

La configuración teórica de la pedagogía de las disciplinas

*Lección inaugural para el Programa Conjunto de Doctorado en Educación de
la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad
Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad
Industrial de Santander*

CARLOS EDUARDO VASCO

Doctor en Matemáticas de la Universidad de Saint Louis.
Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Colombia
y Profesor Titular de la Universidad Javeriana

“Nada de lo humano lo considero ajeno” decía el poeta latino hace dos mil años. Ese podría ser el lema de los que hoy comenzamos esta aventura del pensamiento y de la lección, de la teoría y de la práctica: el programa conjunto de Doctorado en Educación de las cinco universidades: la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional; la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Industrial de Santander.

“Nada de lo humano lo considero ajeno” podría ser en verdad nuestro lema, porque no encuentro ningún campo del saber que me parezca ajeno al campo intelectual de la educación, ni ninguna disciplina que no tenga muchísimo que aportar a la educación, a la pedagogía y a la didáctica.

Siete años de documentos previos, reuniones, conversaciones personales privadas y oficiales,

investigaciones preliminares, negociaciones y frustraciones culminaron con la autorización oficial del CESU y el Ministerio de Educación Nacional para el programa que comienza hoy con los mejores auspicios.

Cuando en septiembre de 1993 el presidente César Gaviria Trujillo inauguró la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, y nos encomendó a diez colombianos que en el término de diez meses preparáramos una carta de navegación para la ciencia y la educación que exigía el desarrollo del país, tuve el honor de responderle en nombre de mis colegas y en el mío propio, que dicha misión parecía muy altamente improbable, si no a todas luces imposible.

Cuatro años después, siento que estas palabras parecidas quieren brotar de mi garganta al considerar el reto al que nos hemos comprometido un puñado de colegas de todo el país: el de desarrollar un programa doctoral en educación a la altura de los mejores del mundo. Utopía atrevida, por decir lo menos, tal vez no a todas luces imposible, pero sin duda altamente improbable.

Pero no podemos aspirar a metas más reducidas que la calidad máxima posible, pues estaríamos engañando a quienes han sido distinguidos por la admisión como los primeros aspirantes a este programa de doctorado en educación, pidiéndoles que permanecieran en el país haciendo su tesis con nosotros, en vez de conseguirles cupos y becas en las mejores universidades del mundo.

Al hablar de maestros durante la oportunidad tan honrosa que me han brindado las directivas de la universidad y del programa de inaugurar con esta lección solemne este nuevo doctorado

conjunto, quiero mencionar a dos maestros: Paulo Freire y al Dr. Carlo Federici Casa, pues creo que sus conversaciones con los que hemos tenido el privilegio de pertenecer a sucesivos grupos de alumnos suyos han sido el primero y el mejor doctorado en educación que ha habido en el país. No quiero con ello desconocer la importancia de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional con sus Normales e Institutos Pedagógicos anexos que tenían potestad para otorgar doctorados al final de la primera venida de Franziska Radke y Julius Sieber entre los años 1926 y 1936. Tampoco puedo desconocer la importancia de esos quince años dorados de la Escuela Normal Superior entre 1936 y 1951, ni el impacto de Aurelio Tobón, Guillermo Nanetti, Francisco Socarrás, Fritz Karsen y Paul Rivet, porque los logros científicos de Luis Duque Gómez, Magdalena León de Leal, Virginia Gutiérrez de Pineda, Alicia Dussán de Reichel, Jaime Jaramillo, Irene Jara y Roberto Pineda serían suficientes para desmentirme. Cuando Franziska Radke y Julius Sieber regresaron a fines de los años cuarenta, las Universidades Pedagógicas Nacionales de Bogotá y Tunja también continuaron con el privilegio de otorgar doctorados en educación; se dice que el Dr. Rafael Bernal Jiménez como profesor y Gabriel Anzola como alumno fueron los primeros y tal vez los únicos doctores de ese programa de los años cincuenta. Pero nuestra consuetudinaria falta de memoria histórica ha hecho imposible encontrar archivos de los años 1930 a 1950 que confirmen ese punto.

Entre los años 1976 y 1981 hubo una promoción de doctorado en educación, Ed.D., de la Universidad de Nova, de Ft. Lauderdale, Flori-

da, con el Cinde, en la que tuve el privilegio y el gusto de participar, y en la que se formaron dos pedagogas ilustres; María Consuegra y Eloísa Vasco, y entre 1988 y 1992, una segunda promoción en la que obtuvieron su Ed.D. ocho personas que están en la primera fila de la educación en el país.

Pero me siento más satisfecho y orgulloso todavía por estar ahora empezando el primer doctorado conjunto de estas cinco universidades estatales que hemos mencionado.

Para los profesores, el reto es imponderable. Empezar un programa como estos es adentrarse en territorios desconocidos.

Para los candidatos, empezar a hacer su doctorado en educación ya es una decisión altruista. Este largo y arduo camino que hoy comienzan no promete mayor retribución económica ni permite abrir una oficina propia para prestar servicios como profesional independiente. El candidato que empieza este camino no parece tener otro futuro ni otra misión que la de tener discípulos, para poder en algunos momentos tratar de comunicarles lo poco que es comunicable de las experiencias vividas, y en los demás momentos apenas para poder estar ahí en silencio por si lo necesitan.

Esa es la vida, la grandeza y a la vez la tragedia del maestro.

Enunciemos apenas una de las paradojas que abundan en esa imposible misión de ser maestros.

El maestro está siempre enfrentado al dilema de si debe o no debe inculcar a sus discípulos aquello que siente como lo mejor de su saber; de si

debe o no transmitir lo que estima como la decantación de lo más consolidado y valioso de su cultura y de las culturas del pasado, y si debe o no debe pedir a sus discípulos que adhieran a la fe que él mismo profesa. El constructivismo, con su respeto a los procesos de creación personal de los conocimientos y los valores, ha acentuado y exacerbado ese dilema de siempre.

El Dr. Carlo Federici, mi maestro desde hace cuarenta años, ha tenido una manera muy ingeniosa de resolver ese dilema entre inculcar o no inculcar, transmitir o no transmitir, exigir o no adhesión a una fe propia, a través de un giro muy adecuado a su pasión por la lógica. Por medio de la utilización del meta-lenguaje, podría yo decir que el Dr. Federici sólo trató de inculcarnos un solo principio: la obligación moral de no inculcar. Y que sólo nos exigió adhesión a una fe: a la fe en lo que podemos lograr nosotros mismos como discípulos, y a la fe en lo que podrán lograr nuestros discípulos si algún día llegamos a merecer el nombre de maestros.

Si la investigación educativa ha encontrado algunos resultados estables y profundos, para mí uno de los principales y más profundos es que si el maestro no tiene fe en lo que pueden lograr sus discípulos, por bueno que se le considere desde muchos puntos de vista, será a la larga un maestro ineficaz.

La manera como se diseñaron estas investigaciones, llamadas del “Efecto Pigmalión”, cuya problemática ética no entro a discutir, fue la de dividir al azar los grupos en que deberían distribuirse los alumnos de cada grado en algunas escuelas, y decirle a un grupo de maestros que su grupo estaba conformado por alumnos

un poco atrasados, o que el suyo era el grupo de los más adelantados. Eso es suficiente para que a lo largo del año se vaya acentuando la diferencia entre la manera como responden los niños y jóvenes y la manera como respondemos los adultos.

Pero querer ser maestro de maestros, y eso es lo que en su larga vida etimológica quieren decir los títulos de postgrado “Magister” y “Doctor”, es también una decisión ambiciosa. No en el sentido de la ambición de dinero y de poder, que no traerían a nadie a este gremio, sino en el sentido de tener que exigirse cada uno a sí mismo una preparación académica que nunca le va a permitir decir “Ya estoy preparado”.

En algún artículo publicado aquí en la Universidad del Valle, en la revista *Matemática-Enseñanza Universitaria*, formulé el comienzo de una teoría sobre lo que es esa disciplina en formación que se ha llamado “educación matemática”, “didáctica de las matemáticas”, a pesar de que ese primer nombre parece referirse inapropiadamente a una educación tratada al modo matemático, y que ese segundo nombre parezca asumir inadecuadamente unas matemáticas reificadas y preexistentes y produce asociaciones que parecen insinuar una reducción de la labor académica al ámbito escolar. A falta de mejor nombre, podemos asumir el que más nos inspire a trabajar en esta disciplina en formación, y yo utilizaré el de “pedagogía de las matemáticas” consciente también de las alusiones imprecisas que trae consigo la palabra “pedagogía”.

Hoy quiero proponer una extensión de dicha teoría de la pedagogía de las matemáticas como disciplina en formación a los demás aspectos de

la educación y la pedagogía de otras disciplinas, y en particular de aquellas que han sido seleccionadas como las primeras áreas y líneas de investigación en el doctorado en educación: en Cali, el área de lenguaje y educación, con cuatro líneas; el área de historia de la educación y la pedagogía y pedagogía comparada, con tres líneas, y el área de educación matemática, con las líneas de historia y educación en matemáticas y de didáctica de las matemáticas. En Bogotá, el área de educación en las ciencias naturales, con la línea de didáctica de la química y posiblemente la línea de informática educativa. En Medellín, el área de pedagogía experimental y teórica, con cuatro líneas: la de enseñanza de la metacognición y estudio de las ciencias sociales y humanas, la de lecto-escritura e informática, la de estrategias y métodos de enseñanza y formación, y la de pedagogía y lenguaje.

Para resumir lo que de ese esbozo teórico es más pertinente para el día de hoy, comienzo recordando un enunciado fundamental: que cualquiera de las disciplinas del conocimiento se ha dado históricamente en un amplio espacio cultural, que llamo *campo de saberes*, a tres niveles, y que esos saberes relacionados con ellas, a pesar de los celos profesionales de los practicantes de esas disciplinas, se siguen dando pujantemente en esos mismos tres niveles.

Primero, al nivel asistemático del mundo de la vida, en donde se dan una serie de prácticas más o menos articuladas, generalmente menos que más, y una serie de concepciones que las acompañan con más o menos coherencia, generalmente menos que más. Por ejemplo, nos dicen los etólogos que las matemáticas han sido

practicadas para alguna forma de conteo talvez desde antes de la hominización. Se han utilizado por aquellos homínidos, nuestros antepasados más remotos, para los calendarios y los ritos religiosos desde que tenemos noticias de la existencia de culturas; para el comercio, la contabilidad y el almacenamiento al menos desde que hay sociedades con asentamientos aldeanos y pre-urbanos, y para los pagos y los préstamos al menos desde que existe el dinero, y aun podría argumentarse que desde mucho más atrás.

La biología existe desde el manejo continuado de la caza y recolección en los albores de la hominización, y tal vez previa a ella, lo mismo que en la alimentación, el cuidado de la salud y la reproducción humana. Más tarde, en el nomadismo, la biología conoció desarrollos aún hoy deslumbrantes e inigualados, como la domesticación de plantas y de animales, y otros menos espectaculares pero no de menor impacto, como la acumulación de conocimientos sobre las regularidades necesarias para el cuidado del ganado menor, de los asnos, caballos, camellos y dromedarios. Cuando empezaron los asentamientos preurbanos se desarrolló amplísimo conocimiento sobre el manejo de los sembrados, las huertas, las gallinas y el ganado porcino y el vacuno, el cuidado de los animales domésticos, la reproducción humana y animal, el control de las plagas domésticas y agrícolas, etc. Los complejos sistemas de cuidado del medio ambiente que ya tenían nuestros grupos indígenas desde milenios antes de la llegada de los españoles todavía exceden los conocimientos ambientales y ecológicos de los expertos actuales. El afinamiento del complejo

microsistema que fue el minifundio cafetero, con su sombrío de guamos y de plátanos, su maíz y su frisol, la variedad arábiga y la huerta de pancoger, fue logrado por mis antepasados paisas en las migraciones antioqueñas sin que prácticamente ninguno de ellos supiera leer y escribir, y no ha sido superado por todos los diseños de los expertos de la Federación de Cafeteros. Y así podríamos continuar con cada disciplina, mostrando la forma como los saberes de su campo se dan ya pujantes en el mundo de la vida.

Luego hay un segundo nivel que yo llamo “de sistematización pedagógica” en el mundo de la educación, incluyendo en este mundo de la educación también los esfuerzos de pre-sistematización formativa, para seguir con la distinción entre formación y educación propuesta por mí en un libro dirigido por los colegas Mario Díaz y José Muñoz, *Pedagogía, Discurso y Poder*. Allí propongo que se hable de *prácticas formativas* para referirnos a todas las actividades culturales de inculturación y aculturación de los niños y jóvenes o de los extraños, visitantes, sirvientes, esclavos, etc. desde que tenemos noticias históricas; propongo que se hable luego de *educación* cuando esa formación se institucionaliza (en el sentido amplio de la palabra usado por los antropólogos). Allí se dan continuamente en todas las culturas y subculturas multitud de prácticas y concepciones sobre la manera como se introducen las nuevas generaciones a los usos, costumbres, ritos y oficios. Las pautas de crianza de los niños, el sentido primero y generativo de la pedagogía, o sea la guía de los niños y las niñas, han sido estudiadas intensamente du-

rante los últimos treinta años en todo el mundo. No terminan los investigadores de maravillarse de la complejidad de las pautas de crianza, de su eficacia, de su variedad, y de la dificultad de detectarlas y precisarlas, pues pasan desapercibidas para las primeras y mejores pedagogas, nuestras madres, y para todas sus auxiliares, sobre todo las hermanas mayores, las tías y las abuelas (aunque no falta quien diga que estas últimas más bien son antipedagogas por deseducar a sus nietos).

102

Muy tardíamente, mucho después de la institucionalización de las prácticas y concepciones formativas en prácticas y concepciones pedagógicas, algunos de los pedagogos se especializaron en aquello que enseñaban y fueron constituyendo los *campos disciplinarios* en el mundo académico. Hago notar que postulo las prácticas y concepciones formativas asistemáticas como origen de las pre-sistematizaciones formativas, y a ambas como origen de las prácticas y concepciones sistematizadas como disciplinas, ubicadas en campos disciplinarios más amplios, de los cuales se nutren y a los cuales a su vez contribuyen a transformar.

Hablo de *prácticas y concepciones* en ese orden, enfatizando mi propuesta de dar la primacía a la acción, y a las sucesiones articuladas de acciones que llamamos *prácticas*, por encima de las concepciones, que entiendo como las contrapartidas mentales elaboradas activa y socialmente por nuestros cerebros para acompañar y orientar nuestras prácticas. Parto como de un postulado primitivo de que todos habitamos en un mundo inseparablemente entreverado de prácticas y de concepciones.

Hablo de *teorías o concepciones teóricas* sólo cuando las concepciones se trabajan reflexivamente como objeto de análisis y se hacen esfuerzos para sistematizarlas (no necesariamente en forma axiomática o formalizada).

Hablo de *praxis* cuando las prácticas empiezan a ser objeto de reflexión explícita, generalmente (y me atrevo a decir que exclusivamente) debido a fracasos en las prácticas previas, y comienzan a modificarse y sistematizarse en concordancia con las teorías acompañantes. Habrá pues muchas prácticas relacionadas con la comida, pero también se desarrollará una praxis del comer, reflexionada y modificada concurrentemente por sucesivas teorías sobre la alimentación, la nutrición, la biología, la fisiología, la naturaleza, la religión, lo que modificará lo que es apropiado o no comer, los modales y los ritos, las horas y sitios apropiados.

Hablo de *tecnologías* cuando hay ya un esfuerzo intencional y reflexivo de optimizar la eficacia y la eficiencia de las prácticas con el apoyo de las mejores teorías disponibles, haya o no artefactos materiales que acompañen esas tecnologías. Estos últimos son secundarios para la tecnología. Los kinesiólogos, quiroprácticos y masajistas tienen para el tratamiento de las luxaciones y lesiones menores de los músculos y articulaciones una tecnología sumamente desarrollada, que la medicina más moderna no tiene todavía ni remotamente, y ellos no necesitan máquinas ni aparatos. Más bien se me hace extraño cuando un kinesiólogo utiliza un vibrador eléctrico o una lámpara infrarroja.

Estudiemos ahora la problemática de un doctorado en educación desde estas concepciones teóri-

cas apenas esbozadas. Partimos de la delimitación de campos de trabajo disciplinario dentro de la pedagogía, que llamamos áreas, y del intento de esbozar sus líneas principales para seleccionar algunas de ellas, a las cuales se pretende atender en el nuevo programa de doctorado. Esa es una decisión difícil y de alta responsabilidad. Para poner un ejemplo contrastante, ni siquiera la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, con más de veinte años de desarrollo de investigaciones en las tecnologías audiovisuales y computacionales en la educación y más de doce años de existencia del Centro de Investigaciones en Tecnologías en la Educación, ofrece todavía un doctorado en esa línea.

La didáctica de una disciplina requiere un conocimiento serio de la misma, con las teorías y prácticas sistematizadas más importantes en ella, y en particular un conocimiento directo de sus métodos de trabajo investigativo, sus resultados principales y una familiaridad con la subcultura propia de quienes la practican profesionalmente. La didáctica de esa disciplina requiere también un conocimiento serio de la pedagogía de esa disciplina, de las teorías y prácticas sistematizadas o al menos presistematizadas al respecto, y una familiaridad con las subculturas propias de quienes la enseñan profesionalmente en los colegios de primaria (despectivamente llamados “escuelas” cuando no son para los ricos), en los colegios de secundaria y media, en las universidades y en los institutos técnicos y tecnológicos. En forma coherente con la teoría aquí esbozada, la didáctica de la disciplina seleccionada también requiere un amplio conocimiento de las concepciones y prácticas asistemáticas relacionadas con

ella en el mundo de la vida. La dinámica con que se dan estas dinámicas por fuera de los ámbitos pedagógicos y disciplinarios se revela por ejemplo en la permanencia de las unidades de medidas tradicionales en la cultura norteamericana, a pesar de la uniforme presión de todos los practicantes de las disciplinas formales, científico-naturales y tecnológicas; de la decisión unánime de adoptarlas hecha hace tiempo por todos los maestros y los autores y editores de libros de texto; de las recomendaciones de las comisiones y de la legislación oficial vigente desde hace ya muchos años.

Pero el abordaje de cualquier tema requiere una visión amplia desde la filosofía, en particular desde la antropología filosófica, la ética, la axiología y la gnoseología general, y por supuesto desde la epistemología; esa gnoseología especial que se ocupa de aquellos saberes que en los últimos cuatro siglos han venido reclamando el calificativo de “científicos”.

Dicho abordaje requiere además de amplios conocimientos de la historia, de la sociología y de la antropología. Nunca he podido distinguir bien estas dos últimas, pues me parece que la antropología no es sino la sociología de las culturas lejanas, y la sociología no es sino la antropología de las culturas cercanas; pero la ubicación del aprendizaje y de la enseñanza en las sociedades, las culturas y las subculturas; la conformación de las subculturas propias de los maestros, de los colegios, de los barrios, pueblos y veredas; la ubicación dentro del aula del aprendizaje social, sobre todo con el trabajo en grupos; el conocimiento de las interrelaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula, entre los maes-

tros y otros agentes pedagógicos, y de todos ellos con los alumnos y padres de familia, hacen de los conocimientos socioantropológicos base indispensable en cualquier proceso de la pedagogía y la didáctica.

Lo mismo puede decirse de la psicología, sobre cuya importancia no necesito profundizar, sino tal vez matizar, debido a una cierta hegemonía que en un tiempo tuvieron los saberes psicológicos sobre las decisiones pedagógicas y didácticas. Agrego además, en el vértice inferior del octógono, el campo disciplinario de la biología, y en particular el de la neurología, pues espero que ya no esté lejos el momento en que esta última pueda contribuir directamente a la pedagogía y la didáctica. Me refiero por ejemplo a las investigaciones del Dr. Rodolfo Llinás en Nueva York, o a los hallazgos sobre las predisposiciones genéticas y las activaciones cerebrales de los niños para enfrentar los problemas espaciales y de las niñas para las verbales.

Comenzando desde la otra vertiente del octógono que desciende desde la filosofía, también señalé en el artículo al que me refiero la importancia de la lógica, incluyendo por supuesto en ella las distintas ramas de la lógica formal, pero ante todo las apenas nacientes lógicas de la argumentación informal, de la presistematización de concepciones y de la sistematización de teorías. Pongo en el siguiente vértice del octógono a la lingüística, y en particular la psicolingüística y la sociolingüística, las cuales hace tiempo han hecho su entrada de honor entre las disciplinas necesarias para cualquier tratamiento pedagógico o didáctico de un campo del conocimiento. A pesar de mis reservas con respecto a

la primacía de la palabra del maestro señalada por ilustres historiadores de la pedagogía, considero que el mundo mismo en que se mueven la pedagogía y la didáctica es ciertamente el mundo del lenguaje verbal, tanto oral como escrito, alfanumérico, icónico y gráfico, así como del lenguaje no verbal y señalo en especial el mundo de las interacciones precomunicativas, apenas ahora inicialmente estudiadas por la microsociología, que son los movimientos inconscientes de arcaicas danzas etológicas, previas al inicio de los episodios conscientes de comunicación.

Puse además en el restante vértice del octógono a la informática, que no al azar ubiqué entre la lingüística y la biología. Porque considero que la informática va siendo cada vez más crucial para la pedagogía y la didáctica, no sólo como disciplina relacionada con los computadores, sino sobre todo como un grupo de disciplinas, teorías, prácticas y tecnologías que se está desarrollando más allá de las fronteras que otras disciplinas quisieran fijarle. Me refiero a los desarrollos de ramas de informática como la ciencia de los códigos, de la transmisión de información por canales restringidos, de las instrucciones y los algoritmos; las sistematizaciones de los conocimientos sobre el manejo simultáneo de múltiples representaciones, sobre las extensiones o prótesis de la mano y el cerebro; sobre la comunicación electrónica a través de redes de información, y otras nacientes subdisciplinas que se van conformando en la medida en que progresa la tecnología concomitante, como las redes neurales y los sistemas expertos, y en particular el estudio y desarrollo de los tutores computarizados para las disciplinas, o aun de

los correctores de ortografía, gramática y estilo, y otros auxiliares o herramientas de menú que hacen hoy de la escritura un oficio diferente a lo que fue durante los cincuenta siglos de la pluma, o durante los apenas doce decenios de la máquina de escribir.

Tengo la suficiente audacia (desfachatez dirían algunos), para atreverme a sustentar que para la ubicación del doctorado que comenzamos no se puede descartar ninguno de los tres niveles internos del octógono ni ninguno de los ocho campos disciplinarios ubicados en sus vértices. Los desafío cortésmente a simplificarlo.

Más audacia o descaro todavía se necesita para atreverse a proponer, como lo hago, que en este momento de la historia no se puede todavía justificar válidamente la introducción de un nuevo nivel o de una nueva disciplina que no esté ya allí seria y dignamente representada en el octógono. Los desafío cortésmente a complicarlo.

Pero esta presentación de las pedagogías y las didácticas de las disciplinas, con esos dos niveles siguientes al del mundo de la vida, o sea los dos niveles de la pedagogía y de la disciplina misma, además de los ocho campos del saber que rodean esos niveles internos en los vértices del octógono, tiene consecuencias ominosas. La teoría que en forma tan fría y distanciada he presentado exigiría que, si cualquiera de nosotros quisiera ser seria y responsablemente profesor del programa de doctorado que hoy inauguramos, debería saber lo suficiente sobre cada uno de estos temas; pero para ello ya no sólo se requeriría tener un doctorado, sino diez.

Como ese requisito de los diez doctorados sí parece a todas luces imposible, aun para los solteros sin obligaciones que pertenecemos a ciertas poderosas y vituperadas organizaciones multinacionales, no nos queda más remedio que inventar algunas estrategias que permitan subsanar en lo posible el formidable obstáculo de la imposibilidad manifiesta, que por lo menos tiene la ventaja de que nos exime de la exigencia ética de cumplir tan sobrehumanos requisitos, gracias al sabio aforismo de los antiguos: “Ad impossibilia nemo tenetur”: “Nadie está obligado a lo imposible”.

Quiero terminar pues con un bosquejo de dos estrategias que confío nos permitan hacer menos improbable nuestro avance hacia la improbable utopía que hoy nos proponemos comenzar. La primera es el trabajo interdisciplinar. La conformación de un verdadero equipo de trabajo con personas de las distintas disciplinas es compleja y difícil, y ha fracasado repetitivamente en muchas instituciones de educación superior, fundaciones privadas e institutos oficiales. Pero tenemos que sostener que es posible y tenemos que procurar avanzar hacia ella como si fuera muy probable. Afortunadamente contamos ya en el consorcio de universidades que sustenta este programa doctoral con filósofos, lógicos, lingüistas y especialistas en informática, para recorrer el lado derecho del octógono, y con historiadores, sociólogos y antropólogos, y un buen número de psicólogos especializados en distintos campos de la psicología en general y en particular de la psicología educativa. Sólo nos faltarían los neuro-biólogos para completar el equipo interdisciplinario.

La segunda estrategia es la de hacer de la necesidad virtud y así, aceptando de corazón la verdad de nuestras limitaciones, todos los participantes, aspirantes al doctorado, profesores, directores de tesis y coordinadores de áreas o de líneas, debemos comenzar por declararnos hoy “aprendedores” de tiempo completo y aun de dedicación exclusiva.

A medida que pasa el tiempo, entiende uno mejor a aquel rabino reformado y reformador que ya hace dos mil años rehusó ejemplarmente ser llamado ‘doctor’, ‘profesor’ o ‘maestro’, y más bien nos remitió a todos al aprender continuo en la escucha atenta y activa de la naturaleza y del espíritu.

106 ■ Es posible lograr un ambiente en que todos aprendamos unos unas cosas y otros otras, algunos mucho de pocas y otro poco de muchas, algunos de los éxitos y todos de los fracasos. Ya decía Howard Gardner en su libro sobre la mente desescolarizada que, a pesar de la triste y certera descripción que se ve obligado a hacer de los colegios y las universidades, sí hay en las instituciones educativas momentos y lugares privilegiados en los que se logra una realización sinérgica y profundamente satisfactoria de las relaciones entre maestros, alumnos y saberes. Son los momentos y lugares en los que un buen candidato a un título de postgrado logra ubicar un buen tema y tiene la suerte de trabajar con un buen tutor de tesis. Esas tres condiciones describen la utopía dinámica y generativa que los colegios y las universidades harían bien en adoptar como meta, y que hoy propongo a los profesores, a los aspirantes y a los organizadores de este

nuevo programa para que las adoptemos públicamente: hacer de nuestras áreas y líneas esos lugares y momentos privilegiados en que estos excelentes aspirantes que han sido admitidos, y los que se les unan en semestres venideros, se puedan agrupar en torno a apasionantes temas en compañía de tutores de verdad.

Esta misión de tutores más que de doctores, profesores o maestros, a la vez docentes y discentes, empeñados todos en aprender siempre, parece no ser ya a todas luces imposible. Es verdad que, aunque así lo fuera, tampoco podríamos esquivar el reto de asumir tan compleja misión.

Afortunadamente, es del todo y comprobadamente cierto que sólo comenzar a asumir ese reto es ya una fuente incesante de satisfacciones y gratificaciones. Por los ejemplos de los verdaderos maestros docentes y discentes del presente, como el ejemplo del doctor Carlo Federici, y los maravillosos ejemplos de maestros del pasado, vemos que la misión de quienes comienzan ahora a formarse con nosotros en este nuevo nivel doctoral no sólo es una misión posible, sino probable y amable.

También es verdad que nunca llegaremos a saber ni un mínimo porcentaje de lo que quisiéramos y debiéramos saber para avanzar en nuestra utópica tarea. ¿Qué esperamos entonces? Empecemos de nuevo todos juntos, y desde este mismo día solemne, la inagotable pero profundamente satisfactoria tarea de aprender.

Cali, Colombia, mayo 5 de 1997