

universal, sin ser por eso -tampoco- realmente especializada, sino meramente dispersa y fragmentaria.

Para determinar los objetivos de un plan de estudios profesional, será imprescindible que tomemos en la Universidad actual dos puntos de referencia - indispensables: uno, qué es el conocimiento universitario, puesto que hemos convenido que la misión - de la Universidad, aunque parezca esto una afirmación tautológica, no consiste en formar cualquier tipo de profesional, ni cualquier tipo de técnico, ni siquiera cualquier tipo de profesor o de investigador, sino que habrán de ser profesionales, técnicos, investigadores y profesores precisamente universitarios. Pero si revisamos el conjunto de carreras que hay actualmente en la Universidad veremos que la mayoría de ellas son carreras profesionales; esto es, que tienen por objeto capacitar a - - quienes las estudian para una determinada práctica concreta o para una serie determinada de prácticas concretas que corresponden a una actividad social - diferenciada y, por tanto, caracterizan a un tipo - de profesional determinado. Tendríamos pues que -- conseguir formar profesionales universitarios. - - Pero, ¿cómo vamos a definir los objetivos de aprendizaje para hacer a un universitario si no sabemos definir este concepto: "universitario"? ¿Y cómo vamos a determinar los objetivos profesionales de una

carrera si ignoramos cuáles son las prácticas propias de esa carrera? ¿Y cómo vamos a capacitar para una actividad polivalente, para una actividad politécnica, a quienes se quieren dedicar a ejercer esa carrera si renunciamos al conocimiento y estudio de las técnicas que sirven de enlace entre la práctica y la ciencia en que se apoyan las prácticas de las profesiones de tipo universitario?

Tendríamos pues, también, que definir qué es - lo que vamos a entender por práctica -y no por práctica en lo general, sino por práctica profesional-, porque si no sabemos determinar lo que es una práctica profesional, difícilmente vamos a poder fijar los objetivos de enseñanza-aprendizaje en el terreno meramente práctico del entrenamiento profesional con un proceso de mera imitación -hasta donde ello sea posible- simple y de repetición simple -también hasta donde ello sea posible- ni vamos a poder implantar los estudios técnicos que nos aseguren la - posibilidad de cumplir con eficiencia y con responsabilidad esa práctica, desde el punto de vista - - científico y profesional, ni vamos tampoco a poder dar al apoyo científico que corresponda a esa técnica y a esa práctica. Esta es, precisamente, una de -- las causas de la incoherencia que a menudo observamos en los planes y programas de estudio de las distintas carreras universitarias. Si no es posible -



determinar con precisión los objetivos de enseñanza aprendizaje en relación concreta con la formación universitaria y con la práctica profesional que corresponde a la carrera de que se trata, difícilmente puede haber coherencia entre el propósito de contribuir a formar determinado tipo de profesional y los medios y los métodos que se emplean para alcanzar ese propósito. Pero no solamente hay falta de coherencia, sino también hay una falta de notoria consistencia. No es infrecuente el que se incluyan materias en los distintos planes y programas de estudios que no solamente son inconexas entre sí, por falta de meditación y conocimiento suficiente de -- parte de quienes formularon el plan o el programa, sino que dan la impresión de que simplemente se han incluido con el propósito de cumplir el requisito -- de alcanzar determinado número de créditos para que el plan corresponda a la licenciatura, y el programa pueda darse en tantas semanas y horas cuantas se ha previsto en el plan para la asignatura.

Ahora bien, una de las cosas que nos ha enseñado la psicología es que en materia de aprendizaje -- se debe procurar definir con la mayor precisión el objeto del estudio, el qué, el por qué y el para -- qué del estudio de determinada cosa. En la medida en que los profesores universitarios no podemos contestar las preguntas de los estudiantes que nos di-

cen: "¿Por qué debo estudiar esta materia?", "¿para qué me servirá estudiar esta materia?", estamos violentando una de las leyes fundamentales del proceso de aprendizaje; estamos introduciendo un elemento -- que va a dificultar no solamente la tarea de aprender sino la tarea de enseñar.

Al discutir lo relativo a la determinación, selección y especificación de los objetivos de aprendizaje, suele pensarse en el riesgo que puede significar para el estudiante y para el docente el establecimiento de un sistema tan coherente desde el -- punto de vista lógico que pueda significar una inhibición para el ejercicio de la libertad y de la consiguiente responsabilidad del educador y el educando. Efectivamente, la sistematización rigurosa del proceso enseñanza-aprendizaje, aun dado el caso de que en el plan no haya más coerción que la de la lógica -- como quería Fernando Lasalle para las constituciones generales de los Estados --, ésta puede significar una restricción sensible para el desarrollo de la libertad y responsabilidad del docente y del discípulo. Sin embargo, debo recordar que, de la -- misma manera que hay fines u objetivos educativos -- nacionales, hay fines u objetivos institucionales. -- En el caso concreto de la Universidad Nacional y, -- estrictamente, por lo que hace a las licenciaturas que responden a profesiones para cuyo ejercicio se



requiere, de acuerdo a la ley, título profesional, es un deber insoslayable el determinar institucionalmente qué es lo que debemos saber, cómo y en qué medida se deberá demostrar que se sabe para tener derecho a ejercer la profesión. Pero admito que, aún en ese caso, cabe discutir el principio de autoridad en que podría fundarse cualquier plan y sus consiguientes programas de estudio, por más preciso que ese plan fuese y por más precisos que fueran los objetivos de aprendizaje de los programas respectivos. Acaso, cuanto más preciso fuera el programa, cuanto más preciso y específico fuera el plan, sería más discutido. ¿Qué se puede hacer en esta circunstancia? Afortunadamente la Ley Orgánica de la Universidad -resultado de una prolongada lucha en materia de política educativa- prevé y establece el principio de libertad de cátedra. La libertad de cátedra que es un derecho y una responsabilidad del cuerpo docente y estudiantil, tanto por lo que se refiere al conjunto institucional -la Universidad-, cuanto por lo que hace a sus individuos; un derecho y una responsabilidad correlativa de la institución, y un derecho y una responsabilidad correlativa de los profesores y de los estudiantes. El hecho de que una institución tenga y llegue a aceptar y a asumir la responsabilidad de determinar los objetivos de enseñanza-aprendizaje de las carre-

ras que se enseñan y se aprenden en ella y para las cuales expide certificados y títulos, y que tenga que hacerlo con base en la libertad de cátedra frente a la sociedad, el Estado y el Gobierno, no quiere decir que los profesores de esa institución precisamente por serlo -no tengan el derecho de proponer otros objetivos de aprendizaje y otros procedimientos distintos de los institucionales. El ser aceptado en una institución como la Universidad para dar lecciones cobra sentido cuando afirmamos que es parte de la responsabilidad del profesor fijar los objetivos de aprendizaje, los objetivos de enseñanza de un curso determinado; más aún, la libertad de cátedra no es una concesión gratuita que el Estado haga a la institución científica por excelencia: es el reconocimiento de que la ciencia difícilmente puede desarrollarse sin la libertad de cátedra, libertad, por cierto, distinta de la libertad de expresión, de la libertad de pensamiento y de otros derechos humanos afines, que están consagrados por la Constitución General de la República. Si fuera lo mismo la libertad de cátedra que la libertad de expresión o de pensamiento, no requeriría un precepto particular dentro de la legislación universitaria. La libertad de cátedra es una libertad típicamente académica; por consiguiente, supone dos condiciones: la condición de hablar con conocimiento de



causa y la condición de hablar con un método definido o cuyas premisas resulten evidentes; esto es, no se puede argumentar con ignorancia para refutar el conocimiento, se tiene que aducir otro conocimiento que demuestre su propia validez o que demuestre que el conocimiento inicialmente propuesto no es válido. La libertad de cátedra supone, pues, una condición eminentemente académica; pero esa condición no está reservada al profesor que enseña en la Univer-sidad, es una condición que, al menos de manera po-tencial -y la Universidad deberá contribuir a que -se configure como actual-, tienen también los estu-diantes. Por consiguiente, los estudiantes y los -profesores deberán saber cómo determinar objetivos de enseñanza-aprendizaje. Dentro del plan institu-cional cabe hacer las adaptaciones necesarias a la realidad concreta que está constituida por un con-junto de estudiantes, conjunto eminentemente varia-ble y transitorio y que obliga necesariamente a que el profesor no mantenga en cada curso escolar los -mismos objetivos de enseñanza-aprendizaje, sino que seleccione aquellos que juzgue medulares. A mi juicio -y comparto en esto una opinión expresada por -el maestro Alfonso Bernal-, debemos contribuir, so-bre todo, a que el estudiante aprenda los métodos: tanto los que se refieren a las técnicas o a la - -ciencia, como los relativos a ciertas disciplinas -

fundamentales de la filosofía, como puede ser, por ejemplo, la metodología.

Pero no por el hecho de que no implica un conocimiento de tipo temático, fáctico, material, sino teórico, formal, deja de ser el método un conoci---miento, sino que es, a mi juicio, un conocimiento -más bien de carácter operativo que descriptivo; es-to es, aunque usáramos de la descripción y de la explicación para instruir al alumno sobre cómo se emplea un método, sobre las cosas o los pasos que re-quiere determinado procedimiento, estaríamos haciéndolo con la finalidad de que sepa emplearlo, no de que sepa repetir qué es ese método o procedimiento sin necesidad de usarlo.

Propondría yo por consiguiente, aunque sea de una manera provisional, distinguir entre los fines educativos o de enseñanza-aprendizaje que tienen --por objeto el que una persona pueda identificar un objeto, un fenómeno, etcétera, a través de la des--cripción que se le haya hecho del mismo -descrip---ción cuyos elementos pueda él mismo repetir de una manera simple- de los fines de la enseñanza operativa, destinada a enseñar al estudiante -o a ayudarle a aprender- cómo se hacen determinadas cosas. Por ejemplo sería muy apropiado en una universidad que enseñáramos a los estudiantes cómo se hacen las teorías, cuál es la práctica de hacer teorías, cuál es



la técnica de hacer teorías.

A este propósito, creo que -si una de las características de la enseñanza universitaria es el - procurar unificar en lo universal la diversidad del conocimiento particular- debe intentarse proporcionar en las distintas facultades y escuelas, un conocimiento universal, general, que corresponda al conjunto de las disciplinas que se enseñan en esa facultad y, si cabe también cierto grado de educación o enseñanza especial y aún de conocimientos particulares, debemos esforzarnos porque esos conocimientos particulares no cobren preponderancia sobre los conocimientos de mayor generalidad; pero mayor generalidad no por cuanto a su vaguedad, no por cuanto a su indeterminación o a que no sean expresados y - comunicados de una manera concreta y específica, si no porque sean aplicables a un mayor número de campos de conocimiento, o a un mayor número de materias dentro de una misma área de conocimiento. Sin embargo, no podemos admitir que ciertos conocimientos formales de tipo especial, general o universal, puedan tener aplicación efectiva si no se da un conocimiento suficiente del campo al cual se van a -- aplicar.

Cualquier investigador científico nos puede decir cómo, si bien puede haber y hay el método gene-

ral -pongamos por caso, la lógica-, también existe el método especial: cómo el método especial tiene - una relación estrecha con el campo de conocimiento al cual se refiere y como, en la medida en que el - campo de conocimiento es más restringido, también - las modalidades metódicas asumen características peculiares hasta cierto punto privativas de ese campo. Quiere esto decir que si debemos proporcionar en la Universidad esa formación de tipo general, -- también debemos procurar equilibrarla en el conocimiento especial, particular, creando sobre todo condiciones favorables para el desarrollo de la cultura específica en el correspondiente campo de estudio y para el desarrollo de la capacitación científica no sólo por lo que hace al conocimiento del método, sino también por lo que hace al conocimiento de los datos de tipo teórico o práctico que tengan vigencia en un área determinada del saber. Lo que tendríamos necesariamente que evitar es esa ambición plural de dar una información generalmente superficial de las más amplias materias y disciplinas científicas reales e imaginarias. Creo que si logramos precisar más los objetivos de enseñanza-aprendizaje de las profesiones universitarias -sin hablar ya del técnico o del científico como de alguien que no es un profesional- podremos rehacer la estructura de los planes y programas de estudio que actual-



mente empleamos y que resultan cada vez más onerosos por los más distintos conceptos. Esto es, creo que, al determinar con mayor precisión, exactitud y solvencia los objetivos de enseñanza-aprendizaje, podremos seleccionar también los medios y los métodos más adecuados para alcanzarlos. Uno de los obstáculos más grandes para alcanzar un objetivo preciso de aprendizaje, aún en el supuesto de que esté bien definido, es el modelo que prevalece actualmente en la organización de planes y programas de estudio en la Universidad.

El plan y los programas de estudio son la expresión más sintética del uso de los medios en un momento dado: los medios que representan por ejemplo la escuela, los edificios escolares, los salones de clase, los laboratorios, los talleres, las bibliotecas; el medio que representa el profesor, el medio -puesto que es el agente de su propio aprendizaje- que representa el alumno, el que representa el libro y otros materiales impresos. Vamos a hablar, por el momento, solamente de estos medios. ¿Cómo están organizados? Pueden ustedes tomar la guía de carreras de la Universidad en su última edición y se encontrarán por ejemplo con que de las 58 carreras registradas, hay una gran mayoría que tiene de 50 ó 60 materias de estudio en el curso de 5 años. Esas materias generalmente se atribuyen a --

profesores que ejecutan los cursos a través, primordialmente, de disertaciones orales frente a un conjunto sedente de estudiantes que, más que escuchar, permanece en silencio, atento a ver en qué medida el profesor se convierte en un espectáculo. Generalmente, este tipo de alumnos juzga a los profesores desde el punto de vista de si son aburridos o no son aburridos.

¿Pero, desde el punto de vista de las leyes del aprendizaje determinadas por la psicología, qué le está enseñando efectivamente el profesor a ese conjunto de estudiantes?

El profesor cree que les está enseñando lo que sabe: está describiendo ante ellos un objeto, un proceso, etc. En realidad, la información que recibe el estudiante a través de la disertación del profesor es muy poca, sumamente poca, y el uso que puede hacer de ella es, por lo general, menor todavía.

En rigor, lo que el profesor está enseñando a los estudiantes con ese método es a que permanezcan más o menos en silencio mientras habla; este es el mayor éxito de la escuela mexicana: hemos logrado -que conjuntos enormes de estudiantes que -desgraciadamente- han tenido oportunidad de cursar todos los ciclos de la educación, aprendan a escuchar en silencio a un profesor que habla. Quizás no esté yo usando bien los términos: mejor sería decir, a per-