NOTAS

UN ENFOQUE LIBERAL DE LA EDUCACIÓN

*Rodolfo Vázquez**

A la memoria de Maribeth Kauss

El trabajo que leeré en unos instantes intenta desarrollar algunas ideas recogidas del evento celebrado en Chicago, del 10 al 12 de febrero, conmemorativo de los 100 años de la Universidad y que llevó por título *The Rate of Liberal Education*. **

Para mayor claridad en la exposición, dividiré el texto en tres partes:

1. Marco general del debate sobre la Educación Superior en los Estados Unidos;
2. El debate en la Universidad de Chicago;
3. Algunas reflexiones desde el ITAM, a partir de la experiencia en Chicago.

* División Académica de Estudios Generales e Internacionales, ITAM.

** Texto leído en Junta de Facultad del ITAM, el 10 de abril de 1992. Agradezco a Luis Cerda, Javier García-Diego y Julián Meza los comentarios para la presentación de este trabajo.

1. Marco general del debate

El debate contemporáneo en torno al futuro de la educación general y liberal en los Estados Unidos es uno de los asuntos recurrentes tanto dentro como fuera de las universidades ameri-

NOTAS

canas. Para Derek Bok —hasta hace poco más de un año presidente de la U. de Harvard— el debate se puede sintetizar en tres cuestiones: qué prescribir y qué dejar a la libre elección de los alumnos, cómo ampliar la formación en cada estudiante y cómo lograr que cada alumno integre lo que ha aprendido.

Con respecto a la *primera* cuestión las posiciones se dividen entre aquellos que demandan un currículum rígido argumentando que los estudiantes son demasiado jóvenes para comprender los contenidos y la importancia de las materias, y aquellos que favorecen la elección de los estudiantes, cuyos intereses son más variados que los propuestos en un solo modelo curricular.

La línea conservadora culpa a la "cultura de apertura" que prevalece en las universidades americanas desde la Segunda Guerra Mundial y, de forma enfática, a la Nueva Izquierda Crítica de los sesentas, de la decadencia de la educación superior en los Estados Unidos. Alan Bloom, de la U. de Chicago, no duda de que tal apertura ha conducido a un relativismo y escepticismo con respecto a los valores que, paradójicamente, lejos de "abrir las mentes" las ha cerrado. "En la medida que pensemos, dice Bloom, que en las universidades americanas podemos crear y recrear todos los estilos de vida y dejar convivir aun los valores más incoherentes, en esa misma medida reforzamos la idea de que no necesita-

mos de los otros. La apertura termina en conformismo". En una posición extrema, Francis Fukuyama, discípulo de Bloom, considera esa decadencia de los valores como un síntoma claro de lo que ha llamado "el fin de la historia". Por su parte, E.D. Hirsch de la U. de Virginia, censura la pérdida de una herencia cultural común y demanda un regreso a los clásicos y un estudio a fondo de la historia. Cita algunos datos ilustrativos del deterioro cultural: en una encuesta realizada a 1000 alumnos que terminaron su High School y optaron por ingresar al College se encontró que el 25% pensó que Franklin D. Roosevelt fue presidente durante la guerra de Vietnam; 10% que Peter Ustinov fue un líder de la Revolución Rusa; el 50% no supo quiénes fueron Stalin y Churchill; o el caso chusco de la alumna de Latín en Harvard, que pensó que estaba aprendiendo la lengua que se habla en Latinoamérica. Otro autor, Charles Sykes, que centra sus análisis en la programación académica de la U. de Darmouth, señala que la educación superior en los Estados Unidos no corre ni siquiera el peligro de caer en el adoctrinamiento; simplemente representa un vacío intelectual y moral. En la misma línea de Alasdair McIntyre y con un claro sentido fatalista, Sykes concluye que la Universidad, que presupone una historia y un entendimiento compartidos, ha dejado de existir. Por último, en abril de 1988, el Secretario de Educación de los Estados

NOTAS

Unidos, William Bennett, se presentó en la U. de Stanford para deplorar la decisión de la Universidad de eliminar la lista básica de clásicos y reemplazarla con obras de "mujeres, minorías y personas de color". Con sus propias palabras: "El occidente es la cultura en la que vivimos. Ha fijado las normas morales, políticas, económicas y sociales para el resto del mundo. Al ceder frente a una vocinglera banda de estudiantes radicales, una gran universidad fue arrastrada hacia abajo por las mismas fuerzas que las universidades modernas impugnaron con su creación: la ignorancia, la irracionalidad y la intimidación."

Por su lado, la línea crítica de la "izquierda" americana parte del hecho de que han ocurrido grandes cambios demográficos en las universidades americanas en los últimos 20 años que no pueden ni deben obviarse. Jane Tompkins de la U. de Duke, hija de los sesentas y feminista, señala que hay mujeres, judíos, italianos, gente de color que enseñan literatura en las universidades y para finales de este siglo es muy probable que en algunas universidades el número de estudiantes de pregrado hispánicos, negros y asiático-norteamericanos sea mayor que el de estudiantes blancos. Este solo hecho exige un replantamiento del currículum hacia uno más flexible que atienda los intereses de los grupos minoritarios incluyendo a los gay y a las lesbianas. Bill King, decano y presidente de la Unión de estudiantes ne-

gros de la U. de Stanford, señaló ante el cuerpo docente de profesores: "Hablamos de las bases de la educación en los Estados Unidos y de la aceptación del lugar de los euroamericanos en el mundo, como contribuyentes, no como creadores. ¿Por qué jamás se me enseñó que Sócrates, Herodoto, Pitágoras y Solón debían mucho de lo que sabían a las culturas africanas de Egipto?" Por su parte, Gerald Graff de la U. de Chicago, apunta que de hecho "jamás ha existido consenso alguno acerca de lo mejor que se ha pensado y dicho o, si vamos un poco más allá, una explicación de porqué Occidente debe tener el monopolio del mercado de la alta cultura. La idea de la literatura como un canon fijo e inmutable, los Grandes Libros, el estante de metro y medio, es una ilusión histórica. El quebrantamiento de los cánones no es algo nuevo. Siempre ha habido política. Enseñar a Shakespeare en lugar de los clásicos fue una innovación radical." Desde esta perspectiva, el relativismo y la historización de los valores, el postestructuralismo, la desconstrucción textual, el eclecticismo postmoderno, encuentran hoy día, en algunas universidades americanas, un terreno fértil para su estudio e implementación.

Con respecto a la *segunda* cuestión, cómo ampliar la formación de cada estudiante, el debate tiene que ver no con el qué sino con el cómo de la educación. Desde este punto de vista, el debate se ha polarizado entre los

NOTAS

que sostienen una "educación con dogma" y los que defienden una "educación sin dogma". En otros términos, entre los "cerrados" y los "abiertos" o, si se prefiere, entre la derecha y la izquierda. En palabras de Richard Rorty:

Cuando las personas de la derecha política hablan de educación, comienzan a referirse de un modo inmediato a la verdad. Normalmente enumeran lo que consideran verdades conocidas y evidentes y lamentan que ya no se les inculquen a los jóvenes. Cuando las personas de la izquierda política hablan de educación, mencionan en primer lugar la libertad. Por lo general, la izquierda considera las viejas verdades conocidas y apreciadas por la derecha como una costra de convenciones que debe ser rota, vestigios de modalidades de pensamientos pasados de moda de los cuales debe ser liberada la nueva generación.

Y en otro lugar agrega: "Lo que la derecha llama superar las pasiones, la izquierda denomina ahora los sanos instintos animales. Lo que la derecha interpreta como el triunfo de la razón, la izquierda describe como el triunfo de la aculturación estructurada por los poderes. Lo que la derecha describe como civilizar a los jóvenes, la izquierda explica como alienarlos de su esencia verdadera".

Allan Bloom, que se apoya en el filósofo Leo Strauss, representaría la línea conservadora en materia de educación; mientras que el mismo Richard Rorty, que se apoya en el filósofo John Dewey, representaría la línea más liberal. Un currículum rígido y estático como el que propone la derecha, piensan los de la izquierda, a la larga no puede conducir más que a un método igualmente rígido y autoritario, y el poseedor de las verdades fundamentales termina imponiéndolas como dogma. Por su parte, un currículum flexible y dinámico daría lugar a un método igualmente flexible cuya principal preocupación estaría puesta en la necesidad de desarrollar la capacidad imaginativa de los alumnos, pero a costa de un sentido común de los valores y de un identidad cultural. Si a los primeros les cabe el aforismo evangélico de que "la verdad os hará libres", a los segundos la idea de que si uno se ocupa de la libertad la verdad se ocupará de sí misma. Primacía de la verdad sobre la libertad o de ésta sobre la verdad.

Con respecto a la *tercera* cuestión, cómo lograr la integración de conocimientos y actitudes, los conservadores apuestan al conocimiento de un núcleo básico de ideas que, por lo general, son explicitadas por el profesor o instructor a lo largo del currículum para culminar con una síntesis global. Los liberales se inclinan a pensar que es imposible pretender una labor de síntesis comprensiva y que debe ser el

NOTAS

propio alumno, quien desarrollando su capacidad de crítica e imaginación, termine elaborando su propia visión del mundo.

2. El debate en Chicago

Es claro que esta presentación esquemática del debate suprime los matices y, por lo tanto, aquellos puntos de acercamiento, que son más de los que uno puede imaginar a simple vista. El debate en Chicago me sorprendió no sólo por la calidad de buena parte de las exposiciones —algo esperado— sino por el espíritu que lo animaba y que sintentizaría con tres características: desacralización, con fina ironía, de mitos educativos que incluyen por igual a ideas y personas; respeto y tolerancia, mas no indiferencia, hacia las ideas no compartidas; y una preocupación legítima por el futuro de la educación superior en lo que se refiere a sus programas académicos y, especialmente, por su metodología. Acostumbrados en México a discutir sobre el tema de la educación, invariablemente, desde un punto de vista político, mi sorpresa fue doblemente mayor.

El debate actual en los Estados Unidos comienza a mediados de la década de los ochenta después de un vacío de poco más de quince años. Al decir de Bok, cualquier institución educativa que al cabo de quince o veinte años no asuma el compromiso de revisar y debatir sus objetivos y pro-

gramas corre un grave riesgo: "sin una revisión y discusión periódicas, afirma Bok, el currículum pierde dirección" (es decir, pueden existir programas, pero se carece de proyecto). Las discusiones en todo Estados Unidos llevan ya más de cinco años —y no me cabe la menor duda de que es en estos períodos donde la imaginación desarrolla sus mejores potencialidades. El debate en Chicago no fue la excepción y significó también esa necesidad de mantener viva la discusión entre los miembros de la facultad en foros abiertos. Pese a las diferencias de enfoque, quizás un factor común que dio el tono general del coloquio fue la apuesta a una posición liberal, que calificaría de moderada, más que a una posición conservadora.

Así, por ejemplo, Wayne Booth, profesor de la U. de Chicago, puso el acento no tanto en el diseño curricular —al que por cierto no desestimó— sino en la "actitud" de los profesores. La necesidad de despertar y desarrollar una vocación educativa: "la pasión por la enseñanza." Para James Redfield, también profesor de la U. de Chicago, no cabe duda de que el currículum debe ser lo suficientemente flexible si quiere ser expresión de un mundo cambiante que refleje las necesidades de los alumnos y de la misma sociedad. Sin embargo, la pregunta fundamental debe ser ¿qué tipo de individuos queremos formar? Y la respuesta no puede ser sino que individuos cuestionadores, críticos, dispuestos al ejercicio

NOTAS

dialogico y argumentativo. Para Jonathan Smith, también de Chicago, la selección del currículum debe responder a una concepción de la cultura siempre recreada y reinterpretada con textos provocativos para la imaginación de los estudiantes. En fin, para Gerald Graff, ya mencionado, todo currículum debe surgir de la discusión y no de la imposición. El currículum debe abrir y favorecer las opciones de los alumnos.

Con todo, pese a las bondades obvias de una educación liberal y su justificado repudio a una dogmática, me parece que algunas de sus manifestaciones extremas son igualmente criticables. Lo es, por ejemplo, el hecho de minimizar la importancia del currículum hasta reducirlo a un pretexto del que se vale el profesor para explorar las capacidades imaginativas de sus alumnos. Hay de textos a textos. Un texto poco sugerente en ideas, mal estructurado en el planteamiento de los problemas, denso y oscuro, no puede más que favorecer la oscuridad intelectual, la repetición, los lugares comunes, la apatía y la ingenuidad. Los llamados textos clásicos o perennes lo son porque más allá de sus circunstancias contingentes siguen provocando y planteando con claridad y riqueza conceptual y literaria las grandes ideas y problemas de la humanidad.

Por otra parte, con respecto a las ideas, lo que verdaderamente importa es el dominio y no la identificación con

ellas. Como afirma Sidney Hook, investigador de la Institución Hoover alojada en la U. de Stanford: "No hay que ser alemán para estudiar a Lutero o la Reforma alemana, ni simpatizar con los nazis para estudiar a Hitler. Raza, color, religión, procedencia nacional y orientación sexual no son condiciones necesarias ni suficientes para el estudio fecundo de las humanidades ni de ninguna otra cosa. En el saber, al igual que en los deportes, hoy por hoy, siempre hay que buscar a los mejor calificados."

3. Algunas reflexiones desde el ITAM, a partir de la experiencia en Chicago

¿Qué tiene que ver todo lo anterior con el ITAM? En una plática sobre el sentido del viaje a Chicago, el Rector Arturo Fernández señaló no sólo el interés por el debate en sí mismo, en el marco del festejo de la Universidad, sino también una legítima preocupación en buscar o reencontrar lo que él llamó "nuestras raíces". En verdad no es una tarea fácil esto de buscar las raíces pero me queda claro que el "ITAM moderno" no se explica sin alguna referencia al devenir propio de la educación liberal en los Estados Unidos. En unos instantes regresaré sobre este punto pero antes quisiera abrir un paréntesis para aclarar esto de "ITAM moderno".

Digo "ITAM moderno" para distinguirlo, naturalmente, del "ITAM anti-

NOTAS

guo", aquél que nace en 1946 y que, con altas y bajas, llega hasta 1963, año en el que por decreto presidencial se convierte en Escuela Libre. Como anécdota del ITAM en ese período del 46 al 63 cito las palabras de un ilustre mexicano:

Me lancé, pues, a ver a don Raúl (Bailleres) y estuve con él tres largas horas. Las dos primera fueron suyas, pues con una franqueza y un desaliento visibles, me contó la triste historia del Instituto Tecnológico de México, cuya fundación y sostenimiento hasta entonces habían corrido a su cargo. Desde luego, le costaba medio millón anual, y ya llevaba unos diez; en segundo, la escuela de economía del Instituto, la que llevaba más tiempo de trabajar, no atraía estudiantes ni profesores. Me contó que habían querido contratar a un joven economista de la Universidad de Cambridge, y que a pesar de haberle ofrecido un sueldo que en Inglaterra le llevaría alcanzar veinte o veinticinco años, rechazó la oferta. Al final de su larga y triste exposición, con inusitada modestia, me pidió consejo. Sin vacilar le dije que desde hacía ya ciento sesenta años Adam Smith había señalado la existencia de ese fenómeno que se llama división del trabajo, que en el presente caso indicaba que los hombres de negocios debían dedicarse a hacer dinero, y que a

cargo de los intelectuales correría la tarea de idear y manejar las instituciones educativas.

(Sabio consejo el de Don Daniel Cosío Villegas.)

1963 es el inicio de una etapa de "transición" que se prolongará hasta 1969. En este período, en 1965, se da un paso importante al decidir poner en marcha el Programa de Tiempo Completo en la Escuela de Economía bajo la guía lúcida y ejemplar de Don Miguel Palacios Macedo. Pero 1969 es un parteaguas en la historia del ITAM, pues después de un intenso trabajo se termina de concebir y se decide instrumentar el Plan Integral de Desarrollo, que significó para el ITAM un salto cualitativo que se tradujo en una nueva organización institucional, en una nueva estructura curricular y en una reformulación de sus objetivos y principios. Esta es la propuesta educativa que ha dado identidad a nuestra Universidad hasta el día de hoy, y en cuya interpretación e instrumentación han desempeñado un papel de primera importancia, los ex-rectores Antonio Carrillo Flores y Javier Beristain. Cierro el paréntesis para retomar la idea de la educación liberal en los Estados Unidos y mostrar algunos nexos con el ITAM, tal como se concibe a partir del Plan Integral de Desarrollo.

Desde principios de los treinta, y quizás desde la década anterior, varias universidades americanas y en especial la Universidad de Chicago, bajo la

NOTAS

presidencia de Robert Hutchins, organizan ese tiempo que se encuentra entre el *high school* y el *graduate*, que llaman *college*. En palabras de Clarence Faust,

Su función es la de preparar a la gente joven para tratar no con los problemas especiales de nuestra sociedad y ya parcelados en distintas profesiones, sino con aquéllos que confronta todo miembro de nuestra sociedad como tal. Consiste en el desarrollo de las mejores posibilidades de hombres y mujeres entre las que se incluyen una apropiada sabiduría social y política; la capacidad de apreciar y disfrutar los productos de la actividad creativa del hombre en literatura, música y arte; y la comprensión reflexiva de la naturaleza del universo y el lugar que ocupa el hombre en él.

Todo lo anterior, cito ahora a Hutchins, "con el arte de leer, escribir, pensar, y hablar, que junto con las matemáticas, constituyen el mejor ejemplo del proceso de la razón humana". La estructura del College en cuatro años comienza a funcionar a partir de 1937 y las áreas académicas, que se pueden entresacar de los textos citados, serán: humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas e inglés. Esta última incluye el conocimiento de su literatura y el uso adecuado de la lengua. El siguiente paso

fue la organización curricular de esas áreas y el esquema propuesto por Chicago fue pionero y emulado más tarde por otras universidades: el esquema de *common core*, *major* y *electives*.

En la organización administrativa, una de las primeras medidas adoptadas por Hutchins fue la de reducir el número de funcionarios que reportarían directamente al Presidente y decidió crear las Divisiones Académicas, cada una dirigida por un decano. Asimismo, sustituyó el esquema europeo de facultades por el de Departamentos Académicos. Cada uno de éstos, a su vez, se asignaría a las distintas Divisiones Académicas.

En la actualidad el College de la U. de Chicago cuenta con 3,400 alumnos, con un promedio de 25 alumnos por clase y una relación estudiante-facultad de 6 a 1. La mayoría de los cursos se imparten como seminario con participación y discusión. El programa del College se estructura con 21 cursos en *common core* (7 en humanidades, 6 en ciencias naturales, 3 en ciencias sociales, 2 en matemáticas y 3 en lenguas); 13 cursos en *major* que se pueden escoger entre 41 áreas especializadas y que van desde Antropología, Química y Economía hasta Lenguas y Literatura Romances, Filosofía y Música; para concluir con 8 cursos *electives* que se distribuyen entre cursos de la propia área de especialización y cursos de otras áreas.

Es claro que la comparación entre el College americano y nuestras licen-

NOTAS

ciaturas es asimétrica dado que nuestro sistema educativo, a nivel de licenciatura, tiene como objetivo preparar profesionistas, cosa que no sucede con el College. Esta sola finalidad marca una notable diferencia entre los dos sistemas. Ambos responden a circunstancias históricas distintas y sería un tanto ingenua y hasta sospechosamente colonialista cualquier pretensión de asimilación. Esto no impide reconocer algunas influencias —desde mi punto de vista, benéficas. Veamos:

De acuerdo con el Plan Integral de Desarrollo, el diseño de los currícula del ITAM tiene como propósito: "Impartir al estudiante inicialmente cursos formativos básicos de tipo general, predominantemente en los campos humanista, matemático y científico-social. A continuación, impartir cursos teóricos seguidos de cursos prácticos profesionales y, por último, diversos cursos orientados hacia un campo particular de la actividad general profesional de cada uno." Este diseño, como se puede apreciar, responde a la idea del *common core*, *mayor y electives*.

Quiero detenerme unos instantes en la comparación del *common core* con los "cursos formativos básicos de tipo general", como les llamamos en el ITAM, no sólo para destacar los nexos históricos entre ambos sino, también, porque estoy convencido de que su inclusión en nuestros planes de estudio ha dado a nuestros programas y a la formación de nuestros alumnos una

solidez que distingue al ITAM de cualquier otra Universidad del país. Creo que cualquier esfuerzo que haga el ITAM para mejorar y reforzar esta área redundará en provecho de su excelencia académica.

Nuestro *common core*, como señala el Plan Integral de Desarrollo, se organiza a partir de cursos en los campos humanístico, matemático y científico-social. Cada una de estas áreas se ha ido modificando a través de los años, y al igual que las matemáticas y las ciencias sociales, sobre las cuales no me encuentro autorizado para hablar, los Estudios Generales como parte del área básica del ITAM han tenido, también, su historia y sus cambios. El núcleo de materias que llamamos Ideas e Instituciones Políticas y Sociales es lo que más nos une a la tradición del College americano y de su *common core*, aunque un antecedente cercano se puede encontrar en el curso de Instituciones Políticas y Sociales comparadas que impartía Don Miguel Palacios Macedo en la Escuela de Economía. Con todo, la idea de los Great Books que nace en St. Johns, Maryland, y más claramente, la propuesta de las universidades de Chicago y de Columbia de una serie de cursos en Western Civilization, viajan a mediados de los sesentas a la Universidad de Nuevo León y se introducen en el currículum de la Facultad de Economía. De Nuevo León recibimos los cursos, a través de una serie de profesores invitados a incorporarse al

NOTAS

ITAM en 1969, con el fin de instrumentar el ya concebido Plan Integral de Desarrollo.

Para el caso de Ideas e Instituciones, en el ITAM se tomaron como base los programas de la U. de Nuevo León (eliminando los contextos históricos que se reintroducen tiempo después) y se inicia una nueva selección de autores —que se irá complementando y enriqueciendo en años sucesivos. Asimismo, se inicia y se concluye la selección de textos para los cursos de Problemas de la Ciencia y la Técnica (hoy llamados Problemas de la Civilización Contemporánea) y para los de Métodos y Técnicas de la Investigación, materia que posteriormente se eliminará de los planes de estudio. Al presentar a Don Antonio Carrillo Flores los programas de Ideas y de Problemas, señaló la omisión grave de no incluir textos sobre las Ideas y los Problemas de México. De esta forma, se comenzaron a elaborar Suplementos sobre México, en cada uno de los programas que, dado el volumen, resultaba imposible estudiar con el rigor y la seriedad que se merecían. Así, más tarde, se separaron los materiales sobre México del curso de Problemas y se creó la materia de Problemas de la Realidad Mexicana Contemporánea y, tiempo después, los materiales sobre México, de Ideas, para introducir la materia Historia Socio-Política de México. Tanto los programas de los cursos de Problemas como los de los dos cursos sobre México han sido obra

del ITAM y junto con los de Ideas e Instituciones, seguramente, han dado a esta institución un sello muy característico.

Otro aspecto interesante a comparar se refiere a la modalidad de la enseñanza. El ITAM decide, en su Plan Integral: "Erradicar la enseñanza magisterial mediante la adopción de técnicas pedagógicas que permiten enseñar a aprender, más bien que sólo enseñar cosas, debido a la rápida obsolescencia del conocimiento." Este objetivo se justifica con otro más general: "Dar al estudiante una formación humanista integral que por una parte incremente su creatividad, su capacidad de razonamiento y decisión y su facilidad de expresión, y por otra, intensifique su responsabilidad social para comprometerse generosamente con el progreso y bienestar de los demás hombres."

Esta decisión de "erradicar la enseñanza magisterial", planteada en 1969 tiene su explicación en las demandas estudiantiles del 68, aunque no debemos olvidar que desde 1918, con la "Reforma universitaria" iniciada en Córdoba, Argentina, existe una rica tradición latinoamericana que se une a las protestas de los sesentas y que, en conjunto, explican la propuesta de un método dialógico, plural, participativo y democrático. Desde los treinta, si no es que antes, el sistema americano opta por un método educativo acorde con su tradición democrática y liberal que se reforzará en los sesentas y que

NOTAS

unida a la tradición latinoamericana explica, en una universidad como la nuestra, la idea de "erradicar" un modo de enseñar contrario a los signos de los tiempos.

A este respecto, algo que me sorprendió en Chicago fue la importancia que dan en sus programas al "arte de leer, escribir, pensar y hablar" (Hutchins) en su propia lengua y el tiempo que se dedica al estudio de la literatura. A decir verdad, sería incongruente exigir un método de enseñanza en el que se busque desarrollar las capacidades críticas del alumno, su creatividad y su imaginación y no se le enseñe a leer, escribir, pensar y hablar en su propio idioma. En el ITAM hemos querido compensar este vacío con un curso elemental en redacción, a cargo del Centro de Lenguas. Por desgracia, es imposible enseñarles a nuestros alumnos las riquezas de su idioma y transmitirles la necesidad y el gusto por el manejo oral y escrito de su propia lengua en el tiempo que se dispone. Debemos comprender que la literatura no es un pasatiempo sino una formación necesaria para toda nuestra vida.

En lo organizativo, el ITAM decidió adoptar un sistema departamental, es decir la unidad académica básica integrada por un cuerpo de profesores (docentes e investigadores) responsables en un campo particular del saber. Años después, a mediados de los setentas, se implementa el sistema de créditos que per-

mite flexibilizar el currículum y, lo más importante, hace posible que el propio estudiante organice un plan de estudios de acuerdo con sus intereses y disponibilidad de tiempo, cuidando de respetar los prerrequisitos asignados a cada materia. En vez de la imposición desde arriba de "paquetes semestrales" rígidos, se asume la idea de que el estudiante debe ser el principal artífice de su educación. A partir de 1987, se introduce la estructura divisional que, sin suprimir el esquema matricial entre programas y departamentos académicos, simplifica las distintas áreas del saber y facilita el manejo administrativo y financiero de la institución.

En la actualidad, el ITAM cuenta con 3,900 estudiantes a nivel de licenciatura, con un promedio de 30 alumnos por clase y una relación alumno-facultad de 28 a 1. Estas son las cifras que nos acercan y nos distancian del College de la U. de Chicago. Sin embargo, asumiendo las bondades del Plan Integral de Desarrollo del ITAM y a la luz del debate actual en los Estados Unidos que presenciamos en Chicago, las preguntas de fondo serían las siguientes: ¿Qué tan fiel ha sido el ITAM a su Plan Integral? ¿Qué tanto hemos respetado la organización curricular? ¿Qué tanto se ha erradicado la enseñanza magisterial para dar lugar a un método dialógico, plural y democrático? ¿Qué tanto hemos logrado de nuestra planta de profesores, para que por encima de intereses egoístas, impere una genuina

NOTAS

vocación docente? ¿Qué tanto creemos en la libertad y madurez de nuestros alumnos para organizar su propia educación? ¿Qué tanto estamos dispuestos a tolerar y desarrollar su capacidad de imaginación y creatividad? ¿Qué tanto creemos en las posibilidades de imaginación y creatividad de nuestros profesores, que se traduce en tiempo y ambiente adecuados de investigación? En fin, ¿qué tan convencidos estamos de la necesidad de desarrollar lo que hoy día llaman el "currículum oculto" que, entre otras cosas, significa ese conjunto de actividades extra-curriculares que favorecen la formación integral de la comunidad universitaria?

92

Para concluir, quizás valga la pena recordar algunas palabras del varias veces citado Robert Hutchins que, al final, nos sirve para regresar otra vez a Chicago: "La exigencia de libertad académica se basa en la elevada y seria vocación de la profesión educativa. Esa vocación es la de pensar. Una Universidad es un centro de pensamiento independiente. Como centro de pensamiento y de pensamiento independiente es, asimismo, un centro de crítica."