



Observatorio
de la Deuda
Social Argentina



DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN

INFORME ESPECIAL · 2020

• • •

LA EDUCACIÓN DE LOS ARGENTINOS EN CLAVE DE RECURSOS Y ESTRUCTURAS DE OPORTUNIDADES

Facultad de Ciencias Sociales

Facultad de Filosofía y Letras

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Observatorio de la Deuda Social Argentina

ISSN 1852-4052

INVESTIGADORES AUTORES

Ianina Tuñón · Santiago Poy

PRÓLOGO

Miguel Angel Schiavone

EXPERTOS INVITADOS

Gabriela Azar

Silvina Gvirtz

Guillermo Jaim Etcheverry

Emilio Tenti Fanfani

COLABORADORES

Mariana Altamirano

María Elena Brenlla

Ezequiel Gómez Caride

Javier Roberto González

Andrés Peregalli

Gabriela Valiño

La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades.
[et al.]; compilado por lanina Tuñón y Santiago Poy. – Barómetro de la Deuda Social
Argentina - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2020.

112 p.; 27 x 21 cm

Edición para Fundación Universidad Católica Argentina

ISBN 978-987-620-416-3

1. Educación. 2. Desigualdades. 3. Estructuras de Oportunidades. 4. Argentina.

CDD 371.908

1° edición: abril 2020

Tirada: 50 ejemplares

Diseño Gráfico: María Nazarena Gómez Aréchaga

Impresión: Artes Gráficas Integrales (AGI)

Libro editado y hecho en la Argentina

Printed en Argentina

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

@Fundación Universidad Católica Argentina

Av. Alicia M. de Justo 1300

Buenos Aires – Argentina

Proyecto PICTO 2017-0061

F O N C Y T
FONDO PARA LA INVESTIGACION CIENTIFICO Y TECNOLOGICA



Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de la información, sin mención de la fuente.

Los autores de la presente publicación ceden sus derechos a la Universidad, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

Lo publicado en esta obra es responsabilidad de los autores y no compromete la opinión de la Pontificia Universidad Católica Argentina y del FONCYT.

© 2020, Derechos reservados por Fundación Universidad Católica Argentina.



Pontificia Universidad Católica Argentina

Rector

Miguel Ángel Schiavone

Vicerrectora de Investigación e Innovación Académica

María Clara Zamora

Vicerrector de Integración

Pbro. Gustavo Boquín

Secretario Académico

Gabriel Limodio

Administrador General

Horacio Rodríguez Penelas

Decana de la Facultad de Ciencias Sociales

Liliana Pantano

Decana de la Facultad de Filosofía y Letras

Olga Lucía Larre

Decana de la Facultad de Psicología y

Psicopedagogía

María Inés García Ripa

Director de Investigación del Programa

Observatorio de la Deuda Social Argentina

Agustín Salvia

■ **La educación de los
argentinos en clave de recursos
y estructuras de oportunidades**

Responsables de la publicación

Coordinadora del Estudio
Ianina Tuñón

Investigadores autores
Ianina Tuñón
Santiago Poy

Prólogo
Miguel Angel Schiavone

Expertos invitados
Gabriela Azar
Silvina Gvirtz
Guillermo Jaim Etcheverry
Emilio Tenti Fanfani

Colaboradores
Mariana Altamirano
María Elena Brenlla
Ezequiel Gómez Caride
Javier Roberto González
Andrés Peregalli
Gabriela Valiño

Coordinación Institucional
Mónica D'Amico
Magdalena Quintana
Natalia Ramil (Prensa)

.....

ÍNDICE

PÁG. **PRÓLOGO**

06 Educación y desarrollo · Por Dr. Miguel Ángel Schiavone

10 Aporte para la reflexión: Las capacidades de la escuela y la docencia para enfrentar las desigualdades sociales · Por Gabriela Azar

12 Aporte para la reflexión: Educación: promesas incumplidas · Por Guillermo Jaim Etcheverry

16 Aporte para la reflexión: Un diagnóstico actual, una oportunidad para la política educativa · Por Silvina Gvirtz

19 Aporte para la reflexión: Inclusión escolar con exclusiones sociales · Por Emilio Tenti Fanfani

PÁG. **INTRODUCCIÓN**

23 Múltiples vulnerabilidades determinan la educabilidad

PÁG. **CAPÍTULO 1**

30 La educación en la Argentina: una perspectiva regional e histórica

35 Nota de reflexión: Reflexiones para una educación humanista

PÁG. **CAPÍTULO 2**

44 Los jóvenes y la culminación de los estudios medios

55 Nota de investigación: Presencia de discapacidad como factor de vulnerabilidad en la continuidad educativa de los adolescentes y jóvenes

59 Nota de investigación: Aprendizaje inclusivo y efectivo. Derecho a la educación superior: transitar del dicho al hecho en una experiencia de formación docente universitaria por aptitudes

PÁG. **CAPÍTULO 3**

65 Los adolescentes, el rezago y el abandono escolar

77 Nota de investigación: Relación entre el nivel educativo materno y el rendimiento a tests de inteligencia

PÁG. **CAPÍTULO 4**

80 El déficit educativo en la infancia en edad de cursar la escuela primaria

92 Nota de investigación: Aprendizaje en contextos vulnerables

PÁG. **CAPÍTULO 5**

96 El déficit de estimulación en la primera infancia

PÁG.

106 **CONCLUSIONES**

PÁG.

109 **BIBLIOGRAFÍA**



NOTA DE REFLEXIÓN

UCA · Facultad de Filosofía y Letras · Departamento de Letras

Reflexiones para una educación humanista

Dr. Javier Roberto González

Doctor en Letras (UCA). Exdecano de la Facultad de Filosofía y Letras y exdirector del Departamento de Letras (UCA). Profesor Titular Ordinario en las cátedras de Literatura Española Medieval e Historia de la Lengua Española (UCA). Miembro de la Carrera del Investigador Científico del CONICET. Autor de 10 libros y más de 120 trabajos de investigación en las áreas de filología hispánica medieval y áurea y literatura comparada. Miembro de Número de la Academia Argentina de Letras. Miembro Correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua.

En el siglo II a.C., el poeta latino Terencio incluyó en su comedia *El enemigo de sí mismo* un verso que estaría llamado a la celebridad: *Homo sum, et nihil humani a me alienum puto* (“Hombre soy, y nada de lo humano considero ajeno a mí”). Andando el tiempo, esta sentencia habría de convertirse en una divisa definitoria de lo que llamamos humanismo, esto es, de esa actitud intelectual, moral y afectiva que considera al hombre el centro de este mundo, y que define sus principios y valores a partir de esta premisa innegociable. Una recta formación humanista, si se la pretende real y efectiva dentro de las distintas currículas educativas en sus diversos niveles, desde los iniciales hasta el universitario, debería decidirse y definirse a partir

de esta máxima, y consecuentemente, el establecimiento de los contenidos, los objetivos y los métodos de las asignaturas, módulos o carreras pretendidamente humanistas debería surgir, a modo de comentario, análisis o puesta en acto, de este postulado básico, y remitir a él en cuanto inapelable parámetro de pertinencia y legitimidad.

Digo *recta* formación humanista, porque el concepto de humanismo ha sufrido a lo largo de la Historia suficientes encarnaciones y manifestaciones de diverso cuño, no todas igualmente válidas o fieles a su significado primero y verdadero, como para que el adjetivo se haga necesario en orden a decidir a qué tipo de humanismo nos referimos cuando bregamos por él como perspectiva fundamental dentro de una educación integral y consistente en saberes, aptitudes y valores. Para mejor lograr la adecuada distinción y elección de un humanismo plenamente tal, me permitiré agrupar en tres categorías sus distintas posibilidades, y ver cuál de ellas resulta insuficiente, cuál inaceptable, cuál imprescindible.

La primera categoría de humanismo remite a los llamados *Studia Humanitatis*, esto es, al estudio y cultivo de las disciplinas llamadas, precisamente, humanísticas, y muy especialmente al análisis y la interpretación de los textos de los autores clásicos de la Antigüedad o –más en general– del pasado o de la tradición canónica de Occidente. Se trata del concepto más “académico” y puramente “cultural” de humanismo, que tradicionalmente se ha canalizado en la organización curricular de la escuela primaria y secundaria, y aun de algunas carreras terciarias

y universitarias, a través de asignaturas concretas que toman por objeto primero el estudio de esa tradición cultural que se contiene en los textos de los grandes autores –antiguos, medievales, modernos y aun contemporáneos–, como también en la consideración de sus contextos históricos, sociales, artísticos, económicos, y a su través alienta en los entresijos mismos de las grandes lenguas de cultura, clásicas y modernas, que les sirven no solo de vehículo, sino de carnadura y alma; se trata de una tradición que resulta depositaria de una serie de valores intelectuales y morales que se consideran siempre vigentes y dignos de ser no solo rescatados y reivindicados en nuestro tiempo presente, sino más aún, promovidos, revitalizados y repropuestos como perennes y siempre nuevos. Esta idea de humanismo, que cobró identidad hacia fines de la Edad Media como reacción ante el esclerosamiento y la extrema abstracción de cierta Escolástica tardía y epigonal, propone no solo el rescate y la valorización de los grandes poetas, historiadores, artistas, moralistas y filósofos de la Grecia y la Roma paganas, sino también un retorno a los Santos Padres de la Iglesia primera, y conforme el tiempo fue corriendo, tendió también a incorporar a los “clásicos modernos” de las distintas lenguas europeas y a autores de otras disciplinas y géneros discursivos que fueron desarrollándose al amparo de la modernidad y la posmodernidad –psicología, sociología, política, economía, ciencias empíricas, etc.–. Va de suyo que este tipo de humanismo es perfectamente lícito y resulta muy propio como objeto y aspiración de una organización curricular general de estudios, pero también

que se trata a todas luces de una idea restringida, acotada e insuficiente de lo que entendemos por humanismo cuando intentamos darle a este término su sentido más profundo y valioso. Por tanto, la vocación y perspectiva humanísticas de un proyecto educativo integral y dinámico, si bien deben necesariamente incluir el cultivo y el amor de los *Studia Humanitatis*, no deberían limitarse a tan acotado propósito, que retenemos como la condición necesaria y obligada, mas no suficiente, de un humanismo cabal.

Una segunda categoría de Humanismo es aquella que conlleva la afirmación de una soberanía absoluta de lo humano frente a toda pretensión de orden natural, metafísico o sobrenatural. Se trata no ya de considerar al hombre como el centro indiscutido de este mundo, sino como el único soberano de un universo y una realidad que no admite instancia alguna de orden trascendente. Para este humanismo, el único dios posible es el mismo hombre, y toda pretensión de un principio de trascendencia a la pura *physis* corpórea o psíquica equivale a una lisa y llana negación de la libertad y la dignidad humanas. Se trata de una absolutización de lo humano, cuyas definición e identidad se alcanzan mediante la consideración de toda instancia trascendente como enemiga y limitante de las potencialidades del hombre. Si hubiera Dios, no podría haber hombre en plenitud; si el hombre reconociera y adorara a un Dios, enajenaría su libertad y su racionalidad; si existiera un orden natural objetivo por fuera de las libres elecciones humanas y por fuera de las sucesivas y relativas construcciones culturales del hombre, este quedaría intolerablemente limitado en

su grandeza y soberanía absolutas y devendría esclavo de otra libertad absoluta ya no suya. No debiera ser este tipo de humanismo, adjetivado a veces como ateo o secular, el más apto para interpelar y nutrir un proyecto educativo que se pretenda general, para todos y no totalitario, pues entrañaría una restricción de perspectivas e impondría una visión del mundo lícita de suyo para aquel que libremente la asumiera, pero limitante e insuficiente para los muchos que asumen en su vida un horizonte de trascendencia. Un humanismo así entendido, que desenfrena la innegociable dignidad humana hasta volverla arrogancia y autosuficiencia, acaba irremediablemente en miseria, en orfandad, en desesperación. Un humanismo excedido engendra al cabo, paradójicamente, las formas más atroces de anti-humanismo, como la historia del siglo XX se ha encargado de atestiguar en sus formulaciones ideológicas y políticas más extremas.

La tercera categoría de humanismo, frente a las precedentes que, o bien lo restringen a una valiosa y noble mas acotada actitud de devoción cultural o intelectual, o bien lo extralimitan a una soberanía absoluta y totalitaria de lo humano, es aquella que postula la *centralidad* del hombre, a partir de tres principios irrenunciables suyos: su especificidad, su máxima dignidad, y su condición armónicamente tensional entre identidad y alteridad.

El principio de la especificidad de lo humano, largamente tenido por evidente a lo largo de la Historia, está hoy fuertemente puesto en duda por ideologías que sostienen que no existe sustancial diferencia entre la humanidad y la animalidad, sino apenas una variación cuantitativa en

el grado de desarrollo bio-psíquico. Un verdadero humanismo debe necesariamente incluir entre sus valores la benevolencia y aun cierto grado de caridad para con los animales, como para con todo ser de la naturaleza, pero ello no puede darse a costa de ignorar o negar la radical y esencial diferencia que separa al animal del hombre. Abolir esta diferencia, contra lo que podría suponerse con ingenuidad en un principio, no redundaría en una mayor consideración hacia el animal, sino en una degradación del hombre, en una obliteración de sus derechos y deberes más básicos y en una consideración de la vida humana como pasible de todo tipo de manipulaciones, ingenierías biológicas y sociales e instrumentalizaciones que desconocen su condición de fin en sí misma. Si la especificidad de lo humano es hoy puesta en entredicho desde la teoría y en modo explícito mediante su asimilación lisa y llana a lo animal, de un modo menos teórico y más inconsciente es igualmente negada mediante la asimilación a ella de lo artificial. Así, tanto desde el *abajo* de su base natural animal, cuanto desde el engañoso *arriba* de su propia creación y proyección tecnológica, la humanidad asiste distraída a la disolución de sus límites propios y sus rasgos específicos. Si desde ciertas posturas ideológicas se pretende explícitamente que el hombre no sea más que otro animal, desde una menos consciente y más irreflexiva postura práctica se lo asimila a una máquina, a un recurso material inanimado, a un mero engranaje del mecanismo de producción o a un insumo más del mundo económico y laboral. Expresiones que atestiguan esta aniquilación de la especificidad humana son, por

ejemplo, “derechos del animal”, “inteligencia artificial”, o “capital humano”; las tres pueden reclamar parcial legitimidad solo en virtud de advertir su carácter figurado o metafórico, pero mucho es de temer que tal carácter no sea mayormente percibido. La noción de derecho y la noción de inteligencia no pueden darse, rectamente entendidas, fuera de lo humano, pues de lo humano dependen y a lo humano remiten como a su origen y a su garantía; por su parte, la noción de capital supone de suyo una condición instrumental y manipulable que repugna a la inalienable dignidad humana. La zoolatría, la tecnolatría, el economicismo, advertidos o no, meditados o ingenuos, constituyen desvíos de la senda humanista, y son los ingredientes básicos de una receta que ya se postula hoy en día bajo el rótulo de *poshumanismo*.

El principio de la máxima dignidad de lo humano se deriva de lo que, en términos de nuestra tradición cultural occidental, definimos como su espiritualidad. Se trata de una categoría

.....

LA ZOOATRÍA, LA TECNOLATRÍA,
EL ECONOMICISMO, ADVERTIDOS
O NO, MEDITADOS O INGENUOS,
CONSTITUYEN DESVÍOS DE LA
SENDA HUMANISTA

.....

familiar a los principios del pensamiento griego o de la fe de las grandes religiones monoteístas, pero un oriental ajeno a estas tradiciones podría igualmente entender de muy diversa manera ese *quid* que eleva al hombre por sobre la caducidad de la materialidad y la temporalidad puras, sin desligarlo de ellas ni contraponerlo a ellas. En todo caso, para nuestra tradición occidental las ideas de *dignidad de lo humano* y *sacralidad de lo humano* resultan del todo equivalentes, y solo cabe adoptar una u otra expresión según se asuma un punto de vista más secular o más religioso.

Finalmente, está el principio de la condición armónicamente tensional entre identidad y alteridad como definitoria del hombre. Quiere esto decir que para el humanismo bien entendido la irrenunciable dignidad y centralidad del hombre en cuanto individuo solo alcanza su cabal realización en la relación con el otro, con el semejante, con el prójimo. Casi resultaría lícito, en este sentido, completar la clásica definición de persona de Boecio de la siguiente manera: una persona es "la sustancia individual y *relacional* de una naturaleza racional"; solo se es cabalmente persona si, además de la racionalidad y la individualidad, se contempla la *relación* como condición inexcusable de lo humano. Toda identidad deviene así *co-identidad*, mediante una tensión armónica entre mismidad y otredad que, desde luego, no niega ni desconoce la sustancia individual, sino la enriquece y fortalece mediante lo que resulta más propio de la condición humana: la moción deseante hacia el prójimo. Recuérdese el verso de Terencio que citamos al comienzo, donde

esta dimensión intersubjetiva de la humanidad está bien presente: "Hombre soy, y nada de lo humano considero ajeno a mí"; así suele traducirse el original latino, pero cuando en este se dice *nihil humani*, el latín permite dos posibles traducciones, una neutra y abstracta, "nada de lo humano", y otra concreta e individualizada, "nada del ser humano", "nada del hombre", o bien "ningún hombre". No se trata simplemente de sentirnos identificados con "lo humano" en su generalidad o en su abstracción", sino con cada hombre de carne y hueso que se nos ponga delante. La dialéctica *homo sum / alienum*, "soy hombre" / "ajeno", se resuelve entonces en una armónica relación mediante la cual el yo, reconociéndose especularmente en el tú –que ya no puede decirse "ajeno"–, deviene más plenamente yo. Más aún: no hay posibilidad real de afirmarse en el yo, si no es a través de la experiencia del tú.

Las tres categorías de lo humanístico que hemos intentado discernir alcanzan su máxima plasmación cultural bajo la forma de *discurso*. Las disciplinas humanísticas, y aun aquellas otras que, no siéndolo de por sí, resulten pasibles de ser abordadas según una perspectiva humanista, requieren como canal de manifestación y espacio de abordaje y cultivo el vasto campo de la realidad verbal. No existe humanismo fuera de la *palabra*, no porque el humanista desdeñe las cosas o no se ocupe de ellas, sino porque las considera en íntima relación con las palabras que las designan, las expresan, las definen, las hacen consistir y les confieren sus raigales esencias e identidades. Se tratará, entonces, de decidir qué tipo de palabra es la más apta para

cada disciplina o cada propósito de reflexión humanista, pero no podrá jamás dudarse de la condición esencialmente lingüística de la *praxis* reflexiva del humanista. Así, la literatura y sus disciplinas conexas se abocarán ante todo a la palabra poética, esa palabra que los griegos llamaron *mythos* y los latinos *fabula*, y que no consiste tanto en una designación de las cosas preexistentes por parte del sujeto, en una expresión del sujeto acerca de la realidad, sino en la manifestación objetiva de esa misma realidad por vía del sonido y del sentido en íntima comunión de co-implicancia, *sonus et sensus* en perfecta correlación y en plasmación casi siempre narrativa. La indagación gramatical y lingüística cultivará la palabra metalingüística, aquella que se ocupa de reflexionar no sobre realidades distintas de ella, sino sobre ella misma, la palabra que se autoanaliza y autointerpreta según método y sistema. La filosofía, por su parte, si bien nos dice la tradicional definición que se ocupa de estudiar todas las cosas de la realidad, encara dicho estudio bajo una razón de causalidad última o de primeros principios, y al hacerlo se propone arribar a una conceptualización de dichas causas radicales; esta conceptualización filosófica es también una palabra, es el *logos* de los griegos, la *ratio* de los latinos, el tipo de palabra que en cierto modo se opone al *mythos* poético porque, frente a la narratividad y particularidad de este, se define como abstracta y pretendidamente universal, como aquella voz que no manifiesta ya el ser concreto de los objetos mismos, instaurándolos en el orden de lo real existente bajo forma verbal, sino expresa el pensamiento del sujeto acerca de las cosas bajo

forma de concepto. A la zaga del *logos* filosófico, pero no del todo exentos de *mythos* poético, los discursos de la historia, la historia de las artes, la psicología, la antropología cultural, la ciencia política o económica, sin desdeñar las mediciones matemáticas o estadísticas que manejen, se constituyen también ellas, en cuanto disciplinas de lo humano, como ciencias de lo verbal, pues no existe esencial diferencia entre humanidad y verbalidad.

Ignorar la centralidad de la dimensión verbal en la constitución de lo humano es profanar nuestra misma condición humana y la entera realidad a la que accedemos solo en y por la palabra. Utilísimos, indispensables resultan para el estudio de lo real y de lo ideal, desde luego, el lenguaje simbólico de las matemáticas o de cierta lógica hiperformalizada, también el concurso auxiliar de las representaciones visuales o icónicas, sonoras o acústicas, de los modelos corpóreos o empíricos a escala, pero ninguno de estos códigos o elementos instrumentales serviría si no se los definiera, sostuviera, acompañara y rectificara mediante el lenguaje verbal, que es el único capaz de dar razón de los demás lenguajes y el único código capaz de explicitar todos los otros que se propongan abordar el mundo. Más allá de los sistemas sígnicos que resulten pertinentes para cada abordaje según la ciencia particular de que se trate, la realidad solo nos adviene en palabras, solo nos significa algo si la asumimos discursivamente, solo la hacemos parte de nuestra vida humana mediante su proferición verbal. Cosas y palabras, realidad y discurso, son por lo tanto inescindibles para el hombre. Si se los separa, sobrevienen

los infortunios que bien conocemos. En primer término, el puro *constructivismo* verbal, que sucede cuando prescindimos de la realidad y solo proponemos discursos, palabras sin asidero que, como suele decirse, apenas “construyen relatos” sin ningún anclaje en el mundo real ni en los mundos posibles. Después, el brutal *enmudecimiento* u ocultamiento, cuando se prescinde del discurso –sea totalmente, mediante el tabú lingüístico, sea parcialmente, mediante el frecuente y trivial eufemismo–, de modo tal que la realidad, librada a su sola mostración muda, recortada o suavizada, acaba careciendo de significado y de posibilidades de aprehensión por parte del hombre, y no puede sino gritar su verdad afónica en medio de un silencio o de una voz baja cómplices que no se atreven a proclamarla con todas sus letras. Por último, la banal *mentira*, que surge cuando, aunque no se prescinda enteramente ni de la realidad ni del discurso, se los disocia, haciendo que el discurso no se ajuste a la realidad y que ambos desarmonicen sus notas discordantes en una partitura inmoral y horrible. Constructivismo verbal extremo, enmudecimiento tabuizante o eufemístico, mentira; puro relato construido sin realidad concomitante, pura realidad muda sin discurso interpretante, realidad y discurso escindidos y divergentes: he aquí tres gravísimos riesgos para el humanismo, y he aquí las razones donde fundar una urgente y decidida acción pedagógica que eduque sólidamente, desde los niveles iniciales de la escolarización y hasta los más elevados del posgrado universitario, en un manejo diestro de la lengua, en un conocimiento acabado de sus categorías

gramaticales, en el hábito y la frecuentación de la mejor literatura, y en el análisis atento de los distintos niveles semánticos, explícitos o implícitos, de todo género de discurso verbal. No existe conocimiento posible, y por lo tanto no existe vida humana plena, sin la conciencia y el dominio del lenguaje.

.....

EL AUGE DE LAS TECNOLOGÍAS HA SITUADO AL FENÓMENO DE LA COMUNICACIÓN EN EL PINÁCULO DE LOS VALORES DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

.....

Pero hay un cuarto peligro para la palabra, más arduo de detectar y batir aún que los anteriores, porque se enmascara y disimula bajo los mantos de una virtud aparente. Es un lugar común el aserto de que vivimos una revolución de las comunicaciones, y que las nuevas tecnologías nos han vuelto más y mejor comunicados. Largo sería de discutir si mayor *conectividad* equivale sin más a mayor *comunicación*, pero al margen de este punto, lo cierto es que el auge de las tecnologías ha situado al fenómeno de la comunicación en el pináculo de los valores de la cultura contemporánea, y la palabra, que es, como decíamos, el más potente instrumento de comunicación y la mayor garantía de su eficacia,

suele quedar reducida en sus funciones y en su misma esencia a esta sola dimensión. Entiéndase: la función comunicativa se cuenta entre las más importantes y nobles funciones del discurso verbal, pero este no se reduce en absoluto a tal cometido único, ni define su razón de ser solo en torno de la comunicación y su circuito. El cuarto peligro ante el cual estar alertas será, por tanto, el de este reduccionismo que identifica el ser y el sentido últimos de la palabra con su instrumentalidad más evidente y primaria. ¿Cuánto perderíamos de la riqueza y del misterio de la palabra, en efecto, si solamente la consideráramos un puente de transmisión de necesidades e informaciones entre unos y otros, si perdiéramos de vista que la palabra existe inclusive en soledad, para hablar con uno mismo, para entenderse y conocerse uno mismo, para interpelar las realidades materiales y espirituales del mundo y hacer patente su sentido aunque nadie escuche, aunque nadie siquiera esté?

Corre desde hace mucho, acaso desde siempre, una malhadada frase, que reza que una imagen vale más que mil palabras. Nada más discutible. Una imagen puede en todo caso *impactar* más que mil palabras, pero el valor, el sentido de una palabra, de una sola y aun de la más simple, obvia o de apariencia más transparente, siempre será mayor al de cualquier imagen. Impactar y valer no son lo mismo, efectos sobre el receptor y significado intrínseco, tampoco son lo mismo. La dialéctica entre lo verbal y lo icónico acaso constituya la principal cuestión educativa y cultural que compete a nuestro tiempo. Palabra e imagen no son, desde luego, enemigas; no son opuestos contradictorios,

sino complementarios, pero solo a condición de que dicha complementariedad reconozca y observe la indiscutida jerarquía que sitúa a la palabra por sobre la imagen. Nuestra cultura multimedial ha sido a veces comparada con las culturas antiguas y tradicionales, que en un contexto de analfabetismo generalizado o incluso de ausencia de escritura se servían también de las imágenes y representaciones visuales para transmitir ideas, pero en estas viejas culturas ágrafas el ícono visual no pretendía sustituir a la palabra como superior vehículo de expresión de los conceptos y manifestación de las cosas, sino apenas registrar –permítaseme el símil– una notación imperfecta, una suerte de partitura que solo adquiriría sentido y existencia si era leída e interpretada en clave sonora, conceptual y verbal. En las culturas ágrafas lo icónico necesariamente se verbaliza, porque tiende a la idea y en ella, y en la palabra que le es inescindible, se corona y despliega su sentido final; en nuestra cultura multimedial, por el contrario, es lo verbal quien se iconiza, quien tiende a la imagen para reducirse y degradarse a ella, para empobrecer sus posibilidades semánticas. Recursos tales como el socorrido *power point*, tan frecuentes en el dictado de clases en todos los niveles de la enseñanza, están, al igual que los andamios, muy bien para las etapas iniciales de la construcción, de la erección del complejo edificio educativo, pero a medida que el proceso avanza, necesariamente deben desmontarse esos toscos instrumentos, que ya no son de utilidad, sino de estorbo, y permitir que reine y resplandezca en toda su riqueza y sutileza la sola y plena palabra.

Existe, finalmente, una tendencia a plantear las urgencias del desarrollo económico y de la formación para la vida laboral de los ciudadanos, a la hora de enfrentar la acuciante necesidad de reformular el sistema educativo del país, en términos de una dicotomía entre las disciplinas técnicas o aplicadas y las teóricas o humanísticas, generalmente recomendando el incremento de aquellas en detrimento de estas. Esta pretendida solución pierde de vista, en primer término, que el objetivo final de la educación no se limita a la obtención de un conjunto de herramientas útiles para la inserción laboral o para el desarrollo económico –aunque estas dos finalidades sean, desde luego, importantísimas, y deban necesariamente contemplarse como irrenunciables–, sino consiste ante todo en lograr la mayor plenitud posible en el desenvolvimiento de todas las potencialidades humanas. Entre estas, las que tienen que ver con el trabajo, la producción de bienes materiales o simbólicos y la promoción económica y social son ciertamente muy importantes, pero hay otras que las trascienden. Una educación integral debe formar no solo para el trabajo, sino también para el ocio –entendido este no como sinónimo de inactividad u holganza, sino tal como lo entendían los antiguos, esto es, como el estado de desasimiento de las urgencias cotidianas proclive a la contemplación de las verdades más puras, la belleza y el bien– y para el discernimiento de la *gratuidad* de las manifestaciones más desinteresadas del espíritu: el *conocimiento* y el *goce*, más allá de cualquier utilidad instrumental, del mundo que se transparenta en la naturaleza y en la cultura,

del prójimo, del sí mismo, y eventualmente – para quienes admiten su realidad y existencia– de Dios. A este supremo cometido coadyuvan las disciplinas humanísticas específicas, pero a su lado también colabora la adopción de una perspectiva humanista, conforme a las pautas que hemos procurado proporcionar aquí, en el cultivo de todas y cualesquiera otras disciplinas de las que vengan a configurar la currícula educativa. Todo maestro, todo docente, enseñe los contenidos que enseñe, debe ser a su manera un humanista, y lo será en la medida en que forme a sus discípulos en el supremo objetivo de la *búsqueda de un sentido último* para la realidad y para la vida. ■