
Editorial

El rector Pbro. Dr. Víctor Fernández, con el acuerdo de la Comisión Episcopal para la UCA y el Consejo Superior, resolvió la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación. El objetivo de poner en diálogo a las Ciencias Políticas, de la Educación y de la Comunicación junto con la Sociología y la Historia, dentro de un mismo *corpus académico* y administrativo, no implica la yuxtaposición o la confusión epistemológica, sino que busca proponer un horizonte de encuentro posible y deseable. En este sentido, la presentación que la Facultad hace en la página web de la Universidad afirma que su misión es *aprovechar la comprensión humanista que tiene la Iglesia de las Ciencias Sociales, ampliamente superadora de las perspectivas meramente positivistas o técnicas, y que al mismo tiempo requiere del diálogo del conjunto de estas Ciencias con la Filosofía y con la Teología, tarea que una Universidad Católica está en condiciones de asegurar.*

En este número de *Consonancias* se presentan cuatro reflexiones desde algunas de las perspectivas que forman parte de esta realidad. El decano, Enrique Aguilar, despliega un verdadero itinerario formativo, cuya clave hermenéutica, en línea con el pensador inglés Michael Oakeshott, es concebir la búsqueda del conocimiento (y del quehacer uni-

versitario) como una conversación afable que en el seno de la universidad se entabla no solamente entre profesores y alumnos en activa relación, sino también con los grandes autores que son asimismo parte, sustantiva y enriquecedora, de esa dinámica participativa.

Los artículos de Lidia de la Torre e Inés Aguerro reflejan los desafíos de nuevos saberes, de sus lógicas y de sus posibilidades de ser aprehendidos. En el primero, de la Torre reflexiona sobre las redes sociales que no modifican únicamente la manera de comunicarse de quienes las usan, sino que configuran y reconfiguran, integran y desintegran, la estructura social, la vida privada y la vida pública o laboral de toda la sociedad. Aguerro, por su lado, pone el énfasis en las concepciones silenciosas subyacentes, en las que se apoyó implícitamente la escuela con tres ámbitos que conforman el triángulo didáctico.

Finalmente, De Marco nos invita a detenernos en la conmemoración del centenario de la Ley Sáenz Peña, pues la implementación del sufragio universal masculino generó el marco institucional para poder caminar en el sistema democrático, sostén de todo modelo de tolerancia y respeto a las dignidades fundamentales.

La lectura de clásicos: un camino de encuentro entre los distintos saberes*

Por Enrique Aguilar**

En uno de los ensayos recogidos en el libro *La voz del aprendizaje liberal*, el pensador inglés Michael Oakeshott escribió:

La búsqueda del conocimiento no es una carrera en la que los competidores se disputan el primer puesto, ni siquiera es un debate o un simposio; es una conversación. Y la virtud peculiar de la universidad (en calidad de espacio de diversos estudios) es demostrarlo en ese sentido, en el que cada estudio aparece como una voz cuyo tono no es tiránico ni retumbante, sino humilde y afable. Una conversación no necesita un director, no sigue un rumbo determinado de antemano, no nos preguntamos para qué 'sirve' y no juzgamos su excelencia teniendo en cuenta su conclusión; no tiene conclusión, sino que siempre queda para otro día. No se impone su integración, sino que surge de la calidad de las voces que tienen la palabra, y su valor está en los recuerdos que va dejando en la mente de quienes participan en ella.

La conversación no viene impuesta desde afuera. Ni siquiera pretende generar un beneficio externo. Como ocurre con los juegos de azar, su significado "no reside en ganar ni en perder sino en apostar".¹ En el caso aludido (la conversación en el seno de la universidad), tampoco tiene por fin diluir todos los saberes en una vaga noción de cultura. Empero, si cada disciplina, sin renunciar a la perspectiva que le es propia, es consciente de sus limitaciones, la conversación se vuelve inevitable desde que la

conciencia de que es más lo que ignoramos que lo que sabemos nos abre necesariamente a los demás. Ahora bien, el diálogo universitario no es únicamente diálogo entre vivos, profesores y estudiantes en activa relación, sino también con los muertos, algunos de los cuales dieron cima a obras emblemáticas, que ningún comentario erudito puede reemplazar, y a quienes generalmente denominamos *clásicos*.

¿Por qué conversamos con los clásicos? ¿Por qué nos disponemos a una conversación imaginaria pero impercedera con ellos? ¿Cómo evitamos, en todo caso, que ella se traduzca en intelectualismo puro, vacío de contemporaneidad, sobre todo cuando no contamos –como observó oportunamente Frank Leavis– con una tradición viva que lo alimente? ¿Podemos leer y entender a los clásicos como si sus obras fueran objetos cerrados y autosuficientes, o hubiesen sido escritas ayer, prescindiendo de todo hecho que no sean sus propias palabras y argumentos? ¿O acaso, como sostiene Skinner y, en general, la Escuela de Cambridge, el conocimiento del marco político e intelectual de una obra, las controversias y el lenguaje disponible de la época, las "suposiciones heredadas" por el autor, sus silencios o las intenciones subyacentes a sus afirmaciones, no solamente son parte de la génesis de esa obra sino de su posterior interpretación, supeditada a su vez a las "propias expectativas" y propósitos del estudioso con respecto a lo que pretende encontrar?

* El presente ensayo retoma parcialmente opiniones expuestas en las Segundas Jornadas de Ciencia Política organizadas por el Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de la Matanza (2-6 de noviembre 2009) y en un discurso pronunciado en la Academia del Plata el 3 de agosto 2011.

** Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación de la Universidad Católica Argentina (UCA).

¹ Continúa Oakeshott en otro lugar: "Hablando con propiedad la conversación es imposible en ausencia de una diversidad de voces: en ella, diferentes universos de discurso se encuentran, se reconocen mutuamente y disfrutan de una relación oblicua que no requiere ni espera que ellos se asimilen unos con otros" (Oakeshott, Michael: "The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind", en *Rationalism in Politics and Other Essays*).

Es casi imposible zanjar este debate que divide aguas entre textualistas y contextualistas. Para ceñirme al estudio del pensamiento político, esa suerte de “tierra de nadie intelectual”, según la llamó Iain Hampsherd-Monk, que es fuente de “litigio fronterizo” entre la política, la filosofía y la historia, la cuestión quizá dependa de cuál sea en definitiva la perspectiva (más histórica o más filosófico-teórica) que presida nuestro análisis. Sin embargo, sin llegar al absurdo de afirmar que debemos intencionadamente desentendernos de la realidad concreta en que un libro se inscribe, sea aun bajo la forma de un reflejo (consciente o no) o de una adaptación deliberada, en lo que sigue me propongo brevemente destacar el alcance universal de las grandes obras que las vuelve de suyo y dondequiera valiosas, frente a otras interpretaciones que, a fuerza de sumergir al autor en su contexto para recuperar, por así decir, su historicidad y facilitar su comprensión, terminan sin querer negándole su originalidad, sus recursos imaginativos o bien (como apunta Hampsherd-Monk) su facultad intelectual y su voluntad de formular un conjunto de enunciados cuya coherencia interna resulte en sí misma asimilable, más allá del desconcierto reinante a su alrededor.²

Es innegable que incurrimos en un anacronismo si presentamos como propias de nuestra época las ideas o las respuestas específicas que los clásicos elaboraron sobre las suyas. Pero, como queda dicho, las grandes obras guardan una relativa autonomía con respecto al espacio físico y temporal en que surgieron, es decir, con la circunstancia que les dio sentido inmediato. De ahí su contemporaneidad. De ahí también la distinción que propone Sheldon Wolin entre dos niveles sobre los que ha venido operando simultáneamente la reflexión política: por un lado, la situación respectiva a la que toda obra está en principio dirigida y que en cierto grado la singulariza; por el otro, un nivel más elevado hacia el cual las grandes obras generalmen-

te apuntan o se proyectan en tanto se consideren aptas para contribuir, continúa Wolin, a un “diálogo continuo” y milenario que permite a lo viejo destilarse en lo nuevo y a lo nuevo recibir el influjo de lo viejo.

En otras palabras, se podría afirmar, siguiendo a Leo Strauss, que del hecho evidente de que una obra esté históricamente condicionada (al punto de acomodarse, en virtud de la creatividad del autor, a los prejuicios y contrariedades de su época para ser mejor asimilada), no se desprende que no pueda tener validez en sí, superando el momento inconfundible que la vio nacer para imponerse como inolvidable, diría Italo Calvino, o mimetizarse, escondida “en los pliegues de la memoria”, con el inconsciente colectivo o individual.

Me refiero claro está a las obras que, vencidas las barreras del tiempo y los ocasionales o deliberados olvidos, se mantienen vigentes. Es por eso que las frecuentamos. Pues sus imágenes, en la expresión de John Stuart Mill, son “realidades vivas e incandescentes”. Porque, al interpelarlas, nos ayudan a esclarecer nuestras perplejidades. Porque su repetida lectura, que es siempre un descubrimiento, nos permite ampliar nuestras miras y concebir nuevas ideas. Porque nos enseñan a argumentar, a escribir, a leer y a hacer de nosotros hombres y mujeres reflexivos. Porque, lejos de ser un mero objeto de curiosidad o aun de erudición histórica son un medio para entendernos a nosotros mismos –un medio accesible, por añadidura, para encontrarnos con la humanidad–. Porque tratan problemas universales y persistentes, fundamentales para la comprensión de cualquier sociedad. Esas cuestiones primarias o “preocupaciones permanentes de la Humanidad” de que hablaba Allan Bloom, para quien lo que hay de esencial en los diálogos platónicos “es reproducible en casi todos los tiempos y lugares”.³ En el orden político, por ejemplo, temas como el poder, la naturaleza de la autoridad o de

² En un capítulo sobre *El Federalista*, en alusión al modo como Hamilton, Madison y Jay utilizaron ideas y lenguajes políticos a su disposición para elaborar una teoría conducente a la creación de un Estado federal, Hampsherd-Monk señala que, al hacerlo, ellos “aportaron una contribución permanente no sólo a la dignidad del Estado norteamericano sino a nuestros recursos presentes para conceptualizar el Estado liberal-democrático” (la cursiva es mía).

³ Me hago cargo de que a lo largo de estas páginas estoy asimilando posiciones o autores no necesariamente coincidentes, salvo por su común rescate de las grandes obras y autores. No es lo mismo, por ejemplo, postular un canon filosófico o literario sobre la base de un criterio de autoridad, lo que conspira a mi juicio contra el libre intercambio de las ideas, o invocando una supuesta sabiduría ancestral, que destacar la importancia de esos autores por su universalidad, por el continuo y común interés que despiertan, en tanto y en cuanto tratan problemas de todos los tiempos y de todos los hombres a quienes por eso mismo vinculan. También se ha dicho (Martha Nussbaum) que la educación humanista y el estudio de textos clásicos, al fortalecer la capacidad de innovación, no solamente nos resguarda de la asimilación pasiva de conocimientos, sino que promueve el civismo, la formación de una ciudadanía activa y reflexiva.

la justicia, las exigencias del orden, la libertad, la paz, el conflicto, la relación entre gobernantes y gobernados, incluso el carácter del conocimiento político... He ahí, como enseña Wolin, un vocabulario o lenguaje común (con sus diversos dialectos), un núcleo de problemas y un material transmitido bajo la forma de "un legado cultural" que nos proporciona "la sensación de transitar por un mundo familiar". Por eso el autor de *Politics and Vision* se refiere a la "continua reaparición" de estos problemas que han sido materia corriente de estudio por más que los filósofos hayan disentido con respecto a sus posibles soluciones.

Así, sostiene Wolin que "lo que importa es la continuidad de las preocupaciones, no la unanimidad de las respuestas", que hace que la tradición del pensamiento político, a diferencia de lo que ocurre con otros campos científicos, no sea tanto "una tradición de descubrimientos como de significados extendidos en el tiempo". Norberto Bobbio los denominaba "temas recurrentes", que son "siempre los mismos", lo cual explica la suspicacia del filósofo turinés hacia las investigaciones dirigidas a hallar precursores, porque, como señalaba, "no hay precursor del cual no se descubra que tiene precedentes".

Por su parte, Atilio Borón escribió: "Necesitamos esas voces porque en los tiempos que corren [...] estamos hambrientos de buenas ideas y nobles utopías". Buscamos en ellas valores y significados. No solamente riqueza analítica, sino también axiológica, por cuanto la suya es "una indagación permanente sobre los fundamentos de la buena sociedad y sobre la moralidad de los actos de la vida social". Una indagación sobre la verdad, cabe agregar, y no sobre lo que sea verdadero en una situación dada; una indagación sobre el mejor orden político, que es diferente y acaso más relevante de la que procura conocer sus probabilidades de realización. Sobre la base de una imagen borgeana, Borón compara la tradición clásica con un gabinete mágico cuyos habitantes aguardan nuestras preguntas para poder hacer oír sus respuestas. Desde otro enfoque, Allan Bloom proponía leer a los clásicos "abandonándonos a ellos en lugar de forzarlos a comparecer ante nuestra inquisición", es decir, dejando de lado nuestros interrogantes para saber cuáles eran los de ellos y qué es lo que tienen para decirnos. Como sea, ambas posturas dan por supuesto, me parece, que no debemos hacer decir al clásico

lo que en rigor nunca dijo. Porque, en efecto, los clásicos se exponen usualmente a ser vulgarizados, despojados de su riqueza o, lo que es más grave, asimilados a un estereotipo.

Es así como Maquiavelo deja de ser un humanista y se convierte tan solamente en el creador del maquiavelismo. Adam Smith resulta ser el adalid del egoísmo y el capitalismo a ultranza, pero no el defensor del papel activo del gobierno en materia de obras públicas y educación, ni mucho menos el moralista que dedicó algunas de sus más bellas páginas, en la sexta edición de *Moral Sentiments*, a "la naturaleza de la virtud". Rousseau, finalmente (entre otros múltiples ejemplos que podrían traerse a colación), es visto como el padre de la democracia totalitaria y no todos nos esforzamos en distinguir en sus páginas la voluntad general, como guía moral de conducta ("la regla de lo justo y de lo injusto") de la voluntad mayoritaria que rara vez, dado el pesimismo histórico que caracterizó al ginebrino, coincide con la primera.

Los clásicos, decía al comienzo, nos plantean problemas recurrentes, que nos ligan al pasado pero que revisten una profunda significación para el presente. Para terminar, yo añadiría que leemos también a los clásicos con un propósito más inmediato a nosotros aunque inherente al proceso educativo o, cuanto menos, a una forma particular de educación, intelectual y moral. Me refiero al enriquecimiento y desarrollo personal, a la liberación de nuestro espíritu y a la posibilidad de conmovernos y conocer (diría otra vez Italo Calvino) "quiénes somos y adónde hemos arribado". En una página sobre Jonathan Swift, Allan Bloom dice que el autor de *Gulliver's Travels* llevó adelante "nuestra interminable busca de una posición desde la cual sea posible juzgarnos a nosotros mismos y juzgar nuestro tiempo y nos mostró de qué manera los libros son las escaleras que tomamos prestadas para alcanzar dicha posición". A este fin, los grandes libros, "que proyectan luz desde afuera a nuestra caverna sin enceguecernos", son compañeros de viaje irremplazables y fieles. No para formar discípulos sino mentes creativas, capaces de libre indagación y de desafiar una tradición intelectual pero con la modestia de haberla conocido y ponderado antes; capaces en suma, agregaría Bloom, de "rechazar las respuestas fáciles y preferidas [...] porque conoce[n] otras más dignas de consideración". Trátese de la teoría política, la filosofía, la

historia, la literatura o cualquier otra disciplina que desee abrirse a la sabiduría y a una larga conversación que contribuya al progreso del conocimiento y de nuestra imperfecta condición humana.

Bibliografía

- BLOOM, Allan, *El cierre de la mente moderna* (Barcelona: Plaza & Janés, 1989).
- *Giants and Dwarfs* (New York: Simon and Schuster, 1990).
- BOBBIO, Norberto, *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político* (México: Fondo de Cultura Económica, 1994).
- “La crisis de la democracia y la lección de los clásicos”, en N. Bobbio, G. Pontara y S. Vega, *Crisis de la democracia* (Barcelona: Ariel, 1985).
- BORÓN, Atilio A., “La filosofía política clásica y la biblioteca de Borges”, Introducción a Atilio A. Borón (compilador), *La filosofía política clásica. De la Antigüedad al Renacimiento* (Buenos Aires: CLACSO/ Eudeba, 1999).
- CALVINO, Italo, *Perché leggere i classici* (Verona: Oscar Mondadori, 1995).
- HAMPSHERD-MONK, Iain, *Historia del pensamiento político moderno. Los principales pensadores políticos de Hobbes a Marx* (Barcelona: Ariel, 1996).
- LEAVIS, Frank L., “The ‘Great Books’ and A Liberal Education”, en *The Critic as Antiphilosopher. Essays & Papers by F. R. Leavis*, G. Singh ed. (Chicago: Ivan R. Dee Publisher, 1998).
- MILL, John Stuart, “Civilization”, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, John M. Robson ed. (Toronto: Toronto University Press, 1977), vol. XVIII, *Essays on Politics and Society Part 1* (<http://oll.libertyfund.org>).
- OAKESHOTT, Michael, “El concepto de universidad” y “Las universidades”, en *La voz del aprendizaje liberal* (Buenos Aires: Katz/Liberty Fund, 2009).
- “The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind”, en *Rationalism in Politics and Other Essays*. Foreword by Timothy Fuller (Indianapolis: Liberty Fund, 1991).
- SKINNER, Quentin, *Los fundamentos del pensamiento político moderno* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993).
- “Significado y comprensión en la historia de las ideas”, *Prismas*, Revista de historia intelectual (Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2000), n° 4.
- STRAUSS, Leo, *¿Qué es la filosofía política?* (Madrid: Guadarrama, 1970).
- WOLIN, Sheldon S., *Política y perspectiva. Continuidad y cambio en el pensamiento político occidental* (Buenos Aires: Amorrortu, 1974).

Las redes sociales: conceptos y teorías

Por Lidia de la Torre

Estamos en la era de la sociedad en red global. Aun cuando esta afirmación no equivale a decir que todas las personas en todo el mundo participen en las redes digitales, el número de usuarios en ellas es creciente y, de alguna manera, todo el mundo se ve afectado por los procesos que tienen lugar en la estructura de la red global. Es decir que las redes sociales no solamente modifican la manera de comunicarse de quienes las usan, sino que configuran y reconfiguran, integran y desintegran, la estructura social, la vida privada y la vida pública o laboral de toda la sociedad.

Las estadísticas nos muestran que existen más de dos mil millones de usuarios activos de Internet, que de ellos ochocientos millones tienen un perfil en Facebook y que el crecimiento de los usuarios ha sido del 480% en los últimos diez años. La globalización se refleja, además, en los más de setenta idiomas diferentes con los que las personas se comunican habitualmente al utilizar estas redes, y en la participación en ellas de poblaciones de todos los continentes.¹ En realidad, fue la tecnología de redes por su capacidad y velocidad de conexión la que impulsó la globalización y permitió la comunicación en tiempo real y en un espacio virtual. Mientras en la así llamada web 1.0 los usuarios eran meros receptores de servicios, en la web 2.0 producen contenidos, participan del valor de intercambio y colaboran en el desarrollo de la tecnología. Se establece un nuevo proceso de comunicación que genera un flujo activo de participación.

La incorporación de estas nuevas tecnologías, y su rápida expansión, ha planteado la necesidad de re-

visar el significado de los conceptos con los que las teorías de la comunicación describían y analizaban los hechos comunicacionales cuando el objeto de estudio eran los medios de comunicación de masas. El primer concepto a revisar es, entonces, el de comunicación, y más precisamente la diferencia entre comunicación interpersonal y comunicación social. La definición clásica dice que la primera es aquella en la que emisores y receptores son los sujetos de una comunicación que se define por su carácter de interactividad. La comunicación social es la que habitualmente denominamos comunicación de masas y se caracteriza por ser mayoritariamente unidireccional. La difusión de las nuevas tecnologías –redes sociales en Internet– ha generado una nueva forma de comunicación interactiva, que se caracteriza por tener la capacidad de enviar “mensajes de muchos a muchos” y que debe ser definida si pretendemos observarla como objeto de conocimiento científico. Manuel Castells la denomina “autocomunicación de masas porque potencialmente puede llegar a una audiencia global [...] pero al mismo tiempo es autocomunicación porque uno mismo genera el mensaje, define los posibles receptores y selecciona los mensajes”.²

Esta redefinición del concepto de comunicación, que distingue entre intercomunicación, comunicación de masas y autocomunicación de masas es una entre otras posibles. En este sentido, Marcelo Urresti dice que “estamos, frente a un paradójico medio masivo de comunicación sin audiencias y sin emisión concentrada, lo que nos coloca ante un fenómeno estructuralmente distinto en términos estrictos de lo que se entiende por comunicación.

¹ Internet World Stats (información revisada el 06/12/2011): <http://www.internetworldstats.com/south.htm>

Facebook Press Room (información revisada el 06/12/2011): <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>

² Castells, Manuel, *Comunicación y poder*, Madrid, Alianza Editorial, 2010, pág. 88.

Podría decirse que estamos frente a un medio de interacción comunicativa, pero no un medio masivo de comunicación en el sentido tradicional del término, pues si bien es cierto que en él fluyen masas de sujetos en vínculo que se dirigen a masas, no lo hacen como emisores concentrados que se dirigen a masas, ni tampoco como audiencias cuando están en el polo de los consumidores”.³

Por otra parte, la posibilidad de estar interconectados a la banda ancha en tiempo real y en lo que algunos denominan un “no lugar”, crea la fantasía de una mejor comunicación interpersonal, de un acercamiento cultural, de la existencia de un espacio en donde todos tienen voz y, sobre todo, la sensación de que cuanto más sean los vínculos comunicativos más información y mejor comprensión del mundo que nos rodea tendremos. Pero el mundo es heterogéneo y la reducción de las distancias físicas que ofrecen las redes digitales no hace más que poner en evidencia la persistencia de las distancias culturales. La tecnología digital facilita la comunicación interpersonal, cuando las condiciones sociales y culturales de los involucrados tienen rasgos comunes. Si esto no sucede, se pone de manifiesto la paradoja que señala Dominique Wolton, cuando habla de estar solo y multiconectado, y reclama la necesidad de la intermediación del comunicador o el periodista para “actualizar la complejidad de la información [ya que su función] no se reduce a la transmisión de información, sino que remite, y cada vez en mayor medida, a una problemática de confianza y de relación”.⁴

En este sentido, cabe señalar que los comunicadores, que por su condición de tales ingresaron a las redes casi masivamente, no son ajenos a la problemática planteada para el resto de la sociedad. También ellos están multiconectados a la banda ancha, pero tienen la responsabilidad de seleccionar y comentar en tiempo real la información a la que tienen acceso. Esta situación plantea interrogantes acerca de la vigencia del rol de los comunicadores

en el marco de la denominada convergencia digital –informática, telecomunicaciones, lo audiovisual y los medios de comunicación tradicionales–.

Algunos opinan que el periodismo deja de tener sentido, ya que gracias a la tecnología todos tenemos acceso por igual a la información; otros, como Wolton, dicen que las nuevas tecnologías son únicamente nuevas herramientas que no modifican la labor periodística en cuanto a su función de actualizar la complejidad de la información disponible. Aunque ambas opiniones son extremas, en general prevalece la segunda en tanto que, independientemente de la modernización tecnológica, el periodismo siempre tendrá como función principal proporcionar a los ciudadanos la información que necesitan para ser libres y capaces de gobernarse a sí mismos.⁵

Otro concepto importante a definir en el contexto de la comunicación en red es qué se entiende o a qué denominamos “esfera pública” como diferente de la “esfera privada”. Clásicamente, Habermas define la “esfera pública” como “un dominio de nuestra vida social en el que cualquier tema puede ser parte de la opinión pública”.⁶ La conceptualiza como un espacio mediático en el que los intereses del público, los temas del día y los problemas se intercambian a través de la participación proactiva de los ciudadanos. Las redes sociales han borrado los límites de lo que Habermas definió como esfera pública. En la actualidad, Facebook y Twitter, entre otras redes sociales, permiten la difusión de la opinión privada a aquellos usuarios que participan e interactúan en tales redes. Sin embargo, algunos estudios sobre este tema muestran que no es el uso de estos instrumentos lo que modifica los comportamientos de la población, “sino que [son] los comportamientos [los que] se apropian [de estos instrumentos] y, por tanto, se amplifican y potencian a partir de lo que son”.⁷ La tecnología pone en juego intereses y actitudes preexistentes. En esta línea de pensamiento, la idea central es

³ Urresti, Marcelo (editor), *Ciberculturas juveniles*, Buenos Aires, La Crujía, 2008, pág. 27.

⁴ *Ibid.*, pág. 28 y ss.

⁵ Almirón Roig, Núria, “Los valores del periodismo en la convergencia digital: civic journalism y quinto poder”, *Revista Latina de Comunicación Social*, 61, II época, enero-diciembre de 2006: La Laguna (Tenerife), en la siguiente dirección telemática (URL): <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200609Almiron.pdf>

⁶ Habermas, Jürgen, *The theory of communicative action*, Boston, Beacon Press, 1984, volumen 1, pág. 398.

⁷ Castells, Manuel, *ob. cit.*, pág. 11.

que la persona que no participa en el mundo real no participa en el mundo virtual aun cuando tenga a su disposición la tecnología digital.

Quizás una de las controversias más importantes y punto de partida de toda investigación en este área, sea la que opone la "ideología técnica" de la comunicación a la ética de la comunicación. "La ideología técnica es la que identifica información y comunicación. Es creer que la información crea comunicación. Es creer que la banda ancha, como permite transmitir más informaciones, es un factor de comunicación suplementario";⁸ es suponer que la velocidad de la información implica igual velocidad en la comunicación, o lo que es lo mismo, igual velocidad en la comprensión del contenido del mensaje. Esta definición se opone a la que expresa que comunicar es compartir significados mediante el intercambio de información, porque "un sistema de información no siempre es un medio de comunicación".⁹

En este sentido, la red tiene como características principales la autonomía, el dominio y la velocidad de transmisión de información, pero no exige reflexión acerca del vínculo entre el emisor, el mensaje y el receptor. La red se opone, así, al requisito básico de la comunicación, la necesidad de comprensión o mejor aún, intercomprensión de los involucrados. Si se acepta la definición que indica que "la comunicación sólo tiene sentido a través de la existencia del otro, y el reconocimiento mutuo",¹⁰ Internet no es entonces un medio de comunicación, en el sentido de los medios de comunicación tradicionales, que se caracterizan por definir y construir su público, y establecer con él una relación basada en intereses y valores comunes. Internet permite realizar una serie de actividades, entre las que se encuentra la de intercambiar información y estar interconectado, pero no tiene la lógica de un medio de comunicación.

Se acepte o no la idea de que el intercambio de información no implica comunicación, no puede negarse que las nuevas tecnologías han incremen-

tado de manera extraordinaria el flujo de información y también el flujo de conexión entre personas o instituciones. La idea de una multiconexión supone la existencia de grupos de personas interconectadas y la conexión entre esos grupos de personas es la que define una red social. Ya a fines del siglo XIX Georg Simmel diferenciaba entre grupos sociales –aquellos con un foco específico como la familia, el barrio o el trabajo– y una red social conformada por un grupo más grande de personas. La noción de red utilizada por antropólogos y sociólogos durante el siglo XX, en la actualidad, resulta vaga e imprecisa, frente a las innovaciones tecnológicas. Los teóricos de esa época definieron red social como el conjunto de relaciones existentes entre las personas de una sociedad; la capacidad de acción está en la persona y la unidad de análisis es la persona, sus maneras de actuar, pensar y sentir. Desde esta perspectiva, los vínculos aparecen como secundarios o derivados de las decisiones y las acciones de los actores sociales en circunstancias y contextos específicos.

En el siglo XXI, el vertiginoso crecimiento de las redes sociales en Internet, ha puesto en cuestión la definición de red social, la determinación de la unidad de análisis (la persona o el vínculo) y, consecuentemente, ha planteado la necesidad de revisar las teorías de la comunicación que entienden que la relevancia reside en el emisor y el receptor, y en el contenido del mensaje. En una red social global, dice Castells, las personas que interactúan son los nodos de la red y la unidad de análisis es la red, no el nodo/la persona. Y avanza más aún cuando dice que la capacidad de acción está instalada en la red más que en los nodos, está instalada en los vínculos.¹¹ "El análisis de las redes no presta tanta atención a los atributos de los actores que están en la red como a los vínculos que relacionan a unos con otros, para dar una posible explicación de la conducta de los actores implicados en la red".¹²

Incluso cuando la discusión acerca de cuál es la teoría con la que deberían analizarse las redes es un tema vigente desde hace más de dos décadas,

⁸ Wolton, Dominique, *Salvemos la comunicación*, Barcelona, Gedisa, 2006, pág. 72.

⁹ *Ibid.*, pág. 73.

¹⁰ *Ibid.*, pág. 73 y ss.

¹¹ Castells, Manuel, *¿Hacia el estado red?*, ponencia presentada en el seminario sobre "Sociedad y reforma del Estado", Sao Paulo, 26-28 de marzo, 1998, págs. 12-13.

¹² Requena Santos, Félix, "El concepto de red social", *Reis*, 48/89, pág. 139.

la mayoría de las investigaciones académicas han focalizado la observación en la manera en que las personas (generalmente los jóvenes) satisfacen sus necesidades sociales y psicológicas, mediante el uso de las redes sociales, y para esto han recurrido a la teoría de usos y gratificaciones. Se trata de una teoría que busca determinar las motivaciones que explican el uso de los medios de comunicación, así como los factores que influyen en esas motivaciones y que se reflejan en las percepciones, actitudes y conductas de los sujetos involucrados en el proceso comunicativo.¹³ La capacidad de interactividad de la red y el rol activo que pueden asumir los individuos han revitalizado esta teoría que había sido dejada de lado.¹⁴ Al mismo tiempo, se está construyendo una teoría específica de las redes sociales "que reside en el supuesto de que lo que la gente siente, piensa y hace tiene su origen y se manifiesta en las pautas de las relaciones situacionales que se dan entre los actores oponiéndose a la idea de que los atributos o características de los actores individuales están en la base o son causa de las pautas de comportamientos y, por tanto, de la estructura social".¹⁵ En este caso, el foco del análisis pasa de los atributos de las personas conectadas en red a centrarse en los atributos de las relaciones que mantienen esas personas, bajo del supuesto de que son las relaciones las que estructuran los comportamientos.

Todo indica que el salto tecnológico que se ha producido entre los medios de comunicación de masas y las redes sociales en Internet ha puesto en cuestión la teoría de la comunicación. La comunicación no es una técnica sino una práctica que necesita tiempo para adaptarse al funcionamiento de las nuevas técnicas, pero sobre todo los investigadores han comenzado a pensar la comunicación en el marco de las nuevas tecnologías. Estar multiconectados, con personas de diferentes lugares geográficos ¿significa haber superado las diferencias culturales? ¿Conocemos al receptor de

nuestros mensajes? ¿Hay un público específico a quien va dirigido el mensaje? ¿Cuál es el límite de la virtualidad? Nos preguntamos, entonces, ¿existe realmente una comunicación que implique el encuentro y la comprensión entre los interconectados? ¿Son las relaciones, los vínculos que establecen los actores, los que estructuran los comportamientos? Estas son algunas de las preguntas que los investigadores en el área de la comunicación se están planteando, y son los interrogantes que los han llevado a reflexionar acerca del rol de la red social en Internet, entendida no solo como una red de flujos de información, sino como medio de comunicación y convivencia "en el sentido de las condiciones de una coexistencia posible entre puntos de vista distintos, en un mundo muy pequeño en el que los individuos lo saben todo y del que es imposible escapar".¹⁶

Bibliografía

- ALMIRÓN ROIG, Núria, "Los valores del periodismo en la convergencia digital: civic journalism y quinto poder", *Revista Latina de Comunicación Social*, 61, II época, enero-diciembre de 2006: La Laguna (Tenerife), en la siguiente dirección telemática (URL): <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200609Almiron.pdf>
- CASTELLS, Manuel, *Comunicación y poder*, Madrid, Alianza Editorial, 2010.
- *¿Hacia el estado red?*, ponencia presentada en el seminario sobre "Sociedad y reforma del Estado", Sao Paulo, 26-28 de marzo, 1998, págs. 12-13.
- FACEBOOK PRESS ROOM (información revisada el 06/12/2011): <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>
- HABERMAS, Jürgen, *The theory of communicative action*, Boston, Beacon Press, 1984, volume 1.
- INTERNET WORLD STATS (información revisada el 06/12/2011): <http://www.internetworldstats.com/south.htm>

¹³ Sheldon, P., "Student Favorite: Facebook and Motives for its Use", *Southwestern Journal of Mass Communication*, 23, octubre, 2008: 39-53. Disponible en la web: http://su.academia.edu/documents/0010/3712/Pavica_Facebook_-_SWMJournal.doc

¹⁴ Valenzuela, S.; Park, N. y Kee, K. F., "Is there social capital in a social network?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation", *Journal of Computer-Mediated Communication*, volume 14, 2009: 875-901. Disponible en la web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x/full>

¹⁵ Lozares, Carlos, "La teoría de redes sociales", *Papers. Revista de Sociología*, nº 48, 1996: 103-126 (pág.110). Disponible en la web: <http://papers.uba.cat>

¹⁶ Wolton, Dominique, ob. cit.

- LOZARES, Carlos, "La teoría de redes sociales", *Papers. Revista de Sociología*, nº 48, 1996: 103-126. Disponible en la web: <http://papers.uba.cat>
- REQUENA SANTOS, Félix, "El concepto de red social", *Reis*, 48/89, pág. 139.
- SHELDON, P., "Student Favorite: Facebook and Motives for its Use", *Southwestern Journal of Mass Communication*, 23, octubre, 2008: 39-53. Disponible en la web: http://lsu.academia.edu/documents/0010/3712/Pavica_Facebook_-_SWMCJournal.doc
- URRESTI, Marcelo (editor), *Ciberculturas juveniles*, La Crujía, Buenos Aires, 2008
- VALENZUELA, S., PARK, N. y KEE, K. F., "Is there social capital in a social network?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation", *Journal of Computer-Mediated Communication*, volume 14, 2009: 875-901. Disponible en la web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x/full>
- WOLTON, Dominique, *Salvemos la comunicación*, Barcelona, Gedisa, 2006.

Notas sobre la revolución silenciosa del saber¹

Por Inés Aguerro
Departamento de Ciencias de la Educación-UCA

Lejos de ser un fenómeno natural, la escuela y los sistemas escolares son instituciones sociales que se desarrollaron en un momento determinado de la historia para dar respuesta a necesidades concretas. Desde ese momento los sistemas escolares han sido el dispositivo social para la distribución del conocimiento "socialmente válido". Hay que recordar que estos sistemas se organizaron como parte del surgimiento de la Modernidad con la función de expandir una cosmovisión secular en la población, acorde con el desarrollo de una sociedad basada cada vez más en los principios racionales de la ciencia.

Las concepciones subyacentes en las que se apoyó implícitamente la escuela tienen que ver básicamente con tres ámbitos que conforman lo que se denomina el "triángulo didáctico". Estos son: cómo se entiende el aprendizaje; cómo se entiende la enseñanza (el maestro, su rol); qué contenidos se transmiten y, agregado yo, cuál es la base epistemológica que define los contenidos a transmitir. Los modos de definir originalmente estos tres ámbitos están ineludiblemente embebidos de las determinaciones históricas del momento de su surgimiento.

A lo largo del siglo XX se ha avanzado mucho en la redefinición de los dos primeros ámbitos (o pilares) del triángulo didáctico y ello ha permitido a la pedagogía y a la didáctica grandes avances en términos de mejora de la enseñanza. Hoy sabemos que el alumno no es un objeto de enseñanza sino un sujeto de aprendizaje, y también sabemos que "enseñar" es organizar experiencias de apren-

dizaje para que quienes aprenden avancen en su proceso de construcción del objeto de aprendizaje. Pero poco se ha avanzado y menos se ha discutido sobre las definiciones epistemológicas que deben caracterizar lo que hoy la sociedad define como "conocimiento válido". En el campo de la teoría del currículum se discute sobre actualizaciones de enfoques y contenidos disciplinares, pero todavía resta profundizar la discusión y llegar hasta las temáticas que tienen que ver con los aspectos epistemológicos, es decir, aquellos que reflexionan sobre la definición del conocimiento, sus tipos, etcétera.

La crisis del modelo científico

La crisis del paradigma convencional de la ciencia es cada vez más omnipresente y abarca la redefinición de los fundamentos mismos de lo que se entiende por conocimiento científico. "Desde hace dos décadas, los planteos señeros de Prigogine iniciaron un fuerte debate epistemológico que incluye actualmente la noción de 'objetividad', las múltiples formas de la complejidad, las nuevas concepciones sobre la racionalidad, la cuestión de la turbulencia, y la relación entre ciencia, valores y política" (Atilio Borón, prólogo al libro de Sotolongo y otro, 2006). Ello significa que hoy existe un fuerte cuestionamiento en este ámbito, que debería afectar la base misma de sustentación del sistema educativo, en tanto el conocimiento es la "materia prima" que este distribuye.

Quizás el punto paradigmático que expresa la profundidad de este cambio es que desde los inicios

¹ Esta contribución es una adaptación del artículo "Conocimiento complejo y competencias educativas", IBE/UNESCO Working Papers on Curriculum Issues nº 8; <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-working-papers.html>

del siglo XX la ciencia comenzó a dejar de ser observación del mundo (e información) para pasar a ser creación del mundo. Esto recoloca el lugar del hombre en el mundo ya que cuestiona aspectos tan aceptados como la distinción entre conocer y hacer. La aparición de este “nuevo saber” está relacionada, entre otros aspectos, con los problemas de nuevo tipo y con las urgencias éticas que ha traído consigo el incremento de la creación en la ciencia² y su influjo en la vida cotidiana.

Esta crisis está llevando a una redefinición muy profunda de los modos de hacer ciencia y, sobre todo, del lugar de la ciencia y de conocimiento dentro de la sociedad. Sotolongo y Delgado³ presentan esta problemática al partir de la idea de que los cambios que tienen lugar en el pensamiento científico contemporáneo modifican tanto la perspectiva del saber como los ideales de racionalidad. Desde el punto de vista del cambio del saber hay dos mutaciones centrales: el lugar predominante de la *creación* en la ciencia contemporánea y el carácter *no clásico* de las nuevas creaciones científicas, objetos e instrumentos incluidos porque estas nuevas creaciones tienen un carácter “no clásico”. No son creaciones como las de siempre. Los instrumentos y objetos no clásicos portan elementos inherentes de incertidumbre y autonomía y se diferencian del paradigma newtoniano. Los efectos de su funcionamiento escapan a la capacidad de predicción y control de sus creadores, lo que transforma en problemático establecer correlaciones de pronóstico y control efectivo a largo plazo.

Como consecuencia de todo esto ha cambiado la ciencia y la vida cotidiana, se han formulado problemas nuevos y se está produciendo una revolución en el saber que todavía pasa inadvertida con frecuencia. El contenido de la “revolución inadvertida” está constituido por la revolución en la concepción del hombre, los modos de concebir y producir el conocimiento y la ciencia misma. Uno de los cambios sustanciales que dicha revolución trae consigo es la modificación de lugar del conocimiento científico en el sistema del saber humano, lo que conduce a la elaboración de un saber nuevo que avanza de la mano de las soluciones

teóricas innovadoras tales como el enfoque “de la Complejidad”⁴ (Sotolongo y Delgado, 2006).

Las ideas de la Complejidad retan al ideal clásico de racionalidad. Frente a este, que se estructura a partir del ideal de la simplificación propio de la racionalidad clásica, se impone otro que prioriza la mirada de la complejidad como característica propia de la realidad social y no social que nos rodea. Se comienza a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos.

Una nueva racionalidad: la racionalidad sistémica

El enfoque de la Complejidad propone la superación del ideal clásico de racionalidad, centrado en el primado de la razón, la objetividad del saber, el método y la noción del conocimiento puesto al servicio del hombre para el bien. En el transcurso de trescientos años la consolidación de la ciencia como saber independiente hizo posible que el ideal clásico de racionalidad traspasase las fronteras de la cognición científica disciplinaria y se proyectase ideológicamente en el hombre común y su vida cotidiana. El hombre común situó a la ciencia, al saber objetual justificado y fundamentado por ella, como verdadero por encima de todos los saberes. Si la ciencia incorporó la razón como ideal, la vida cotidiana la asumió como ideología. Esta ha sido su mayor influencia, e interesa destacar que el instrumento fundamental para lograrlo ha sido la escuela.

Pero estas problemáticas están todavía restringidas a algunos grupos de discusión. “Las ciencias de la complejidad no son aún un tema de amplio reconocimiento dentro de las comunidades académicas y científicas y mucho menos dentro de la sociedad en general o en las esferas del Estado, no obstante el hecho de que hay una comunidad académica y científica crecientemente interesada y trabajando en sistemas complejos, tanto en el país como en el mundo. Lo que impera todavía es lo

² Nos referimos, por ejemplo, a la connotación ética de la clonación o de la utilización de información proveniente del genoma humano.

³ En toda esta parte, salvo expresa salvedad, se sigue la postura de Sotolongo y Delgado, ob. cit.

⁴ Sotolongo y Delgado enumeran, además, otras vertientes: la Bioética Global, el Holismo Ambientalista y la Nueva Epistemología.

que khunianamente hablando se puede designar como 'ciencia normal'. Las razones para el predominio de la ciencia normal y las dificultades para el surgimiento y consolidación, en general, de nuevos paradigmas, y en particular, de las ciencias de la complejidad, pueden ser, y han sido por lo menos en parte, exploradas por parte de la filosofía de las ciencias (Khun, 1962; Kitcher, 2000; Machamer y Silberstein, 2002),⁵ la sociología de la ciencia (Latour, 1998)⁶ y los estudios culturales sobre ciencia y tecnología conocidos como CTS (ciencia, tecnología y sociedad) (Maldonado, 2004).⁷

“Las ciencias de la complejidad redefinen de raíz las relaciones mismas entre las ciencias y la filosofía, así como entre las ciencias entre sí, y por consiguiente, entre ciencia y sociedad” (Maldonado, 2003: 142).

Si bien existen algunos grupos de investigadores y académicos interesados en estos temas y que trabajan con ellos, este movimiento no ha llegado todavía de manera masiva a la pedagogía. Aun cuando una búsqueda detallada permite encontrar tímidas producciones en esta línea, en el campo de la educación el desarrollo de estos puntos de vista avanza muy lentamente y con serias dificultades. Un ejemplo de ello es el libro de Antoni Colom, *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación*, que ha recibido críticas que dan cuenta del todavía predominante pensamiento clásico en este aspecto.⁸

Un sistema educativo para la sociedad del conocimiento

La sociedad del tercer milenio se define como la sociedad del conocimiento por la característica del lugar del conocimiento (científico) en ella. No es una novedad que el conocimiento científico ha sido desde hace tiempo el motor del desarrollo

(económico y social) de la humanidad, pero la novedad de esta era es precisamente que el tipo de conocimiento que sirve a los efectos de mover este motor es, como hemos visto, de una índole bien distinta a lo que ha existido hasta ahora.

Es por esto que hoy el sistema escolar se ha quedado sin rumbo. Ya no puede responder a las demandas de la nueva sociedad. Las bases de la Modernidad se han derrumbado y el “metarrelato de la modernidad” basado en la razón ilustrada, que cohesionaba y articulaba el todo social, se ha mostrado falso y no tiene ya capacidad legitimadora (Lyotard, 1979). El sistema educativo se ha quedado sin “sentido” porque un nuevo relato se impone desde el desarrollo de la sociedad de la información y de la comunicación, que conlleva una nueva definición de conocimiento, extraña a sus orígenes.

Esta nueva racionalidad no se basa en la relación causal y en una explicación de la realidad que asume que esta es inmutable y con leyes que pueden conocerse. La era del conocimiento se basa en otro conocimiento, uno que no entiende el cambio como disrupción del orden sino como innovación prometedora. Uno en el que la ciencia no es solo descripción de las “leyes naturales” y explicación de los fenómenos, sino que conlleva la creación, la modificación de la naturaleza⁹ y, por lo tanto, brinda un nuevo lugar al protagonismo humano. Uno en el cual la producción de conocimiento no es una cosa y la ética otra.

El desafío de las reformas educativas no es entonces “qué escuela para el futuro”, sino cómo resuelve la nueva sociedad la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características tiene que tener dicho conocimiento para que sea “socialmente válido” y cómo se organiza el entorno social para hacer posible el “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Hoy encontramos autores que, superando la idea de *reformular*

⁵ Kitcher, P., *El avance de la ciencia*, México, UNAM, 2000; Khun, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1962; Machamer P. y Silberstein M. (eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Science*, Blackwell Publishers, 2002, citados por Maldonado, 2003.

⁶ Latour, B., *La esperanza de Pandora. Ensayo sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona, Gedisa, 1998, citado por Maldonado, 2003.

⁷ Maldonado, C. E., *CTS + P. Ciencia y Tecnología como política pública y política social*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2004, citado por Maldonado, 2003.

⁸ Cf., por ejemplo, el análisis de Fabio Chacón, coordinador del área de Curriculum and Instructional Design del Empire State College, Center for Distance Learning, Saratoga Springs, NY, en <http://edrev.asu.edu/reviews/revs109.pdf>

⁹ Evidente en fenómenos tales como la posibilidad de que existan vacas cuya leche tenga propiedades curativas, o en la posibilidad de los usuarios de Internet de generar conocimiento y ponerlo a disposición de todos a través de la web.

la educación, hablan de la *reinención* (Elmore, 1990) de la escuela. El foco siempre está en la interacción entre alguien (o algo) que enseña y alguien que aprende, pero esta reinención se apoya en una nueva organización de la enseñanza-aprendizaje. Como se apunta en el Forum de Toronto sobre Schooling for Tomorrow,¹⁰ “la escuela” no necesariamente es una institución del sistema escolar formal, porque si es reinventada puede hacer referencia a una cantidad de arreglos institucionales a través de los cuales podría tener lugar el aprendizaje organizado y deliberado (OECD Secretariat, 2008: 2).¹¹

Creo, con Elmore, que es necesario reinventar un nuevo modelo educativo y su inicio deberían ser los esfuerzos por avanzar en acuerdos acerca de cómo se entiende en la nueva sociedad qué es aprender, qué es enseñar, y qué es “conocimiento válido”. Esto conlleva definir también cuáles son los resultados (o los “desempeños”) buscados y cómo se organiza en la nueva sociedad la relación entre el aprendizaje (¿cómo y dónde se aprende hoy?) y el conocimiento (¿qué conocimiento se debe distribuir? ¿Con qué profundidad?). Por eso creo muy potente hablar de “competencias” (diferenciándolas de los logros de aprendizaje), y de “entornos de aprendizaje”¹² y no de escuela, lo cual no quiere decir que la escuela no pueda ser uno de estos entornos de aprendizaje, o que las competencias no vayan más allá de acciones externas y se las pueda entender también como operaciones de pensamiento.

Bibliografía

AGUERRONDO, Inés (2008), *La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento*, Seminario Administración del Conocimiento y la Información, abril a diciembre de 2008, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Formación e Innovación Educativa, México.

BRUNNER, José Joaquín (2000), *Educación y escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y Socie-*

dad de la Información, Santiago, Chile, PREAL, Documento n° 16.

COLOM, Antoni (2002), *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación*, Madrid, Paidós.

DOMÍNGUEZ, Guillermo (2001), “La sociedad del conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo ‘continuum’ cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, n° 2, págs. 485-528.

ELMORE, Richard (1990), *La reestructuración de las escuelas, la siguiente generación de la reforma educativa*, México, Fondo de Cultura Económica.

HARGREAVES, Andy (2003), *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*, New York, Teacher’s College Press.

LYOTARD, Jean François (1979), *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*, París, Editions de Minuit.

MALDONADO, Carlos Eduardo (2003), “Marco teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad”, *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, año/vol. 4, n° 8-9, Bogotá, Colombia, Universidad del Bosque.

OECD SECRETARIAT (2008), *Alternative Models of Learning – Building on Insights From Recent OECD/CERI Analyses*, París.

SARASON, Seymour B. (2003), *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, Octaedro.

SENGE, P. M. (1990), *The Fifth Discipline*, London. Trad.: *La quinta disciplina*, Barcelona, Granica.

SOTOLONGO CODINA, Pedro y DELGADO DÍAZ, Carlos (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO.

TOBÓN, Sergio (2007), “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”, *Acción Pedagógica*, n° 16, enero-diciembre, págs. 14-28.

¹⁰ Toronto Schooling for Tomorrow Forum, junio de 2004.

¹¹ Pero es necesario estar alerta para que los entornos de aprendizaje no sean formateados desde la lógica de la escuela, como ocurre ahora, pues cuando se piensa una situación de enseñanza se apela básicamente al tradicional modelo frontal. Existen ya otros formatos de entornos de aprendizaje que no se están inventando desde la educación sino más bien desde otros ámbitos, básicamente desde los empresarios. La gestión del conocimiento y el aprendizaje fuera de la escuela a lo largo de toda la vida tiene ya un lugar en ese medio (Aguerrondo, 2008).

¹² Este concepto se está desarrollando en el Proyecto Alternative Models of Learning (AML), en el marco de OECD-CERI Schooling for Tomorrow.

Centenario de la ley Sáenz Peña

Por Miguel Ángel De Marco*

Cuando Roque Sáenz Peña accedió a la primera magistratura el 12 de octubre de 1910, la Argentina se caracterizaba por un sostenido impulso económico en medio de crecientes y cada vez más severos conflictos sociales. Ello en el contexto de una acentuada declinación de las fuerzas políticas que por décadas habían predominado en la República.

Julio Argentino Roca, “el estadista de cuño alberdiano”, según definición de Carlos Ibarguren, pieza clave en casi todas las combinaciones electorales en su condición de líder del Partido Autonomista Nacional, había visto cerrarse su horizonte político al concluir su segundo mandato presidencial en 1904, y recibido el golpe de gracia al asumir el Poder Ejecutivo José Figueroa Alcorta en 1906.¹

La Unión Cívica soportaba deserciones desde tiempo atrás y aún sufría la muerte de su jefe, Bartolomé Mitre.

La Unión Cívica Radical, con la jefatura de Hipólito Yrigoyen, mantenía su antigua postura de abstención cívica después de intentar el derrocamiento de Quintana con la revolución del 4 de febrero de 1905.

En cuanto al Partido Socialista, había logrado introducir una voz en el Congreso con la elección de Alfredo L. Palacios como diputado por la circunscripción de La Boca.

Si bien desde un punto de vista formal las instituciones de la Constitución habían funcionado regular y eficazmente a partir de la Organización Nacional, faltaba materializar la participación popular mediante el sufragio, no garantizada por iniciativas anteriores. La propia elección de Manuel Quintana (1904) fue un ejemplo de dicha carencia, pues surgió de un acuerdo entre notables.²

Los comicios fraudulentos habían sido una constante desde los primeros ensayos electorales del siglo XIX y habían continuado a lo largo de toda la centuria y a principios del XX. La violencia, las vejaciones a los votantes, los asaltos a los atrios de las iglesias donde generalmente se registraba el voto cantado, justificaban plenamente aquellos versos puestos al pie de una caricatura del semanario *El Quijote* en “los días del 90”:

Hoy el fraude y la injusticia
 Todo lo abate y lo allana,
 Sin pensar en un mañana
 De razón y de justicia.³

* Presidente de la Academia Nacional de la Historia.

¹ El vicepresidente se hizo cargo del gobierno tras el inesperado fallecimiento de Manuel Quintana, que acaeció el 12 de marzo de ese año.

² Sobre la personalidad de Quintana y acerca del proceso de elección a través de la Unión de Notables, Cf. De Marco, Miguel Ángel, “Evocación del doctor Manuel Quintana en el centenario de su muerte”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, vol. 78-79, Buenos Aires, 2005-2006: 347 a 367; Sciarrotta, Fernando J., “Las presidencias de Manuel Quintana y de José Figueroa Alcorta. De la prescindencia a la desarticulación del aparato roquista”, en Justo López, Mario (h) (comp.), *De la República oligárquica a la República democrática. Estudio sobre la reforma política de Roque Sáenz Peña*, Buenos Aires, Lumiere, 2005, pág. 184.

³ En la página central se observaban, de un lado, separados por una mujer de gorro frigio y rostro sufriente que representaba a la República, los próceres de un pasado remoto o cercano, como San Martín y Sarmiento, y del otro, el presidente Juárez Celman, como un asno que pateaba el plinto de las instituciones; Carlos Pellegrini y otros personajes políticos. Cf. De Marco, Miguel Ángel, *Historia del Periodismo Argentino. Desde sus orígenes hasta el Centenario de Mayo*, Buenos Aires, EDUCA, 2006, pág. 419.

El activo y calificado núcleo de argentinos que había afrontado la responsabilidad de construir la *república posible* en pos de alcanzar en el futuro la *república verdadera*; los últimos hombres de la Organización Nacional, concluían su paso terreno tras protagonizar aquel proceso y contemplar los frutos del proyecto no escrito de sus sucesores de “la Generación del 80”.

En el imaginario colectivo existía la ingenua sensación de que pese a sus años y a su cada vez más escasa participación pública, algunas de aquellas figuras podían, con su sola presencia y autoridad moral, conjurar los males que pudieran aquejar a la República.

Menos de una década antes de la asunción de Sáenz Peña habían circulado estas pegadizas estrofas que reflejaban la idea de que no había comparación posible entre los cuestionados hombres del presente y quienes encarnaban una especie de mítico pasado:

¿Dónde asoma el pensamiento
Con la luz de Avellaneda?
¿La cabeza en que se pueda
Sospechar otro Sarmiento?
Esperanzas de un momento
Fuegos fatuos de la altura,
Y Cartago en la llanura,
Aturdiendo con su ruido.

De los viejos que se han ido
¿Quién se pone la armadura?
Mucho barco y mucho riel
El progreso en todas partes,
Ateneos, Bellas Artes,
Y doctores a granel,
Pero van faltando en el país
El corazón y la mente.
Cuando mueran don Vicente,⁴
Don Bernardo⁵ y don Bartolo⁶
Este pueblo queda solo
Aunque tenga mucha gente.

Personalidad de Sáenz Peña

Roque Sáenz Peña, que dieciocho años antes había visto frustrada su candidatura presidencial a raíz de una maniobra política de Roca, quien logró imponer el nombre de su padre para obligarlo a renunciar a sus aspiraciones, llegaba como candidato de un núcleo independiente, la Unión Nacional. Era jefe de la legación argentina en Italia y Suiza cuando recibió la noticia de que un grupo de políticos afines lo proponía para la Presidencia.

Nacido el 17 de marzo de 1851, comandante de guardias nacionales y presidente, apenas cumplidos 26 años, de la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires, acudió prestamente al llamado a la solidaridad continental que efectuó Perú, aliado con Bolivia para combatir las aspiraciones territoriales de Chile en el Pacífico (1879). Rechazó un lugar en el ejército de reserva y combatió en primera línea, como jefe de regimiento, en la acción de Tarapacá y en la defensa del Morro de Arica, donde murieron el héroe peruano coronel Francisco Bolognesi y varios de sus compañeros.

Regresó a la Argentina, luego de permanecer prisionero en Chile. En su país lo aguardaban altas responsabilidades: subsecretario de Relaciones Exteriores (1881); plenipotenciario en el Uruguay (1884); delegado ante el Congreso Internacional de Montevideo (1889) y la Conferencia de Países Americanos de Washington, donde pronunció aquella célebre frase: “América para la humanidad”; senador nacional, cuya banca abandonó al asumir el gobierno nacional su padre, el doctor Luis Sáenz Peña, y a partir de la dimisión de este como jefe del Estado (1892), político de personalidad recia y combativa.

En 1905, el gobierno del Perú lo invitó a la inauguración del monumento al coronel Bolognesi. Por medio de la ley del 23 de agosto de ese año, la nación hermana, que en 1887 lo había ascendido a coronel, le extendió los despachos de general de

⁴ Vicente Fidel López falleció el 30 de agosto de 1903.

⁵ Bernardo de Irigoyen murió el 27 de diciembre de 1906.

⁶ Bartolomé Mitre dejó de existir el 19 de enero de 1906, año que también se llevaría a Pellegrini, que estaba por cumplir 60 años cuando cayó “cual viejo roble” el 17 de julio.

brigada. El 5 de noviembre, vistiendo el uniforme del Ejército peruano, comandó las fuerzas formadas en honor del héroe de Arica y pronunció uno de sus más bellos y vigorosos discursos.

Durante su permanencia como diplomático en el Viejo Mundo acentuó su convicción de que resultaba indispensable modificar sustancialmente las prácticas políticas argentinas a través de una reforma profunda del sistema electoral vigente y que la ley sancionada durante el segundo gobierno de Roca no respondía a ese objetivo. Así, dedicó buena parte de su tiempo a estudiar la doctrina y el derecho comparado en materia de sufragio.

A medida que avanzaba su candidatura presidencial, entre 1909 y 1910, realizó varios viajes para ponerse en contacto con los dirigentes que lo postulaban, asistir a su proclamación y analizar in situ la situación del país.

En pos de la reforma electoral

Apenas conoció la proclamación por el colegio electoral de la fórmula que compartía con Victorino de la Plaza, se reunió con el ministro plenipotenciario ante Rusia, Alemania y el Imperio austrohúngaro, doctor Indalecio Gómez, hombre de probada sabiduría, discípulo de fray Mamerto Esquiú que se proclamaba católico y conservador, a quien le ofreció la cartera del Interior y con el que trazó los fundamentos de cambios que no tendría ocasión de ver plenamente realizados pues lo sorprendió la muerte el 9 de agosto de 1914, dos años antes de los comicios que dieron el triunfo al candidato radical Hipólito Yrigoyen.

Regresó definitivamente al país y se dedicó a organizar un gabinete compuesto en su mayoría por conservadores liberales que se habían opuesto a su adversario Roca. Procuró incorporar un ministro de origen radical y para ello invitó varias veces a Yrigoyen, quien se mostró renuente a una conferencia política que Sáenz Peña consideraba decisiva. Por fin, con la mediación de Manuel Paz, se produjo el encuentro. El jefe de la Unión Cívica Radical se

negó a la posibilidad de que su partido interviniese en cualquier gobierno mientras no se convirtiera en realidad un régimen auténticamente representativo. Entonces, Sáenz Peña le solicitó que los radicales colaborasen en el plan de reforma electoral. El comité nacional aceptó esa propuesta.⁷

Contenido de las leyes electorales

El presidente envió al Parlamento tres proyectos de ley que en su conjunto conformaron la reforma. El primero, del 17 de diciembre de 1910, establecía la confección de un nuevo padrón basado en el "Registro de Enrolamiento", que estaría a cargo del Ministerio de Guerra. El Poder Judicial indicaría quiénes eran los ciudadanos con derecho a voto.

El segundo proyecto, de la misma fecha, quitaba al poder político el cuidado del padrón y lo entregaba a la justicia federal, mediante la designación de los funcionarios que debían preparar, organizar y fiscalizar la elección.

En cuanto al tercer proyecto, que iba al fondo del problema, sustituía el sistema de escrutinio vigente por el de lista incompleta, que garantizaba la representación automática de la minoría. El voto debía ser secreto y obligatorio para todos los ciudadanos varones mayores de 18 años. El Congreso recibió la propuesta el 11 de agosto de 1911, cuando el Poder Ejecutivo ya contaba con los instrumentos legales necesarios para tornar viable la reforma.⁸ El presidente manifestó en su mensaje:

Mi programa menos que un sistema propuso una medida, al anunciar como ensayo el precepto del voto obligatorio, que arraiga en la naturaleza de la función y en el derecho perfecto de la sociedad para imponerlo [...]. Yo aspiro a que las minorías estén representadas y ampliamente garantizadas en la integridad de sus derechos. Es indudable que las mayorías deben gobernar, pero no es menos exacto que las minorías deben ser escuchadas, colaborando con su pensamiento y con su acción en la evolución ascendente del país. Yo me obligo ante mis conciudadanos y

⁷ Cf. Cárcano, Miguel Ángel, *Sáenz Peña. La revolución por los comicios*, Buenos Aires, Eudeba, 1976, págs. 145-155.

⁸ Cf. Gallo, Ezequiel, "La consolidación del Estado y la reforma política (1880-1914)", en *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia – Planeta, 2000, tomo 4, págs. 511-541; Justo López, Mario (h), "La elección de Roque Sáenz Peña y la estrategia para la reforma electoral", "La nueva ley electoral"; Gerardo Scherlis y López (h), "La aplicación de la reforma. 1912-1916", en *De la República oligárquica...*, ob. cit., págs. 217-377.

ante los partidos a provocar el ejercicio del voto por los medios que me acuerda la Constitución, porque no basta garantizar el sufragio: necesitamos crear y promover al sufragante.

Hemos inaugurado la segunda centuria entre los deslumbramientos y esplendores del pueblo de Mayo, pero no habremos cumplido con los deberes del presente, ni con las generaciones a venir, sin trabajar una democracia fuerte por sus organismos permanentes, amplia por la totalidad de los esfuerzos, y libre por la emancipación de las ideas que vinieron a romper el molde de los personalismos [...]. Debemos levantar un nuevo padrón electoral, para llamar a la acción a todos los ciudadanos, procurando que todos los partidos fiscalicen la legalidad de la inscripción [...]. Me será grato proponer al Honorable Congreso el proyecto que contenga la nueva inscripción y la reforma de la ley electoral [...].⁹

El debate de la ley electoral fue sumamente prolongado y complejo. Los defensores del sistema vigente llegaron a afirmar que los votos comprados eran “los más libres de todos”, ya que se regían por la oferta y la demanda. Se argumentó además la ignorancia de la población en materia cívica y su desinterés por votar.

El principal defensor de la postura del gobierno en toda la discusión fue Indalecio Gómez, quien se halló presente en casi todas las sesiones de ambas cámaras, y mantuvo fuertes discusiones con los diputados y senadores, pues refutó la mayoría de sus argumentos con férrea lógica y una oratoria plena de frases de impecable factura.

Con la mente puesta en el panorama de revoluciones que subrogaban la voluntad popular y con el recuerdo de la presencia de jefes militares en los comicios, quienes volcaban las elecciones a través de la fuerza, Indalecio Gómez expresó estas palabras:

La fuerza de la espada cede paso al imperio de la ley. A medida que se afianza la estructura del Estado toma conciencia de sí misma la vida republicana [...]. Pasó el tiempo de los Alejandro [...]. La política no es la violencia; la política no es el arrebato [...]. A medida que se afianza la estructura del Estado toma conciencia de sí mis-

ma la vida republicana [...]. Las revoluciones no aseguran la libertad. La libertad no es planta que se arraiga súbitamente, ni por la violencia, sino por el ejercicio enérgico pero tranquilo de la actividad del ciudadano, con sujeción a la ley [...]. La renovación de la autoridad es asunto de comicios, no de campamentos; donde la transmisión del poder se hace por la fuerza de las armas, en ese país no se ve el imperio de la Constitución.

Criticó asimismo y con dureza la ausencia del radicalismo en los comicios: “El mal que nos aqueja es la abstención”. Además, cuando se le propuso organizar un “voto calificado”, respondió:

¡Pero, señores, si los abstenidos son precisamente los calificados! ¡Querer remediar la abstención de los calificados por la calificación, es calificar la abstención, pero no sacar a los abstenidos de su retraimiento!

Surgió en los debates el temor de perder las elecciones por parte de las agrupaciones cuya existencia peligraba por el nuevo sistema. A lo que respondió Gómez:

Pero se me dirá: ese camino ¿es seguro? Tomar un rumbo del porvenir es siempre difícil e incierto. Nadie tiene la presciencia. Es siempre una opción entre dificultades. En el fondo, el voto es una prestación que debe el ciudadano al Estado para los fines de constituir el Gobierno.

Aprobada por ambas cámaras, la denominada Ley Sáenz Peña fue promulgada con el número 8.871 el 13 de febrero de 1912. Su articulado pretendía cubrir los posibles efectos del fraude y excluía a los dementes declarados en juicio. También, “por razón de su estado y condición”, a los eclesiásticos seculares y regulares, a los soldados, cabos y sargentos del ejército permanente, a los detenidos por juez competente mientras no recuperasen su libertad, a los dementes y mendigos, en tanto estuviesen recluidos en asilos públicos. “Por razón de su indignidad”, los reincidentes condenados por delito contra la propiedad eran privados del voto durante cinco años después de la sentencia.

Según González Calderón, la ley fue “la obra política más notable que las cámaras del Congreso

⁹ Cárcano, Miguel Ángel, ob. cit., págs. 161 a 172.

hayan realizado en nuestros días".¹⁰ Su fuerza moralizadora resultó de tanta magnitud que apenas un mes y medio más tarde, el 31 de marzo, en los primeros comicios realizados bajo su imperio, logró triunfar limpiamente la fórmula para gobernador y vice de Santa Fe postulada por el principal partido de la oposición, la Unión Cívica Radical, y compuesta por Manuel J. Menchaca y Ricardo Caballero.

El jefe del Poder Ejecutivo subrayó, entonces, en su mensaje al interventor de la provincia:

Ese pueblo donde, merced a todos sus dirigentes, no se ha encontrado ningún ciudadano sin acción cívica o divisa partidaria, donde no se sintió neutro ningún argentino, ha coronado sus empeños nobilísimos con un ejemplo de cultura que lo recomienda a la República. Santa Fe ha de comunicar, no lo dudo, al resto de la Nación sus sentimientos del deber, su patriotismo desbordante y su moderación en el comicio que traduce la conciencia del valor ciudadano. ¡Bienvenido el vencedor! Quien quiera que sea, emerge de un movimiento insospechado, de un pronunciamiento inapelable. Los vencidos han conquistado alto título a la pública consideración, y sin desalientos ni desmayos habrán de perseverar en el esfuerzo doblando sus energías, actuantes siempre en la rotación de los partidos.

A esa fundamental experiencia siguieron otras que permitieron sucesivos triunfos radicales tanto en las elecciones de gobernadores provinciales como de

diputados nacionales. También aumentó considerablemente el número de legisladores socialistas. Y se acrecentó la participación electoral, que para 1914 llegó al 62,85% del padrón total, en tanto que en las elecciones anteriores a la Ley Sáenz Peña apenas había llegado al 5%.

Fue el preludio de la victoria de la fórmula Hipólito Yrigoyen-Pelagio Luna, en 1916, que logró imponerse pese a no contar con el requerido apoyo de partidos como el Socialista y el Demócrata Progresista cuyas respectivas y recientes historias los enfrentaban al autonomismo, el cual jugaba una batalla capital para retener la presidencia de la República.

El radicalismo dejaba definitivamente atrás la abstención para asumir el poder entre dicho año y la revolución del 6 de septiembre de 1930 que puso fin a la secuencia de gobiernos elegidos según los preceptos de la Constitución.

A pesar de haber circunscripto el voto a los electores del sexo masculino, lo cual por otro lado respondía a las prácticas universales de la época,¹¹ la reforma impulsada por un hombre de coraje y amplia formación político-jurídica como Sáenz Peña, entrañó modificaciones de fondo que se proyectaron a todos los ámbitos de la vida argentina. El consejo del presidente: "sepa el pueblo votar", más allá de los resultados comiciales, se alza como un imperativo democrático y republicano digno de ser resguardado y fortalecido.

¹⁰ González Calderón, Juan A., *Derecho Constitucional Argentino. Historia, Teoría y Jurisprudencia de la Constitución*, Buenos Aires, Lajoune & Cia. Editores, 1923, tomo II, pág. 298.

¹¹ Excepto Australia y Tasmania, ningún país había concedido ese derecho a las mujeres cuando se sancionó la Ley Sáenz Peña, y pasaría bastante tiempo hasta que, salvo el caso de algunas repúblicas soviéticas, se instaurase en el resto del mundo.

