



IE Revista de Investigación Educativa de
la REDIECH

ISSN: 2007-4336

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos

Chihuahua A. C.

México

MORÁN OVIEDO, PORFIRIO

PABLO LATAPÍ SARRE: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 2, núm. 3, octubre, 2011, pp. 5

-27

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

Chihuahua, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652341002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PABLO LATAPÍ SARRE: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea

PORFIRIO MORÁN OVIEDO

Profesor investigador
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación de la UNAM

1. Introducción

De entrada quiero manifestar a los posibles lectores de este texto, que quien lo escribe en esta ocasión, es sólo un indagador, un recolector y compilador de información vertida en libros, documentos, artículos y ensayos, del autor que nos ocupa, a lo largo de sus muchos años en la brega educativa; pero además, asiduo lector, promotor entusiasta y admirador de primera fila de la persona y la obra de Don Pablo Latapí, singular personaje de la vida intelectual de nuestro país.

El presente ensayo tiene la pretensión de ofrecer a profesores, investigadores, estudiantes de pedagogía y a los interesados en temas educativos en general, un selecto recuento de la obra, trayectoria y pensamiento educativo y filosófico de uno de los investigadores y educadores sin duda más destacados del México de

la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI.

Habría que decir que este texto se inscribe, también, en el proyecto de investigación: “La evaluación de procesos y prácticas de formación en programas del posgrado universitario: campos profesional y disciplinario”, que desarrollo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; el cual se vincula –me parece– con el proyecto académico de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM, espacio académico en el que participo desde hace varios años como profesor y tutor en el proceso formativo de este posgrado, directamente en la materia de Práctica Docente I y II. Conviene señalar que en esta materia el tema docencia, su teoría, su práctica e implicaciones educativas y sociales, es su objeto de estudio, discusión y reflexión.





Pienso, así mismo, que el tema que se aborda en el presente trabajo se justifica porque algunos de los aspectos sobresalientes de la obra del Dr. Latapí se tratan recurrentemente en el desarrollo de ambos cursos. Otra razón, igualmente válida, podría ser el impacto que producen sus escritos en los grupos de esta Maestría con los que me ha tocado trabajar y, desde luego, por las sugerencias que han surgido de las discusiones en clase.

Soy consciente que la producción educativa y filosófica de Don Pablo es inmensa, sus legados abarcan diversos ámbitos del espectro educativo, por ello la intención en este escrito no es pretenciosa, sólo se decidió recoger fragmentos, chispazos y atisbos relevantes de su pensamiento crítico y reflexivo para compartírselos a lectores potenciales que, por alguna razón, no hayan tenido todavía la oportunidad de acercarse a ellos. No obstante lo dicho, albergo la esperanza, casi la certeza, de que quienes tengan la oportunidad de leer este texto se vean imbuidos a pensar y realizar de otra manera su tarea educativa, lo cual pudiera redundar en beneficio de sí mismos y de sus propios alumnos.

El documento se compone de los siguientes apartados: a) una reseña selectiva de la obra teórica y la trayectoria académica del autor; b) un acercamiento a los planteamientos más significativos del Dr. Latapí sobre la naturaleza e importancia de la investigación educativa, tal vez, uno de los rubros donde incursionó con mayor fecundidad; c) un asomo a lo que me pareció más destacable de su ideario educativo y filosófico, cuyo rasgo característico es la vehemencia y pasión que les imprime, lo que pudiera provocar en los lectores una rara mezcla de admiración e indignación, a la vez; d) se

incluyen dos breves textos que para el autor aludido y para el que esto escribe, constituyen su credo sobre la docencia, tópico emblemático de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, MADEMS, así como ámbito académico donde se gestó la idea de abordar dicho tema en los ensayos finales de los alumnos del curso de Práctica Docente II, 2010.

2. Obra y trayectoria

El doctor Pablo Latapí Sarre nació el 19 de abril de 1927 en la ciudad de México. Realizó sus estudios tempranos en los Estados Unidos, donde aprendió lenguas. Después ingresó a la Compañía de Jesús, para seguir los estudios de la orden, en donde estudió con profundidad las humanidades, menciona que esos años fueron de mucha disciplina intelectual, muy importante para su formación filosófica. La Casa de Estudios Jesuíticos ubicada en Texas, Estados Unidos, lo tuvo como alumno hasta culminar su Maestría en Filosofía.

Fue doctor en filosofía con especialidad en Ciencias de la Educación por la Universidad de Hamburgo, Alemania; pionero de la investigación educativa multidisciplinaria. En 1963 fundó el Centro de Estudios Educativos, A.C., institución señera en su tiempo de la investigación educativa en México. Fundó también la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Durante más de 40 años realizó una intensa labor de investigación, formación de investigadores y publicación sobre cuestiones de educación e investigación educativa.

Terminado su doctorado regresó a México, donde funda y trabaja en el Centro de Estudios Educativos, institución que marcó el derrotero de su quehacer de investigador; fue el precur-

sor de la investigación educativa en México y uno de sus principales impulsores hasta el final de su fructífera vida. Coordinó el Primer Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa en 1977, y promovió la realización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, celebrado en la ciudad de México.

Impulsor, voz crítica y referencia obligada en el desarrollo y calidad de la educación en México, desde hace más de cuarenta años. Fue maestro, investigador, escritor, ensayista y asesor de varios Secretarios de Educación Pública. Formador de investigadores en educación. Profesor *Honoris Causa* de las Universidades de Aguascalientes, Sonora, Colima, Autónoma Metropolitana y el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. Conocido y reconocido por su larga trayectoria como investigador de la educación, fue colaborador asiduo del Periódico Excelsior y de la Revista Semanal Proceso. Fue uno de los pioneros y más prominentes impulsores y protagonistas de la investigación educativa en México.

Además de un centenar de artículos en revistas especializadas y de amplísimas colaboraciones en periódicos y revistas nacionales, como se decía antes; entre sus obras destacan: Educación nacional y opinión pública (1979); Diagnóstico educativo nacional (1964); Mitos y verdades de la educación mexicana (1973); Comentarios a la reforma educativa (1976); Política educativa y valores nacionales (1979); Temas de política educativa (1982); Justicia y cambio social (1982); El pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet: Una Antología (1993); La investigación educativa en México (1994); Un siglo de educación en México (1998); El debate sobre los valores de la escuela mexicana (2004);

La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus Secretarios (1992-1994) (2004); Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los Secretarios de Educación (1963-2006) (2008); Porque ya atardece. Algunos textos significativos (2008); Finale prestísimos. Pensamientos, vivencias y testimonios (2009).

Entre los múltiples reconocimientos, destacan además, la designación de Investigador Nacional Emérito del Sistema Nacional de Investigadores, Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, así mismo, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Fundador de Observatorio Ciudadano de la Educación (2001); Desde 1985 miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Investigador Emérito de la UNAM desde 1996 y desde 2003 Investigador Nacional de Excelencia. Ganador del Premio Nacional de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía en 1996. Falleció en la ciudad de México el 4 de agosto de 2009.

Cabe agregar que el Dr. Pablo Latapí, no sólo dirige su quehacer de investigador al campo educativo formal, también lo hace sobre la problemática indígena, sobre los derechos humanos, la vida pública, las prácticas sociales, desarrollo social, formación de la ciudadanía y la iglesia, entre otros.

Fue un prominente investigador que también incursionó en el campo de la filosofía y la axiología; los problemas de la educación superior; la elaboración de planes institucionales y la promoción de proyectos rurales de educación. No obstante la profundidad con que abordaba los problemas de la educación, consideraba que le faltó contacto más directo con la educación indígena.





Para él no sólo era un imperativo profesional el tener un contacto mayor con la realidad, sino un imperativo valoral y ético; con esa congruencia que lo caracterizaba se fue en febrero de 1983, por seis años, a trabajar con las comunidades campesinas del estado de Querétaro; esta experiencia, él reconoce que lo marcó profundamente, porque eran modos de actuar, formas de concebir el tiempo y maneras de entender las ocupaciones, costumbres muy distintas a las suyas, por eso en sus escritos pone énfasis en que los grandes problemas de la educación en México se deben enfrentar con una buena política educativa que se fundamente en un conocimiento cabal de la realidad. La política educativa, reiteraba constantemente, tiene que ver con el futuro de las nuevas generaciones.

3. Pablo Latapí y la Investigación Educativa en México, un esbozo

En este principio de siglo nos encontramos en un momento de enorme plasticidad del mundo y de enorme plasticidad de nuestra especie. El mundo hoy nos parece como un proyecto inacabado, extendido en el tiempo, una realidad dinámica y dispareja, mezcla de orden y de caos, vertiginosamente abierta hacia el futuro. No cumple un designio sino lo busca, no se ajusta a las leyes invariables, sino las crea y recrea con una sabiduría que parece gozarse en la indeterminación.

En la vida humana esa indeterminación nos estremece. Cada mujer y cada hombre realizan sólo una de sus posibilidades; las demás quedan para siempre disueltas en la nada. Todos los días nacen y mueren en nosotros millones de células y, a la par, innumerables proyectos y anhelos que nunca serán realizados. Vida y

muerte se entrelazan en cada instante humano; nuestro conocimiento es tentativo, al igual que nuestro deseo; ambos están abiertos a nuevas realizaciones y en su finitud llevan su frustración. La belleza que nos es dado disfrutar es por definición finita; cada crepúsculo puede ser superado y no hay poema que no sea nuevo al releerse. La vida es frágil, siempre aleatoria; magnífica pero fugaz y dispensable; la muerte le es consustancial.

Hoy estamos asistiendo no al fin de la historia, sino a un nuevo principio, más vigoroso y aventurado. Los seres humanos seguimos siendo especie inacabada, “animal no fijado” (Nietzsche), embrión quizás de un ser futuro que lucha por abrirse paso en cada una de nuestras equivocaciones, violencias y desproporcionadas ambiciones. Continuamos corriendo tras nuestros sueños y experimentando los riesgos de nuestra libertad, que son formas de decir que, en medio de la perplejidad, seguimos teniendo esperanza.

Entrando un poco más en materia, quisiera sugerir algunas reflexiones sobre lo que pudiéramos llamar las fronteras de la especie, explorando tres dimensiones que nos son consustanciales: el pensamiento, la belleza y la responsabilidad ética, tratando de recoger en cada una de ellas algunas grandes preguntas para la investigación educativa.

a) El pensamiento, primera frontera del ser humano. ¿Qué preguntas plantea a la investigación educativa la pasmosa evolución del pensamiento? Las ciencias de la educación pretenden indagar la perfectibilidad humana; su objeto fundamental son los aprendizajes; su preocupación constante, el futuro de nuestra especie inacabada. El punto de partida de

toda indagación sobre educación tiene que ser preguntas básicas de la antropología filosófica: ¿Qué sabemos sobre lo que somos? ¿Qué sobre lo que podemos ser? ¿Cuál es nuestra relación con el universo?

Pasamos ahora, necesariamente, a las interrogantes sobre el conocimiento: ¿Qué implicaciones tiene esta expansión del conocimiento para la formación de los seres humanos? ¿Cómo desarrollar en los educandos la actitud de asombro y la sensibilidad a la sorpresa, y lograr que acepten de antemano los enigmas del mundo y los acertijos en los que estamos sumergidos? ¿En qué consiste la creatividad cognoscitiva y cómo podemos fomentarla? ¿Cuál es la naturaleza de los procesos cognoscitivos y cómo se fomentan y evolucionan en el niño y el joven las estructuras mentales, y qué implicaciones tiene todo ello para modificar radicalmente los métodos pedagógicos y la organización de los sistemas educativos?

b) La belleza, la creatividad, segunda frontera del ser humano. El siglo que termina muestra un despliegue impresionante de creatividad artística: en arquitectura, en pintura y escultura, en música y danza, en todas las artes ha sido un siglo rico en la exploración de territorios humanos desconocidos donde nos aproximamos al espíritu que vive encadenado en nuestro interior.

Todas las artes son intentos por reducir el caos a la forma; en ellas se recurre a variados elementos -palabra, sonido, ritmo, líneas y color, materiales, expresión corporal- a través de los cuales se expresa el deseo, la aspiración irrenunciable a esa plenitud inalcanzable a la que tiende nuestro ser inacabado. En la construcción intervienen ideas del mundo, mitos, pre-

guntas sin respuesta, desafíos al misterio, sentimientos, pasiones, símbolos; por la forma el artista intenta expresar las vivencias humanas de lo dado: es la creación, en la medida en que nos es concebida.

La investigación educativa está en enorme deuda con esta esfera y frontera del desarrollo humano. La escuela que hemos hecho se ha centrado en el cultivo de la razón, ignorando potencialidades no estrictamente racionales para percibir la realidad, intuir, adivinarla, recrearla y gozarla, que en la vida serían tan importantes o más que la razón. Las teorías sobre la inteligencia múltiple hoy de moda, el “conocimiento lateral” radicado en el hemisferio derecho del cerebro, no menos que los hallazgos de psicólogos y psicoanalistas invitan a dar un lugar importante en la educación al desarrollo de estas potencialidades poco exploradas.

La escuela actual, con su disciplina y su ideal de uniformidad, descalifica los actos libres, teme lo inesperado, castiga la fantasía, asfixia la creatividad, inhibe el ingenio, el riego y la aventura, el paso al abismo. Ha confinado a las artes en un pequeño espacio curricular; son complemento decorativo, no experiencia esencial de formación.

Para alcanzar las metas cognoscitivas que prescribe el currículo, el maestro exige disciplina, minusvalora la capacidad de invención -la suya y la del alumno-, se refugia en lo probado; las calificaciones miden sólo conocimientos y “resolución de problemas”, nadie o casi nadie, evalúa la imaginación, el grado de libertad ni el gozo secreto del educando.

El resultado es que nuestras escuelas empobrecen y reducen su empeño a lo unidimensional. Terminada su educación, quizás hasta la





universidad, aquellos pocos que hayan logrado preservar alguna semilla de inconformidad se enfrentarán al reto de desaprender la escuela y recuperar su infancia.

Por las artes deberíamos introducir a los niños y jóvenes a los mundos que creamos más allá de la razón, llevarlos a relativizar el ideal de una ciencia exacta y comprobable, a cuestionar toda unidimensionalidad y a despertar sus energías latentes de percepción y sensibilidad; ¿Cuántas preguntas surgen entonces para la investigación educativa, para los investigadores y para los profesores! ¿Cómo compaginar creatividad y disciplina, intuición y razón en la tarea de la escuela? ¿Cómo formar maestros a la vez rigurosos en el manejo del conocimiento y animosos para adentrarse por los territorios que bordean el desatino y la locura? ¿Cómo enseñar a pensar sin sofocar la inventiva, entregar la tradición sin lastimar la mirada limpia con que el niño renueva el mundo al mirarlo por primera vez?

c) La moral, la libertad, la responsabilidad. La tercera frontera de nuestra especie es la de la responsabilidad moral, frontera decisiva y principal porque en ella se dirime nuestra libertad, atributo que es carga ominosa, enigma y, al parecer, signo de un destino trascendente.

En el siglo que termina, el desempeño del hombre en el orden moral ha sido espléndido y trágico a la vez: decisiones criminales e inhumanas, han desatado guerras y violencias planetarias y exterminado a millones de seres humanos sin otro motivo que el ansia de dominio o de riqueza, el desprecio al débil o el odio racial; y en el otro extremo ha habido avances que reaniman la confianza en que algún día aprenderemos como humanidad, a conquis-

tar la paz basada en la justicia, a respetarnos universalmente, a ser solidarios y sensatos, y a asumir la responsabilidad del universo, en la medida en que nos compete. Hoy es claro, como nunca antes, que ante los riesgos que nos acechan, sólo nuestra conciencia moral nos salvará, primordialmente, la conciencia vigilante de nuestros educadores.

Se han ensanchado los límites de nuestra responsabilidad. La humanidad se encuentra perpleja, como aprendiz de brujo, ante sus propios avances; no logra definir comportamientos mínimamente responsables ante el uso de la energía atómica, la conquista del espacio, las amenazas a los recursos naturales y al medio ambiente o las técnicas que manipulan peligrosamente la vida humana en sus fuentes; perpleja también ante las injusticias planetarias, fruto de un modelo de desarrollo impulsado por el lucro en vez del bienestar compartido por todos; perpleja ante el uso del poder en contra de la dignidad y de los derechos humanos. No tenemos una ética universal a la altura de estos retos ni sabemos cómo fundamentarla. Esta es sin duda la frontera más arriesgada del futuro de la especie, del futuro de la humanidad.

Los problemas éticos están en el corazón de la educación; debieran estarlo también en el corazón de nuestra investigación educativa y nuestra práctica docente. Todo investigador de la educación y todo profesor son, en alguna medida, filósofos del hombre; no le son ajenas las preguntas sobre los valores, su destino o el ejercicio de su libertad.

Junto a esta cuestión de la posibilidad y fundamento de una ética universal a la altura del futuro, surgen para la investigación educativa otras muchas interrogantes: ¿Cómo educar

para una convivencia justa y armoniosa que sea el sustento de una paz permanente? ¿Cómo hacer que los educandos acepten y asimilen realmente la igualdad esencial de todos los seres humanos y los respeten como sujetos de derechos humanos inviolables? Y, sin duda, la pregunta crucial de la educación: ¿Cómo formar y/o forjar la libertad responsable?

Dos características deberá tener la ética del mundo que viene: concebirse planetariamente, por arriba de fronteras nacionales y espacios geopolíticos, porque la humanidad es cada vez más “una”, y estar a la altura de los avances de la ciencia que sacuden cada vez más los referentes tradicionalmente establecidos. Relacionar estas graves cuestiones con la práctica educativa y lograr que la escuela se transforme en el sitio donde las nuevas generaciones aprendan a tomar decisiones de conciencia, justas y libres, abre un inmenso horizonte a nuestra tarea de investigadores.

He ahí nuestra especie en devenir, en marcha sin tregua, persiguiendo su propia sombra, encorvados sobre sus pequeñas, cotidianas ocupaciones y preocupaciones, parecen sonámbulos enajenados, que sólo en algunos momentos excepcionales levantan la frente y se advierte en sus ojos el fulgor de su destino.

Para despertarlos es necesario sacudirlos, hasta que tomen conciencia de que llevan dentro la semilla del deseo, del deseo que brota la utopía. Pues la utopía nos acompaña en nuestro azaroso devenir para recordarnos que somos especie inacabada en camino hacia un futuro superior. La triple apertura que he comentado –hacia el pensamiento que se supera así mismo, hacia la belleza que nos invita y seduce, hacia la plenitud de nuestra libertad responsable– con-

vergen en esta capacidad inherente de crear y recrear continuamente “visiones desiderativas” del mundo. Sin utopía no se explica ni el avance del pensamiento científico, ni la historia de las ideas y de los mitos, ni el desarrollo de la técnica; ella es el motor que ha impulsado las artes, la literatura y la arquitectura con todas sus audacias, los descubrimientos geográficos, la exploración del espacio, y, por supuesto, todas las religiones. El hombre sin deseo no sería hombre; la educación sin utopía sería simplemente inconcebible.

4. Asomo a su ideario educativo y filosófico

Don Pablo tuvo siempre una preocupación, casi una obsesión por el tema de la educación, reiteradamente hablaba del sistema educativo mexicano y aseveraba que a pesar de su modernización y avances innegables en los últimos tiempos, dicho sistema o aún tenía deficiencias. Su verdadera modernización, radica en enseñar a aprender, en enseñar a pensar. También señalaba que modernizar la Secretaría de Educación Pública y las Secretarías de Educación de los Estados, no consistía en llenarlas de computadoras; en agilizar su operación con modelos de eficiencia y calidad dudosas, y en romper el entramado de rutinas que se resisten a los cambios. Su modernización consiste en formarlas para pensar, pues son ministerios del futuro cuya función fundamental es filosofar sobre el ser humano.

Para mí son cuatro los rasgos de una buena educación; cada uno de ellos es una abstracción y por tanto fragmenta la realidad, porque en el plano de la experiencia humana los cuatro rasgos son inseparables, están fundidos e inte-





grados, son como esferas que se compenetran en una unidad no euclidiana; así aparecen en la realidad de la persona, así también se conformaron a través de un largo proceso de maduración. De algún modo estos rasgos resumen mi manera de entender una educación deseable; no constituyen ni un ideario ni un credo pedagógico, aunque si reflejan una manera de ver la vida y pueden ser vertientes de reflexión en la eterna búsqueda del para qué de la educación.

* El carácter

Lo primero que valoro en una buena educación es el carácter. La palabra puede sonar obsoleta y evocar resabios del voluntarismo pedagógico de hace un siglo o del ontologismo kantiano de hace dos o del ideal estoico de hace veinticuatro. Poco importa: su significado esencial permanece: para mí el resultado principal, el más apreciable de los esfuerzos educativos de una persona es el carácter, entendido como congruencia entre pensar y obrar, convicciones claras y firmes y un sentido de finalidad que engloba y afecta todo esto que llamamos nuestra vida.

Carácter era para los griegos uno de los primeros significados de la palabra *ethos*: la disposición moral de la persona, su temperamento y compostura, el conjunto de sus convicciones o de las virtudes y actitudes adquiridas; el *ethos* de los estoicos era el núcleo profundo que conducía la vida; posteriormente, por influencia del pensamiento platónico y cristiano, adquirió el matiz de un comportamiento normado por la disposición espiritual del ser humano, y en el latín clásico, designaba la conducta sabia y magnánima.

Carácter, por tanto, es una palabra-síntesis que comprende valores, principios, hábitos y

maneras de ser de la persona; expresa la asimilación consciente de que la vida conlleva un imperativo de autorrealización y una aceptación del esfuerzo como necesario, lo que suele traducirse en una disciplina en el uso del tiempo y frecuentemente en una capacidad para organizar las actividades propias y las de los demás. No implica necesariamente liderazgo, aunque éste no le es ajeno.

Una buena educación debiera crear la convicción de que la vida es para algo, oportunidad más que destino, tarea más que azar. La buena educación se propone que cada alumna y alumno constituya en su interior un estado de alma profundo, se convierta en sujeto consciente, capaz de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas y del sentido de la vida. Así transformará la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría; habrá aprendido a vivir.

* La inteligencia

Todos los sistemas educativos modernos han girado en torno al conocimiento, al grado de que se les reprocha cultivar unilateralmente la razón, sea la teórica o –ahora– la instrumental. Últimamente se pretende ahondar más su exagerado intelectualismo al orientarla a preparar para la sociedad del conocimiento. Pertenecer sin duda al concepto de un hombre educado el haber desarrollado su inteligencia, al menos en los niveles que le demanda la sociedad de su tiempo. Y la inteligencia se desarrolla por medio de y conjuntamente con el lenguaje: pensamos porque hablamos y, en cierta forma, como hablamos; *logos* era para los griegos a la vez pensamiento y palabra.

La inteligencia debe ser educada. En este sentido entiendo tres cosas por educar la inteli-

gencia: haber adquirido los conocimientos generales necesarios para ubicarse en el mundo; segundo, haber adquirido las destrezas intelectuales fundamentales –las capacidades formales de abstracción, raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción– lo que resumimos en dos expresiones “aprender a pensar” y “aprender a aprender”, ambas intrínsecamente relacionadas; y tercero, haber adquirido y saber manejar algunos conocimientos especializados, sobre todo los necesarios para desempeñar trabajos productivos.

Aquí quiero destacar dos cuestiones. En la llamada “cultura general” considero especialmente importante la asimilación de un sentido de la historia, una interpretación consciente del pasado que permita entender mejor el presente; el pasado, reconstruido significativamente, es una riqueza permanente de cada individuo y cada sociedad. El otro asunto se refiere a la segunda vertiente mencionada en la educación de la inteligencia –el desarrollo de las destrezas intelectuales fundamentales–; resumo estas destrezas en el venerable concepto de formación de los ideales educativos clásicos, que siguen vivos, con otras vestimentas, en muchas nuevas filosofías de la educación.

Esas capacidades formales –saber pensar y poder seguir aprendiendo, saber expresarse y tener la capacidad de comunicarse y de convencer– pueden adquirirse a partir de las humanidades o de las ciencias y las matemáticas o también de otros contenidos más aplicados. Para adquirirlas, lo esencial no es el contenido sino el método, el enfoque, el procedimiento que seguimos para aproximarnos al conocimiento; el contenido varía; del método depende que se adquiera la capacidad formal

que puede ser transferida a otras operaciones mentales. Hoy, a estas capacidades formales se las está llamando “competencias”, y como tales están reconformando todos los currículos de las instituciones educativas.

Tengo, además, la convicción de que en la asimilación de lo que llamamos formación hay un momento inicial definitivo –puede ser a partir de los once o doce años– cuando se da un salto de conciencia, el descubrimiento de la metacognición, lo que algunos llaman el *insight*, la toma de conciencia refleja de lo que significa conocer. Ahí empieza el diálogo con uno mismo, del sujeto que conoce con el sujeto que se da cuenta que conoce, y es ahí donde se potencian las capacidades de la inteligencia y se descubre la maravilla y la riqueza de pensar. Ese momento es decisivo para una buena educación, inherentemente, para una buena docencia en el orden cognoscitivo. Por ello, Maestros que no sepa esto, currículo que no lo considere como asunto fundamental, pierden lo esencial en la educación de la inteligencia.

* Los sentimientos

No sabría yo trazar la línea divisoria entre inteligencia y sentimiento. Hoy están de moda la “inteligencia emocional” y las “inteligencias múltiples”, pero a su manera los griegos se anticiparon con su término *metis*; esta palabra designaba un conjunto de actitudes, sentimientos o juegos del espíritu que acompañan la actividad de pensar. Alrededor de las funciones fundamentales del raciocinio, la inducción o la deducción, consideraban que intervenían la imaginación, la sagacidad, la exigencia de precisión, el sentido de oportunidad o el valor para manejar el absurdo.





Existe también –todos lo hemos comprobado– una conducción afectiva del pensamiento, en virtud de la cual se abre una zona de “certeza libre” pues nuestras disposiciones afectivas –simpatías, antipatías, prejuicios o deseos– influyen en que atendamos más a unos argumentos y nos desentendamos de otros. Pensamos también con el corazón, al grado que no aceptamos como verdaderas sino aquellas cosas que previamente hemos amado. Mi madre, decía Facundo Cabral, nunca usó agenda, porque lo que hacía se lo dictaba el corazón. Poco saben los psicólogos de estas complicidades del sentimiento que acompañan nuestras ideas; tomar conciencia de ellas, en la medida en que nos es posible, es indispensable para aprender a pensar, someternos a una reflexión autocrítica continua y tener algunas garantías de objetividad. Los sentimientos invaden los territorios de la inteligencia y una buena educación debiera incluir la conciencia de este hecho.

La educación de los sentimientos va más allá; a ella le corresponde un vasto dominio casi ignorado por nuestro racionalismo pedagógico: el cultivo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la intuición, la modulación de la sensibilidad y, muy particularmente, la educación para la compasión. Una educación que ignora la compasión será siempre terrible: producirá gente insensible al dolor y por lo mismo prepotente.

No tengo claro tampoco como se hermana el mundo de los afectos con el de la belleza y los lenguajes simbólicos que nos abren a otros mundos de la realidad humana y de la realidad del mundo. Solo sé que la buena educación debe incluir estos universos; la inteligencia explora un delgado gajo de la esfera, y no el más interesante; el resto espera ser explorado

y seguramente nos reserva sorpresas mayúsculas, como las que vagamente percibimos al penetrar en el mundo infinito de la música. Lo que vagamente llamamos “sentido humano”, la capacidad de vibrar con la desgracia ajena, de indignarnos ante la injusticia o de desprendernos de lo que tenemos para regalarlo a quien lo necesita, brota de una raíz oculta: que hayamos asimilado el sentimiento de nuestra propia vulnerabilidad. Es esta vulnerabilidad compartida, este sentido del límite de nuestra existencia que colinda con el límite de las demás existencias humanas, esta aceptación de un desamparo radical, donde brota el encuentro con el “otro” igualmente vulnerado –y donde se fundamenta, por cierto, el sentido ético.

Cómo se integre el complejo universo de los afectos en la persona, cómo se armonice con los principios, convicciones y normas y cómo de todo ello emerja una jerarquía de valores en la que la primacía corresponda a la dignidad de nuestra especie, me es desconocido. Pero sí sé que debemos estar alertas a algunas desviaciones de la educación actual que lo impiden. Señalo tres: una es la sobrevaloración de lo económico, del tener sobre el ser, del consumo irracional, que destruye el sentido de la gratuidad y nos blindamos al prójimo necesitado.

Otra es la competitividad a ultranza; siendo la emulación una fuerza necesaria para el desarrollo del individuo y de la especie, las ideologías empresariales proyectadas sobre la educación quieren convertir la competitividad en la esencia de la persona y en el secreto del “éxito”, aunque barran la solidaridad con los menos capaces. La tercera desviación, emparentada con las otras dos, es el culto a la “excelencia”, también por proyección de las manías de “calidad total” que han invadido el mundo de los negocios.

Nadie duda –escribí alguna vez– que la autoestima sea el fundamento del desarrollo de la persona y el sentido de logro su motor; pero las personas avanzamos en nuestra maduración por desfiladeros riesgosos: madurar implica apoyarnos en la autoafirmación pero evitando la autocomplacencia; la primera fundamenta la indispensable seguridad, la segunda separa del prójimo, engríe e impide seguir creciendo. Madurar implica a veces competir sin por ello perder los lazos comunitarios; quien tenga alguna superioridad tiene que aprender a hacérsela perdonar. Si saberse bueno es peligroso, sentirse llamado a la perfección es desquiciante; y debe ser insoportable tratar a alguien que se cree excelente.

Hay, pues, desviaciones lamentables en algunas instituciones educativas de hoy que tergiversan o subordinan a valores equivocados los sentimientos, que son esenciales en una buena educación. Con frecuencia constatamos también que se ignoran los sentimientos en el currículo y se llega al absurdo de producir estudiantes que destacan por su inteligencia, pero son analfabetas en la educación de sus sentimientos.

*La libertad

Los seres humanos no se agotan en lo que hemos categorizado como sus facultades: inteligencia, memoria, voluntad, imaginación, sentimientos o, si se quiere, el carácter. Como decía antes, somos “especie inacabada”, embrión quizás de un ser futuro que lucha por abrirse paso en cada una de nuestras equivocaciones, violencias y desproporcionadas ambiciones.

En esta hendidura, en esta posibilidad de superarnos, es donde se abre el espacio de la

libertad, con su inherente responsabilidad. Educar para la libertad posible y para la libertad responsable es la finalidad ineludible de una buena educación; por ella nos instalamos en el mundo ético, donde nos construimos a nosotros mismos y construimos con otros la sociedad.

Mucho se habla hoy de educar en los valores éticos, de las etapas de juicio moral en la trayectoria del educando, de heteronomía a la autonomía moral, esclarecimiento de los propios valores y la formación de normas para discernir el bien y el mal. Pero percibo una gran laguna en esta pedagogía: poco se atiende a la educación de las motivaciones, poco se considera el vínculo entre los valores, como conceptos y juicios, con el deseo, esa gran fuerza oculta que pone en movimiento nuestra vida psíquica. Cómo unir norma y deseo, deber-ser y querer-ser, ideal y voluntad, me parece aún una pregunta pendiente, inclusive para quienes pretenden adentrarse en las marañas del subconsciente.

La educación de la responsabilidad navega por el borde de estas preguntas, ¿qué soy, para qué estoy en el mundo, soy libre?, cuyas respuestas se enciman unas sobre otras a lo largo de la vida, pues cada respuesta descubre nuevas preguntas como *matrushkas* rusas. Llegar a creer en algo para darle sentido a la vida es para mí no sólo posible sino necesario, tan necesario como mantener vivo el asombro ante los milagros cotidianos de la vida o los esplendores de cada puesta de sol. Llegar a creer en algo sin mentirse a sí mismo –y mejor en alguien con minúsculas o con mayúsculas– es para mí un fin necesario, como toda utopía, de una buena educación.



Otros temas educativos, igualmente importantes:

* Las Universidades

Las universidades del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos y, sobre todo, los retos de la economía nacional e internacional, las abruman y las enfrentan a decisiones nada fáciles. Se les exige calidad, se les obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse sobre bases sólidas; y se les propone la “sociedad del conocimiento” como el paradigma obligado del futuro: si el conocimiento es -y lo será cada vez más- el eje vertebrador de las economías globalizadas, corresponde a los sistemas educativos y sobre todo a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable.

Esta circunstancia me lleva a formular algunas preocupaciones críticas ante algunos equívocos que están provocando estos retos, preocupaciones que surgen de mi manera personal de entender lo que es la educación y lo que es la universidad, digamos que se trata de una especie de filosofía educativa que he fraguado a lo largo de mi vida.

Hoy se proclama como obligatorio para las universidades el ideal de la excelencia: la institución debe ser excelente, los programas de formación y los profesores también; y los estudiantes deben aspirar también a ser excelentes y a demostrarlo.

Permítanme decirles que considero este ideal de la excelencia una aberración. “Excelente” es el superlativo de “bueno”; excelente es el que sobresale como único sobre todos los demás, en la práctica, el perfecto. En el ámbito educativo, hablar de excelencia sería legítimo si significara un proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz si significa perfección. Educar siempre ha significado crecimiento, desarrollo de capacidades, maduración, y una buena educación debiera dejar una disposición permanente a seguirse superando; pero ninguna filosofía educativa había tenido antes la ilusoria pretensión de proponerse hacer hombres perfectos.

Yo creo que la excelencia no es virtud; prefiero, con el poeta, pensar que no importa llegar primero, sino llegar todos, y a tiempo. El propósito de ser excelente conlleva la trampa de una secreta arrogancia. Mejores sí podemos y debemos ser; perfectos no. Lo que una pedagogía sana debe procurar es incitarnos a desarrollar nuestros talentos, preocupándonos porque sirvan a los demás. Querer ser perfecto desemboca en el narcisismo y el egoísmo. Si somos mejores que otros -y todos lo somos en algún aspecto- debemos hacernos perdonar nuestra superioridad, lo que lograremos si compartimos con los demás nuestra propia vulnerabilidad y ponemos nuestras capacidades a su servicio.

Sobre este tema escribí alguna vez: La perfección no es humana. Somos esencialmente vulnerables; nuestra contingencia acompaña todos nuestros pasos y debiéramos sentirnos siempre prescindibles. Somos ida y regreso entre anhelo y desilusión, mezcla de mal y bien, ensayo muchas veces fallido. Vivimos unos



cuantos instantes espléndidos para regresar a la comprobación reiterada de que el Bien absoluto nos queda grande. Por esto es buena la historia y son buenos los clásicos: nos acercan a la maravilla de nuestra imperfección consustancial.

Un ejemplo: A los 85 años Jorge Luis Borges escribió:

Si pudiera vivir nuevamente mi vida/
en la próxima trataría de cometer más errores/
No intentaría ser tan perfecto/
me relajaría más, sería más tonto de lo que he sido.../
Si pudiera volver a vivir viajaría más liviano/
Si pudiera volver a vivir comenzaría a andar descalzo a principios de la primavera/ y seguiría así hasta concluir el otoño..., pero ya ven, tengo 85 años y sé que me estoy muriendo.

La antinomia de ser mejor sin por ello separarnos de los otros, de ser fuertes sin por ello usar el poder para oprimir, de ser seguros sin por ello ser arrogantes, seguirá siendo un reto educativo difícil, siempre irresuelto, como tantos otros retos propios de nuestra condición humana que nos obliga a caminar por desfiladeros donde nos acechan precipicios por ambos lados. No demos, por tanto, medallas de excelencia a nadie; esas medallas ocultan muchas veces un corazón perverso. Formemos a nuestros estudiantes en la realidad, invitémoslos a desarrollar su autoestima y a ser mejores y a madurar, pero asumiendo siempre su riesgosa condición humana, y a estrechar lazos solidarios con todos, sobre todo con los más débiles.

* La calidad

Lo anterior nos lleva directamente al tema más vasto de la calidad de la educación. Las

universidades de todo el mundo, también las nuestras, están hoy presionadas por la exigencia de calidad; el problema es que, al parecer, nadie cuenta con una definición de calidad plenamente convincente. Se han identificado factores que indiscutiblemente influyen en lograr una mejor educación, tanto en la infraestructura como en los programas y en los métodos de enseñanza, y se aplican medidas para reforzar estos factores. A contrario, se conocen las malas prácticas que impiden la calidad. Algunos identifican ésta con los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes y juegan con las estadísticas, e incluso se complacen en establecer ordenamientos engañosos de alumnos, de instituciones o de programas.

El hecho es que carecemos de una definición clara de la calidad que perseguimos y que debemos demostrar, y el debate sigue abierto y probablemente seguirá abierto. A mí me preocupa, primero, que se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente pues la educación no es sólo conocimiento. Me preocupa también que se establezcan comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes a veces abismalmente distintas. Y me preocupa sobre todo que la calidad educativa se confunda con el “éxito” en el mundo laboral, definido éste por referencia a los valores de un sistema determinado.

Es una perversión inculcar a los estudiantes una filosofía del éxito en función de la cual deben aspirar al puesto más alto, al mejor salario y a la posesión de más cosas; es una equivocación pedagógica llevarlos a la competencia despiadada con sus compañeros porque deben ser





“triunfadores”. Para que haya triunfadores –me pregunto– ¿No debe haber perdedores pisoteados por el ganador? ¿No somos todos necesariamente y muchas veces perdedores, que, al lado de otros perdedores, debemos compartir con ellos nuestras comunes limitaciones? Críticas semejantes habría que hacer al concepto de “líder” que pregonan los idearios de algunas universidades, basado en la autocomplacencia, el egoísmo y un profundo menosprecio de los demás. Una educación de calidad, en cambio, será la que nos estimule a ser mejores pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás, que somos “seres-en-el-límite”, a veces triunfadores y a veces perdedores.

Seguramente la baja calidad educativa tiene que ver con una multiplicidad de factores, y estoy de acuerdo en que, para efectos de macroplaneación se la defina, como suele hacerse, por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad. Esto dicho y aceptado, quiero sugerir una concepción de la calidad a la que regreso siempre que reflexiono sobre el tema: hablando como educador, creo que la calidad arranca en el plano de lo micro, en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje.

Muchas veces me he preguntado: ¿Qué fue lo que hubo en mi educación que yo considero que la hizo, al menos en ciertos momentos, buena o muy buena? ¿Qué hicieron mis educadores -mis padres, maestros, hermanos mayores y compañeros de clase- para que esa educación fuese buena? Si tuviera yo que resumir en una frase mi respuesta, diría que mis educadores me aportaron calidad cuando lograron

transmitirme estándares que me invitaban a superarme.

Progresivamente, de muchas maneras, en diversas áreas de mi desarrollo humano –en los conocimientos, en las habilidades, en la formación de mis valores– mis educadores me transmitieron estándares y, además, me incitaron a compararme con esos estándares, a comprender que había algo más arriba, que yo podía dar más, o sea, me ayudaron a formarme un hábito razonable de autoexigencia.

Muchos años después vine a saber que ésta era precisamente la definición de calidad que daba Ortega y Gasset: la capacidad de exigirnos más. Una educación de calidad es, por tanto, para mí, la que forma un hábito razonable de autoexigencia. Y digo “razonable” para no caer en un perfeccionismo enfermizo o en un narcisismo destructivo. La búsqueda de ser mejor debe ser razonable, moderada por la solidaridad con los demás, el espíritu de cooperación y el sentido común.

Tendríamos así una definición formal de la calidad educativa; “formal” porque los estándares de mejoramiento pueden aplicarse a asuntos diversos, y las diferentes visiones del mundo y apreciaciones valorales darán contenidos distintos a esta definición formal. Creo, por tanto, que buscar una educación de calidad no es inventar cosas extravagantes (como llenar las aulas de equipos electrónicos o multiplicar teleconferencias con Premios Nobel), sino saber regresar a lo esencial. Ejemplo: un cuaderno de composición de Español, corregido con lápiz rojo, en el que el profesor explica el por qué de cada corrección, está transmitiendo “estándares de superación” y llevando al estudiante a comprender que hay mejores maneras de

utilizar el lenguaje, que él puede escribir mejor; y lo motiva para exigirse más.

Esta concepción de la calidad educativa descansa en dos supuestos: que para poder transmitir calidad es necesario reconocerla, y que para poder reconocerla es necesario tenerla. No hay en esto círculos viciosos ni tautologías, sino el reconocimiento de que la educación es en esencia un proceso de interacción entre personas, y de que la calidad depende decisivamente de la del educador.

Los educadores abordamos el problema de la calidad no desde teorías empresariales de la “calidad total” ni desde la preocupación por mejorar nuestra “oferta” comercial para triunfar en la competencia, sino desde perspectivas existenciales más profundas; queremos transmitir a los jóvenes experiencias personales a través de las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad, y nos esforzamos por que el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre.

Al fin de cuentas, los educadores sólo transmitimos lo que somos, lo que hemos vivido: algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda: un poco de compasión y solidaridad; respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón; y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan individual y colectivamente. Es poco; pero si las y los jóvenes recogen estas enseñanzas y si además se toman a sí mismos con sentido del humor, podrán cumplir decorosamente con el cometido de convertirse en hombres y mujeres cultiva-

dos, que estén a la altura de hacerse cargo de sí mismos y de los demás.

* La sociedad del conocimiento

Se propone hoy a las instituciones de enseñanza superior asumir el paradigma de la sociedad del conocimiento para normar sus transformaciones: ante la globalización ineludible, ellas deben esmerarse –dice el discurso ortodoxo– en proveer el conocimiento que requieren los países para su desarrollo. Pero no se especifica, por lo general, cuál es ese conocimiento; más bien se da por entendido que se trata sobre todo del conocimiento necesario para conquistar los mercados, o sea el conocimiento práctico, aplicado, el vinculado a la economía, el que produce innovaciones rentables y asegura el éxito en la competencia.

Permítaseme también cuestionar esta gloriosa bandera de la “sociedad del conocimiento” que se hace ondear como ideal obligatorio de toda institución de educación superior, no porque no sea un ideal válido sino porque es incompleto y equívoco. El conocimiento que requieren las sociedades no es sólo el vinculado a la economía; son otros muchos tipos de conocimiento. Las universidades no existen sólo para crear y promover el conocimiento económicamente útil sino todas las de conocer que requiere una sociedad. Por esto sostenemos que ellas son el hogar legítimo de la filosofía y las humanidades, de la historia, del teatro, la poesía y la música; defendemos también el profundo sentido humano de las ciencias naturales; y afirmamos el valor de lo inútil y de lo gratuito como parte de la misión de la Universidad.

Por esto también creemos en lo valioso de la convivencia de los diferentes en las comu-





nidades universitarias, tan propia de nuestras universidades públicas. Por tanto, decimos “sí” a la sociedad del conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos, y advertimos contra la trampa de convertir a las universidades en fábricas de inventos prácticos; ellas son creaciones del *homo sapiens*, no las reduzcamos a talleres del *homo faber*.

¿Hay que vincularse con las demandas de la economía? Por supuesto. ¿Hay que formar profesionistas competitivos ante los retos de la globalización? Totalmente de acuerdo. ¿Hay que desarrollar investigación aplicada, vinculada a los requerimientos de las empresas? Nadie lo duda, con tal de definir sus condiciones. Pero al enfrentar estas demandas, no hay que olvidar que la Universidad es algo más: no es un apéndice de la empresa, sino una institución responsable de generar, proteger y difundir todos los tipos de conocimiento que requiere el país, también los aparentemente improductivos. Y quiero decir algo más en relación con este tema: la Universidad actual debiera ser un baluarte contra el devastador proceso de comercialización total al que está llevando la entronización del mercado.

En esta etapa extrema del capitalismo, la globalización está llevando a la mercantilización del mundo. Hoy se consideran mercancías muchos bienes primarios que condicionan la existencia; se vende el agua que nos es indispensable y viene del cielo, se la industrializa, exporta y anuncia; pronto seguirán el aire y el sol. La salud hace mucho que se comercia en un mercado altamente tecnificado. Hoy se venden los conocimientos tradicionales, patentados por laboratorios trasnacionales que se los apropiaron sin dar crédito a su origen; y se habla con todo rigor de “industrias culturales”, reduciendo

las obras del espíritu y de la creatividad humana a la categoría de simples mercancías.

La dimensión mercantil se extiende ya a todos los dominios de la vida; todos los días surgen nuevas mercancías sutiles, ingeniosas, muchas imaginarias y casi todas prescindibles; ya no son cosas ni servicios; son satisfactores de caprichos, inventos de la publicidad, imágenes virtuales que halagan la vanidad o explotan los miedos o los remordimientos. Todo se vale para vender porque toda venta hace avanzar al capital, aunque sea a costa del sentido común y de nuestra dignidad; y los seres humanos vamos cayendo, sin darnos cuenta, en redes invisibles de dependencia que disminuyen nuestra libertad. La cultura de la mercancía va modificando nuestros valores, la conciencia de lo que somos y aun la memoria de lo que fuimos, así como los límites de lo que definimos como posible y deseable. Hemos perdido aquel antiguo sentido de lo trágico que nos había legado Grecia, con sus mitos, dioses y pasiones. Y ya no sabemos disfrutar de las puestas de sol porque son, todavía, gratuitas.

Al *homo mercantil* no le interesan las preguntas de la Esfinge; no ahonda sus enigmas ni se tortura con sus perplejidades; ya no entiende que su plenitud humana requiere, a veces, apostar a una incertidumbre o saltar al ámbito de la generosidad, ámbito que por definición está fuera del mercado y es condenado por él. Ante esta era de la mercancía total, ante este intento mundial de convertirnos a todos en mercaderes, la Universidad, creo, tiene una misión: no dejarse llevar acríticamente por el juego de las complicidades del mercado –en las carreras que abre, en las investigaciones que emprende o en los servicios que presta– sino alertar contra los abusos de este proceso: las rapacidades

que están acabando con la naturaleza y con el planeta y amenazan la maravilla de la vida, las perversiones psicológicas de la publicidad, el poder incontrolado de la televisión, y –lo que está en el fondo de todo esto– el afán de lucro por arriba de todo. La Universidad debe promover el rescate de nuestra humanidad disminuida. Debamos, por tanto, estas cuestiones al definir las responsabilidades de la Universidad contemporánea.

* La razón

Se dice que las universidades son los templos de la razón. Es verdad, porque en ellas se enseña a pensar y se hace ciencia, se discuten epistemologías y se destruyen prejuicios irracionales. Sus profesiones y sus investigaciones descansan en el conocimiento, en el conocimiento racional; y el respeto a las reglas de éste es lo que les da su legitimidad. Me pregunto si no hay, también aquí, un equívoco o una contradicción con la pretensión de la Universidad de educar, porque la educación va más allá del conocimiento racional. La educación, para mí, ni empieza ni termina en los territorios de la razón.

Abraza otras formas de desarrollo de nuestro espíritu; las que hoy empiezan a vislumbrar las teorías de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional. Lo mejor de la educación que yo recibí –y creo haber recibido una educación intelectualmente exigente– fue precisamente lo no-racional, la apertura a dimensiones humanas que considero esenciales: el mundo simbólico y artístico, el ámbito de lo dionisiaco, el orden de la ética que fundamenta la dignidad de nuestra especie, y el de las virtudes humanas fundamentales, sobre todo el respeto a los demás y a la vida. Me horroriza

una educación que excluya la compasión, que renuncie a la búsqueda de significados o que cierre las puertas a las posibilidades de la trascendencia.

Las universidades que nacieron antes de la Ilustración y el Racionalismo y sobrevivirán cuando las influencias de esas épocas den lugar a otras, debieran mantenerse abiertas a otras formas de conocimiento y a los misterios del hombre inexplicado. Sería lamentable que entendiesen las “sociedades del conocimiento” como confinadas al conocimiento de la sola razón y olvidasen en su labor educativa los ámbitos poco explorados pero esenciales del desarrollo humano que rebasan lo racional.

Esto nos lleva también a considerar críticamente el concepto de ciencia que prevalece en la Universidad contemporánea, concepto exitoso por los avances vertiginosos de las ciencias y de sus aplicaciones tecnológicas, pero peligroso si se absolutiza como el único conocimiento válido. Debe hacerse ciencia siguiendo sus reglas y métodos, pero sin olvidar que la verdad científica, siempre provisoria, no rebasa la validez de sus métodos. Es importante tomar conciencia de lo que sabemos pero también de lo que no sabemos, y pedir a las filosofías de la ciencia que nos precisen el alcance y el significado de ésta, a partir de la dialéctica entre lo que sabemos y lo que ignoramos. Es mala la ciencia que destruye el asombro, esa actitud presente en los grandes científicos que suelen ser modestos, alejados de la autosuficiencia, habituados a dudar y a admirar, callar y contemplar. Entendida así, la ciencia se hace eco de esta sentencia de un rabí jasídico que refiere Martín Buber: “Oíd, oíd, oíd: el mundo está lleno de grandes misterios y de luces formidables que el hombre intenta ocultar con su mano diminuta.”





Sobre esto escribí alguna vez: Saber que no se sabe conlleva perplejidades que rebasan el plano de la razón y conducen a otras dimensiones de la conciencia: el verdadero científico se sorprende de que, siendo el hombre parte de la naturaleza, pueda pensar la totalidad de esa naturaleza; de que estando destinado a morir, pueda imaginarse trascender; y de que estando sumido en el mal, pueda aspirar a una reconciliación definitiva. El asombro es una apertura de nuestro espíritu hacia formas no-rationales de conocimiento, un puente salvador entre la pequeña verdad científica y verdades quizá absolutas a las que hoy sólo aspiramos.

Las universidades debieran profundizar en la naturaleza del conocimiento científico y sus limitaciones: al conocimiento científico que busca explicaciones, hay que añadir el “conocimiento cultural” que busca significados. El primero es –podríamos decir– “computacional”, asume que la actividad fundamental de nuestra mente es procurar información, y que ésta es finita, unívoca, codificable, precisa y sujeta a comprobación.

El segundo, el cultural, acepta que nuestra mente no existiría si no fuese por la cultura, y que por tanto lo que conocemos está dado por relaciones de significado, las cuales dependen de los símbolos creados por cada comunidad cultural, empezando por el lenguaje. Por esto la mente humana tiene una Naturaleza diferente de la de la computadora más perfecta; puede descubrir y descifrar significados diferentes de un mismo hecho. Su función distintiva es comprender, más allá de la función del conocimiento científico que es explicar.

Al expresar estas preocupaciones las mezclo con valoraciones personales que provienen,

como lo he dicho antes, de una filosofía de la educación que fui construyendo –sin querer y queriendo– a lo largo de muchos años y en la que creo. No pretendo que quienes las lean estén de acuerdo con ellas; sólo he intentado ofrecer algo de mi experiencia personal a quienes como yo nos dedicamos a la noble y compleja tarea de educar. Los educadores proclamamos que no ha llegado el fin de la historia; que ésta está siempre reiniciándose; que sí hay otras alternativas y que nos toca crearlas. Por esto continuaremos corriendo tras nuestras utopías y experimentando los riesgos de nuestra precaria libertad, que son formas de decir que seguimos teniendo esperanza.

5. Su ideal pedagógico, su credo sobre la docencia

Una buena educación y por extensión, una buena docencia, debiera crear la convicción de que la vida es para algo, oportunidad más que destino, tarea más que azar. La buena educación, la buena enseñanza se proponen que cada alumna y alumno construyan en su interior un estado de alma profundo, se conviertan en sujetos conscientes, capaces de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas y del sentido de la vida. Así transformarán la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría; habrán aprendido a vivir.

En todo proceso de enseñar y aprender, lo esencial no es el contenido sino el método, el enfoque, el procedimiento que seguimos para aproximarnos al conocimiento; el contenido varía; del método depende que se adquiera la capacidad formal que puede ser transferida a otras operaciones mentales. Es más, otros edu-

cadoreos sostienen que la educación no debiera prometer como meta la felicidad, en la buena docencia, la felicidad está en el método.

Como lo anunciaba al iniciar este texto, en este quinto apartado se abordará lo que a título personal voy llamar el credo pedagógico o ideario docente del Dr. Latapí. Para ello he seleccionado dos de sus escritos que con mayor claridad y belleza expresan el sentido y la importancia de la Docencia, ellos son los siguientes:

a) Carta a un maestro. En este texto me propuse –dice Don Pablo– contraponer los aspectos negativos y positivos de la profesión de maestro. Sigue siendo un texto que se utiliza en las Escuelas Normales y Universidades para discusión. Con frecuencia algún maestro me confiesa que le sirvió para recuperar su motivación por el magisterio.

Creo que ser maestro tiene, como la Luna su cara luminosa y su cara oscura. En la vida casi todo es así; no hay nada tan malo que no tenga algo de bueno y al revés. Lo que importa es ser consciente de todo, luces y sombras, para que nada nos tome desprevenidos y sobre aviso no haya engaño. No abogo por una actitud estoica ante las ambivalencias de la vida ni mucho menos por la resignación; más bien por una actitud realista que relativice lo negativo y valore sin fantasías lo positivo; creo que por ahí va eso que suele llamarse madurez.

El lado oscuro de la luna lo conoces bien. Es el bajo sueldo y, más a fondo, lo que ese sueldo significa: el poco reconocimiento social hacia el maestro. Esto duele; lo percibes todos los días y te acompaña como mala sombra; a veces alguien te ve de arriba abajo; mucha gente no valora ni lo que estudiaste ni lo que haces. El

lado oscuro son también los escasos recursos con que cuentas para realizar tu tarea y la poca atención que les mereces a las autoridades. Fuera del libro de texto y el gis, casi no cuentas con nada; estás librado a tu imaginación.

Hay, además, corrupción en el medio magisterial; reglas del juego poco edificantes que tienes que aceptar; a veces manipulación, abusos y un doble lenguaje que molesta. Hay también –aunque no es privativo de tu profesión– rivalidades, murmuraciones, envidias y zancadillas de algunos compañeros. Entre todo esto hay que caminar, como equilibrista sobre la cuerda floja.

Júntale a todo lo anterior la pobreza de los alumnos que les dificulta tanto aprender; la testarudez, indisciplina y rebeldía de algunos muchachos en el aula; la ignorancia, a veces, de los padres de familia que no saben estimularlos ni corregirlos, y la maledicencia, que nunca falta, en la comunidad. Para ganarte la atención de los chicos tienes que competir con la “tele”, los videos y los cantantes de moda, en batallas que están perdidas de antemano; y, como colofón, se te culpa no sólo de que los alumnos no aprendan, sino de todos los males del sistema educativo. Decididamente, el lado oscuro es más bien negro, de tantas dificultades y problemas que tiene la profesión.

¿Qué pondremos en el lado luminoso? Yo fui maestro por varios años (un tiempo quizá demasiado corto para tanto como ahora hablo sobre la educación) y recuerdo siempre tres cosas que me parecen hermosas y hoy añoro.

La primera es la experiencia de “ver aprender”; suena curioso decirlo así pero no hallo otra manera. Aunque daba clases en una secundaria, por una circunstancia excepcional me





tocó en unas vacaciones enseñar a leer a varios niños; en otra época posterior enseñé también a leer a un grupo de campesinos adultos (uno de ellos, don José, de 76 años por cierto).

El momento en que las letras se convierten en palabras y éstas en pensamientos es como un chispazo que estremece al niño y al adulto por igual; en ese momento el niño sonríe y su sonrisa es expresión de triunfo, gozo de descubrimiento y juego ganado; en el adulto es emoción que le desconcierta, comprobación de que “no era tan difícil” y extraña sensación de descubrir que el pensamiento está escondido en los garabatos del papel. Yo simplemente lloré cuando don José me dijo esa tarde: “Ya sé leer; ya soy gente de razón”, soltando un orgullo reprimido por setenta años.

Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que a veces nos concentramos tanto en enseñar, que acabamos contemplando cómo enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños o jóvenes, comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismo y que van saliendo adelante.

Mi segundo recuerdo se liga a la formación del carácter de mis alumnos adolescentes. Siempre considero esto tan importante o más que el que aprendieran conocimientos. Una vez el grupo de tercero de secundaria debía organizar una serie de festejos y el director me encargó coordinar las actividades. Propuse a la clase que tomáramos esa experiencia como una ocasión para que cada uno conociese mejor sus cualidades y sus defectos y la manera como los demás los percibían. Establecimos por con-

senso los “criterios de evaluación” (compañerismo, creatividad, eficiencia, compromiso, ya no recuerdo, eran como diez) y después de los festejos el grupo evaluó a cada alumno a la luz de esos criterios. Hoy, muchos años después, cuando me encuentro a algunos de aquellos muchachos, me dicen: Maestro, esa experiencia fue para mí definitiva; ahí empecé a conocerme de veras; fue un momento estupendo.

Ser maestro o maestra es ser invitado, en ciertos momentos privilegiados, a entrar al alma de un chico o una chica y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a descubrir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias. Y para muchos alumnos el maestro o la maestra son los únicos apoyos con que cuenta.

El tercer recuerdo de esos años, que hoy evoco con nostalgia, es que el contacto cotidiano con los alumnos me mantenía joven. Tus alumnos te obligan a estar enterado de cuanto pasa; te bombardean con preguntas; te ponen en órbita; de todo tienes que saber; acaban enseñándote más que tú a ellos. Esto es bonito: ser maestro es seguir creciendo.

Evoco hoy estos recuerdos que son, para mí, algunos atisbos del lado luminoso de la Luna. Otros maestros, tú mismo, añadirás más luces con el lenguaje insustituible de tu experiencia vivida.

Si en el balance final las luces son más poderosas que las sombras, no lo sé. Es cosa de vocación, de inclinación interior, de proyecto de vida. O quizá de amor. Y digo la palabra amor sin ruborizarme porque creo que la profesión de maestro se emparenta con la paternidad y ésta o es amor o no es nada. Todo hijo causa muchos problemas, desde los biberones y pa-

ñales, pasando por los médicos, hasta los inevitables desencuentros de la adolescencia; pero ningún padre ni ninguna madre pone en duda que en cada hijo las luces superan a las sombras.

Si tienes vocación de maestra o maestro, concluyo, creo que tú también opinarás, sin grandilocuencias ni idealizaciones, que la Luna es, decididamente, luminosa y bella.

b) Primer día de clases. Este segundo texto –señala el autor– es para mi significativo porque en él contrapongo la rigidez de la práctica educativa convencional y la libertad gozosa que debiera ser connatural a la educación. Es una invitación a los maestros para profundizar en la naturaleza del aprendizaje y recuperar la fuerza de su vocación.

Dice así: Todo inicio de clases me causa desazón. No soy maestro de primaria ni de secundaria y no tendré que enfrentarme con un grupo el lunes próximo, pero llevo treinta años tratando de comprender la educación y estudiando como mejorarla y, ante un nuevo curso, tengo que confesar que no sé qué es educar ni que pueden esperar legítimamente las escuelas ni, mucho menos, los alumnos.

Los investigadores de la educación tenemos ciertas obsesiones que se ahondan en vísperas de un nuevo curso. Nos preocupa lo poco que sabemos sobre el comportamiento humano y las condiciones de su funcionamiento. No sabemos, y supuestamente debiéramos saberlo, qué hace mejores a los hombres, en qué estamos irremediabilmente condicionados o cuáles son los márgenes de nuestra libertad. Ignoramos qué alcance tiene la intervención del educador, entre la maraña de dotaciones hereditarias, contextos culturales, costumbres familiares, rasgos de carácter o simples caprichos del momento.

Nos intriga si somos honestos, la propia historia personal. Por qué optamos por continuidades o rupturas o qué obscuro impulso nos hizo decidir sobre prioridades y valores. Vemos hacia atrás y nos sorprende haber escogido caminos cuyos destinos ignorábamos y cómo, al final de cada jornada, sepultamos para siempre las preguntas que quedaron sin respuesta sobre los caminos que nunca recorrimos. Si hemos investigado la educación, sería razonable que supiéramos, siquiera en el caso propio, algo sobre cuestiones tan fundamentales.

No lo sabemos. Mucho menos podemos decir algo válido para otros en nombre de una cuestionable ciencia de la educación que no establece regularidades ni leyes infalibles y nos deja inermes ante el misterio siempre nuevo de la vida. Somos hombres de libros y teorías, más que de gente. El automóvil nos ha acostumbrado a salirnos de las tragedias ajenas, y el teléfono a hablar con voces sin rostro. Debatimos teorías psicológicas que abstraen de las preguntas terriblemente importantes de cada niño y de las angustias de cada muchacho que sufre su adolescencia. Así, prescribimos programas de estudio y lanzamos a alumnos y profesores al juego discutible de las notas y los certificados.

Lo esencial está en otro lado. Es descubrirse a sí mismo, profundizar incertidumbres y vislumbrar la propia trayectoria; es construir una moral personal, siempre riesgosa, y crear, día a día, la propia libertad. Educar no es seguir un programa de asignaturas y perder el tiempo en memorizar dinastías, sino amar el conocimiento y descubrir en él retos personales; inventar maneras propias de aprender y hacernos dueños de la propia reflexión. Es introducirnos al asombro, acercarnos a la posibilidad de lo absoluto y, a la vez, tratar de comprender la per-





versidad humana. Es leer, leer mucho, perderse en la música y la poesía, contestar las respuestas con nuevas preguntas, y así madurar, en apertura a los demás y en capacidad creciente de bondad. Ante estas bellas tareas, el curso escolar, con su aparato de programas y reglamentos, parece casi un atentado. Si todo está ya establecido ¿le queda una oportunidad a la educación, un resquicio a la creatividad en la docencia?

Hace falta que la inmensa operación burocrática que da escuela a más de 25 millones de niños y jóvenes esté reglamentada; nadie objeta que haya un mínimo de normas que eviten el caos. Pero las normas debieran propiciar la aventura educativa y no inhibirla; debieran tener un fundamento que, en muchos casos, las supuestas ciencias educativas no se atreverían a avalar. Por su naturaleza misma, la educación requeriría un inmenso espacio de libertad, donde se encontraran la inquietud de los alumnos con la indagación creativa de los maestros.

Afortunadamente, muchas de las cosas que pueden ocurrir no dependen ni de las normas inventadas por los hombres ni de sus decisiones. Sale el sol todos los días y gira la tierra mientras dormimos y cada niño nacido trae su propia esperanza. Tampoco la educación, en lo esencial, depende de la escuela; la vida tiene su propia e indomable energía.

Es posible que en este año escolar, mientras giran los engranes de normas, exámenes y programas, y mientras los funcionarios preservan con sus ritos los valores de la patria, algún chiquillo inquieto tenga la suerte de toparse con un maestro inspirador. Por darle a la vida esta oportunidad, bien vale la pena iniciar un nuevo curso.

Epílogo

Reflexionando sobre lo que se viene diciendo hasta ahora, me sorprende que teniendo el desarrollo humano tantas y tan bellas dimensiones, sólo evaluemos a nuestros estudiantes por algunos conocimientos que han aprendido en el limitado ámbito de lo intelectual y que apenas nos asomemos a la adquisición de algunas habilidades o competencias. Sobrevalorando tozudamente el ritual de las preguntas y las respuestas, mitificando al examen, aunque en los hechos, éste no sea más que un instrumento seudo pedagógico que intenta provocar la memoria, pero termina provocando ansiedad, angustia, rechazo y frustración. Lo principal queda fuera; parece que no interesa, y lo principal era y es precisamente la calidad, la subjetividad, la afectividad del alumno, la cual sólo se puede expresar intrínsecamente a través de una docencia comprometida con los educandos entendidos como sujetos de su propio aprendizaje.

Hay que admitir, que los sistemas y procedimientos de evaluación que aplicamos –no sólo en México sino en casi todo el mundo– aparecen como terriblemente rudimentarios cuando profundizamos, como lo hemos intentado hacer hasta ahora, en lo que es la calidad humana y cómo se construye mediante una educación de calidad.

Me atrevo a afirmar que, no obstante su subjetividad, que no subjetivismo, sigue siendo mejor evaluar a un estudiante recurriendo al antiguo método de pedirle que redacte un ensayo, que reseñe un artículo o un libro, comente algún material audiovisual, que improvise una conferencia, que reporte una práctica,

que elabore un trabajo etc., siempre y cuando el maestro que evalúa posea él mismo la calidad de que se trata, pues para reconocer la calidad es indispensable que el profesor o el evaluador, la tengan.

Habría que tener presente que a los estudiantes, la evaluación o reflexión del proceso que están siguiendo para aprender, les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus propias estrategias para mejorar sus prácticas. Lo más importante es que puedan transferir este aprendizaje a su vida cotidiana. En este sentido la evaluación conlleva un proceso formativo, que implica hacer conciencia de lo que se hace y de cómo se hace, por medio de la reflexión de la acción, lo que equivale a aprender cómo se aprende.

En suma, la docencia creativa y la buena educación es aprender a ser juntos, a ser con

los otros y, por tanto, a construir una sociedad más justa y democrática, esa es la esencia de toda buena educación.

Bibliografía

- Latapí Sarre, Pablo (1997). *Las fronteras del hombre y la investigación educativa*. Conferencia Inaugural del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México.
- Latapí Sarre, Pablo (2007). *Conferencia magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana de México*, México, 20 de febrero de 2007.
- Latapí Sarre, Pablo (2008). *Porque ya atardece. Algunos textos significativos*. Edición Privada, México.
- Latapí Sarre, Pablo (2008). *Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad*. Conferencia magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Colima. México, agosto de 2008.
- Latapí Sarre, Pablo (2009). *Finale prestísimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Sosa Ramos, Anastasio (2004). *Semblanza del Doctor Pablo Latapí Sarre*, en: Alberto Saladino García. *El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana*. Versión digital iniciada en junio de 2004, a cargo de José Luis Gómez-Martínez.

