

aleph

tiempos de reflexión

Conferencia magistral al recibir el Doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Autónoma Metropolitana

(22 de febrero de 2007)

Pablo Latapí Sarre

Las universidades del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos, 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 a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable. Ustedes –funcionarios, profesores y estudiantes– conocen mejor que yo lo que implican estos retos y sufren todos los días en carne propia sus consecuencias.

Mi mensaje hoy consistirá en plantear cuatro 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, de una “filosofía educativa” (si queremos llamarla así) que he construido a lo largo de mi vida.

Primera preocupación: el objetivo de la excelencia

Hoy se proclama como obligatorio para las universidades el ideal de la “excelencia”. Permítanme decirles que lo considero una aberración. Excelente es el superlativo de bueno; excelente es el que *excellit*, 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 debe 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. 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.

La antinomia de ser mejor sin por ello separarnos de los otros, de ser fuertes sin usar el poder para oprimir, de ser seguros sin 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, 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.

Segunda preocupación: la definición de 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 instituciones o 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. Segundo, 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, tercero, que la calidad educativa se confunda con el “éxito” en el mundo laboral, definido éste por referencia a los valores del sistema.

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 a 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 exigimos 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 para 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 Nóbel), sino saber regresar a lo esencial. Un 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.

Es poco; pero si los jóvenes y las 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 cultivados, que estén a la altura de hacerse cargo de sí mismos y de los demás.

Tercera preocupación: el conocimiento del que se trata en la “sociedad del conocimiento”

Se propone hoy a las instituciones asumir el paradigma de la sociedad del conocimiento para normar sus transformaciones: ante la globalización ineluctable, ellas deben esmerarse –dice el discurso ortodoxo– en proveer el conocimiento que requieren los países para su desa-

rollo. 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 formas 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. Asimismo creemos en lo valioso de la convivencia de lo diferente en las comunidades 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.

La universidad actual debiera ser un baluarte contra el devastador proceso de comercialización total al que está llevando la entronización del mercado.

Ante esta era de la mercancía total, ante este intento mundial de convertirnos a todos en mercaderes, la universidad 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 TV, 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.

Debatamos, por tanto, estas cuestiones al definir las responsabilidades de la universidad contemporánea.

Cuarta preocupación: romper la prisión del conocimiento racional

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.

Sería lamentable que las universidades 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 provi-

soria, 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.

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.

Anotemos estas inquietudes, estas sospechas en nuestra agenda de reflexiones sobre nuestro quehacer como universitarios.

Concluyo. He compartido con ustedes cuatro preocupaciones personales que atañen hoy a nuestras universidades y que, a mi juicio, ameritan discutirse. Al expresarlas he mezclado valoraciones personales que provienen de una filosofía de la educación que fui construyendo a lo largo de muchos años y en la que creo. No pretendo que todos ustedes estén de acuerdo con cuanto he dicho; sólo he intentado ofrecer algo de mi experiencia personal para agradecer de alguna manera la distinción que hoy me otorga generosamente esta universidad.

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.

Versión resumida para Aleph