

EDUCAR EN LA SOCIEDAD ACTUAL

*Conferencia pronunciada
por el Académico Titular Dr. Guillermo Jaim Etcheverry
en oportunidad de su incorporación
a la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires
el 16 de noviembre de 2011*

Discurso de recepción del Académico Titular Dr. Miguel de Asúa

Recibir a Guillermo Jaim Etcheverry en esta Academia es para mí un honor y un placer –sentimientos cuya conjunción no es frecuente–. Borges, en uno de sus artículos, dijo que los superlativos son indecisos. No hará falta usarlos, ya que a Guillermo se le puede aplicar el lema grabado en el monumento a Guillermo Rawson, situado a un par de cuadras de su casa: *Laus virtutis actio*, lo que puede traducirse como “el elogio de la virtud es la acción”. Es el despliegue de una acción concentrada y virtuosa, en el sentido original del término, con lo que éste implica de fuerza, lo que ha caracterizado la vida profesional y pública de Jaim Etcheverry,

Jaim Etcheverry egresó de la Escuela Argentina Modelo con medalla de oro. A partir de allí, atravesó todos los grados del *cursus honorum* de la Universidad de Buenos Aires. Completó sus estudios en la Facultad de Medicina en 1966 con Diploma de Honor. En dicha institución obtuvo el título de Doctor en Medicina en 1972. Su tesis de doctorado sobre un tema de neuroquímica, dirigida por su maestro Eduardo De Robertis, mereció el premio Facultad de Medicina a la mejor Tesis en Ciencias Básicas. Dedicado en forma exclusiva a la docencia y la investigación en el campo de la neurobiología, Jaim Etcheverry fue becario de iniciación y de perfeccionamiento del CONICET. Ingresó a continuación a la Carrera del Investigador de dicho organismo, donde se desempeña actualmente como Investigador Principal. El académico beneficiario ocupó cada una de las posiciones docentes en el Departamento de Biología Celular e Histología de la Facultad de Medicina, desde ayudante de segunda hasta profesor regular titular en 1986 y director del mismo entre 1993 y 2007. En la década 1968-1978 Jaim Etcheverry recibió varias becas de la International Cell Research Organization/UNESCO y otras organizaciones para efectuar cursos y estancias de investigación en Europa y Estados Unidos. Debe destacarse su trabajo en el departamento de investigación de Hoffmann-La Roche, en Basilea (1969) y la obten-

ción de la beca Guggenheim, que le permitió trabajar en el Center for Behavioral Neurobiology del Salk Institute de La Jolla, California durante 1978. A fines de la década de 1960 y en colaboración con Luis María Zieher, Jaim Etcheverry encontró que dos sustancias neurotransmisoras (noradrenalina y serotonina) pueden coexistir en las vesículas sinápticas de terminales nerviosos en la glándula pineal. Este hallazgo, que desafiaba el dogma “una neurona, un transmisor”, fue, como él mismo cuenta, recibido al comienzo con cierto escepticismo, incrementado por provenir estos resultados de Sudamérica. La significación de estos trabajos y los que los siguieron puede inferirse del hecho que Jaim Etcheverry fuera invitado a contribuir con un artículo sobre ellos al volumen con que *Progress in Brain Research* celebró su centenario (1994). Asimismo, Jaim trabajó en otra línea de investigación, sobre desarrollo ontogenético de las neuronas monoaminérgicas centrales y periféricas. Jaim Etcheverry es miembro de los comités editoriales de la revista *Medicina y Ciencia Hoy*, de nuestro país, y de prestigiosas revistas periódicas especializadas como el *Journal of Chemical Neuroanatomy* (Amsterdam) o *Neuroscience* (Cambridge). Se ha desempeñado también como editor ejecutivo de *Neurochemistry International* (de Oxford).

Fue muy a comienzos de los años setenta cuando, siendo yo alumno y luego ayudante de Histología, conocí a Jaim Etcheverry, entonces un joven jefe de trabajos prácticos, que nos deslumbraba con la claridad cartesiana de sus seminarios y nos estimulaba con el entusiasmo que surge de saber que uno se encuentra en la pista de alguna de esas pocas cuestiones científicas que valen la pena. Esto fue en el Instituto de Biología Celular, en un ambiente brillante en el que todavía electrizaba el aire la inconfundible energía de todo centro de investigación de punta. Jaim tiene sus raíces en la gran tradición de investigación biomédica de Argentina y aunque fue cambiando el foco de sus búsquedas, nunca dejó de ser médico —el juramento hipocrático puedes ser honrado de muchas maneras—.

Precisamente, entre los años 1986 y 1990 Jaim Etcheverry fue decano de la Facultad de Medicina y doce años más tarde ocupó el rectorado de la Universidad de Buenos Aires, entre 2002 y 2006. Ambas fueron gestiones de decidido proyecto modernizador. De la primera tengo un recuerdo inmenso, pero voy a mencionar sólo el perdurable cuerpo argumental acerca de la cuestión del ingreso y el número de estudiantes, con testimonios como “Ahora que soy decano” (editorial de la revista *Medicina* de comienzos de 1987 (47: 101, 1987), el inolvidable “Un cuento chino, o la visita del doctor Zhao”,

de *La Nación* del 23 de julio de 1988 y la frase de Houssay en el 26, que Jaim blandía a diestra y siniestra: “es más peligroso un médico malo que una fiera suelta, porque ésta es conocida y evitable, mientras que a aquél se entregan todos inocentemente, convencidos de que las facultades enseñan y seleccionan con rigor y que excluyen a los ineptos o inmorales, lo que no es cierto, desgraciadamente” (*La Semana Médica* 33, n° 17, 1926, p. 260). El discurso de asunción del rectorado del 7 de mayo de 2002 es una síntesis programática fundamentada en un pensamiento consistente sobre la naturaleza y funciones de la universidad, que se hunde en la historia y desafía al futuro. En él, luego de citar el pasaje de las *Meditaciones del Quijote* de Ortega, que insta a no enseñar la verdad, sino a insinuar el camino de su búsqueda con un gesto, decía Etcheverry: “Por eso, la mejor justificación de mi actividad docente sea pensar que, tal vez, yo haya logrado dibujar alguna vez en el aire ese breve gesto, como antes otros lo hicieron para mí. Que haya podido recorrer ese velo para alguien, que haya conseguido acompañarlo del otro lado del espejo, del lado de la cualidad humana por excelencia: del lado del conocimiento del mundo y, sobre todo, de uno mismo”. Quizás en esta frase, bella y sentida, se albergue el significado de gran parte de la obra de Guillermo.

A mi juicio, Jaim Etcheverry lideró el último gran proyecto universitario de la generación de los Modernos. Su etapa de funcionario fue, interpreto, resultado de su firme convicción acerca de la importancia de la educación y del servicio público. En estas capacidades, yo diría que el Dr. Etcheverry desplegó una combinación muy sarmientina de *Realpolitik* al servicio de ciertas utopías. Aquí también, como en las otras dimensiones de su acción, obedeció a una exigente ética de la función pública, que remonta a modelos fundacionales, y a una convicción en el poder de la razón temperada por el sentido común para hacer progresar la sociedad y llevar los beneficios de la instrucción a los que más la necesitan.

Jaim Etcheverry es académico de número de la Academia Nacional de Educación (2000) y académico correspondiente de la Academia de Ciencias Médicas de Córdoba (1999). Asimismo, en 2005 fue designado miembro honorario extranjero de la American Academy of Arts & Sciences, la famosa institución con sede en Boston, fundada en 1780. Se ha desempeñado en distintas agencias de política científica. Fue miembro del Directorio de CONICET en 1994 y entre 1980 y 1985 integró los comités de evaluación de la National Science Foundation. Mencionaré algunas de las muchas instituciones a las

que Jaim Etcheverry ha contribuido como directivo o consejero. Fue miembro del Consejo de Administración de la Fundación Antorchas (1998-2005) y del Directorio de la Comisión Fullbright (2002), vocal de la Fundación del Hospital Garrahan (2009), miembro del Consejo de Administración del Hospital Italiano (2009) y, como es sabido, es Presidente de la Fundación Carolina de Argentina desde 2006. A partir del 2001 es miembro del consejo de educación de la John Simon Guggenheim Memorial Foundation, de cuyo comité de selección para becarios de Latinoamérica y el Caribe fue miembro desde 2004 y *chairman* desde 2005.

Jaim Etcheverry ha dedicado gran parte de su tiempo a participar en jurados. Por ejemplo, en la Fundación René Barón y en la Fundación YPF, en el comité de la Beca Eisenhower (2009), en el del Premio Clarín-Zurich a la educación (2009), en el del Premio de Ensayo La Nación-Sudamericana (2008), en el Jurado para el Premio “Médico del Año”, el del Premio FUNDTV y el del Premio al Mejor Libro de Educación de la Feria del Libro. Entre 1993 y 1999 Jaim Etcheverry fue miembro del Programa Latinoamericano de The PEW Charitable Trust y en 2004 del comité de selección de los Rolex Awards for Enterprise.

Son muchos los premios y distinciones que ha recibido: el premio “Bernardo A. Houssay”, otorgado por el CONICET (1987), el premio al mejor libro de educación del año otorgado por las Décimas Jornadas Internacionales de Educación, Maestro de la Medicina Argentina (2001); premio EDENOR a la trayectoria (2004), miembro honorario de la Sociedad Científica Argentina (2005), profesor honorario y Doctor *honoris causa* de la Universidad de Morón (2008). En 2010 el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lo distinguió con la Medalla del Bicentenario. En 2005 la República Francesa lo condecoró como Chevalier en la Orden de Palmas Académicas y dos años más tarde recibió la Medalla de Oro de la Sociéte d’Encouragement au Progrès, de París.

Fiel a su estilo de concentración y rigor, Jaim Etcheverry publicó un sólo libro, *La tragedia educativa*, hace poco más de una década. Pero esa obra tuvo veinticuatro reimpressiones. La tragedia educativa es un libro que va a perdurar en nuestra historia intelectual como un vital testimonio de estas épocas. Escrito con amable sobriedad, el libro organiza una constelación de cuestiones, las somete a un análisis de pulcritud quirúrgica y coteja las respuestas con una documentación sólida, pero no abrumadora. Es un libro definitivo, que se atreve a desenmascarar prejuicios y falsas conciencias y dice mucho, no

sólo sobre la realidad social de la educación, sino sobre sus significados culturales. Este registro, justamente, el de la exploración de cómo es posible y por qué vale la pena cultivar la vida del espíritu hoy en día y aquí, es el que Jaim Etcheverry viene transitando estos últimos años. Con un convencimiento socrático, de que a la virtud se adviene a través de la comprensión y de que es posible enseñar el camino hacia dicha iluminación intelectual, insiste con un discurso que, esperamos, pronto cuajará en texto.

Espero me disculpen si concluyo con una nota personal. En sus mensajes de texto, Jaim Etcheverry usa una *font* indistinguible, de la letra que lograba con la bocha cursiva de la Olivetti eléctrica que tenía en el laboratorio del tercer piso de Paraguay 2155, decorado con un austero cuadro cubista. La tecnología cambia, pero las formas permanecen. El estilo es el hombre, decía Buffon y este detalle revela una personalidad que siempre ha sido fiel a sí misma y a las enseñanzas que, como él mismo señala, recibió de sus padres. Hace, como dije, ya muchos años que Jaim Etcheverry ha sido para mí una suerte de tutor informal, un consejero, un amigo a quien recurrí en medio de las crisis intelectuales, que no fueron pocas –a esta altura podría muy bien decir como el Dante a Virgilio “tu duca, tu signore, e tu maestro” (*Inferno* II: 140)–. Aprendí muchas cosas de Guillermo. Ante todo, experimenté como alumno la belleza de la inteligibilidad, el gozo que acompaña al puro entender. Más tarde, me transmitió la conciencia del esfuerzo y la exigencia que demanda la calidad, y la convicción de que esta dura perseverancia conquista muchas dificultades. Una –y no la menos importante de las lecciones vividas– fue, y es, su manera de discreto patriotismo, de amor a nuestras propias y mínimas contingencias, de un orgullo por lo mejor que tuvimos. Jaim Etcheverry eligió ser fiel a sus talentos en este lugar y en estas circunstancias, con todo lo que eso implica. Si se tornó en una figura de referencia en nuestra sociedad, en una personificación de valores educativos y culturales, es porque cultivó un credo republicano originario, que no por mítico tiene menos realidad, como ideal a perseguir y encarnar. Es por esa calidad de ejemplo, de inteligencia y dignidad irrenunciables, que esta Academia se honra en recibirlo como uno de sus miembros titulares.

EDUCAR EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Dr. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Palabras iniciales

Quiero, en primer lugar, agradecer al presidente de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, profesor Hugo Bauzá, por su tan cordial recepción. En su persona deseo expresar mi reconocimiento a los integrantes del cuerpo académico por este honor singular e inesperado del que me han hecho objeto al elegirme para formar parte de esta prestigiosa institución. Entre esos académicos se encuentran algunos que han sido mis maestros, otros recordados compañeros de estudios, colegas científicos que han ejercido importante influencia en mi formación y hasta alumnos que han desarrollado carreras destacadas. Precisamente, es a uno de ellos, Miguel de Asúa, a quien debo expresar mi sincero reconocimiento por su extremadamente generosa presentación.

Cada ser humano es producto de su esfuerzo y de aquellos que se preocupan por introducirlo al mundo, por enseñarle algo. Por eso, soy consciente de que mi presencia hoy aquí es también la de todos quienes tuvieron ese interés y ejercieron en mí una influencia decisiva: mis padres, mis maestros, mis colegas, mis alumnos y mis amigos. Vaya a ellos mi agradecimiento y mi recuerdo en este momento tan significativo. Agradezco también muy sinceramente la cálida compañía de todos ustedes en esta reunión.

También corresponde que exprese mi reconocimiento a las instituciones públicas que hicieron posible mi trabajo docente y de investigación y en cuyo ámbito actué durante toda mi vida: la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Dos grandes instituciones de las que los argentinos debemos sentirnos genuinamente orgullosos.

El honor de pertenecer a esta casa, por la que han pasado tantos grandes de la cultura argentina, se completa por el hecho de co-

rresponderme en suerte ocupar el sitial “Bernardo Houssay”. ¡Qué mayor distinción para alguien que, como yo, se considera descendiente de esa estirpe de científicos que se formaron junto al maestro Houssay! Considero imposible y hasta irrespetuoso, intentar esbozar en pocas palabras una síntesis de la figura de Houssay que se agiganta con el transcurrir del tiempo. Tarea además especialmente comprometida ante algunos de ustedes que fueron sus discípulos directos. Baste, pues, con decir que con su escuela se consolida definitivamente la investigación biomédica en el país y que, gracias a su lucha tenaz, hoy contamos con una ciencia institucionalizada que realiza aportes importantes a la generación del conocimiento en sus más diversos campos. La estructura misma de esta Academia responde a ese interés universal por el conocimiento ya que están representadas en ella muy diversas disciplinas, recreando así lo que fueron las universidades en su origen y que, con el correr del tiempo, están dejando de ser.

Mi antecesor en este sitial fue el profesor Amílcar Argüelles cuya labor en esta Academia, a partir de su incorporación en 1980 y hasta su muerte hace poco más de un año, ha dejado una profunda huella como lo testimonia el homenaje que se le rindió en mayo pasado en esta misma casa. En esa oportunidad se refirieron a su figura y a su obra los académicos Alberto Rodríguez Galán y Fausto Gratton, este último director del Instituto de Investigación y Desarrollo en el que Argüelles tuvo una destacada actuación y que hoy lleva su nombre. Por esa razón, no considero prudente resumir ahora lo mucho que entonces se dijo sobre su obra y su persona, lo que ha sido recogido en una publicación especial.

No puedo concluir estas palabras introductorias sin recordar a un académico recientemente desaparecido que me honró con su amistad, Mario Roberto Álvarez. Un grande de la arquitectura y, sobre todo, una persona grande.

Finalmente, ingreso a esta Corporación confiando en no defraudar la confianza que han depositado en mí al elegirme para integrarla.

EDUCAR EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Cuando se hace referencia al futuro, resulta obligado mencionar la importancia que tiene la educación para el desarrollo de las personas y, por lo tanto, de la sociedad. Sin embargo, son evidentes los

signos de que la Argentina ha ingresado al nuevo milenio con serios problemas tanto en el número de personas educadas con el que cuenta como en la calidad de la educación que esas personas demuestran haber adquirido.

Tan grave deterioro, sobre el que resulta innecesario extenderse, así como las manifiestas desigualdades sociales que se observan en materia educativa, deberían estimularnos a volver nuestra mirada hacia las cuestiones esenciales. Evitar que la crisis actual termine configurando una verdadera tragedia, supone que, una vez más, nos propongamos analizar el sentido último de la educación, las expectativas sociales que la determinan y, sobre todo, los modos mediante los que nuestra civilización encara hoy la incorporación de las nuevas generaciones a la cultura.

¿Es posible educar en la sociedad actual?

Es este el primer interrogante que deberíamos formularnos. Es evidente que la relevancia que en una determinada sociedad adquiere el educar a los niños y jóvenes, constituye un claro reflejo de los valores que predominan en ella en un momento definido de su historia. Como muy bien lo señala el escritor italiano Claudio Magris al comentar el libro *Los bárbaros* de su compatriota Alessandro Baricco, “la sociedad occidental está mutando radicalmente sus valores. En un pasado no tan remoto, se privilegiaban la duración, la autenticidad, la profundidad, la continuidad, la búsqueda del sentido de la vida y de absolutos, la verdad, la lógica, la jerarquía entre los fenómenos. Hoy, en cambio, triunfan la superficie, lo efímero, el artificio, la espectacularidad, el éxito como única medida del valor, el hombre horizontal que corre tras nuevos estímulos en un mundo convertido en una veloz sucesión de experiencias muy diversas”.

Vivir se ha convertido gradualmente en un deslizarse veloz, un salto de una cosa a otra, un “*surfing*”. El escritor Alberto Manguel coincide al señalar que dos son los retos que enfrentamos en el presente: el elogio de la facilidad y la negación de la inteligencia. Dice: “Vivimos en una época en la que valores como brevedad, superficialidad, rapidez y simpleza son absolutos. Nunca lo habían sido. Los valores que desarrollaron nuestra sociedad fueron los de la dificultad (para aprender a sobrellevar los problemas), la lentitud (para reflexionar y no actuar impulsivamente) y la profundidad (para saber adentrarse en un problema). Si se prescinde de esos valores se

obtienen reacciones banales fácilmente manipulables. Nos define como especie el poder de reflexionar y de imaginar. Estamos convirtiendo las escuelas en centros de adiestramiento. Han dejado de ser sitios en los que la imaginación se desarrolla gratuitamente, por ninguna otra razón que para desarrollarla, y exigimos que la educación rinda cuentas”.

Vivimos en “La sociedad de ficción” que Jacques Baynac define “como una colosal acumulación de valores sin valor en la que casi nada escapa a su movimiento de devaluación de lo real. Valores individuales y colectivos, valores morales y valores sociales, valores artísticos y valores económicos, valores fiduciarios y valores financieros son falsificados y, al cabo, desvalorizados”. Este cambio radical en la manera de ser humanos se explica por la asombrosa expansión de nuestra capacidad de estar simultáneamente presentes, al instante, en todos los rincones del planeta como resultado de las prolongaciones del ser humano que han hecho posible la ciencia y la tecnología. Todo se ha vuelto leve, inmaterial. Todo lo pesado, en fin, se hace ligero, todo lo visible se torna casi intangible. Hasta las relaciones entre las personas corren el peligro de volverse virtuales.

Estos pocos comentarios bastan para describir, en gruesas pinceladas, la profunda mutación que está experimentando nuestra sociedad, cambio del que somos, a la vez, testigos y protagonistas.

¿Para qué educamos?

Deberíamos responder a este otro interrogante básico antes de detenernos a analizar el impacto de la mutación comentada sobre la tarea de educar. Cedamos la palabra a Hannah Arendt quien en su esclarecedor ensayo *La crisis en la educación* de 1954 contesta: “Educar para enfrentar la renovación constante que experimenta la sociedad debido a la llegada de nuevos seres”. Señala que niños y jóvenes se presentan ante padres y maestros bajo la doble condición de seres biológicos en veloz proceso de maduración y, por otro lado, de “recién llegados” a un mundo cultural que los precede y que les resulta extraño. Además de asumir la responsabilidad por el desarrollo de sus vidas, debemos, pues, introducir a nuestros hijos en un universo de significados. Para hacerlo, la familia recurre a la asistencia de una instancia prepública, la escuela, considerando como tal a los diversos niveles educativos, que no es en un todo idéntica al mundo. En ella, los educadores, aunque no hayan construido ese

mundo o lo prefieran distinto, asumen la responsabilidad de representarlo ante las nuevas generaciones. Su competencia consiste en conocerlo y en ser capaces de introducir en él a los demás. Pero su autoridad se funda en el hecho de asumir esa responsabilidad testimonial con respecto a la cultura. Como afirma Charles Péguy, el docente “no es un enviado del Estado ni de la sociedad, sino el representante de la humanidad y de sus obras, es el delegado de los poetas, de los científicos, de los artistas”. Los docentes cumplen su tarea como delegados de una comunidad que, como resulta evidente, hoy se resiste a respetar el papel que les hace desempeñar.

Están cambiando los valores en los que se ha basado la educación: por un lado, la transmisión de la herencia cultural, es decir, del capital acumulado a lo largo de la historia humana y por el otro, la exploración y el desarrollo progresivo de las capacidades de cada persona. Hoy pensamos que lo que podemos transmitir a las nuevas generaciones les será de escaso valor lo que no justifica el esfuerzo de hacerlo. Por otra parte, estamos convencidos de que el desarrollo de las capacidades personales no requiere ayuda alguna. Es más, pensamos que las nuevas generaciones son las responsables de enseñarnos a nosotros. Estamos desarrollando una mentalidad de inmigrantes, de refugiados en un mundo nuevo al que somos introducidos por acción de nuestros hijos. Esta percepción puede ser en cierta medida acertada si nos ceñimos al desarrollo tecnológico. Pero el ser humano tiene otras dimensiones que exceden al uso de aparatos para ampliar sus posibilidades. Precisamente, lo que deberíamos enseñar son esas otras capacidades de lo humano. El para qué de la tecnología no se encuentra en la tecnología misma, se refugia en otra parte y esa dimensión, la del sentido, es la que se adquiere mediante la educación.

El dilema actual: ¿profundidad o superficie?

Son muchos quienes sostienen que el debate contemporáneo se centra, precisamente, en establecer dónde se ubica el sentido. Se suele identificar a las generaciones en base a los rasgos que definen a quienes las integran. No hace mucho el dramaturgo de vanguardia estadounidense Richard Foreman, señaló lo siguiente: “Provengo de una tradición de la cultura occidental cuyo ideal (también el mío) era la estructura compleja, densa, semejante a una catedral que definía a las personalidades bien educadas; un hombre o una mujer que lle-

vaban dentro de sí una versión personalmente construida y, por lo tanto original, de toda la herencia occidental”.

“Pero en la actualidad –prosigue Foreman– advierto en todos nosotros, incluyéndome a mí, el reemplazo de la compleja densidad interior por un nuevo tipo de auto-evolución que responde a la presión que ejercen la sobrecarga de información y el advenimiento de la tecnología de lo ‘disponible al instante’. Un nuevo ser, que necesita contener un repertorio cada vez menor de aquella densa herencia cultural. Somos ‘personas panqueques’: extendidas en superficie y de un espesor muy delgado para conectarnos a esa vasta red de información a la que accedemos por el simple hecho de oprimir un botón”.

Si bien resulta evidente que hoy tenemos a nuestro alcance, de manera casi instantánea, todo lo que puede llegar a interesarnos, también lo es el hecho de que mucho de aquello a lo que accedemos ocupa nuestra atención apenas durante segundos. En esta época de crisis, obsesionados por no hundirnos, no logramos llegar al fondo de las cosas y se nos hace difícil construir aquella ideal “catedral interior” de antaño: densa y compleja, llena de recovecos y significados posibles. Es más, ese contacto fugaz y superficial crea en nosotros la falsa ilusión de conocer. “Sin el peso del valor, las situaciones vuelan de un punto a otro”, como afirma Vicente Verdú.

Quienes llevamos vividos muchos años, podemos advertir con claridad la diferencia. Aunque nos maravillan las tecnologías actuales, que adoptamos con entusiasmo y con las que establecemos una preocupante relación de dependencia, echamos de menos, sin embargo, el tiempo de elaboración interior de lo tanto que el mundo nos brinda. Ese tiempo parece haberse desvanecido. Por eso resulta tan atractiva la concepción de que nuestro interior se está extendiendo en superficie al precio de perder densidad intelectual. Es muy delgado: un panqueque. El cambio en los instrumentos termina por convertirse en mutación de contenidos.

Esa pérdida de densidad reconoce entre sus múltiples causas, un hecho que ha observado agudamente Alain Touraine quien señala que, en la escuela actual, el paradigma de la comunicación ha herido de muerte al propósito de transmitir. La idea y hasta el vocablo mismo han desaparecido del discurso de los reformadores de la educación porque, amparados por la concepción democrática, resulta cada vez más difícil admitir las jerarquías y pensar en la trascendencia. En una sociedad signada por el relativismo cultural y moral, discriminación y jerarquía son conceptos prohibidos pero, sin embargo, siguen siendo esenciales para desarrollar en los alumnos el espíritu

crítico. Por eso, la escuela es cada vez más extraña al mundo actual ya que se trata de una institución asimétrica en la que los roles de los actores no son intercambiables. De serlo, la escuela perdería todo sentido.

Hoy privilegiamos la espontaneidad y la comunicación. En lugar de preservar los valores en los que se funda la escuela —el respeto al conocimiento, la reflexión, el análisis, el esfuerzo, la crítica— ésta tiende a adaptarse tanto a la sociedad que termina siendo deglutida por ella. Obsesionados por comunicarnos, ya no nos proponemos transmitir. Es que transmitir requiere una ruptura profunda con el simple deseo de comunicar. Enseñar es más que informar, estudiar es más que informarse, aprender es más que expresarse. Deberíamos preguntarnos: ¿los estudios se degradan porque los alumnos son lo que son o los alumnos son lo que son simplemente porque hemos renunciado a enseñarles algo? ¿Las familias siguen enviando a las escuelas alumnos motivados por el deseo de aprender o clientes que cumplen con un trámite y, además, con escaso o nulo entusiasmo? ¿Seguimos considerando, como en el pasado, que la ignorancia debe ser evitada?

La velocidad del mundo actual y la capacidad de atención

Una de las características de nuestro tiempo, definido fundamentalmente por el imperativo de la velocidad, es el cambio que se está produciendo en nuestra capacidad de atención. Simone Weil, filósofa y pensadora religiosa francesa que, además, desarrolló una intensa actividad política en el convulsionado mundo de la primera mitad del siglo XX, señaló: “Lo que los estudios favorecen es el cultivo de la atención”. Weil sostiene que, en realidad, la importancia del estudio no reside en aprender ciertos y determinados saberes que, obviamente, la sigue teniendo a pesar de que se busque convencernos de lo contrario. Tampoco en adquirir los métodos que llevan a esos conocimientos que, aunque resulte esencial desarrollarlos, pueden cambiar con el tiempo al igual que aquellos. Lo más importante, sostiene Weil, es que al estudiar algo la persona ejercita una conducta paciente que la obliga a concentrar su atención, de manera persistente, para comprender una situación o resolver un problema. Al hacerlo, la persona se mantiene como en suspenso, se centra en el objeto de su atención con el que intenta familiarizarse y deja de lado todo lo que la rodea, casi hasta desprenderse de sí misma. Por

eso, la filósofa interpreta que el desarrollo de esta facultad de atención es el objetivo básico del aprendizaje, donde reside su principal función. Dice: “Si se busca con verdadera atención la solución de un problema de geometría, aunque en una hora el progreso resulte escaso, durante cada minuto de esa hora se habrá avanzado en una dimensión más misteriosa... Los frutos se recogerán en el futuro”. Para ella, ningún genuino esfuerzo de atención resulta inútil.

El debate actual sobre la formación de las personas se centra en qué y en cómo enseñamos, cuestiones de indudable importancia. Pero tal vez se nos escape que ese proceso supone algo de similar trascendencia humana: el cultivo de la capacidad de prestar atención, el ejercicio de la concentración reflexiva, del “ensimismamiento”, al que se refiere Ortega y Gasset. El filósofo español contrapone dos estados de espíritu: el de los monos que, pendientes de lo que ocurre a su alrededor, no viven desde sí mismos sino desde lo otro, “alterados”, a diferencia de los seres humanos quienes poseen, “esa rara capacidad de entrar dentro de sí, de pensar”. La actual cultura de la distracción permanente intenta dispersarnos, alterarnos, aproximarnos peligrosamente a los monos del zoológico.

El planteo de esta realidad no pretende constituir un juicio de valor sino que busca alertar sobre rasgos humanos que deberían complementarse. Adquirir toda la información a una velocidad vertiginosa es importante, pero no ha dejado de serlo el cultivar la reflexión que logre articularla. En última instancia, la educación debería ayudar a tomar conciencia acerca de los valores fundamentales que se ponen en juego al decidir focalizar nuestra atención. No es casual que se haya señalado que la elección que hacemos a cada instante acerca del estímulo que merece ser atendido, termine dando sentido a nuestras vidas. Lo expresó muy bien el filósofo y psicólogo William James cuando dijo: “Mi experiencia es aquello a lo que decido prestar atención”.

La distinción entre información, conocimiento y sabiduría

¿Es posible educar en una sociedad que privilegia al individuo como valor absoluto y que concibe que todo intento de modificar la manera en que éste “*ya es*” constituye una agresión a esa misma individualidad? La realidad educativa proporciona muchos ejemplos de esa actitud contestataria frente a quien osa enseñar algo, basada precisamente en la convicción de que los recién llegados al mundo no

tienen nada para aprender ya que todo lo saben. Estamos ante el avance de una suerte de orgullosa ignorancia militante que resulta aún más llamativa en una sociedad que pierde su interés por el intelecto al mismo tiempo que se define como la “*sociedad del conocimiento*”.

En la raíz de este problema se encuentra la distinción entre información, conocimiento y sabiduría. Son muy conocidos los premonitorios versos de *La roca*, el poema en el que T. S. Eliot se pregunta “¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?”. Ya en 1934 el poeta advertía un hecho fundamental: vivimos inundados por la información al tiempo que aumenta lo que conocemos. En cambio, nuestra sabiduría es muy similar a la de hace más de 30 siglos.

La información, que hoy rige nuestras vidas, está vinculada con los datos que nos indican lo que es y cómo es lo que es. Toda la información, hasta la que se suponía secreta, como hoy lo comprobamos, es ya accesible al instante para todos.

El conocimiento es algo muy distinto: es un tipo de saber que, en base a numerosos datos sometidos por el ser humano a procesos que involucran, por ejemplo, a la inducción y la deducción, nos dice qué es posible hacer con lo que es. El conocimiento, la ciencia, es información pensada. Hoy lo importante es distinguir entre la información relevante de la que no lo es, una suerte de separación de la paja del trigo, tarea que depende del desarrollo educado del intelecto humano.

Pero la ciencia, el conocimiento que nos indica qué es posible hacer, nada dice sobre qué se debe hacer, es decir, que también reconoce límites. Ingresamos así al ámbito de los valores, que no son analizables mediante el método científico. Es la sabiduría la que se encarga de ayudarnos a decidir lo que se debe o no hacer, qué es bueno o malo, en suma, lo que merece ser hecho.

Es evidente que hoy conocemos mucho más que hace un siglo, explosión científica y tecnológica que ha determinado el devenir histórico. Pero la sabiduría con la que hoy contamos no supera en mucho a la que disponían Sócrates, Jesús, Buda o Confucio puesto que nos ha resultado muy difícil descubrir cómo generarla. Dado que la sabiduría ha variado poco con el transcurrir de los siglos, las grandes creaciones del pasado tienen tanto valor como cuando aparecieron: leemos a Platón, Aristóteles o Kant. Los clásicos del pensamiento y los productos de la creación artística son nuestros contemporáneos. Son clásicos porque son eternamente actuales.

La ciencia, en cambio, progresa olvidando a los que fueron sus clásicos: nadie la estudia hoy en los tratados de los grandes científicos del pasado. Eliot intuyó esta incapacidad de generar sabiduría al mismo ritmo con que multiplicamos la información y producimos conocimiento. Inundados de datos, manejando sólidos y eficaces conocimientos científicos, vivimos casi huérfanos de sabiduría. Como dijera Julián Marías, somos, en verdad, primitivos llenos de noticias.

La resistencia a la norma y el rechazo del esfuerzo

Otras dos características de la sociedad actual son la resistencia a la norma, relacionada con la expansión del individualismo, ya que cada uno de nosotros se siente autorizado a crear sus propias leyes, y el rechazo a la realización de todo esfuerzo. En esta sociedad de lo fácil, se supone que el acceso al saber, inclusive al complejo, debe también simplificarse. Se impone la pedagogía compasiva que concibe a los alumnos como víctimas de un sistema que los explota en lugar de cumplir con el objetivo central de las instituciones contemporáneas: el de divertir. Vivimos en la sociedad del espectáculo y todas las actividades humanas gradualmente se van adaptando a sus reglas. De allí que la concentración y el esfuerzo hayan perdido prestigio en esta sociedad de la diversión. El propósito explícito de la educación deja de ser el de transmitir los instrumentos del conocer, que se adquieren explorando los conocimientos concretos, para tratar de sustituir el aprender por el hacer, el trabajo esforzado con uno mismo por el juego entretenido, los saberes concretos por la libre expresión.

La concepción que sostiene que el interés del alumno es el principal conductor de la enseñanza nos lleva a complacer su deseo de reconocerse en la escuela, de enfrentar en ella sólo el paisaje que ya le es familiar porque es el que habita gracias a los medios de comunicación. Buscamos interesar a los alumnos en lo que ya les interesa. Dejamos de creer en la posibilidad de encontrar una motivación genuina en la fuerza del conocimiento nuevo y en el poder de crítica que proporciona la cultura. Si el criterio de evitar el aburrimiento será el que guíe la enseñanza, reduciremos la escuela a un lugar de consumo del presente, que aliente la pura expansión de lo que ya se es o, más bien, de lo que se cree ser. Porque la confusa subjetividad de los jóvenes, hoy modelada sobre la base de la voraz apelación consumista y publicitaria que les lanzan los adultos al construirles un mundo superficial y banal cuando no abiertamente grosero, ter-

mina por afirmar en ellos la propia voluntad de ser así como son. Rechazan todo intento de dejarse modificar por otros saberes, de confrontar con la alternativa que ellos pueden representar. Lo expresa acertadamente el profesor de historia español Fernando García de Cortázar: “Todo lo hermoso que nuestra civilización ha construido se convierte en tierra donde habita el olvido, mientras se ensalzan los *reality shows*, el desmoche de todo pensamiento crítico o la simple sensibilidad ante la belleza y la búsqueda de un sentido a la vida. Asistimos al pillaje ejercido sobre un patrimonio que ni siquiera era nuestro, sino una herencia fabricada con reverencial cuidado por generaciones de hombres y mujeres que no nos la entregaron para que fuera echada a los escombros de lo que no importa”.

El empobrecimiento del lenguaje que empleamos a diario no es más que un reflejo de ese intento y descubre nuestros interiores, cada vez más vacíos de contenido. Pero hoy no se intenta ya conformar a los seres humanos como complejos sujetos autónomos, sino que se trata de satisfacer sus impulsos inmediatos, entreteniéndolos al menor costo posible. El principio del placer rige nuestras vidas. Avanza una sociedad que todo lo devora: bienes, ideas, celebridades. Reina la imagen, consagrando al video-niño y al cibernauta que a toda velocidad miran y descartan sin análisis, empeñados en una suerte de *zapping* vital en búsqueda de la satisfacción inmediata. Allí surge el riesgo de que las modernas tecnologías pasen de ser una poderosa ayuda para conocer a constituirse en juguetes prestigiosos.

La vida: un “*surfing*” veloz

Hoy se impone la que el español Bernardo Prado ha llamado “*cultura del picoteo*”, que nos hace correr el riesgo de no ahondar en nada por catarlo todo, sin darnos cuenta de que dar un paso en cada dirección es una manera de no movernos. Ya lo dijo Séneca, “En ningún lado está aquel que está en todos lados”. Se interroga Prado: “¿Cuánto vale lo que no nos cuesta nada? ¿Qué importancia le damos a las cosas que logramos sin ningún esfuerzo? En estos tiempos líquidos con una computadora y en diez minutos se puede conseguir casi cualquier cosa sin ir a buscarla a ninguna parte... Es más, son los contenidos los que salen en nuestra búsqueda... Importa más probar que elegir y estar al tanto de lo que sucede que tener una opinión sobre ello, lo cual en muchos casos nos vuelve a la vez insustanciales e insaciables”. Todo se conoce y se desconoce al mismo tiempo.

Este tiempo rápido, aunque de manera paradójica inmóvil, en el que vivimos sitiados por la abundancia, oculta la existencia de otro tiempo que también es humano. Es el tiempo lento, el de la reflexión, la crítica, la imaginación que es al que deberían ser introducidas las nuevas generaciones mediante la educación. Porque es preciso recordar que la vida en el tiempo rápido es el resultado de las creaciones de la ciencia y de la técnica de las que son responsables quienes frecuentan el tiempo lento. Y nuestros chicos tienen derecho a participar de esa creación además de ser formados como consumidores, que es lo que hoy alentamos.

La exploración del tiempo lento, el del sosiego, está estrechamente vinculada a la lectura. Por eso es importante insistir en esta práctica. Resulta evidente que con cada nuevo medio tecnológico nuestro cerebro se ha modificado. Lo hizo con la palabra, con la lectura, ahora con la red que, con el ansioso desasosiego que genera, está transformando de manera radical nuestra relación con las personas y con las cosas.

El historiador y filósofo estadounidense Walter Ong, en su libro *Oralidad y escritura* sostiene que “las tecnologías no son meras ayudas exteriores, sino también transformaciones interiores de la conciencia y, sobre todo, cuando afectan a la palabra”.

El advenimiento de internet ha abierto numerosas posibilidades que están modificando nuestra atención, hasta ahora concentrada y reflexiva, para hacerla desplazar, saltarina, entre informaciones resumidas, superficiales, fragmentarias. Sobre todo, que no demanden ningún esfuerzo de comprensión.

Seres contruidos por la memoria, los humanos hemos decidido despreciar, como nunca antes, esa capacidad esencial que nos define. “Saber de memoria —escribe George Steiner— es dejar que el mito, la oración o el poema se ramifique y se expanda en nosotros”. Hoy, al delegar esa memoria en su totalidad a un instrumento, no sólo la vaciamos de contenidos trascendentes que pueden venir a nuestro auxilio en cada uno de nuestros actos o al emitir cada juicio, sino que al hacerlo renunciamos a parte de nuestra libertad.

El peligro es que el resultado sean personas sin hacer, esos seres que Ana María Moix denomina “*invertibrados*”. Porque para que los jóvenes se puedan transformar en adultos, adquirir autonomía de juicio y devenir ciudadanos, es necesario que, además de ser confrontados con los límites que les impondrá la realidad, sean puestos en posesión de una herencia en la que insertarse, incluso para cuestionarla. Deberíamos regresar a la concepción de la educación que ex-

presó hace 2.800 años Hesíodo, poeta griego contemporáneo de Homero. Dijo: “La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser”.

Algunas conclusiones

Son estos algunos pocos de los muchos rasgos de la mutación de valores que experimenta la sociedad contemporánea y que definen la posibilidad de educar. Deberíamos pensar que las escuelas que conocimos pueden tal vez desaparecer en el futuro. Regresando a Baricco, en el bellissimo final de *Los bárbaros* señala que “toda identidad y todo valor se salvan no erigiendo una muralla contra la mutación, sino operando en el interior de esa mutación. Ella constituye el precio, a veces elevado, que se paga por un gran progreso, por la posibilidad de acceder a la cultura dada a masas antes inicualmente excluidas y que pueden no haber adquirido todavía un señorío coherente”. Lo que propone es luchar desde dentro mismo de este proceso de evolución cultural para influir en su rumbo. Si bien no podemos dirigir el viento, al menos, podemos ajustar las velas. Parafraseando a Baricco, nuestra tarea sería contribuir a dotar a los recién llegados de ese “señorío coherente” mediante la educación.

Porque, aunque el contraste con la sociedad resulte traumático, la escuela debería ser concebida como un ámbito de resistencia, de empecinada afirmación de las cualidades humanas ante la amenaza de su desaparición en un mundo que hoy nos tiraniza sometiéndonos al imperativo del movimiento y el cambio. En una época acelerada en la que el “*academicismo de la ruptura*” está de moda, los verdaderos revolucionarios posiblemente sean quienes retoman el ritmo lento que les permite escuchar mejor la voz de las herencias. Enseñar consiste en tejer esos lazos entre los antiguos y los nuevos. Sobre todo, en transmitir ese patrimonio cultural que confiere al ser humano la capacidad de comprender una realidad compleja así como de renovar un mundo tan injusto sobre cuyo incierto destino tenemos una grave responsabilidad común. Eso se puede lograr estimulando a los recién llegados a encarar una tarea que parece haber pasado de moda: la de pensar. Los problemas que enfrenta la educación no residen prioritariamente en la esfera de la organización institucional o de la técnica pedagógica sino en el significado mismo de la actividad.

¿Cómo serán las nuevas generaciones? ¿Catedrales o panques? Tal vez nuestra principal preocupación como padres y educa-

dores debería ser volver a reflexionar sobre los valores profundos que sustentan nuestras acciones cotidianas. Sólo así estaremos en condiciones de ayudar a los recién llegados a buscar el significado –¿en la profundidad, en la superficie?– en un mundo que, aunque ellos no parezcan creerlo, estaba antes de que arribaran a él y que permanecerá cuando lo abandonen.

Borges expresa admirablemente esa idea de la continuidad generacional que constituye el núcleo de la educación, en su poema dedicado a Francia. Dice así: “*El frontispicio del castillo advertía: Ya estabas aquí antes de entrar y cuando salgas, no sabrás que te quedas*”.