

manecer en silencio frente a un profesor que habla, porque afortunadamente hay la posibilidad de la libertad de la imaginación y la mayoría de los estudiantes se pueden liberar de alguna forma al pensar en sus propias cosas mientras el profesor habla. Pero esta afortunada libertad -de pensar o no pensar- la practicamos a muy alto costo. Pensemos, simplemente en que cada carrera compuesta de 50 ó 60 cursos semestrales de tres horas por semana significa la necesidad de 25 ó 30 maestros y por lo menos dos salones de clase disponibles 8 horas diarias, si es que en cada nivel se atiende a un solo grupo. El desperdicio con que operamos desde el punto de vista de cómo malgastamos los recursos humanos es tremendo; una de las proporciones que mencionó el maestro Bernal se refiere a que sólo un estudiante, de cada mil que terminan la instrucción primaria, termina su educación profesional; dijo también que de quienes llegan a nivel profesional solamente el 30 o 35% tiene título profesional.

El costo de la educación universitaria se tiene que calcular, por consiguiente, desde el punto de vista de la meta final; no solamente por lo que cuesta al alumno que la alcanza, sino por lo que cuestan los alumnos que no la alcanzan. Y, aunque es verdad que el alumno que no termina de todas formas se incorpora a la actividad económica con una

capacitación que le permite desempeñar funciones -- que de no tener esos estudios no podría cumplir, en un país cuya necesidad social de profesionales es tan grande -independientemente de que su economía de mercado permita o no pagar los servicios de los mismos- y en el cual es tan reducido el número de estudiantes que tienen acceso a la educación superior, es verdaderamente trágico que se opere con un desperdicio tan alto de posibles aprendices de distintas profesiones.

El profesor Gálviz -de la Dirección General de Orientación y Servicios Sociales- y su señora, han hecho un estudio de flujo académico en distintas escuelas y facultades universitarias; desafortunadamente, todavía no lo han terminado, pero los datos que han registrado son sumamente interesantes para hacer ver, por un lado, la incoherencia de los planes de estudio; por otro su inconsistencia, y en tercer término, la persistencia con que determinado tipo de materias cumplen -en todas las carreras que ellos han estudiado al azar- el papel de impedir -- que los estudiantes prosigan el curso normal de enseñanza-aprendizaje hasta terminar sus estudios.

La cantidad de estudiantes que reprueban en una, dos, tres y cuatro materias, que se vuelven verdaderamente cuellos de botella y entorpecen el flujo normal de las distintas promociones de estu--

diantes inscritos, es tal que demuestra que la Universidad Nacional está primordialmente concebida -- independientemente de la voluntad declarada-- como un instrumento, no para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para dificultar el acceso al mercado de trabajo de los contingentes humanos -- mejor preparados desde el punto de vista escolar.

En términos generales, pensamos los universitarios y los mexicanos que el sistema educativo nacional es muy malo, lo pensamos porque lo juzgamos desde el punto de vista de un sistema que, suponemos, debe servir para que se enseñe y se aprenda; pero -- si admitimos que este postulado puede ser erróneo y que el sistema educativo no tiene ese objeto, sino impedir que se enseñe y se aprenda, entonces veremos que es un sistema extraordinariamente eficaz. Imagínense ustedes a 60 profesores tratando de enseñar, en el curso de 5 años, en una misma carrera -- disciplinas, tan especiales como México I, México II y México III que se enseñan en alguna Facultad universitaria. No parece extravagante desgraciadamente, aunque lo sea en realidad; que en nuestras universidades, en nuestros planes y programas de estudio, se incluyan disciplinas con distintos nombres que corresponden no digamos a distintos aspectos de una misma materia, sino al mismo aspecto llamado de distinta manera, y que generalmente no re-

presenta un conocimiento ni siquiera de tipo descriptivo o temático que vaya más allá del equivalente de 30 cuartillas de un manual o de un tratado general. Esto ocurre con excesiva frecuencia en los planes de algunas de las facultades más reñidas con la filosofía, como por ejemplo la Facultad de Filosofía y Letras.

No es extraño, como resultado de esto, el que los estudiantes se rebelen; pero, al fin y al cabo educados por un sistema más o menos como el que acabo de describir y que todos ustedes más o menos han padecido en alguna forma, siguen la vía de los hechos más que a la de la razón o ésta última en sus expresiones más simplistas y coercitivas: la del mero silogismo, y tratan de imponer una solución -- distinta pero no menos fundada en la coacción intelectual y en la coacción que representa el uso sólo de la fuerza para resolver un problema, de tal modo que el problema, simplemente, asume otra apariencia. Nada menos que en la carrera de psicología se pudieron encontrar hasta cinco disciplinas que tenían distintos nombres y cuya enseñanza correspondía al mismo tema, el cual no representaba dentro de un tratado general, --que era el mismo que se les recomendaba a los distintos alumnos-- más que un capítulo de 30 cuartillas, de tal manera que, siendo obligatorias esas cinco materias, se tenían que oír

las distintas versiones de 5 profesores, en distintos momentos de la carrera, sobre un mismo capítulo de no más de 30 cuartillas, que se habría podido leer en una hora.

Cuanto mejor sería que esta multiplicación de las clases, -milagro de la Universidad Nacional, -- que ha establecido no menos de 4,700 materias distintas que si correspondieran a una especialidad -- efectiva, les aseguro a ustedes que pondrían a la Universidad Nacional entre una de las más importantes del mundo, y México sería seguramente un país -- muy desarrollado científica y técnicamente-; cuanto mejor, repito, que multiplicar las materias y las -- clases, sería reducir su número a las fundamenta--- les: multiplicar las opciones para que distintos -- profesores que responden a distintas tendencias filosóficas, científicas, técnicas o a distintos intereses profesionales, configuraran bajo su propia -- responsabilidad y usando siempre los recursos reales de que la institución puede disponer, opciones -- diferentes de planes de estudio que, también bajo -- su propia responsabilidad, podrían cursar los estudiantes para optar, puesto que existe un examen profesional, al título sin necesidad de ceñirse a un -- plan determinado exclusivamente por la vía institucional, y por el número de horas semanales que un profesor tiene que impartir. Si fijáramos un número

ro de horas semanales que para que un estudiante -- leyera y estudiara, estoy seguro de que se podría -- sacar mucho provecho, fuera en materia de información descriptiva o en materia de información operativa, que el que se puede obtener escuchando a un -- profesor, por bien que ese profesor prepare sus lecciones.

Una persona con capacitación suficiente en la lectura puede leer y anotar con relativa facilidad un tema de estudio que le interese en una proporción equivalente a 20 ó 30 cuartillas a doble espacio en una hora. El hecho de que esa persona no sólo se esté informando sino que esté analizando estructuralmente la información facilitará su proceso de aprendizaje.

En una hora, sobre todo si se pasa lista, sobre todo si los alumnos llegan tarde, sobre todo si se trata de grupos tan numerosos como los que llegan ahora a la Universidad, un profesor, por sistemático que sea, difícilmente podría comunicar una información equivalente a 15 ó 20 cuartillas. Hay que tomar en cuenta que también le restan tiempo -- los grandes silencios que tiene que hacer porque no solamente hablamos con las palabras sino con los -- gestos, y que habrá incoherencias en la exposición porque el coloquio admite una serie de errores que no admite el escrito. Pero nosotros no hemos deter

minado el uso de los medios en función de objetivos precisos, por lo menos no en relación con los objetivos que declaramos; hay un objetivo, sin embargo, que cada vez es más notorio y más amenazante: el título profesional.

Una proporción mas alta de estudiantes viene a la Universidad ciertamente en busca de un título -- profesional. A estos estudiantes, durante muchos años, se les ha enseñado, entre otras cosas, que para tener derecho a examen hay que haber asistido -- con paciente regularidad a un determinado número de lecciones del profesor. El alumno que ha asistido con regularidad siente que si él no sabe, ello prueba que el profesor es malo, y si el profesor es malo, el profesor no tiene por qué exigirle que sepa, y por tanto no tiene por qué reprobalo. Pero además, hay otro tipo de atenuantes para que no se exija el conocimiento, que también ha desarrollado la educación mexicana; por ejemplo, el atenuante que representa para no asistir o para no estudiar el hecho de que el estudiante trabaje; el hecho de que los libros que el profesor recomienda no estén traducidos o que no se encuentren en el mercado, o que si se encuentran sean caros, y en la biblioteca no los haya. Y no es sólo eso, también hay la excusa de que el profesor anterior o el que imparte otra materia sincrónica no es tan bueno en cuanto a su

capacidad -o en cuanto a su benevolencia- como el profesor con el que se está tratando. "El profesor anterior no nos enseñó; usted por consiguiente, no sólo no nos puede exigir, sino que tampoco nos puede enseñar; porque no podemos aprender lo que usted quiere enseñarnos". Si este tipo de argumentos, -- insistentemente manejados desde distintos puntos de vista, no son suficientes, siempre queda el recurso de la situación de hecho. Frente a esa actitud, interesada primordialmente en el título, en el certificado, en la nota que acredite que se ha calificado la materia, no es extraño que los profesores y la institución hayamos inventado también múltiples recursos para no satisfacer esa demanda estudiantil. Lo prueba el hecho mismo que el propio maestro Bernal adujo hace un momento: pese a todos esos vicios, la proporción de estudiantes que llega a -- graduarse es relativamente muy pequeña. Nos hemos ingeniado de muchas maneras; entre otras cosas, nosotros hablamos de exámenes; rara vez hablamos de pruebas, y cuando hablamos de pruebas, no distinguimos las pruebas de los exámenes. Es muy interesante observar como, en una institución que aspira colectivamente de una manera tan anhelante a la democracia, a la justicia, al derecho -inclusive en la dependencia de esa gran institución donde medularmente se enseña y se aprende el derecho-, prevalez-

ca la noción de examen sobre la noción de prueba, - de procedimiento para probar que se tiene un conoci- miento: la noción de examen sobre el procedimiento para analizar y evaluar pruebas; la noción de exa- men, en el cual no hay normas, sobre el señalamien- to de qué es lo que va a ser objeto de examen, de - cómo se va a demostrar el conocimiento, de cómo se va a calificar el conocimiento.

Cuando yo estudié, durante algún tiempo, en la Facultad de Derecho, me enteré de que una de las lu- chas más tenaces de la humanidad, que más o menos - empezó a prosperar universalmente a partir de la re- volución francesa, había sido por establecer proce- dimientos objetivos de enjuiciamiento; entre otras cosas, hay toda una teoría jurídica de la prueba. - Por cierto que la investigación científica, en sus orígenes humanísticos, se benefició mucho de toda - esta teoría de la prueba que se había basado primor- dialmente en una experiencia jurídica. Pues bien, a pesar de todos estos antecedentes no hay una teo- ría de las pruebas universitarias: el examen se ha- ce por procedimientos tales que, comparados con - - ellos, los procedimientos inquisitoriales signifi- can un gran paso adelante en la lucha por el dere- cho. La Inquisición -tal vez algunos de ustedes lo lo sepan- representó un gran progreso en el desarro- llo del proceso jurídico para condenar a la gente,-

porque se estableció la posibilidad de que el incul- pado contestara preguntas que se le formulaban; an- tes, el inculpado tenía que demostrar que no era -- culpable, y los jueces se reservaban el derecho de admitir las pruebas o de no admitirlas. De esta ma- nera se hacen la mayoría de los exámenes universita- rios, en casi todas las facultades y escuelas.

La determinación precisa de los objetivos de - enseñanza-aprendizaje también puede ayudar a resol- ver este problema. Las ciencias sociales y las --- ciencias humanas, las propias ciencias económicas y administrativas, han desarrollado una serie de ins- trumentos que son perfectamente aplicables a la de- terminación de pruebas objetivas para demostrar el conocimiento y de procedimiento para analizar esas pruebas con un alto margen de objetividad, así como para calificarlas. Pero será siempre necesario en- señar al estudiante qué se le va a preguntar, de -- qué se le va a preguntar, cómo se le va a pregun- tar. Tenemos que acabar con esas pruebas sorpresi- vas que utilizamos la mayoría de los profesores en el momento del examen, sobre todo, del examen oral.

El sistema de evaluación no debe por otra par- te estar limitado exclusivamente al grado de aprove- chamiento o de conocimiento alcanzado por el estu- diante. Los procedimientos que las técnicas y las ciencias han desarrollado recientemente para eva---