empleado".

## EUROPA Y UNQUILLO

Viajó varios años por Europa, donde ahondó su formación filosófica, sobre todo en el idealismo alemán. Sus focos fueron las universidades de Marburgo, Zurich, Viena y París. Frecuentó a grandes pensadores y artistas, desde Romain Rolland hasta Antonio Machado. En España fue seducido por las libertades y fueros de antigua tradición.

Hacia 1927, reabría en Córdoba el bufete que mantuvo en Colón 10, Unión Telefónica 6637, y edificaba inclusive con sus propias manos, su casa definitiva en Unquillo, distante 20 kilómetros al NO de la capital provinciana. Esta casa, muy original, ubicada sobre el río, fue un centro intelectual importante. En ella pasó José Luis Romero su luna de miel.

Todo aquel bagaje y el regreso al terruño despiertan en Saúl Taborda un viejo interés por Rivadavia, en cuya enfeiteus advierte resonancias de la frase de Fichte: "¡Die Erde ist des Herren!", la tierra es de Dios, no susceptible de apropiación privada, "es decir —aclara— Taborda—, de la Patria, porque la Patria, que es la eternidad de Dios que se hace visible en la historia, es el título de la eternidad de los hombres".

## SEPTIEMBRE. ¿Y AHORA?

Pero ya estamos en las vísperas septembrinas, hora de revisiones, interrogantes y dictaduras militares que proliferan por el mundo.

El 27 de septiembre de 1930, en el diario cordobés "El país", Taborda publicó su artículo "¿Y ahora?", que resonó bastante entre los amigos reformistas. Esa nota muestra la impaciente angustia del pensador de Unquillo y, por qué no decirlo, un apreciable grado de perplejidad y confusión ante la realidad que se abría.

El artículo comienza por justificar el "movimiento revolucionario... una sacudida espontánea de la conciencia política", que

ha invocado “la necesidad, desde luego indiscutible de corregir una situación desviada de los cauces legales, provocada por manos inexpertas”.

La emprende luego contra la Ley Sáenz Peña, pues procedió “sin percatarse de la realidad histórica de nuestro país”. Su instauración señala el punto inicial de la “desvalorización” del Parlamento argentino. Especialmente impugna Taborda “la obligatoriedad del sufragio y... el vehículo del partido político”.

Lloyd George acababa de manifestar que en el Parlamento “hay algo impropio”, y Taborda entiende abusivamente esa declaración como un “eufemismo” que revela “la desesperada desilusión del pueblo inglés en presencia de su ineficacia, cada vez más acentuada y notoria”.

Frente a ello, propone el “autogobierno”, que supone realizable no a través de partidos sino ¡de corporaciones!, pues no los tenemos orgánicos, sino “fracciones”.

Tras coincidir con Ibaguren, que ha hablado “en términos limpios y claros”, Taborda concluye: “No poseo la fórmula salvadora. Tengo para mí que lo que nos conviene es instaurar una democracia funcional, porque me parece ser la que responde con más eficacia a una expresión de la voluntad nacional que sea móvil, rápida, fluyente y dinámica”.

Semejante desorientación era compartida por algunos compañeros suyos, atraídos por la sirena del corporativismo instalado en Italia y en la Unión Soviética, donde el partido se erigía en “único” —una contradicción en adjetivo— y los intereses sectoriales, incapaces de proyectos orgánicos, generales y amplios, se ocupaban de la minucia del grupo y mostraban total inoperancia, de modo que el único motor político era el dictador.

La posterior experiencia barrió tales aventuras, y el partido sobrevivió como “el peor sistema político... con excepción de todos los demás” (Churchill dixit).

Taborda mismo recapacitó. En su conferencia “La crisis espiritual y el ideario argentino”, dictada en el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral (1933), y reeditada varias veces<sup>3</sup>, reconoce al menos que “el partido ha sabido atenuar la crudeza del efecto causado por el capital mediante su propia naturaleza (y) para eso formula programas de acción en los que concede acogida, más o menos sincera, a ideas y propósitos considerables”. Sin embargo en esa larga exposición, todavía Taborda injertó reelaborados, algunos fragmentos de su discutible artículo de “El país”.

## LLAMADOS

Mientras tanto, ya había asistido, como delegado del Centro de Graduados Reformistas de Córdoba al Segundo Congreso Nacional de Estudiantes, de 1932, que en Buenos Aires presidió entre otros, Héctor J. Cámpora. Lo observa con regocijo, porque advierte que los estudiantes han dejado la actitud del Primer Congreso que “prestó preferente atención al aparato de la codificación y a la eficiencia de sus disposiciones para corregir los defectos”, y la han dejado para volcarse a un nuevo léxico y a una acción nueva. “Previa a la universidad como cosa, está la universidad como idea”, afirmación lírica sin mucha eficacia para resolver problemas concretos.

Simultáneamente funda FANOE (Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual), cuyos integrantes constituían un grupo heterogéneo, que pronto diversas tempestades dispersarían: junto a Juan Mantovani, Francisco y José Luis Romero, Jorge Romero Brest, Luis Baudizzone, Luis Aznar, Hugo Calzetti,

José Babini, Marta Samatán aparecían Jordán Bruno Genta, Carlos Astrada y Alberto Baldrich.

El “Llamado”<sup>4</sup>, despotrica contra quienes, desde un “izquierdismo económico social, son radicalmente reaccionarios en el espíritu”, y siguen perpetuando “formas espirituales típicas de la ideología burguesa del siglo 19: biología darwiniana, ética y pedagogía utilitarias, literatura y arte realistas, etc.”.

## LO FACÚNDICO

Un nuevo y detonante emprendimiento abordó entonces Taborda: su periódico “Facundo”<sup>5</sup>, del que editó en Unquillo entre 1935 y 1939, siete números, con la colaboración del notable elenco de discípulos que iba formando: Tomás Bordones, Tomás Fulgueira, Santiago Montserrat, Adelmo Montenegro, Oscar Marcó del Pont, Manuel Gonzalo Casas, Jaime Cullere, entre otros.

Allí expuso su tesis comunalista o facúndica, rescatando la figura del caudillo como agente de un federalismo inorgánico, que se proponía “no largar las armas de la mano hasta que el país se constituya según la expresión y el voto libre de la República”.

Sin detallismo biográfico, reivindica el significado del “caudillo de múltiples nombres”, representante de una democracia bárbara, precapitalista y por tanto inocente de culpa original.

Al mismo tiempo propone hacer del municipio la piedra angular de nuestra vida institucional. Invoca la tradición de los fueros castellanos, el justicia mayor, los comuneros: las mejores tradiciones ibéricas. Fustiga en cambio a quienes poblaron con civilización europea la superficie de la República, pero no “el baldío de nuestra alma”. La que resulta baldía es esa afirmación.

Sin embargo, en un reportaje de “Noticias Gráficas”, julio de 1933, Taborda exalta la Revolución Francesa, reputando que “significa la disolución del orden medieval teocéntrico, y el comienzo de un orden esencialmente homocéntrico”.

“El pensamiento occidental aspiró siempre —agrega—, a que las naciones se estructuraran de acuerdo a una tabla de valores... contenida en las tres palabras esenciales de 1789: Libertad, por referencia a la personalidad que resuelve en su propio concepto la antinomia de la libertad y la autoridad. Igualdad, por referencia a los medios de realización. Fraternidad, por referencia a la estructuración mediante la solidaridad y el amor que hacen corresponsables a todos sus miembros. Tal el mensaje del siglo XVIII.

“El siglo XIX no ha realizado el alto designio de la trilogía. Ha propugnado la libertad; pero no la ha hermanado indestructiblemente a la igualdad y a la fraternidad”.

Nuestra época, en definitiva, “se caracteriza por ser la búsqueda desesperada de nuevas formas políticas y sociales”.

Con todo, su hispanismo se fue haciendo obsesivo: enrostró a Moreno la introducción del pensamiento roussoniano, porque a su entender, prescindía de la raza.

“Compartimos la tesis de Taborda — escribe Santiago Montserrat—, en cuanto la misma se propone afirmar una continuidad histórica entre el pasado colonial argentino, en su dimensión popular y progresista, y la Revolución de Mayo como hecho máximo de ese pasado. Nos apartamos de la tesis de Taborda, en cuanto ella pretende afirmar místicamente esa continuidad histórica, haciéndola reposar en un voluntarismo que, a su juicio, procede del fondo nómada del conquistador hispano y se halla permanentemente en trance de heroísmo, de aventura

creadora, es decir, de historia antes que de cultura”.

Taborda no fue aceptado in totum, pues, ni por sus más fieles discípulos.

El gobierno prohibió la circulación de sus publicaciones porque – él explicaba, socarrón – “comunalismo parece resonar a comunismo”. El nacionalismo de derecha lo ignora o lo rechaza irracionalmente <sup>6</sup>. Los liberales le imputan “un salto mortal hacia las regiones del corporativismo y de la política de fuerza”<sup>7</sup>.

Por eso conviene acreditar que Taborda no fue un apologeta de la guerra ni tuvo inclinaciones fascistas.

Pruebas al canto: repudió la lucha fratricida del Chaco, integrando en Comité Pro Paz fundado por Deodoro Roca; se burló del “César de polenta (que) infla el DO de pecho hasta congestionarse (y) quiere significar con el gesto la gran obra civilizadora que cumplirá en Etiopía cuando, despanzurrados todos los niños y las mujeres, no queden ni rastros de la barbarie y la esclavitud...”.

En “El fenómeno político” (1936), ensayo dedicado a Bergson y a Carl Schmitt, llega a la conclusión de que la raíz de lo político no reside en la enemistad, como este último sugiere, sino también en el amor, en ese “fondo amoroso y abnegado que arrastra al sacrificio a muchos hombres en pos de un mejoramiento de las condiciones sociales, de una mayor afirmación vital”. En definitiva, “lo que juega un rol decisivo es un contraste agon-agonal”, pues “conflictos tales como la guerra civil, la lucha de los partidos, las querellas eclesiásticas, la lucha de clases, y en general todas las situaciones polémicas, están teñidas de amor y de fuerza”.

Pero sus críticas a Sarmiento y la formidable obra pedagógica del sanjuanino son desconcertantes. Taborda no quería poblar, ni educar formalmente, ni tender ferrocarriles, ni que volasen aviones. Según él urge primero, llenar “el vacío de nuestras almas”. Para él, “la Universidad es una idea...”.

En su notorio ensayo “Sarmiento y el ideal pedagógico”, el cordobés bosqueja los caracteres de la educación que recibió Sarmiento: la escuela daba “un mínimum de enseñanza común a ricos y pobres”; se aprendía a leer y escribir, matemáticas y algo de religión, “con una parvedad de recursos que hoy parece inconcebible a los partidarios de la formación enciclopédica”. El resto lo hacían el hogar, la iglesia, la plaza pública, “el ancho seno del pueblo”. De ahí que Sarmiento no fuese un autodidacta, como pretendía, pues recibió “una docencia orgánica de contenidos cabales”, nutrida en el humanismo español.

¿Por qué luego, estadista, modificó tan severamente el sistema escolar de la República?. Taborda concluye que por una “enérgica negación de todo lo español”. Convencido Sarmiento de que el atraso intelectual e industrial de España habían hecho de ésta una colonia en la misma Europa, habían reducido luego a los sudamericanos a “una raza que figura en la última línea”. Por tanto adoptó el “producto legislativo francés de 1833” contraponiéndolo “al ideal de la personalidad esencial del humanismo español”. No hay en ello para Taborda “el deliberado designio de someternos al vasallaje de una cultura extranjera, como sostiene cierta subalterna suspicacia sectaria”, pero sí un error.

Lo que parece indudable es que hoy, “el ancho seno del pueblo” no educa bien, y que el error es de Taborda.

## LA ACCIÓN Y LA TEORÍA

Juntamente con estos escauceos políticos, no siempre afortunados, Taborda profundizó en la década del 30 su inmensa

tarea pedagógica, tanto en doctrina como en práctica.

Malgrado la relativa soledad ideológica, en su madurez, esa tarea reviste excepcional importancia: dirige, desde el 2 de junio de 1942, el Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba y su revista “Educación”. A brazo partido colabora con los gobiernos locales de Sabattini y del Castillo, y junto a Antonio Sobral y Luz Vieyra Méndez, concreta la creación de un foco educativo de insólita trascendencia.

Al mismo tiempo, el unquillense da cima a sus “investigaciones pedagógicas”, sólo parcialmente publicadas en vida pero recogidas y editadas en 1951 por sus albaceas <sup>8</sup>. Entrega a la Universidad de Tucumán los originales de “La psicología y la pedagogía”, que luego retira al ser aquella intervenida en 1943, y que sólo ven la luz en 1959, por la imprenta de la Universidad de Córdoba. En la revista “Tiempo Vivo” que dirige Montserrat, aparecen varios ensayos sobre el tema urbano. Tampoco es posible olvidar sus trabajos acerca de Descartes y Bergson.

Aquí no cabe glosar el riquísimo venero de las investigaciones pedagógicas. Constituyen el primer intento científico serio de crear un sistema original, no transplantado, de educación nacional. Es una obra global, sinfónica, donde ningún cabo queda suelto. En estos penosos tiempos, las preocupaciones de nuestros pedagogos oficiales interesados por las currícula, por el programa, por el polimodal, por la evaluación, serían acogidas por Taborda con una carcajada jocunda. Su iconoclastia lo llevaría, p.ej., a negar in totum cuanto había hecho la pedagogía argentina hasta entonces, y a objetar el papel educativo del padre, “le brave sot”... Para Harlaire y para él, el padre es por definición, un perfecto idiota, lo que resulta una inaceptable definición, aunque suene audaz e iconoclasta. ¿La sostendría hoy?

Quizá él mismo retocaría mirajes. Tendría mayor desconfianza por la educación informal, hoy librada a medios informativos arrasadores, y habría perfeccionado sus propios planes de estudios, un tanto ingenuos aun en su época. Pero conservaría su ojo crítico, su libertad creadora, su vocación de convulsionar las conciencias. ¡Y qué opinaría acerca del panorama educativo actual! Por algo cita:

“Los niños: Cómo quisiéramos  
contemplar el camino...”

“Los maestros: Sin distracciones, leed:  
“Cuando Aníbal cruzó  
Los Alpes...”

“Los niños: Y nosotros, ¿qué montañas  
cruzaremos nosotros?”

“Los maestros: No se trata de vosotros;  
leed: “Cuando Aníbal”...

“Los niños: ¡Pero no! ¡Pero no!  
¿Cuándo se tratará de  
nosotros?...”  
**Romain Rolland: “Liluli”**

En definitiva, allí está, en cierta medida, la clave de tantas urgencias presentes. “Cuándo se tratará de nosotros...”. Lo que no significa renegar del humanismo, de la cultura americana y de la europea, del rigor que todo estudio requiere. Porque vale la pena cruzar cordilleras, pero no está mal también co-

nocer cuáles cruzó Aníbal. Una gran voz como la de Taborda no abunda hoy en el coro doméstico del elenco educacional.

### FINIS

Pero su obra quedó inconclusa. Parecía destinado aún a una producción amplia y definitiva. Contaba cincuenta y nueve años, aunque el Chagas daba a su piel una oscura y ominosa coloración morada.

Y así fue cómo, una espléndida mañana, algunos hombres, pocos en número pero de calidad representativa, se reunían en el cementerio de Unquillo para despedir los restos de Taborda, muerto en su casa, súbitamente, el 2 de junio de 1944.

Aunque Unquillo honró al maestro con una calle de su nombre, éste no ha sido mayormente recogido por efemérides oficiales, en un país donde sobran estatuas. Acaso porque fue, no obstante sus errores, un artesano intelectual de pasmosa seriedad científica, el símbolo de la inteligencia aplicada a estudiar la realidad apasionante de la Patria. Así debemos saberlo.

Su tumba es una lápida de granito, obra de Alberto Barral, que recoge esta definición perfecta: "Saúl Alejandro Taborda. – Vivió y pensó para su tierra".

### Notas

<sup>1</sup> Sobre Taborda en La Plata, cf. Gustavo Vallejo: "El culto de lo bello", pg. 113, y Hugo E Biagini: "El movimiento estudiantil y sus mentores", pg.153, en Hugo Biagini y otros: "La Universidad de la Plata y el movimiento estudiantil", Ed. De la Universidad Nacional de la Plata, 1999.

<sup>2</sup> En "Renovación", año I, n° 3, Buenos Aires, mayo de 1923.

<sup>3</sup> "La crisis espiritual y el ideario argentino, Instituto Social, Santa Fe, 1933, p. 37; existen al menos tres reediciones, la última que conocemos, del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe 1958.

<sup>4</sup> El "Llamado", de septiembre de 1932, puede leerse completo, entre otras fuentes, en Alberto Ciria-Horacio Sanguinetti: "La Reforma Universitaria ( 1918-2006 )", Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe 2006, p. 330.

<sup>5</sup> Lo principal de éste fue reeditado en Saúl Alejandro Taborda: "Fascundo", selección de Horacio J. Sanguinetti, epílogo de Santiago Montserrat, Cuadernos del Centro de Derecho y Ciencias Sociales (FUBA), Ed. Perrot Bs. As. 1959. Casi cuarenta años más tarde, también por "Estudios", Revista del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, n° 9, junio 1997-julio 1998, p.175

<sup>6</sup> Solamente conocemos un escritor de la "izquierda nacional", Fermín Chávez, que haya intentado valorar a Taborda, aunque tardíamente y en forma superficial. Baste mencionar que Chávez asevera injustamente que "en gran medida el desconocimiento de los escritos y del pensamiento de Taborda tiene como responsables a sus compañeros de la Reforma del 18, y algunos de sus discípulos, empeñados en no mostrar la evolución del pensador cordobés con posterioridad al año 1933" ( cf. su "Civilización y barbarie en la historia de la cultura argentina", Teoría, Bs. As. 1965 Pg. 99 y ss ). La falacia es ilevantable: ¡toda la obra de Taborda fue rescatada por sus discípulos y epígonos!

<sup>7</sup> La crítica es de Barreiro, José P.: en el "Espíritu de Mayo y el revisionismo histórico" Claridad, Bs. As. 1951, pp 31, 80 y 298; pero sobre todo en "Una crisis espiritual argentina: la transición de Saúl Taborda", en Sagitario, n° 1, enero-marzo de 1955.

<sup>8</sup> La reedición de "Investigaciones pedagógicas" (1930) fue concretada en dos volúmenes con prólogo de Santiago Montserrat, por el Ateneo Filosófico de Córdoba (1951), incorporando materiales ausentes en la primera publicación. Sobre Taborda, entre trabajos de Montenegro, Biagini y varios jóvenes investigadores cordobeses, como Enrique N'hau, César Tcach, Silvia Roitenburd, M. Morley de Vestraete, destaca Santiago Montserrat "El humanismo militante de Saúl Taborda", Ed. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe 1956.

## BIBLIOTECA DEL (CIANE)

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Días y horario: Miercoles y Jueves de 11 a 19 horas  
Teléfono: 4806-2818/8817  
E-mail: info@acaedu.edu.ar

## Destacada presencia de nuestros académicos en distintos jurados

El académico Prof. **Alfredo van Gelderen** participó el 11 de noviembre como jurado del "Premio Anual de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Ensayo 2010: La educación como Proyecto Estratégico" en representación de la **Academia Nacional de Educación**, en tanto que el académico presidente Dr. **Horacio Sanguinetti** lo hizo en representación de la **Academia**

**Nacional de Ciencias Morales y Políticas** y la académica Lic. **María Sáenz Quesada** en representación de la **Academia Nacional de Historia**.

El académico Prof. **Alfredo van Gelderen** también ha sido jurado del "Premio El Sarmiento de mi escuela" organizado por el **Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**; de la sexta edición del "Pre-

mio PricewaterhouseCoopers a la Educación 2009"; del Premio Bienal 2009-2010 "Jugar para Aprender", de la **Fundación Navarro Viola**; y del "2º Concurso Proyecto Alfredo Hirsch para la Educación Agropecuaria – Año 2009".

Junto al académico Ing. **Horacio C. Reggini**, asimismo, fue designado miembro del jurado del **Premio ADEPA**.

# EDUCACIÓN Y TIEMPO

Por el Dr. Jorge Reinaldo Vanossi

*Conferencia pronunciada en reunión privada de la Academia Nacional de Educación  
el 7 de diciembre de 2009.*

**E**sta comunicación la he titulado “Educación y tiempo”, y contiene algunas reflexiones que podrían dar lugar a algo más abarcativo, a manera de homenaje al cuento de Borges “*El jardín de los senderos que se bifurcan*”, que ha motivado tantos interrogantes a físicos y matemáticos en torno al tema “tiempo”. Ya al final veremos por qué se titula así.

La primera pregunta que formulo es: ¿qué tiene que ver y cuánto tiene de relación, el tema de la EDUCACIÓN, con la idea de REVOLUCIÓN, con el concepto de JUSTICIA y con la noción de EQUIDAD? Cuando Harold J. Laski, el famoso teórico del laborismo inglés, publica en 1934, en pleno auge de los totalitarismos en Europa, su obra “*El Estado en la Teoría y en la Práctica*”, la encabeza justo después del título, con una cita de un autor hoy en día muy olvidado, Goldsworthy Lowes Dickinson, que en 1908 publica un libro sobre “*Justicia y Libertad*” en el cual, ya avanzada la obra y hacia el final dice: “La **justicia** es una fuerza que, si no puede crear, puede al menos, destruir. Por eso, el problema del futuro no es el de si se producirá la **revolución**, sino el de si sus efectos serán beneficiosos o desastrosos”. Esta cita es enigmática pero profunda, por todo lo que sucedió después de 1908 y cuando Laski la trae a colación y la pone ahí como cabeza de su libro. ¿A qué viene entonces esta cita de Laski? Creemos que hay dos nociones que se deben incorporar al razonamiento que conduce al perpetuo o sempiterno tema de la educación. Por un lado, ¿qué se entiende por revolución? Algunos acuden a todo lo tumultuario o a las cosas realmente violentas. Preferimos apelar a lo irreversible, o sea, cuando estamos ante aquello que produce un cambio del cual no se puede volver atrás. Cambia una era, muta una situación. Se transforma un status y no hay regreso: hay una “preclusión de instancia”, como dirían los abogados.

El otro aspecto, también importante para tomar en cuenta, es el alcance de la expresión “conocimiento”, a partir de cierta altura de la historia en que se comienza a decir que el conocimiento también es “poder”. Hasta ese momento, el poder reposaba en otras cosas, fundamentalmente de tipo material: la tierra, las piedras preciosas, etc. Y el tercer problema es la distinción que Ortega, un poco con perspicacia o por su agudeza y otro poco por reproche a la confusión que suele haber, distingue entre los “usos” y los “abusos”, cuando condena las políticas o las actitudes

que tienden nada más que a calmar o colmar los abusos, mientras él entiende que lo que realmente hay que cambiar son los usos, hábitos, costumbres y convenciones. En materia de educación, más precisamente, creemos que hay usos que cambiar, y no solamente abusos, habida cuenta que la **culturalización de la educación** es también un tema de tratamiento permanente y no de tratamiento ocasional. Para ello no dejemos de asumir que la educación es mucho más que un tema de política agonal o del debate circunstancial; y es también algo más denso como para circunscribirlo a las denominadas “políticas de Estado”, cuando se entiende por tales políticas nada más que ítems compartidos por los partidos políticos en su perfil programático. La educación está imbricada en las “**políticas públicas**” que conciernen –conjuntamente– a la sociedad y al Estado. Y no sólo a la sociedad considerada en abstracto sino preferentemente –aunque no únicamente– al cuerpo social en el complejo de sus organizaciones libres e intermedias. Y hay fuentes inspiradoras así, por ejemplo en la Argentina cuando Esteban Echeverría acude al auxilio de Alberdi y redacta el capítulo decimotercero del “*Dogma*”, invoca que: “...la fórmula llamada hoy a presidir la política moderna, consiste...en la armonización de la individualidad con la generalidad o, en otros términos, de la libertad con la asociación”. Si al árbol se lo juzga por sus frutos, convengamos en –al menos– un par de notas negativas, a saber: primero, que la “dejación” ha generado un terreno árido; y segundo, que hubo no uno, sino varios “desertores”: el Estado y la sociedad. En definitiva esto hay que analizarlo con el viejo principio de Aristotéles: “*Cognitio principiorum provenit nobis ex sensu*”, es decir, que debemos tomar fundamentalmente el conocimiento sobre la base de esas realidades. En caso de aceptar ese pensamiento del “estagirita”, deberíamos dar importancia a algunos datos de la realidad comprobada, pues algunos de esos índices pueden ser coyunturales pero son alarmantes o por lo menos preocupantes. Todos los años, entre octubre y noviembre se publican las estadísticas que elaboran en “*The Time Higher Education QS World University Ranking*”. El ranking resultante es la evaluación de seiscientas de las nueve mil universidades del mundo. Hay otra entidad, también productora de otro ranking, que es el de la *Universidad de Jiao Tong* de Shangai, de donde resulta que en Buenos Aires, la UBA no está mencionada: no figura. La primera que figura de

América Latina es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que está en el puesto ciento noventa; y de las hispano parlantes está posicionada la de Barcelona. Harvard, sigue siendo la número uno; Cambridge pasó al segundo puesto por encima de Yale; la Universidad de Londres trepó al cuarto y Oxford se ubicó en el quinto lugar. Este es un dato a tomar en cuenta: en el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, la Argentina está en el puesto cuarenta y nueve, dos lugares más abajo que el año precedente, que a su vez, estuvo dos más abajo que en el antecedente; y escalonadamente seguimos descendiendo. De todos modos, y comparativamente ubicados, estamos detrás de Chile y muy lejos de países como España que hasta hace pocas décadas tenían indicadores inferiores y ahora los tienen muy superiores. ¿A qué causa se adjudica este índice de desarrollo social, de desarrollo humano tan bajo? La respuesta está y la analiza precisamente este organismo de las Naciones Unidas, sosteniendo que en el caso argentino **es la deficiencia en la educación**. También el país muestra retrocesos en índices internacionales como el PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés), elaborado por la OCDE. Por lo tanto, hay que conceder mayor gravitación sobre los efectos, a **la causalidad y no a la casualidad**, pues en caso contrario y de continuar declinando por la pendiente, corremos el riesgo de la desaparición (sic) en el ranking de todas las mediciones comparativas internacionales. El matutino *Clarín* dedicó después una editorial, el martes 10 de noviembre de 2009, bastante duro en este mismo tema vinculado con el ranking y señalaba cómo habíamos caído desde el puesto ciento noventa y siete al puesto doscientos noventa y ocho, por encima del lugar claramente mediocre en que estamos ubicados (sobre todo, se refiere a la UBA, la que más ha bajado), y dice lo siguiente: “Son múltiples y de larga data razones de este frustrante presente de la universidad argentina, el cual compromete severamente el futuro de nuestra sociedad. El Estado nacional ha mantenido una obstinada ceguera estratégica, ahogando financieramente a las universidades y manteniendo un esquema de educación superior que insiste priorizar carreras tradicionales cuyos egresados se suman a un mercado saturado de profesionales liberales, sin orientar y promover el estudio de disciplinas científicas y técnicas clave para la producción de innovaciones”. Termina exhortando que “es necesario recuperar la Universidad jerarquizando la docencia universitaria, vinculada a la investigación y orientar las vocaciones hacia campos científicos y técnicos más importantes para el crecimiento”. En un contexto no tan crítico como el nuestro, el presidente de los Estados Unidos ha iniciado una campaña destinada a promover la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas entre los jóvenes. Bajo el lema “*Educar para innovar*”, Barack Obama busca que la sociedad civil incida más en la promoción de la cultura científico-tecnológica para mejorar el rendimiento de los escolares norteamericanos, hoy rezagados con respecto a Asia y Europa.

La pregunta es: ¿no estaremos en el borde de la imaginación de Mario Benedetti cuando en “*Gracias por el fuego*”, famosa novela, narra esa interrogación angustiada de los uruguayos que sufrían en el exilio el llanto a la distancia del añorado país que se les “spiantaba”? Porque están en otro país que los asila y uno de ellos trae la noticia que “desapareció el Uruguay” (sic). En realidad, en los hechos, Uruguay -cualquiera sea el signo político que lo gobierna- está avanzando, tan cierto que el año que viene vamos a comer carne importada del Uruguay y que ya exporta vino cuando antes ni lo producía (sino que los importaba) y que están haciendo exploraciones para encontrar petróleo sobre la

costa del Océano Atlántico (que muy probablemente encuentren, como han encontrado los brasileros).

Hay también un dato presencial de la incidencia del descenso que se observa en todos los órdenes y en todos los niveles de la educación. Me refiero a los que le incumbe el rol de la enseñanza y, por lo tanto, también **a los que deben enseñar a los que enseñarán a aprender**: éste es el punto. La clave de bóveda está en la formación de los cuerpos docentes, **o sea, en la formación de los formadores**. Hemos abandonado una serie de institutos que tradicionalmente se ocupaban de eso, que fueron famosos –magisterios y profesorados- a fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX, y eso ha caído prácticamente en situación de abandono.

El problema es por lo tanto social o de pertenencia social. Es la sociedad toda la que tiene que ser concientizada. En la otra margen del Río de la Plata fue percibido así y asumido en consecuencia. Entre sus pensadores que reflexionaron al respecto, cabe mencionar por el vigor de sus planteos e ideas a Carlos Vaz Ferreira, nacido en 1872, dos veces decano, tres veces rector. Un hombre que no se había alistado en una escuela en especial, que trataba de superar los márgenes del positivismo y expone algunas referencias en un libro llamado “*Fermentario*”, que se edita en 1938 y se reedita por última vez en 1940, donde al hablar de las elites, él las califica como las clases especiales, diciendo: “Cada profesor debe preocuparse, además de suministrar, en buena forma la enseñanza reglada, de contribuir en su medida al efecto fermental o estimulante”. Agrega: “...dando noción de la existencia, por lo menos, de los hechos, cuestiones o doctrinas que no figuran en los programas.... Distinguir y hacer distinguir lo cierto de lo dudoso, lo bien sabido de lo mal sabido: apenumbra; quitar, en resumen, la demasiada (falsa) claridad y precisión de ciertos esquemas”. Y termina con un broche de oro, sentenciando: “...Todo punto que se profundiza, es un infinito”. Esto ha sido recientemente publicado en Buenos Aires, como recordación de Vaz Ferreira, por la revista “*Juristas y Filósofos del Río de la Plata*” (Asociación de Docentes – Facultad de Derecho – UBA – Bs. As., 2009).

Desde entonces, ha pasado mucha agua bajo el puente. Mientras tanto, la velocidad del cambio es asombrosa en todos los aspectos mensurables. El **tiempo** es inexorable. Por lo pronto, el “riesgo social” de la **incapacitación** va en aumento, que es una referencia patética de la que surge una alarma, advirtiéndonos que hay que superar las asimetrías de velocidades que median entre los adelantos de la civilización, fundamentalmente técnicos, y los progresos de la cultura, fundamentalmente de dominio de la razón sobre los instintos. Algunas voces se alzan: a fines del 2009 publicó “La Nación” una colaboración de Jorge Werthein (que es Doctor en Educación por la Universidad de Stanford) donde también acude al ranking hecho por PISA, recomendando insistir más en la derivación presupuestaria hacia el otorgamiento de becas para estudiantes que cursen carreras no tradicionales. Asimismo menciona el rol importante que la prensa tiene juntamente con los medios audiovisuales y el correo electrónico en el acompañamiento del deber social de la capacitación del mayor número y con la mejor calidad. El diagnóstico es correcto, pero me permito añadir como concausa del desfasaje universitario la deplorable caída de la enseñanza secundaria, verdadera antesala de la enseñanza superior. Y el problema no es sólo nuestro, pues en Inglaterra los guardianes que vigilan la “excelencia” de Oxford y de Cambridge (“*Oxbridge*”) señalan que el problema concreto “se encuentra en las desigualdades del sistema de colegios secundarios” (Conf. “*La Prensa*”, 13/XII/ 2009, por Ben Quinn).

Podemos agregar nosotros –al decir de los procesalistas- que “a confesión de parte, relevo de prueba” (sic).

Me atrevo a insistir en que **el riesgo de la incapacidad** debe ser incluido e incorporado a la cartilla de los riesgos a ser cubiertos por los regímenes que aceptan e instrumentan un sistema de seguridad social. Fue el tema de mi incorporación en esta academia por sugerencia de la entonces vicepresidenta Gilda Lamarque de Romero Brest. Si la seguridad social cubre el parto (nacimiento), cubre la enfermedad (salud), cubre el paro o la desocupación (es decir el trabajo), cubre los accidentes de quienes viven con discapacidades físicas y mentales, cubre la edad (el retiro y la jubilación), se deben sumar a eso la educación y la capacitación. ¿Por qué? Porque el conocimiento depara la oportunidad de adquirir poder. El poder provenía de la riqueza, de la fuerza, de la tierra, de los metales preciosos. Pero a partir de cierto momento histórico, por lo menos tres grandes autores llamaron la atención respecto de la importancia de la capacitación. Voy a mencionarlos muy al pasar: uno de ellos, acaso el más antiguo, fue Francis Bacon (1561-1626) que era nada menos que canciller bajo el reinado de Jacobo I. En sus libros “*Instauratio Magna*” de 1623 y en “*Novum Organum Scietiarum*” de 1620 marcó una línea muy acentuada de la relación entre el progreso y los avances del conocimiento y la relación de poder y conocimiento. Luego de él, Jeremy Bentham (1748-1832), también inglés, militante en la escuela utilitaria que reflexiona igualmente sobre esto; y Jaime Balmes (1810-1848), español, sacerdote, autor de una teoría sobre las certezas, que vincula el problema con los efectos económicos y sociales, apelando a una filosofía de sentido común, y en uno de sus libros “*Filosofía Fundamental*” (1846), también se ocupa de la relación del conocimiento, la sabiduría y el poder. Tanto los ingleses como el español percataron que las distintas formas del conocimiento eran sustentadoras de poder: *knowledge is power*.

De acuerdo a lo que ha aceptado el diccionario de la Real Academia, la palabra **incapacidad** incluye entre sus acepciones la falta de preparación, no solamente la incapacidad por discapacidad, sino que es otra acepción. “Incapacitado” es: falta de aptitudes para hacer; “incapacitar” es privar de aptitud necesaria, por lo que resulta que si se está privando de aptitud necesaria hay un riesgo. “Aptitud” es capacidad para operar competentemente en una determinada actividad; suficiencia o idoneidad; capacidad y disposición para el buen desempeño. Esto se puede explicar. Sin capacitación disminuyen las oportunidades para ingresar a la **movilidad social ascendente**. O sea, que hay menor igualdad de oportunidades. Y esto, sencillamente es así porque el conocimiento es abarcativo y comprensivo del entendimiento, sumando el desarrollo de la inteligencia, el despliegue de la razón, de la ciencia y la aplicación de la sabiduría (y no subestimar la llamada “inteligencia emocional”). Sin descuidar el espacio destinado a las humanidades y a las “ciencias del espíritu” (Dilthey), es imperioso concientizar a padres e hijos, a docentes e investigadores, a gobernantes y al pueblo, de la necesidad de profundizar y extender la orientación en pro del saber científico, del adelanto tecnológico y de la inquietud innovadora en todos los ámbitos del conocimiento. Necesitamos un conocimiento formativo y que resulte útil y viable a la vez.

Se han hecho muchas propuestas al respecto. He visto que en un discurso que pronunció el vicepresidente de la República (2009) habla de algo que ya había sido sugerido anteriormente por otros, con motivo de la desaparición del servicio militar (supongo que esa es la razón). Propone una suerte de “servicio civil” para el adiestramiento. Es la idea de preparar los recursos

humanos para la recapacitación y la adaptación permanente, que sería cada vez más necesaria en los complejos y exigentes sistemas sociales contemporáneos. Hay muchos países que lo tienen. Israel, por ejemplo, donde hombres y mujeres tienen que prestar ese servicio civil porque es una forma de preparación para asumir responsabilidades mayores –además de la defensa común- que de otra manera no se pueden cubrir con eficiencia, ya que es también una manera de disminuir la desocupación a través de la enseñanza de destreza y de adiestramiento, aunque no necesariamente profesiones universitarias. Así, se puede realmente entrar en la escala de la movilidad social ascendente y no descendente. Para introducir una nota de humor (y más o menos guardando las diferencias) como dice Woody Allen: “es mucho más fácil demostrar la existencia de Dios que encontrar un plomero un sábado o un domingo a la tarde en Nueva York” (en la Argentina también es difícil encontrarlo en los días de trabajo). Las “escuelas de artes y oficios” que los franceses tanto predicaron y que muchos otros países adoptaron, ¿dónde están? Cada día habría más empleo y no menos empleo para la mano de obra. Mano de obra que si es primaria o elemental, no encuentra empleo. O tal vez, encuentra empleo como recolector de basura o albañil de obras. Son los empleos que no requieren la menor capacitación. Toda la labor que está por encima de un barrendero o un recolector de basura o de un albañil o picapedrero, requieren algún tipo de capacitación. Para eso, han existido en otras épocas y existe en muchos países, una variedad de establecimientos destinados para esa formación y capacitación.

La Constitución reformada en 1994 incorporó en el artículo 75, de las facultades del Congreso, un inciso (el 19) que viene a continuación de la cláusula “alberdiana” del progreso, a la que podemos llamar del “desarrollo”, que dice así: “corresponde al Congreso proveer lo conducente al desarrollo humano, ...a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, ...a la investigación y el desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento”. Y al final del artículo dispone en otro párrafo: “Sancionar leyes de organización y de base de la educación que aseguren la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal...”. Vemos que introduce los dos conceptos: gratuidad y equidad. Si se hiciera una consulta al respecto, con una sola pregunta: ¿en qué medida nota, usted ciudadano, que ha mejorado su calidad de vida en estos rubros, como también en otros, después de la reforma de 1994? Creo que la respuesta, de ser sincera, diría que no han mejorado, o más aún, diría que han desmejorado.

A título personal, no creo que baste con el principio de la gratuidad vinculándolo con la equidad, que es un problema que ha dado lugar a mucha discusión y a mucho debate, muy interesante por cierto; como tampoco creo que este problema se resuelva con el libre ingreso y con tan poco egreso, mientras la enseñanza secundaria continúe deteriorándose a niveles desérticos (y no asegure salida laboral ni preparación para la incorporación universitaria).

Afirmamos que la pregunta sobre gratuidad merece una respuesta por el sí, pero con un aditamento que no se suele agregar y que insistimos en que se debe asociar con el deber de la retribución, porque ahí aparece la “equidad”, que es retribuir la gratuidad que otorga la facilidad que se ha obtenido al acceder a una enseñanza de determinado nivel. **La equidad es una forma de hacer justicia**. Para los sectores más pudientes de la clase media todo es gratuito. Basta ver los alrededores de la Facultad



de Derecho: ya no alcanza el espacio para los automóviles, que no son los de los profesores ni de graduados, pues la mayoría son de los alumnos. A lo mejor no los pagaron ellos sino el padre o el tío o la tía o el suegro o el cuñado, pero equivalen a un testimonio de pertenencia “pudiente” y no carenciada. Pero no retribuyen a la sociedad lo que ésta les brindó a través del Estado. Incluso, el debate racional y maduro al respecto de estos dos temas (gratuidad y el tema de libre ingreso) no se puede llevar nunca a un nivel verdadero y pacíficamente racional y maduro. Es imposible. Es una dificultad tremenda que existe al respecto, al propio tiempo que existen muchos sistemas capitalistas y socialistas donde hay un deber de retribución que puede materializarse de distinta manera: impuesto al graduado, retribución a determinados servicios o prestaciones inmediatamente o después de cinco años de graduado o según las funciones y roles que ocupen, pero hay **un principio de solidaridad** que está ínsito en la base de equidad del sistema: **justicia retributiva**.

Si la Constitución ha incorporado el concepto de “equidad”, que no estaba anteriormente (sí estaba el de Justicia), seamos concientes de las múltiples acepciones que tiene la palabra equidad: igualdad de ánimo; bondadosa templanza habitual; moderación en el precio de las cosas o en las condiciones de los contratos; disposición del ánimo que mueve a dar a cada una lo que merece. Hay dos más que parecen atinentes: una es entender a la equidad como la propensión a dejarse guiar o a fallar por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la JUSTICIA o por el texto terminante de la LEY. Siendo así su entendimiento, entonces, la equidad será más exigente que la justicia. Y la otra acepción es “justicia natural”, por oposición a la letra de la ley positiva. Hay un ensayo poco conocido de Abelardo Rossi, que fue juez de la Corte Suprema de la Nación -muy dedicado a los temas filosóficos- que aplicó en todas sus acepciones el concepto de equidad, pero no sé si lo habrán tenido en cuenta los constituyentes del '94 cuando incorporaron el tema en este inciso de la Constitución reformada.

Si Wilfredo Pareto habló de la circulación de **las elites**, fue en el sentido de que “debemos resolver las vías para promover el acceso a ellas”. La idea de elite como grupo selecto es tan antigua como la noción de injusticia. Platón, cuando hablaba de preservar el gobierno para los mejores, estaba (sin utilizar la palabra elite) forjando embrionariamente la noción. Muy curiosamente en el siglo XVII se usa la palabra “elite” pero como sinónimo de calidad y excelencia de productos: los calificados productos de elite. Las “castas” en la India fueron consideradas siempre como una elite. **La elite siempre es una minoría**. La cuestión es doble: si es una minoría estática o dinámica por una parte; y si coincide o no con una clase dirigente. Pareto predica que las elites son inexorables, son un mal necesario o un bien necesario, pero que tienen que circular. Tiene que haber pluralidad de elites. Es un concepto dinámico. Ahora, la angustia consiste en saber si coincide o no elite con clase dirigente, o la clase dirigente no pertenece a la elite.

Muchos autores se han ocupado de esto. Según el ya citado Pareto, se trata de ponderar a la clase selecta, pero que ésta incorpora nuevos miembros: es selecta abierta, y estos nuevos miembros no son numéricos sino renovadores cualitativamente, y eso es lo que enriquece el fenómeno de la **circulación**. A su turno, Gaetano Mosca habla de una “minoría organizada”, porque monopoliza el poder; al que le pone el nombre de “clase política”, con lo cual confunde un poco el concepto de clase o lo reduce, o lo simplifica, o en fin, lo lleva a términos equívocos.

¿Pero cuál es el dato que caracteriza a lo que él llama clase política? Que lucha por su preeminencia: la elite lucha por su preeminencia. Pero el requisito para su estabilidad, es ejercer una moral superior, si no pierde la continuidad. Hoy parece casi obvio que si por clase política se entendía la elite, y la elite era una minoría organizada y luchaba por su preeminencia, pues entonces también es obvio que no cumplen actualmente muchos países del mundo el requisito de su estabilidad, que es la moral superior: no hay, las góndolas están vacías, hay desabastecimiento (sic). A su turno, Robert Michels descubre las tendencias oligárquicas al estudiar la social democracia de Alemania, nada menos que el partido opuesto a la política prusiana de Bismark; y descubre esas tendencias. El líder es el germen de esa patología de la que resulta la oligarquización partidaria, y propone entonces un liderazgo profesional basado en la capacitación. Esa es la propuesta concreta de Michels. Por su parte, Karl Mannheim detecta la influencia de los medios de comunicación social sobre las masas: el público intermedia en la relación entre masas y elites y ahí todo se complica a causa de eso. Wright Mills habla de la elite como parte de un estrato más amplio del que surge la minoría que decide en definitiva, y menciona tres fuerzas que, a entender de Ray Mills, están mutuamente (no usa la palabra retroalimentación) condicionándose o recíprocamente respaldándose: fuerzas económicas, fuerzas militares y fuerzas políticas. Su conclusión es que la población a secas no tiene fuerza. Y Raymond Aron se ha ocupado mucho del tema: el “personal político” (como lo llama él en especial), que es una minoría que se eleva a posiciones privilegiadas<sup>1</sup>.

Gustav Radbruch nos habla de la “estrella polar”, para enfatizar que la Justicia es la que señala la senda al Derecho. La Justicia ilumina, orienta el camino del Derecho. Nosotros podríamos decir que el conocimiento es una meta a cumplir por la educación, pero acompañándose de la equidad como criterio de los repartos de las responsabilidades comprometidas en el logro de tan loable destino: no es solo el Estado, no es solo la sociedad; son todos los grupos que en definitiva conforman a la Nación.

Así se expresaba uno de los constituyentes de 1853, que intervino, junto a José Benjamín Gorostiaga, en la redacción del texto. Me refiero a Juan María Gutiérrez: “La Constitución es la Nación argentina hecha ley”. Es por ello que la educación debe incluir en sus objetivos la enseñanza-aprendizaje de los aspectos fundamentales del régimen institucional de una democracia constitucional. Esa asignatura recibió durante cierto tiempo la denominación de “Instrucción Cívica”, habiéndole sucedido otros sucedáneos (sic) que la reemplazaron o directamente minimizaron o desconocieron los contenidos que apuntaban hacia el conocimiento de las bases institucionales como parte del caudal de la formación del pueblo todo y de los ciudadanos en particular<sup>2</sup>. Sirva como lección el caso de Italia, que en la hora actual debate la necesidad de enfatizar la prédica de “*Ciudadanía y Constitución*”, a fin de que los valores de la Constitución sean más conocidos “para poder ser defendidos” juntamente con las leyes, las instituciones y las tradiciones, abonando así la cultura republicana (“*Corriere della sera*”, 09/XI/2009).

Como contenido insoslayable de esa “instrucción cívica”, cumple una función capilar (como la de cada uno de los vasos muy finos que enlazan en el organismo las circulaciones arterial y venosa, formando redes – RAE) el rol de la “seguridad jurídica”, que debe ser tutelada por los jueces ya que se trata de una cuestión de orden público: así lo ha proclamado la Corte Suprema, al asignarle jerarquía constitucional (Fallos 245:41; 248:528; 249:348; 252:134; etc.) y por ser una de las bases

principales de sustentación de nuestro ordenamiento (Fallos 242:501; 235:826; etc.). No puede haber “Estado de Derecho” si no se goza de “seguridad jurídica”. Lo mismo cabe decir con relación a la seguridad personal y a la seguridad social.

En este orden de cosas, los **medios** de comunicación asumen una enorme responsabilidad ante la sociedad toda vez que bien pueden actuar como conductos para la llegada de la información veraz necesaria para la operatividad de los contenidos formativos y su interpretación aplicativa, o mal pueden convertirse en agentes de una deformación destructiva que conduzca a la confusión y desorientación de los destinatarios. La tarea de la educación puede ser destruida o anulada por los desvíos y desvaríos de una información malintencionada.

Este punto trasciende los perfiles de la Educación y llega a influir en la sustancia de la CULTURA. Se ha dicho que esta es también una forma de percibir el mundo (Pekonen), que se expresa mediante el **lenguaje** y los **símbolos** (Duncan); pero que una comprensión cabal de los valores culturales no puede prescindir del conocimiento de las **instituciones**, ya que como bien afirma la investigadora Belén Amadeo el sistema institucional transmite cultura política<sup>3</sup>. De ser así, es correcta la conclusión a que arriba dicha autora, en el sentido de que los **medios** (de comunicación) “detentan un papel fundamental en la conformación de la opinión pública”, y así como “ayudan a la constitución y redefinición constante de la cultura”, también “en gran medida **condicionan** los vaivenes del lenguaje social –y político–...y son un punto de referencia para llevar a cabo políticas públicas” (ob. cit., pág. 287).

Nos complace esta invocación de las “políticas públicas”, ya que venimos insistiendo en que ellas comprometen desde su gestación hasta su realización, no sólo al Estado sino también a la sociedad (mientras que las denominadas “políticas de Estado” son compromisos asumidos por gobernantes y estructuras partidarias). El concepto de “políticas públicas” es más abarcativo, pues integra a numerosos actores sociales y, desde luego, en las colectividades actuales no pueden desplegarse si no cuentan con una sana transmisión tecnológica de la televisión, prensa escrita, radio, cine y todas las herramientas que lleguemos a conocer en el porvenir.

Por último, traemos a colación la relación entre Borges y “el tiempo”. Este cuento lo titula Borges *“El jardín de los senderos que se bifurcan”*: por eso he hablado de tiempo y de educación, porque él trata allí el abismal problema del tiempo. Lo publica en 1941 con una dedicatoria a Victoria Ocampo y lo incluye después, a partir de 1944, en *“Ficciones”* (de modo que es de fácil acceso). He señalado nada más que cinco párrafos que he querido traer a colación porque han provocado serios problemas no tanto a los literatos, sino también a los físicos y a los matemáticos.

**Primer párrafo:** “El ejecutor de una empresa debe imaginar que ya ha cumplido, debe imponerse un porvenir que sea irrevocable como el pasado” (un poco lo que Ortega también llamaba incorporar la noción de “futuridad” a todo, incluso en las constituciones; pues si no hay una noción de futuridad, una visualización de lo que pueda llegar a hacerse y transformarse, no hay motivación).

**Segundo párrafo:** “Pensé que un hombre puede ser enemigo de otros hombres, en otros momentos, de otros hombres, pero no de un país”. En la Argentina se cree, en cambio: “Parece que somos enemigos del país” (comentario de mi autoría).

**Tercer párrafo:** se está refiriendo a los capítulos de Sui Ten, que es un autor chino que él trae a colación por un manuscrito

que forma parte del cuento: “Todo ello es conjetural. Me detuve, como es natural, en la frase “dejo a los varios porvenires, no a todos, **mi jardín de senderos que se bifurcan**”. Casi en el acto comprendí la frase “varios porvenires, no a todos”. Me sugirió la imagen de la bifurcación en el tiempo, no en el espacio, es decir, en el tiempo se bifurcan los senderos. Lo que hoy es amigo mañana puede ser mi enemigo y así sucesivamente”.

**Cuarto párrafo:** “en todas las ficciones cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras, pero en la del casi inextricable problema de simultaneidad, por todas. Crea así diversos porvenires, diversos tiempos que también proliferan y se bifurcan”. El autor que Borges imagina dice: “todos los desenlaces ocurren, cada uno es el punto de partida de otras bifurcaciones. Alguna vez los senderos que en ese laberinto convergen, por ejemplo, usted llega a esta casa pero en uno de los pasados posibles usted era mi enemigo, en otro es mi amigo”.

**Y última cita:** “me consta que el autor al cual se está siempre refiriendo de unos manuscritos hipotéticos, no emplea una sola vez la palabra tiempo. La explicación es obvia: **“el jardín de los senderos que se bifurcan** es una imagen incompleta, no creía en un tiempo uniforme absoluto, creía en infinitas series de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esa trama de tiempos que se aproximan se bifurca, se cortan, porque secularmente se ignoran. Abarca todas las posibilidades. No existimos en la mayoría de esos tiempos. En algunos existe usted y no yo, en otros yo, no usted, en otros los dos. El tiempo se bifurca perpetuamente hacia innumerables futuros, en uno de ellos soy su enemigo”. Fin de la cita de Borges y un interrogante final, a mi cargo: ¿y el tiempo de todos? ¿Cómo abordarlo? ¿Cómo encararlo? ¿O cómo encarar el tema de la educación cuando todo lo que llevamos hasta este minuto ya es el pasado? Queda la respuesta para el futuro.

He consultado a algunos especialistas en física, ¿Por qué tanta afición a este cuento de Borges? Y me han dado esta respuesta: es bien conocido en los desfiladeros de física del siglo XX, los profundos precipicios conceptuales que amenazan a quienes transitan la noción de estado de un sistema de física. Esas fantasmales simultaneidades en la existencia cuántica. La simultaneidad de los sistemas subatómicos han conducido a físicos como Hugh Everett o Bray Lewis a recorrer los senderos sorprendidos del pensamiento borgiano como una suerte de **recuperadores impensados del jardín de los senderos que se bifurcan, es decir, el problema de la pluralidad de los mundos o de los universos**, lo que se llama en inglés *many worlds*. Es bueno saber que mientras en la Argentina se han negado homenajes oficiales a Borges, en fecha de hace pocos años (pero que lo hicimos lo mismo), físicos de otros países del mundo toman como ejemplo el cuento de Borges para poder entender el enigma de la simultaneidad de los tiempos. Porque si de alguna manera se puede calificar **nuestro tiempo**, diríamos con pena y sin gloria que vivimos en retroceso perseverante (sic), tal como lo demuestran todos los indicadores internacionales, que anualmente exhiben a la Argentina ubicada en peldaños inferiores. Y como para muestra basta con un botón, cerramos el año 2009 –vispera del Bicentenario– con los datos que suministra el CADAL (Centro para la apertura y el desarrollo de América Latina), que recoge los informes provenientes de las entidades con mayor credibilidad, según los cuales resulta que sobre 168 países tenidos en cuenta, estamos rezagados al puesto 71, por debajo de nueve países de América Latina (conf. *“La Nación”*, 15/

II/2010, pág. 12, editorial que subraya el hecho de que el problema no radica en que los indicadores sean malos o regulares para la Argentina, "sino que no haya voluntad para mejorarlos".

Decían los griegos: "la única verdad es la realidad"; y que duele es verdad también.<sup>4</sup>

**Notas**

<sup>1</sup> Ver "Sobre el concepto de elite" la comunicación efectuada por la doctora Marta Fernández en la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires en la sesión privada del 16 de diciembre de 2008 ("ANALES", 2008, t. XLII, pág. 479 y sgtes.). Coincidimos con la autora citada en dos puntos fundamentales: a) que los "que acceden al vértice de la pirámide...no siempre recibieron una formación adecuada para la función que desempeñan" (p. 486); y b) que el concepto de

elite implica tener en cuenta no sólo el saber propio de su ámbito de desempeño, sino también las cualidades morales de sus miembros" (p. 486).

<sup>2</sup> Véase Vanossi, J. R., "Cómo incide la decadencia de la "educación cívica" en el deterioro de la credibilidad institucional", en la obra "Legislación Educativa –reflexiones y propuestas" publicada en la serie "Estudios", de la Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 2008, págs. 45 a 60. Allí también nos referimos al fenómeno del "chululismo mediático" como factor deformador.

<sup>3</sup> Confr., Belén Amadeo, "Valores Democráticos y medios de comunicación masiva", en "Anales" de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 2008, Tomo XLII-1, pág. 283 a 289.



# ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Pacheco de Melo 2084 - C1126AAF Buenos Aires - R.Argentina - Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: ane@acaedu.edu.ar

## PUBLICACIONES

### LIBROS EN COLABORACION

- "Ideas y Propuestas para la Educación Argentina". <sup>(1)</sup>
- "Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)". <sup>(1)</sup>
- "Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)". <sup>(1)</sup>
- "La Formación Docente en Debate". <sup>(1)</sup>
- "La educación, política de estado".
- "Academia Nacional de Educación 20 Anos.". <sup>(1)</sup>
- "La educación en debate. Crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1997-2004)". <sup>(1)</sup>

### COLECCION "ESTUDIOS" <sup>(2)</sup>

- **AGULLA, J.C.** "Una nueva educación para una sociedad posible".
- **GIBAJA, R.E.** "El trabajo intelectual en la escuela".
- **SOBREVILA, M.A.** "La educación técnica argentina".
- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M.** "La medición de la educación de las unidades sociales".
- **STORNI S.J., F.** "Educación, democracia y trascendencia".
- **TAQUINI (h), A.C.** "Colegios universitarios: Una estrategia para la educación superior".
- **BRAVO, H.F.** "Derecho de huelga vs. derecho de aprender".
- **VAN GELDEREN, A.M.** "La Ley Federal de Educación de la República Argentina".
- **MANACORDA DE ROSETTI, M.** "La teoría de los polisistemas en el área educativa".
- **SALONIA, A.F.** "Descentralización educativa,

participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".

- **CANTINI, J.L.** "La autonomía y autarquía de las universidades nacionales".
- **AGULLA, J.C.** "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".
- **WEINBERG, G.** "Ilustración y educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".
- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".
- **MARTINEZ PAZ, F.** "Política educacional: Fundamentos y dimensiones".
- **WEINBERG, G.** "Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos".
- **ALBERTO C. TAQUINI (HIJO).** "La transformación de la educación superior argentina: De las nuevas universidades a los colegios universitarios".
- **SOBREVILA, M.A.** "La formación del Ingeniero Profesional para el tiempo actual".
- **AGULLA, J.C.** "La educación cuaternaria y la dirigencia".
- **FREGA, A.L.** "Educar en creatividad". <sup>(1)</sup>
- **VANOSI, J.R.** "Legislación Educativa. Reflexiones y propuestas para su reforma". <sup>(1)</sup>
- **REGGINI, H.C.** "FLORENCIO DE BASALDÚA. UN VASCO ARGENTINO". <sup>(1)</sup>

### COLECCION "CONFLUENCIAS" <sup>(2)</sup>

- **BATRO A. Y DENHAM, P.** "Hacia una inteligencia digital".

### COLECCION "PREMIOS" <sup>(2)</sup>

- **BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. Y SUPPA M.** "Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI".
- **GVRTZ SILVINA** "De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad".

### COEDICION

- **FILMUS, D.** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos". Editorial Troquel.
- **GÜZZO, JOSÉ ANTONIO H.** "¿Desarrollo sin educación?". Editorial Santillana.
- **FILMUS D., KAPLAN C., MIRANDA A., MORAGUES M.** "Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en época de globalización". Editorial Santillana.

### CONVENIO CON SANTILLANA <sup>(4)</sup>

- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M., GIBAJA, R.E., LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "La investigación en el área educativa. Tres perspectivas".
- **WEINBERG, GREGORIO** "De la "Ilustración" a la reforma universitaria. Ideas y protagonistas".
- **AGULLA, J.C., MARTINEZ PAZ, F., SALONIA, A.F., STORNI, F.** "Educación y política en la Argentina. Realidad y perspectivas".
- **MIEMBROS DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN.** "Política educativa para nuestro tiempo".

### CD-ROM <sup>(2)</sup>

- "Legislación Educativa Nacional Argentina (LENA)" Leyes, Decretos y Resoluciones dictadas hasta 1992.

### PUBLICACION PERIODICA <sup>(3)</sup>

- "Boletín de la Academia Nacional de Educación". Aparece cada dos meses.

**Precios:**

(1), \$30 / (2), \$30 / (3), suscripción por cuatro ejemplares, \$20. (4) En venta en Santillana

# UNA PRIORIDAD: LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE ADULTOS

Entre el 1° y el 4 de diciembre se realizó en Belem, Brasil, la **Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos** (Confintea VI), que en su documento final hizo un llamado a los gobiernos para que den prioridad con urgencia y rapidez, al programa de educación y aprendizaje de adultos.

El encuentro congregó a 1.500 representantes de los Estados Miembros de la Unesco, organismos de las Naciones Unidas, organizaciones de cooperación bilaterales y multilaterales, entidades de la sociedad civil, el sector privado y asociaciones de alumnos de diferentes regiones del mundo.

Los debates giraron en torno a las políticas de educación de adultos y su gestión, la alfabetización como competencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, la calidad de la educación, la evaluación de los resultados del aprendizaje, la participación, la integración y las formas de financiación.

El documento final, denominado **Marco de Acción de Belem**, propone que se multipliquen los esfuerzos para que en 2015 se haya reducido en un 50 por ciento el nivel de analfabetismo, con respecto al año 2000, reclama la intensificación de las inversiones, el incremento de conocimientos especializados,

la creación de mecanismos de garantía de calidad y la reducción de la disparidad entre el grado de alfabetización de los hombres y las mujeres.

La declaración subraya la necesidad de reforzar la cooperación internacional en el reconocimiento de las calificaciones, el aprovechamiento compartido de conocimientos teóricos y prácticos, los métodos innovadores, la garantía de calidad de la enseñanza impartida, la administración de los programas, el acceso equitativo, el apoyo a las lenguas vernáculas y la educación de los emigrantes.

## Marco de acción de Belem

*Se propone aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable.*

### Preámbulo

1. Nosotros, los 156 Estados Miembros de la **Unesco**, representantes de organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, organismos de las **Naciones Unidas** y el sector privado, nos hemos reunido en **Belém do Pará** (Brasil) en diciembre de 2009, en calidad de participantes en la **Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos** (Confintea VI), para hacer un balance de los progresos realizados en materia de aprendizaje y educación de adultos desde que se celebrara la Conferencia Confintea V. La educación de adultos se reconoce como un elemento esencial del derecho a la educación y debemos trazar un nuevo y urgente curso de acción para permitir a todos ellos ejercer ese derecho.

2. Reiteramos el papel fundamental del aprendizaje y la educación de adultos formulado en las cinco **Conferencias Internacionales de Educación de Adultos** (Confintea I-V) celebradas desde 1949 y, unánimemente, nos proponemos hacer avanzar con

un sentido de urgencia y a un ritmo acelerado, las prioridades del aprendizaje y la educación de adultos.

3. Suscribimos la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la **Recomendación de Nairobi** sobre el desarrollo de la educación de adultos de 1976 y desarrollada en la **Declaración de Hamburgo** de 1997, según la cual la educación de adultos denota "el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad".

4. Afirmamos que la alfabetización es la base más importante sobre la cual establecer un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos. Habida cuenta de la magnitud del reto mundial de alfabetización, estimamos que es vital redoblar nuestros esfuerzos para asegurar que las metas y

prioridades de la alfabetización de los adultos, plasmadas en la **Educación para Todos (EPT)**, el **Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización** y la **Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE)** se cumplan por todos los medios posibles.

5. La educación de los jóvenes y adultos permite a los individuos, especialmente a las mujeres, hacer frente a múltiples crisis sociales, económicas y políticas, y al cambio climático. Por lo tanto, reconocemos la función crucial del aprendizaje y la educación de adultos en el cumplimiento de los **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)**, la **Educación para Todos (EPT)** y los relacionados con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental, de las **Naciones Unidas**, comprendida la igualdad entre hombres y mujeres (*Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y Plataforma de Acción de Beijing*).

6. Por lo tanto, aprobamos el presente **Marco de Acción de Belem** como guía para aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un

futuro viable para todos.

### Hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida

**La función del aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental**

7. El aprendizaje a lo largo de toda la vida cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de la educación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida "de la cuna a la tumba" es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la **Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**, a saber: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

8. Reconocemos que el aprendizaje y la educación de adultos representan un componente

importante del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que abarca un “continuum” de aprendizaje que va del aprendizaje formal al no formal y al informal. El aprendizaje y la educación de adultos atienden a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, los adultos y los mayores.

El aprendizaje y la educación de adultos abarcan una amplia gama de contenidos: asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación para la vida familiar, ciudadanía y muchos otros, además de las prioridades en función de las necesidades específicas de cada país.

**9.** Estamos convencidos de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida desempeña una función crítica en la manera de abordar los problemas y retos mundiales y de la educación, y nos inspiramos en ella. Tenemos también la convicción de que el aprendizaje y la educación de adultos dotan a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos y hacerse cargo de su destino.

El aprendizaje y la educación de adultos son también un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento.

### Recomendaciones

**10.** Al tiempo que reconocemos los logros y progresos que hemos realizado desde **Confitea V**, estamos conscientes de los retos a los que todavía debemos hacer frente. Reconociendo que el pleno ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes y adultos está condicionado por consideraciones de políticas, gobernanza, financiación, participación, inclusión, equidad y calidad, como se señala en la Relación de los hechos que figura en anexo, estamos decididos a aplicar las recomendaciones que siguen. Los problemas particulares que

plantea la alfabetización nos han llevado a poner en primer plano las recomendaciones relativas a la alfabetización de adultos.

### Alfabetización de adultos

**11.** La alfabetización es un cimiento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuum educativo. El derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación. Es un requisito previo del desarrollo de la autonomía personal, social, económica y política. La alfabetización es un medio esencial de capacitación de los individuos para afrontar los cambiantes problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad. Habida cuenta de la persistencia y la magnitud del problema de la alfabetización y del concomitante uso intensivo de recursos y potencial humanos, es imprescindible que redoblemos los esfuerzos para reducir el analfabetismo en un 50 por ciento para 2015, en relación con los niveles del año 2000 (meta 4 de la EPT y otros compromisos internacionales), con el objetivo final de evitarlo y quebrar el ciclo del semianalfabetismo, y dar lugar a un mundo plenamente alfabetizado.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a)** asegurar que todas las encuestas y actividades de acopio de datos reconocen el carácter continuo de la alfabetización;
- b)** preparar una hoja de ruta con metas claras y plazos para resolver este problema, sobre la base de evaluaciones críticas de los avances realizados, los obstáculos con que se ha tropezado y las insuficiencias detectadas;
- c)** movilizar y aumentar los recursos y competencias internos y externos para llevar a cabo programas de alfabetización en mayor escala y con más alcance, cobertura y calidad a fin de propiciar procesos integrales y a plazo medio, a fin de asegurar que las personas alcanzan una alfabetización sostenible;
- d)** elaborar disposiciones relativas

a la alfabetización pertinentes y adaptadas a las necesidades de los que aprenden, de modo que puedan adquirir conocimientos, habilidades y competencias funcionales y sostenibles que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y cuyos resultados sean reconocidos mediante métodos e instrumentos apropiados de evaluación;

**e)** centrar la acción de alfabetización en las mujeres y en sectores de población altamente desfavorecidos, entre ellos los pueblos indígenas y las personas encarceladas, con un hincapié general en las poblaciones rurales;

**f)** como punto de partida, elaborar indicadores internacionales y determinar beneficiarios de la alfabetización;

**g)** examinar sistemáticamente los adelantos e informar al respecto, comprendida la inversión y la pertinencia de los recursos en cada país y en el plano mundial, mediante una sección especial del **Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo**;

**h)** planificar y llevar a cabo la educación permanente, la capacitación y el desarrollo de habilidades, más allá de la alfabetización básica, apoyándose en un entorno alfabetizado enriquecido.

### Políticas

**12.** Las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos tienen que ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, y abarcar y vincular todos los componentes del aprendizaje y la educación.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a)** elaborar y aplicar unas políticas íntegramente financiadas, planes con objetivos bien definidos y una legislación relativa a la alfabetización de adultos, la educación para jóvenes y adultos, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- b)** concebir planes de acción específicos y concretos para el aprendizaje y la educación de adultos que estén integrados con

los **ODM**, la **EPT**, el **Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización** y otros planes de desarrollo nacionales y regionales, y con las actividades de la **Iniciativa LIFE** donde existan;

**c)** asegurar que el aprendizaje y la educación de adultos se incluyan en la iniciativa “Unidad de acción de las Naciones Unidas”;

**d)** establecer los mecanismos adecuados de coordinación, de los que podrían formar parte unos comités de supervisión integrados por todos los interesados que intervienen en el aprendizaje y la educación de adultos;

**e)** diseñar o mejorar estructuras y mecanismos con miras al reconocimiento, la validación y la acreditación de todas las formas de aprendizaje, estableciendo marcos de equivalencia.

### Gobernanza

**13.** La gobernanza facilita la aplicación de la política de aprendizaje y educación de adultos de maneras eficaces, transparentes, responsables y equitativas. La representación y la participación de todos los interesados son indispensables para que sea receptiva a las necesidades de todos los educandos, especialmente los más desfavorecidos.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a)** crear y mantener mecanismos para la participación de las autoridades públicas de todos los niveles administrativos, las organizaciones de la sociedad civil, los interlocutores sociales, el sector privado, las organizaciones de las comunidades y de educandos adultos y educadores en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas en materia de aprendizaje y educación de adultos;
- b)** aplicar medidas de creación de capacidades para apoyar la participación constructiva e informada de las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones de las comunidades y de educandos adultos, según

proceda, en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas;  
**c)** promover y apoyar la cooperación intersectorial e interministerial;  
**d)** fomentar la cooperación transnacional mediante proyectos y redes para compartir el saber práctico y teórico y las prácticas innovadoras.

**Financiación**

**14.** El aprendizaje y la educación de adultos son una inversión valiosa que arroja beneficios sociales al crear sociedades más democráticas, pacíficas, integradoras, productivas, saludables y sostenibles. Las inversiones financieras importantes son esenciales para asegurar la prestación de un aprendizaje y una educación de adultos de calidad.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a)** acelerar los adelantos en relación con la recomendación de **Confintea V** de asignar por lo menos el 6% del PIB a la educación, y esforzarse por aumentar la inversión en el aprendizaje y la educación de adultos;
  - b)** ampliar los recursos y presupuestos existentes asignados a la educación en todos los organismos oficiales para alcanzar los objetivos de una estrategia integrada en materia de aprendizaje y educación de adultos;
  - c)** considerar nuevos programas transnacionales de financiación y extender los existentes, según las orientaciones de las medidas tomadas en virtud del programa de aprendizaje a lo largo de toda la vida de la **Unión Europea**;
  - d)** crear incentivos para promover nuevas fuentes de financiación, por ejemplo, del sector privado, las ONG, comunidades y personas, sin perjuicio de los principios de equidad e inclusión;
  - e)** dar prioridad a las inversiones en el aprendizaje a lo largo de toda la vida en favor de las mujeres, las poblaciones rurales y las personas discapacitadas.
- En apoyo de estas estrategias, exhortamos a los asociados en

actividades de desarrollo internacional a:

- f)** cumplir su compromiso de compensar los déficit financieros que impiden alcanzar todas las metas de la **EPT**, en particular las metas 3 y 4 (aprendizaje de jóvenes y adultos, alfabetización de adultos);
- g)** aumentar los fondos y el apoyo técnico destinados a la alfabetización, el aprendizaje y la educación de adultos, y estudiar la posibilidad de recurrir a mecanismos no tradicionales de financiación tales como el canje o la condonación de deudas;
- h)** pedir al sector de la educación que en los planes sometidos a la **Iniciativa Vía Rápida (IVR)** incluya medidas viables e inversiones sobre la alfabetización de adultos.

**Participación, inclusión y equidad**

**15.** La educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente. Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, orígenes étnicos, situación migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado por un conflicto o hallarse encarcelado. Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de padecer varias desventajas. Deben tomarse medidas que amplíen la motivación y el acceso para todos.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a)** promover y facilitar un acceso más equitativo al aprendizaje y la educación de adultos, y la participación en ellos, fomentando una cultura de aprendizaje y eliminando los obstáculos que dificultan la participación;
- b)** promover y apoyar un acceso más equitativo al aprendizaje y la educación de adultos, y la participación en ellos, mediante servicios de orientación e infor-

mación bien concebidos, así como actividades y programas, como las **Semanas de Alumnos Adultos** y los festivales de aprendizaje;

- c)** prever el hecho de que grupos identificables se vean inmersos en un círculo de desventajas múltiples, especialmente en las primeras etapas de la vida adulta, y remediar esa situación;
- d)** crear espacios y centros de aprendizaje comunitarios polivalentes y mejorar el acceso a la gama completa de programas de aprendizaje y educación de adultos dirigidos a las mujeres, y la participación en ellos, teniendo en cuenta las exigencias particulares del ciclo de vida específico de la mujer;
- e)** contribuir a la elaboración de materiales de escritura y alfabetización en las distintas lenguas indígenas preparando programas, métodos y materiales pertinentes en los que se reconozcan y valoren las culturas, los conocimientos y las metodologías indígenas, al tiempo que se fomenta adecuadamente la enseñanza del segundo idioma de comunicación general;
- f)** proporcionar apoyo financiero para que en todas las políticas y métodos educativos se preste una atención sistemática a los grupos desfavorecidos (por ejemplo, los pueblos indígenas, los migrantes, las personas con necesidades especiales y los habitantes de las zonas rurales), lo que podría comprender los programas que se impartan gratuitamente o sean subvencionados por los gobiernos, ofreciendo incentivos para el aprendizaje, como las becas, la exención del pago de los derechos de matrícula y las licencias de estudio con goce de sueldo;
- g)** impartir educación de adultos en los centros penitenciarios en todos los niveles apropiados;
- h)** adoptar un enfoque holístico e integrado, comprendido un mecanismo para determinar las partes interesadas y las responsabilidades del Estado, en colaboración con las organizaciones de la sociedad civil, las partes interesadas del mercado de trabajo, los educandos y los educadores;
- i)** elaborar respuestas educativas eficaces para los migrantes y refugiados, como prioridad esencial

de la labor de desarrollo.

**Calidad**

**16.** La calidad del aprendizaje y la educación es un concepto y una práctica holísticos y multidimensionales que exigen que se les preste constantemente atención y que se desarrollen permanentemente. Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos hace falta que el contenido y las modalidades conforme a las cuales se imparte la enseñanza sean pertinentes, que se evalúen las necesidades en función de los alumnos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores estén profesionalizados, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencie la autonomía de las personas y las comunidades.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a)** elaborar criterios de calidad para los planes y programas de estudio, los materiales de aprendizaje y las metodologías de enseñanza en los programas de educación de adultos, teniendo en cuenta las mediciones de los resultados y de las repercusiones;
- b)** reconocer la diversidad y pluralidad de los proveedores;
- c)** mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos, por ejemplo mediante la colaboración con establecimientos de enseñanza superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil;
- d)** formular criterios para evaluar los resultados del aprendizaje de los adultos en distintos niveles;
- e)** establecer indicadores de calidad precisos;
- f)** conceder más apoyo a las investigaciones interdisciplinarias sistemáticas en el aprendizaje y la educación de adultos, complementadas por sistemas de gestión del conocimiento para el acopio, el análisis y la difusión de datos y buenas prácticas.

**Supervisar la puesta en práctica del Marco de Acción de Belem**

17. Fundados en nuestra voluntad colectiva de dar nuevo ímpetu al aprendizaje y la educación de adultos en nuestros países e internacionalmente, nos comprometemos a poner en práctica las siguientes medidas de responsabilización y supervisión. Reconocemos la necesidad de datos cuantitativos y cualitativos válidos y fidedignos en los que basar la elaboración de nuestras políticas relativas al aprendizaje y la educación de adultos. Colaborar con nuestros asociados para concebir y poner en práctica mecanismos de registro y seguimiento sistemáticos en los planos nacional e internacional es de primordial importancia para llevar a cabo el **Marco de Acción de Belem**.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a) invertir en la elaboración de un conjunto de indicadores de datos comparables para la alfabetización como proceso continuo y para la educación de adultos;
- b) reunir y analizar sistemáticamente datos e información sobre la participación y la evolución de los programas de educación de adultos, desglosados por sexo y otros factores, para evaluar el cambio a lo largo del tiempo y compartir las prácticas ejemplares;
- c) establecer un mecanismo de supervisión sistemática para evaluar la puesta en práctica de los compromisos de **Confintea VI**;
- d) recomendar la preparación de un informe trienal sobre los avances realizados, que se presentará a la **Unesco**;
- e) poner en marcha mecanismos de supervisión regionales con parámetros de referencia e indicadores claros;
- f) preparar un informe nacional sobre la situación para el examen de mitad de periodo de **Confintea VI**, coincidiendo con el horizonte temporal de 2015

de la **EPT** y de los **Objetivos de Desarrollo del Milenio**;

g) propiciar la cooperación Sur-Sur para el seguimiento de los **ODM** y la **EPT** en los ámbitos de la alfabetización y educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;

h) seguir la marcha de la colaboración entre disciplinas y sectores, como la agricultura, la salud y el empleo, en la esfera de la educación de adultos.

Para apoyar las actividades de seguimiento y supervisión en el plano internacional, instamos a la **Unesco** y sus estructuras a:

- i) prestar apoyo a los Estados Miembros concibiendo y poniendo en práctica un sistema de gestión del conocimiento de acceso libre para compilar datos y estudios monográficos de buenas prácticas, al que harán aportaciones los propios Estados Miembros;
- j) elaborar directrices sobre todos los resultados del aprendizaje, entre otros los que se adquieren mediante el aprendizaje no formal e informal, de manera que puedan ser reconocidos y convalidados;
- k) coordinar, por intermedio del **Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida** asociado al **Instituto de Estadística de la Unesco**, un proceso de supervisión en el mundo para hacer balance e informar periódicamente de los progresos del aprendizaje y la educación de adultos;
- l) producir, basándose en ello, el **Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos** a intervalos regulares;
- m) revisar y actualizar antes de 2012 la **Recomendación de Nairobi sobre el desarrollo de la educación de adultos** (1976).

**Anexo**

**Relación de los hechos**

**Abordar las cuestiones y los retos mundiales y de la educación.**

1. El aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los retos culturales, económicos, políticos y sociales contemporáneos. La mundialización ha abierto el

camino a muchas oportunidades, entre ellas la posibilidad de aprender de culturas ricas y diversas que trascienden los límites geográficos. Ahora bien, las desigualdades cada vez mayores han pasado a ser rasgos predominantes de nuestra época. Gran parte de la población del mundo vive en la pobreza, y el 43,5% subsiste con menos de dos dólares estadounidenses al día. La mayoría de los pobres del mundo vive en zonas rurales. Agravan los desequilibrios demográficos, con pujantes poblaciones jóvenes en el hemisferio Sur y poblaciones envejecidas en el Norte, la emigración a gran escala de las zonas pobres a las ricas -dentro de los países y entre éstos- y las llegadas de cantidades considerables de personas desplazadas. Nos hallamos ante un acceso desigual a los alimentos, el agua y la energía, y el deterioro ecológico amenaza nuestra existencia misma a largo plazo. Junto a la privación material existe la pobreza de capacidades -que se observa con excesiva frecuencia-, que impide desenvolverse eficazmente en la sociedad. Un número intolerablemente alto de niños de hoy tienen por perspectiva el desempleo cuando alcancen la juventud y un número cada vez mayor de jóvenes "indiferentes" social, económica y políticamente creen que la sociedad no les concierne.

2. Nos hallamos ante cambios estructurales de los mercados de producción y de trabajo, inseguridades y ansiedades cada vez mayores en la vida cotidiana, dificultades para llegar a un entendimiento mutuo y, ahora, además, una crisis económica y financiera mundial que se va agravando. Al mismo tiempo, la mundialización y la economía fundada en el conocimiento nos obligan a actualizar y adaptar nuestras destrezas y competencias a los entornos laborales, las formas de organización social y los canales de comunicación nuevos. Estas cuestiones, y nuestras apremiantes demandas de aprendizaje colectivo e individual, ponen en tela de juicio nuestros principios y supuestos en ese ámbito y algunos aspectos de los cimientos

de los sistemas e idearios que damos por sentados en el campo de la educación.

3. En muchos países, el analfabetismo de adultos sigue siendo un reto primordial: 774.000.000 de adultos (dos tercios de ellos, mujeres) carecen de competencias básicas de alfabetización y no se imparte un número suficiente de programas de alfabetización y aptitudes para la vida práctica. En Europa, casi un tercio de los trabajadores sólo tiene el equivalente del primer ciclo de enseñanza secundaria, mientras que para ocupar dos tercios de los nuevos puestos de trabajo es necesario haber cursado el segundo ciclo de enseñanza secundaria o estudios más elevados. En muchos países del hemisferio Sur, la mayoría de la población ni siquiera llega al nivel de la enseñanza primaria. En 2006, unos 75.000.000 de niños (en su mayoría, niñas) habían dejado temprano los estudios o no habían estado escolarizados nunca. Casi la mitad de esos niños vivían en el África subsahariana y más del 80% eran niños rurales. La falta de pertinencia social de los planes de estudio, las insuficientes cantidades de docentes y, en algunos casos, su deficiente formación, la escasez de materiales y métodos innovadores y los obstáculos de todo tipo reducen gravemente la capacidad de los sistemas educativos para proporcionar un aprendizaje de calidad que pueda atajar las disparidades de nuestras sociedades.

4. Ha habido esfuerzos internacionales concertados para afrontar estos retos. Se ha avanzado hacia el logro de los seis objetivos de la **Educación para Todos** (EPT) (2000) mediante la cooperación impulsada por los gobiernos con organismos de las **Naciones Unidas**, organizaciones de la sociedad civil, prestatarios y donantes privados. Se aumentaron los recursos disponibles para la universalización de la enseñanza primaria por conducto de la **Iniciativa Vía Rápida de la EPT**. El **Decenio de las Naciones Unidas de la Alfa-**

**betización** (2003-2012) respalda el logro del objetivo de la **EPT** en materia de alfabetización gracias a las campañas mundiales de promoción y sensibilización que se llevan a cabo en su marco. La **Iniciativa de Alfabetización: Saber para poder** (LIFE) de la **Unesco** aporta un marco global dentro del cual el **Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización** apoya a los países que tienen mayores necesidades de alfabetización. Dos de los **Objetivos de Desarrollo del Milenio** (2000) se refieren explícitamente a la educación: alcanzar la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre las mujeres y los hombres. Sin embargo, en ninguno de esos esfuerzos se ha reservado un papel especial al aprendizaje y la educación de adultos, más allá de impartir las nociones básicas de alfabetización y para la vida práctica. Un hecho alentador es que el **Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible** (2005-2014) establece un mandato amplio en el que el aprendizaje y la educación de adultos pueden desempeñar una función muy visible.

5. El aprendizaje y la educación de adultos son una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos. Son un componente esencial de un sistema global y completo de aprendizaje y educación a lo largo de la vida que integra el aprendizaje formal, no formal e informal y que se dirige explícita o implícitamente a los alumnos jóvenes y adultos. A fin de cuentas, el aprendizaje y la educación de adultos consisten en proporcionar contextos y procesos de aprendizaje que sean atractivos y atentos a las necesidades de los adultos en tanto que ciudadanos activos. Consisten en formar a personas independientes y autónomas, capaces de construir y de reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio -en el trabajo, en la familia y en la vida comunitaria y social-. La necesidad de desempeñar distintos tipos de trabajo en el curso de la vida, la adaptación a nuevos contextos en situaciones

de desplazamiento o emigración, la importancia de las iniciativas empresariales y la capacidad para sostener mejoras de la calidad de vida: éstas y otras circunstancias socioeconómicas exigen un aprendizaje permanente durante la vida adulta. El aprendizaje y la educación de adultos no sólo ofrecen competencias específicas, sino que además son un factor fundamental de la confianza en sí mismo, la autoestima, un sólido sentimiento de identidad y apoyo mutuo.

6. Hoy día se calcula que, por cada año que aumenta el nivel general de instrucción de la población adulta se produce un aumento del 3,7% de crecimiento económico a largo plazo y un incremento del 6% de la renta per cápita. Con todo, el aprendizaje y la educación de adultos son mucho más que un rubro del gasto social o una partida del presupuesto: son una inversión en esperanza en el futuro.

#### **El progreso del aprendizaje y la educación de adultos desde Confitea V.**

7. Los informes nacionales que han presentado 154 Estados Miembros para **Confitea VI** y los debates sobre las prácticas ejemplares celebrados durante las conferencias preparatorias regionales han puesto de manifiesto que ha habido algunos avances e innovaciones en el aprendizaje y la educación de adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aparte del ejemplo de la estrategia sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, que la **Unión Europea** puso en marcha en 2000 y las correspondientes políticas nacionales adoptadas en los Estados Miembros, unos cuantos Estados Miembros del hemisferio Sur han instaurado políticas y promulgado leyes globales en materia de aprendizaje y educación de adultos y algunos han llegado incluso a consagrar el aprendizaje y la educación de adultos en sus Constituciones. Se están elaborando enfoques sistemáticos del aprendizaje y la educación de adultos, guiados por marcos generales de política, y al-

gunos casos de reformas políticas constituyen verdaderos hitos.

8. En algunos Estados Miembros se han reactivado y acelerado planes, programas y campañas de alfabetización. En el período 2000-2006 se registró un aumento de la tasa mundial de alfabetización de adultos del 76% al 84%. Los avances fueron especialmente notables en los países en desarrollo. Algunos gobiernos se han esforzado activamente por trabajar con la sociedad civil para proporcionar oportunidades de aprendizaje no formal mediante enfoques como el denominado *faire-faire*, con un amplio abanico de contenidos, objetivos y grupos destinatarios. Se ha diversificado la oferta de enseñanza no formal, que abarca temas como los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia, el fomento de la autonomía de las mujeres, la prevención del VIH, la salud, la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible. Actos públicos de promoción como las **Semanas de los Alumnos Adultos** y los festivales del aprendizaje, y los movimientos mundiales, como las ciudades y las regiones de aprendizaje, están contribuyendo enormemente al aprendizaje y la educación de adultos.

9. Se han recogido indicios convincentes y ha habido un mayor reconocimiento entre los Estados Miembros de los beneficios que entrañan el aprendizaje y la educación de adultos que tengan en cuenta las diferencias sociosexuales, especialmente con respecto a las mujeres. Se está utilizando las tecnologías de la información y la comunicación y el aprendizaje abierto y a distancia, que lentamente van satisfaciendo las necesidades específicas de alumnos a los que hasta hace muy poco se había marginado. En las políticas nacionales se utiliza cada vez más el aprendizaje en la lengua materna en contextos plurilingüísticos y multiculturales, aunque sólo en algunos de ellos se han instaurado políticas globales.

10. Se han introducido sistemas de información, documentación, supervisión y evaluación de los

programas de aprendizaje y educación de adultos. Se están estableciendo gradualmente instrumentos y sistemas eficaces de reconocimiento, convalidación y acreditación del aprendizaje, que comprenden órganos y procedimientos de garantía de la calidad. La creación de sinergias entre el aprendizaje y la educación formales, no formales e informales ha producido mejores resultados para los distintos alumnos y sistemas, ya que así se utilizan con más eficacia los recursos y las competencias.

11. El aprendizaje de adultos prospera cuando los Estados realizan iniciativas decisivas en alianza con instituciones fundamentales de la sociedad civil, el sector empresarial y las asociaciones de trabajadores. Se están extendiendo las asociaciones entre el sector público y el privado y la cooperación Sur-Sur y la cooperación triangular están dando resultados tangibles en lo que se refiere a establecer una nueva modalidad de aprendizaje de adultos con miras al desarrollo sostenible, la paz y la democracia. Los órganos y las organizaciones regionales y supranacionales desempeñan funciones cruciales que promueven transformaciones, influyendo en los Estados y complementando su actuación.

#### **Retos para el aprendizaje y la educación de adultos**

12. A pesar de este progreso, los informes nacionales y el **Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos** producidos para **Confitea VI** muestran la existencia de nuevos retos sociales y educativos que han surgido junto a los problemas ya existentes, algunos de los cuales han empeorado, entre tanto, en los planos nacional, regional y mundial. Un hecho fundamental es que no se ha cumplido la esperanza de que íbamos a reconstruir y reforzar el aprendizaje y la educación de adultos en la estela de **Confitea V**.

13. Se sigue restando impor-



tancia a la función y al lugar del aprendizaje y la educación de adultos en el aprendizaje a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, los ámbitos de la política ajenos a la educación propiamente dicha no han llegado a reconocer e integrar las aportaciones específicas que el aprendizaje y la educación de adultos pueden hacer al desarrollo económico, social y humano en general. El sector del aprendizaje y la educación de adultos sigue siendo un ámbito de acción fragmentado. Las actividades de promoción se disipan en varios frentes y se diluye la credibilidad política, justamente porque la índole tan dispar de las actividades de aprendizaje y educación de adultos impide identificarlas estrechamente con cualquier otro terreno de intervención de la política social. A la frecuente ausencia de la educación de adultos de los programas de los organismos oficiales corresponden la poca cooperación interministerial, la debilidad de las estructuras institucionales y los escasos vínculos entre la educación (formal y no formal) y otros sectores. En cuanto al reconocimiento y la acreditación del aprendizaje, tanto los mecanismos nacionales como las medidas internacionales hacen demasiado hincapié en las aptitudes y competencias acreditadas oficialmente y rara vez toman en cuenta el aprendizaje no formal, el informal y el adquirido mediante la experiencia. Aumenta la distancia entre

la política y su puesta en práctica cuando la política se lleva a cabo aisladamente, sin participación ni aportaciones externas (de quienes trabajan sobre el terreno y de los establecimientos de enseñanza superior) y sin la intervención de otros organismos de educadores de jóvenes y adultos.

**14.** No hay una planificación financiera adecuada y con suficiente visión de futuro para que el aprendizaje y la educación de adultos hagan contribuciones decisivas a nuestro porvenir. Además, la pauta actual y cada vez más acusada de descentralización de la adopción de decisiones no va siempre acompañada de consignaciones financieras suficientes en todos los planos, ni de la adecuada delegación de potestades presupuestarias. El aprendizaje y la educación de adultos no han ocupado un lugar prominente en las estrategias de asistencia de los donantes internacionales, ni se les han aplicado los esfuerzos en curso para coordinar y armonizar las actuaciones de los donantes. Hasta ahora, la reducción de la deuda no ha beneficiado notablemente al aprendizaje y la educación de adultos.

**15.** Aunque asistimos a un aumento de la diversidad de los programas de aprendizaje y educación de adultos, en la actualidad se concentran en la enseñanza y la capacitación profesionales. Faltan enfoques más integrados del aprendizaje y la educación de adultos para abordar el desarrollo

en todos sus aspectos (económico, sostenible, comunitario y personal).

Las iniciativas de generalización de la perspectiva de la igualdad entre las mujeres y los hombres no siempre han dado lugar a programas más apropiados con miras a una mayor participación de las mujeres. De modo similar, los programas de aprendizaje y educación de adultos rara vez son receptivos a los indígenas, las poblaciones rurales y los emigrantes. La diversidad de los alumnos, en cuanto a su edad, sexo, tradiciones culturales, condición económica, necesidades singulares (comprendidas las discapacidades) e idioma, no se refleja en el contenido de los programas ni en las prácticas. Pocos países tienen políticas plurilingües coherentes que fomenten las lenguas maternas, a pesar de que muchas veces son esenciales para crear un contexto alfabetizado, especialmente para las lenguas indígenas y/o minoritarias.

**16.** Mencionados como mucho en los términos más generales, el aprendizaje y la educación de adultos aparecen brevemente en diversos programas y recomendaciones internacionales cuyo tema es la educación y muchas veces se los considera sinónimos de adquisición de nociones básicas de lectura, escritura y aritmética. Pero la alfabetización tiene sin lugar a dudas una importancia inmensa y la tenaz magnitud del reto de la alfabetización es testimonio de

que en los últimos años no se han adoptado suficientes medidas ni iniciativas. La persistencia de elevadas tasas de analfabetismo hace pensar en si los gobiernos y los organismos internacionales han hecho lo suficiente, en términos políticos y financieros.

**17.** La falta de profesionalización y posibilidades de capacitación de los educadores ha influido negativamente en la calidad del aprendizaje y la educación de adultos, al igual que lo ha hecho el empobrecimiento en cuanto a equipo, materiales y planes de estudio, del entorno del aprendizaje.

Sólo rara vez se evalúan e investigan las necesidades sobre una base sistemática en el proceso de planificación para determinar qué contenido, pedagogía, método de enseñanza e infraestructura sustentadora conviene establecer. Tampoco los mecanismos de supervisión, evaluación y retroinformación son un rasgo que aparezca sistemáticamente en el panorama de la calidad del aprendizaje y la educación de adultos. Allá donde existen, sus niveles de complejidad dependen del equilibrio entre la calidad y la cantidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta Relación de los hechos compendia las razones en que se basan las recomendaciones y estrategias recogidas anteriormente en el **Marco de Acción de Belem**.

Belem, 4 de diciembre de 2009

## Subsidios para proyectos de infraestructura y equipamiento tecnológico

*El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva destinó \$85 millones para financiar 44 proyectos en el ámbito de la educación superior.*

Los subsidios serán otorgados a través del programa **Proyectos de Infraestructura y Equipamiento Tecnológico**, creado por la **Secretaría de Planeamiento y Políticas** del Ministerio; y financiarán obras de refacción, infraestructura y

equipamiento en universidades, institutos y organismos dedicados a la investigación, desarrollo y vinculación tecnológica.

Serán financiados 44 proyectos, seleccionados a través de la convocatoria pública realizada durante 2008 por la

**Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica**. Los aportes destinados a cada proyecto oscilan entre \$250.000 y \$4.500.000. Y las instituciones beneficiarias destinarán, a su vez, una contraparte, para solventar el pago de los salarios de los

técnicos y científicos dedicados al cuidado, calibración y manejo del equipamiento; los honorarios del personal encargado de la operación y mantenimiento de los equipos e instalaciones; y el pago de impuestos y tasas aduaneras.

## BIBLIOTECA DEL (CIANE)

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Días y horario: Miércoles y Jueves de 9 a 14 horas  
Teléfono: 4806-2818/8817

E-mail: info@acaedu.edu.ar

## Nuevo sistema para convalidar los títulos universitarios

*Se basa en la utilización de Internet.*

El **Ministerio de Educación de la Nación** inauguró un sistema para agilizar las convalidaciones de títulos universitarios.

La **Dirección de Gestión Universitaria** diseñó el **Sistema Informático de Solicitud de Convalidaciones**, que permite comenzar a gestionar la convalidación a través de Internet y publicó en la Web un manual de procedimientos.

Los profesionales de países que poseen convenios con la Argentina pueden consultar en Internet la documentación necesaria, solicitar turno para iniciar el trámite y, una vez iniciado, consultar su evolución.

## Educación a distancia del CIN, con nuevas autoridades y anuncio de seminario internacional

En su reunión del 12 y 13 de noviembre, la **Red Universitaria de Educación a Distancia**, perteneciente al **Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)**, eligió sus nuevas autoridades y definió las líneas de acción para 2010.

La Prof. **Mabel Pacheco**, representante de la **Universidad Nacional del**

**Centro de la Provincia de Buenos Aires**, fue nombrada coordinadora de la Red para los próximos dos años; y el Ing. **Uriel Cukierman**, de la **Universidad Tecnológica Nacional**, coordinador adjunto.

Durante el encuentro, el Lic. **Sergio Maluendres**, presidente de la **Comisión de Asuntos Académicos del CIN** y rector de la **Universidad Nacional**

de **La Pampa**, anunció el apoyo del Consejo al **V Seminario Internacional de Educación a Distancia** -que se efectuará bajo el lema *Legados y horizontes para el siglo XXI*, entre el 20 y 22 de septiembre de 2010-, mediante el patrocinio y parte de su financiamiento.

## CALENDARIO ESCOLAR 2010

*Fue presentado por el Ministerio de Educación de la Nación.*

	Inicio	Receso	Fin
Buenos Aires	01/03	19 al 30 de julio	15/12
Catamarca	22/02	19 al 30 de julio	30/11
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	01/03	19 al 30 de julio - 11 al 15 de octubre	17/12
Córdoba	01/03	05 al 16 de julio	17/12
Corrientes	01/03	12 al 23 de julio	10/12
Chaco	01/03	19 al 30 de julio	10/12
Chubut	01/03	12 al 23 de julio	15/12
Entre Ríos	01/03	12 al 23 de julio	03/12
Formosa	01/03	12 al 23 de julio	07/12
Jujuy	01/03	12 al 23 de julio	10/12
La Pampa	08/03	12 al 23 de julio	10/12
La Rioja	01/03	12 al 23 de julio	03/12
Mendoza	01/03	12 al 23 de julio	10/12
Misiones	01/03	12 al 23 de julio	03/12
Neuquén	22/02	12 al 23 de julio	10/12
Río Negro	01/03	12 al 23 de julio	07/12
Salta	01/03	12 al 23 de julio	10/12
San Juan	01/03	12 al 23 de julio	07/12
San Luis	08/03	12 al 23 de julio	14/12
Santa Cruz	01/03	19 al 30 de julio	10/12
Santa Fe	01/03	05 al 16 de julio	Aún no tiene
Santiago del Estero	01/03	12 al 23 de julio	03/12
Tierra del Fuego	01/03	12 al 23 de julio	17/12
Tucumán	08/03	12 al 23 de julio	10/12

# INFORME ANUAL DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA (SITEAL)

El **Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación** (Iipe) de la **Unesco-Buenos Aires** y la **Organización de Estados Iberoamericanos** (Oei) publicaron en noviembre el informe anual del **Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina** (Siteal), que en esta oportunidad aborda la primera infancia, su situación actual y las respuestas desde el Estado.

El documento describe las condiciones de vida de la niñez en la región y destaca que no se puede avanzar hacia un cumplimiento de los derechos del niño sin un contexto social, económico y cultural favorable y sin acciones sistemáticas del Estado, que promuevan la disminución de las brechas existentes.

A su vez, analiza las condiciones institucionales, expresadas en los marcos normativos nacionales y en los programas y proyectos para la atención de la primera infancia, interpretados como manifestación de la voluntad y compromiso de los Estados.

## Brecha

En sus conclusiones, el informe señala que están por cumplirse veinte años de la ratificación del texto de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y que la situación de la infancia está muy lejos de la vigencia plena de sus derechos.

El texto destaca que esa distancia se potencia en contextos donde perduran tasas de mortalidad infantil elevadas, niños que viven en condiciones de pobreza extrema y familias afectadas por situaciones de desplazamientos forzados, por enfrentamientos armados en la región o por efecto de los cambios climáticos.

El **Siteal** advierte que son muy diferentes los contextos institucionales y normativos y la capacidad de respuesta que tienen los Estados. “En todos los casos, el recorrido que queda por delante hacia el pleno cumplimiento de los derechos de la primera infancia todavía es vasto –subraya-. Es mucho lo que hay por hacer en términos de políticas que permitan avanzar en la mejora de la situación de los niños y sus familias”.

## Factores alentadores

La investigación enumera los factores que configuran un panorama favorable para concretar un avance hacia los derechos del niño desde la primera infancia.

Destaca que se produjeron logros en los marcos normativos que promueven nuevas formas institucionales o políticas orientadas hacia la primera infancia.

Las reformas legislativas se dan en diferentes plazos en la región, tal como ocurre en las políticas sociales.

La mayoría de los países ya incorporó en sus nuevas normativas o en sus planes de acción señalamientos que apuntan a expandir la escolarización de la primera infancia. En algunos casos, incluso, se

declaró obligatoria desde edades más tempranas, exigiendo al Estado una oferta universal.

## Transición demográfica

El informe destaca la inclusión de una meta específica sobre primera infancia en el conjunto de metas que los países iberoamericanos diseñaron para 2021. “Esto refuerza la tendencia de conformar un escenario más propicio para los niños y las niñas más pequeños”.

A su vez, indica que la región experimenta una transición demográfica, desde un modelo tradicional (de alta natalidad, alta mortalidad y ruralidad extendida) hacia uno caracterizado por una reducción de las tasas de mortalidad, la expansión de la esperanza de vida de las nuevas generaciones y una fuerte reducción de las tasas de fecundidad.

## Obstáculos

El estudio observa que en los países de América Latina crece la fortaleza económica y política, que permite avanzar en favor de la infancia. “La década finaliza con un panorama económico más consolidado que en épocas anteriores, donde prevalece un contexto de crecimiento gradual estable, con escasos episodios inflacionarios que amenacen la estabilidad regional, y con tendencia a consolidar un equilibrio fiscal que fortalece a los Estados –expresa-. Expresión de este nuevo escenario es la capacidad con la que los países de la región pudieron enfrentar la crisis económica global de fines de 2008, y la velocidad con la que pueden recomponer un escenario de estabilidad y crecimiento”.

Aun así, el Informe sobre **Tendencias Sociales y Educativas** del **Siteal** observa que perduran obstáculos estructurales que representan una amenaza y establecen límites reales al logro de los objetivos, como la capacidad de movilizar los recursos necesarios para hacer efectivo el compromiso con la infancia y la distancia entre los enunciados de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y la situación en que viven los niños.

## MERCOSUR CULTURAL

La Argentina asumió la Secretaría Pro Tempore del **Mercosur Cultural**, función que ejercerá durante el primer semestre de 2010.

El acto se realizó el 17 de noviembre, en el marco de la **XXIX Reunión de Ministros del Mercosur Cultural**, en Montevideo, Uruguay, durante la cual, la Ministra de Educación y Cultura de Uruguay, Ing. **María Simón**, traspasó la presidencia al secretario de Cultura de la Argentina, cineasta **Jorge Coscia**.

## DESIGNACIONES

La **Sociedad Científica Argentina** informó la composición de la Junta Directiva para el año 2009 designando al académico presidente **Dr. Horacio Sanguinetti** vocal suplente y, al académico de número **Dr. Jorge Reinaldo Vanossi**, vocal titular.

En tanto que el académico Ing. **Horacio C. Regini** integra el Comité Consultivo del **Foro de Ingeniería**.

## CONSEJO DE NOTABLES DEL CONSUDEC

El Consejo de Notables para la Formación Docente del **Instituto del Profesorado del Consudec** que preside el cardenal **Jorge M. Bergoglio**, ha incorporado a nuestros académicos **Dr. Pedro Luis Barcia**, **Dra. Ana Lucía Frega**, **Prof. Alfredo van Gelderen**, **Dr. Julio César Labaké** y **Dr. Horacio Sanguinetti**.

## PREMIO FUND TV

Los académicos **Dr. Pedro Luis Barcia**, **Prof. Alfredo van Gelderen**, **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**, **Dr. Julio C. Labaké**, **Lic. María Sáenz Quesada** y **Prof. Antonio Salonia** participaron como jurados del **Premio Fund TV**, que organiza la **Fundación**

**Televisión Educativa**, presidida por la **Sra. Sara Shaw de Critto**. Se trata de un Premio que, desde hace más de una década, reconoce los aportes educativos y alienta la transmisión de valores positivos en los programas de la televisión.



## HOMENAJE PERMANENTE a quienes fueron

### miembros de la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

**Dr. Ricardo NASSIF**  
Fue académico hasta el 30 de noviembre de 1984 sin llegar a ocupar formalmente un sitial

**Dr. Gabriel BETANCOURT MEJIA**  
Académico Correspondiente en Colombia hasta el 23 de marzo de 2002

**Prof. Américo GHIOLDI**  
Sitial DOMINGO F. SARMIENTO hasta marzo de 1985

**Dr. Héctor Félix BRAVO**  
Sitial ONESIMO LEGUIZAMON hasta el 26 de junio de 2002

**Dr. Jaime BERNSTEIN**  
Sitial VICTOR MERCANTE hasta el 1 de agosto de 1988

**Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG**  
Sitial CARLOS SAAVEDRA LAMAS hasta el 23 de diciembre de 2002

**Dr. Mario Justo LOPEZ**  
Sitial BARTOLOME MITRE hasta el 29 de agosto de 1989

**Dr. Juan Carlos AGULLA**  
Sitial NICOLAS AVELLANEDA hasta el 14 de enero de 2003

**Dr. Antonio PIRES**  
Sitial RODOLFO RIVAROLA hasta el 23 de septiembre de 1989

**Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST**  
Sitial JUAN MANTOVANI hasta el 12 de febrero de 2003

**Prof. Plácido HORAS**  
Sitial RODOLFO SENET hasta el 9 de diciembre de 1990

**Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS**  
Sitial BERNARDINO RIVADAVIA hasta el 16 de febrero de 2003

**Prof. Luis Jorge ZANOTTI**  
Sitial JUAN CASSANI hasta el 28 de diciembre de 1991

**Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER**  
Sitial JUANA MANSO hasta el 30 de marzo de 2003

**Ing. Alberto COSTANTINI**  
Sitial MANUEL BELGRANO hasta el 12 de abril de 1992

**Dr. Horacio J. A. RIMOLDI**  
Sitial PABLO A. PIZZURNO hasta el 19 de enero de 2006

**Dr. Adelmo MONTENEGRO**  
Sitial SAUL TABORDA hasta el 20 de octubre de 1994

**Dr. Gregorio WEINBERG**  
Sitial JUAN MARIA GUTIERREZ hasta el 18 de abril de 2006

**Dr. Oscar OÑATIVIA**  
Sitial RICARDO ROJAS hasta el 24 de enero de 1995

**Dr. Fernando MARTINEZ PAZ**  
Académico Emérito hasta el 3 de enero de 2008

**Prof. Regina Elena GIBAJA**  
Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA hasta el 23 de julio de 1997

**Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI**  
Sitial Luz Vieira MENDEZ hasta el 24 de enero de 2008

**Dr. Emilio Fermin MIGNONE**  
Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE hasta el 21 de diciembre de 1998

**Dr. Fernando STORNI S.J.**  
Sitial Antonio SAENZ hasta el 9 de julio de 2008

**Prof. Jorge Cristian HANSEN**  
Académico Emérito hasta el 7 de septiembre de 2001

**Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY**  
Sitial Bernardino Rivadavia hasta el 9 de septiembre de 2008

**Dr. Luis Antonio SANTALO**  
Académico Emérito hasta el 22 de noviembre de 2001

**Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI**  
Académico Emérito hasta el 22 de noviembre de 2008



## BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

### COMISIÓN DE PUBLICACIONES:

**Prof. Antonio SALONIA** (Coordinador)  
**Dra. Ana Lucía FREGA**  
**Ing. Marcelo SOBREVILA**  
**Dr. Jorge Reinaldo VANOSI**

### SECRETARIA DE REDACCIÓN:

**Lic. Carmen María Ramos**