

Innovaciones en Escuelas Católicas: el caso de Chihuahua, México

*Gabriel Cámara
Centro de Estudios Generales
de Chihuahua*

Una de las características de la educación particular católica a nivel medio en México ha sido la separación por sexos en instituciones paralelas. En la ciudad de Chihuahua tres preparatorias católicas decidieron integrarse en una sola preparatoria mixta. Este cambio inicial de tipo administrativo fue aprovechado por un grupo de educadores para introducir innovaciones en varios aspectos importantes del sistema formal actual. A continuación se exponen la historia, los supuestos, la planificación y algunos de los resultados de tales innovaciones. También se exponen brevemente las perspectivas que se abren al futuro. De ninguna manera se pretende que la experiencia aquí descrita haya sido de una originalidad excepcional. Es muy probable, por el contrario, que coincida en varios de sus aspectos con experiencias desarrolladas en otros lugares; así y todo se considera de utilidad dar a conocer su organización y algunos de sus resultados parciales, con objeto de suscitar críticas, opiniones e intercambios.

1. LA HISTORIA

La educación católica en México en el siglo XX ofrece un fenómeno social interesante. Primero por la Revolución, después por el conflicto religioso y finalmente por el socialismo de los años treinta, la educación católica parecía irse extinguiendo definitivamente a juzgar por la confiscación de edificios escolares y la expulsión de religiosos educadores. La legislación apenas si dejaba resquicio alguno para que los clérigos pudieran abrir de nuevo sus antiguas escuelas. Sin embargo, la oposición no vino sino a crear un reducto cada vez más decidido a continuar en educación; porque cuando llegó la tolerancia en los años cuarenta, los religiosos salieron inmediatamente de sus catacumbas o volvieron del destierro para reconstruir el sistema escolar actual. Los edificios de las escuelas católicas no son mayores de 30 años, y el sistema pudo crecer ininterrumpidamente hasta el fin de la década del sesenta.

Socialmente el fenómeno parece demostrar la fuerza de una ideología para resistir presiones políticas aun a costa de sacrificios personales y colectivos considerables. Esta ideología, que persuadió a los religiosos y a muchos católicos que había que pagar cualquier precio por tener una educación según determinados principios, que los regímenes políticos no querían reconocer,

explica otro fenómeno todavía más interesante que la sobrevivencia, quizá, y justifica el experimento de Chihuahua como estrategia de planificación educativa. Nos referimos al hecho de que en su esfuerzo reaccionario (en el sentido social) la Iglesia enlistó para trabajar en las escuelas católicas a personas que por su estatus social no esperaba uno encontrar ahí. No se trata de algunos casos aislados, que siempre se pueden explicar como vocaciones particulares, sino de la afluencia masiva de hombres y mujeres que se dispusieron al trabajo educativo sólo porque se trataba de una cruzada religiosa. Este fenómeno no es desde luego exclusivo de las últimas décadas, como lo atestigua la historia de la Iglesia en Occidente, pero es necesario destacarlo ahora porque ilumina el punto de incidencia de la innovación.

En términos de psicología social hay quienes explican el desarrollo económico como la reacción de pequeños grupos, algunas veces de origen étnico diverso al resto del país, a los que se les niega sistemáticamente el estatus social de la mayoría, y que conscientes de esta discriminación en una sociedad tradicional, no encuentran otro camino de ascensión que la industria y la economía. Estos grupos se convierten así en los *entrepreneurs* del desarrollo (Hagen, 1962). La hipótesis nos sirve al menos como ilustración. En el caso de los educadores religiosos no se trata tanto de grupos a los que se les alegue sistemáticamente determinado estatus social, sino todo lo contrario, de grupos que voluntariamente se han negado determinado estatus social por seguir los principios de su ideología particular. Es un hecho que la mayoría de los educadores religiosos proceden de estratos sociales que económica y culturalmente aspiran a otras profesiones que a la de maestro de enseñanza media.

Desde el punto de vista de la planificación educativa, este grupo de nómadas ofrece una movilidad y una disponibilidad que pueden aprovecharse en vista a un cambio sustancial en el sistema, en la medida en que, por un proceso de toma de conciencia, la justificación teórica que mantenía el equilibrio inestable de su posición deje de operar. Desde luego se necesita tomar distancia de la ideología tradicional que los mantiene en la situación actual; pero esta toma de conciencia la ha propiciado en la Iglesia Católica el movimiento de reforma que aceleró el Concilio Vaticano II.

El gran mensaje del Concilio para muchos católicos formados en el dogmatismo y el autoritarismo conocidos (la censura, el secretismo, el régimen monárquico-absolutista, etc.) fue que las críticas tradicionales al anacronismo eclesialógico surgían ya no de los "enemigos", sino del seno mismo de la ortodoxia. Más que los contenidos concretos que se llegaron a revisar en cuanto a política educativa —aunque también fueron importantes— lo que marcó un nuevo paso para los católicos educadores fue el espíritu de revisión y libertad que abría el futuro a la esperanza de una verdadera renovación.

La estrategia, hablando de planificación educativa, debería consistir en lograr que este grupo de educadores acabaran de tomar conciencia de su propio poder y de lo que podían intentar, dada su agilidad social y su dedicación personal.

Los estudios y evaluaciones que se habían venido haciendo en los últimos años en los principales subsistemas de educación católicos en México, así como las reestructuraciones de la autoridad dentro de los institutos religiosos, favorecían de modo especial cualquier intento de cambio en escuelas particulares católicas. Las autoridades religiosas se mostraban dispuestas a

propiciar iniciativas particulares y a asignar los recursos financieros y de personal necesarios para llevar a cabo los cambios. Se esperaba que surgiera una oportunidad, y en la ciudad de Chihuahua se dio tal oportunidad para un grupo de escuelas.

En Chihuahua dos preparatorias para mujeres y una para varones se convencieron a mediados de 1969 que si se fusionaban y hacían una sola preparatoria mixta podrían eliminar el déficit crónico con el que operaban. En efecto, la duplicación de instituciones para muchachos y muchachas a nivel de preparatoria se hacía tanto más onerosa económicamente cuanto que por la estructura piramidal del sistema los grupos superiores a nivel medio son más pequeños y los programas más diversificados. Los administradores de estas escuelas sabían por experiencia diaria lo que otros estudios habían demostrado de manera más amplia, a saber, que en las escuelas particulares los años inferiores subsidian el déficit crónico de los superiores (Muñoz y Ulloa, 1966).

El que se haya pensado en fusionar las preparatorias católicas para hacer una sola preparatoria mixta por las ventajas económico-administrativas que se podían obtener, revela claramente el reblandecimiento de la ideología tradicional con la que rígidamente se defendía, hasta hace poco, la práctica de escuelas separadas en educación católica.

Pero la fusión, con todas las ventajas administrativas y financieras apenas valdría la pena como cambio en un sistema educativo que los estudios recientes (Varios, 1969) habían descubierto como mediocre, clasista y desde luego marginal. Algunos, los más radicales de entre los educadores, no veían otro cambio que el cierre de estas instituciones; otros tenían esperanzas en una reforma, pero muy pocos querían que los colegios siguieran como estaban. Al considerar el caso de Chihuahua los educadores decidieron aprovechar el cambio administrativo para ver hasta qué punto se podría lograr un verdadero cambio sustancial en estas escuelas tradicionales. La nueva institución fue bautizada *Centro de Estudios Generales*.

2. LOS SUPUESTOS

Pero un cambio responde siempre a una nueva ideología. El grupo de educadores que aprovechó el cambio que se insinuaba en Chihuahua estaba muy influido por las ideas del educador brasileño Paulo Freire (1970a y b) e insistía en concebir la educación como un verdadero diálogo entre alumno y maestro, entre individuo y comunidad; diálogo que excluye las imposiciones culturales (concepción bancaria de la educación) y respeta en cambio la temática propia del individuo; pero que supone necesariamente la confrontación sana de los interlocutores, cada quien dispuesto al cambio, en búsqueda de la verdad. En esta concepción dialógica de la educación debe tener lugar un verdadero proceso de concientización por el que ambos, alumno y maestro, deberían crecer en percepción crítica y en ejercicio comprometido de su libertad. Por contraste, el actual sistema escolar ofrecía un aspecto desolador, y no resultaba difícil verificar la verdad de muchas de las críticas que autores como Iván Illich y el grupo del CIDOC hacen a la educación formal (Illich y Reimer, 1970).

Como método de trabajo el grupo de educadores optaba decididamente por empezar siempre con un contacto fresco con la realidad, y sólo a partir de

esta realidad empezar a estructurar los cambios que se vieran conducentes a lograr los ideales educativos que aceptaba el grupo. Se buscaba reaccionar en el fondo contra los dogmatismos tradicionales que impiden con tanta frecuencia la originalidad en la solución de problemas agudos. Como dice Paul Goodman (1960):

Existence is not given meaning by importing into it a revelation from outside. The meaning is *there*, in more closely contacting the actual situation, the only situation that there is, whatever it is. As our situation is, closely contacting it would surely result in plenty trouble and perhaps in terrible social conflicts, terrible opportunities and duties, during which we might learn something and at the *end* of which we might know something.

Una de las consecuencias prácticas para el grupo consistía en no esperar para la innovación la presencia de especialistas y expertos, sino en crear las condiciones para que los miembros del equipo dispuestos al trabajo se capacitaran para dar su contribución original según las necesidades específicas del problema en cuestión.

En cuanto a la preparatoria misma el equipo aceptaba la crítica del profesor Cantú Sánchez (1964), según el cual los estudios preparatorios habían quedado desvirtuados de su función original de estudios generales y habían cedido tanto a especializaciones prematuras como al recargo del enciclopedismo positivista. Buscaba pues el equipo un cambio sustancial que ofreciera al joven preparatoriano la oportunidad de formarse más que informarse, que insistiera en métodos más que en contenidos, que unificara el saber y no que lo dispersara.

El grupo de educadores que se disponía a intentar el cambio, como resultará obvio, estaba compuesto de voluntarios deseosos de encarnar sus convicciones educativas. Para explicar la marcha del experimento conviene tener siempre presente el carácter voluntario del equipo, así como otras dos características: a) que los superiores religiosos dieron luz verde al proyecto (liberando personas de sus trabajos ordinarios, facilitando recursos financieros y apoyando siempre con su autoridad), y b) que el cambio suponía un desprendimiento de las antiguas estructuras (las antiguas preparatorias desaparecían para fusionarse en una nueva) con lo que ni se provocarían directamente reacciones de protesta entre los educadores que prefirieran quedarse con la primaria y secundaria de las antiguas instituciones, ni se verían obligados en sus planes los innovadores a ceñirse a marcos tradicionales. Además la localidad veía con buenos ojos el cambio, dado que de ella misma había surgido y cobrado fuerza la idea de una preparatoria mixta.

3. LA PLANIFICACIÓN DEL CAMBIO

Cuando se decidió aprovechar la unificación de las preparatorias para intentar cambios sustanciales en el sistema educativo, quedaban 10 meses antes de que la nueva escuela mixta empezara a funcionar en septiembre de 1970. Aunque el equipo de seis educadores no se logró liberar de los trabajos habituales y dedicarse de lleno a la preparación sino hasta el mes de abril de 1970, ya desde el mes de diciembre se delinearon los objetivos generales y se organizaron las primeras comisiones de educadores y padres de familia

encargadas de los aspectos más inmediatos y asequibles, como era estimar la demanda de alumnos, conseguir el nuevo local, presupuestar los costos, delinear la organización general, constituir jurídicamente la institución, empezar a seleccionar maestros, y relacionarse con la localidad. Desde abril en adelante el trabajo del equipo se centró en los programas académicos como en el eje de la estructura actual de las preparatorias. En efecto, se puede decir que los programas académicos determinan casi todos los otros factores que intervienen de hecho en una preparatoria: el número y calidad de los maestros, los sueldos, los horarios, el tipo de alumno, el estilo de la enseñanza, la disciplina, etc., están en función de los programas. Si el equipo se dedicaba pues a la revisión seria de dichos programas, seguramente acertaría a descubrir las deficiencias reales del sistema y podría intentar soluciones radicales. El trabajo consistió en observar sistemáticamente las clases, revisar los programas escritos, los libros de texto, los exámenes, los apuntes, dialogar con profesores y alumnos, observar la disciplina y estudiar la organización. Los resultados de esta investigación empírica se discutían en común y se intentaba sistematizarlos a la luz del material teórico que manejaba el equipo.

El resultado de estos meses de trabajo fue algo parecido a revelar la negativa de una película:

- a) En Matemáticas, los estudiantes memorizaban procedimientos más bien que entendían conceptos, y en Ciencias Exactas, aprendían el contenido más que los métodos.
- b) En Ciencias Sociales y Humanidades, los programas eran terriblemente pobres y forzaban prácticamente a los alumnos a memorizar las notas y apuntes y así llenar los requisitos.
- c) La motivación tanto en maestros como en estudiantes era por lo general falsa: los maestros se reducían prácticamente a cubrir el programa (generalmente el índice de un libro) y los estudiantes se conformaban con llenar los requisitos. El esfuerzo era mínimo y el aprendizaje muy escaso.
- d) En las aulas se daba, en el mejor de los casos, una coexistencia pacífica entre maestros y alumnos, cada uno tratando de defenderse, cada uno atacando sutilmente al otro, todo esto a expensas del aprendizaje.
- e) Los alumnos eran amenazados (reprobar materias, ser expulsados de la clase o de la escuela y otros castigos disciplinarios) y supervisados por los maestros y prefectos de disciplina, hecho que alienaba a un grupo del otro y casi siempre impedía una verdadera relación horizontal entre maestro y alumno.
- f) En lo administrativo la preparatoria seguía el modelo de la empresa liberal con la marcada distinción entre capital y trabajo: el poder residía no entre quienes llevaban la obra sino en los dueños. Éstos se asesoraban de un grupo de padres de familia amigos (financieros y hombres de empresas de la localidad), pero no participaban la autoridad con la mayoría de los maestros.
- g) En lo económico los colegios se sostenían exclusivamente de las colegiaturas que recababan mensualmente de los padres de los alumnos. Estas colegiaturas resultaban exageradamente altas si se las comparaba con la pequeña suma que tenían que pagar los estudiantes en las escuelas oficiales (ver cuadro 1).

Naturalmente a estas preparatorias asistía preferentemente la élite socioeconómica de la ciudad; pero se daba la increíble paradoja de que el gru-

po de religiosos, a fin de no subir todavía más las colegiaturas, aceptaban subvencionar a esta élite no cobrando el salario que podrían cobrar, dada su preparación y su capacidad, en el mercado de servicios local.²

No todos los estudiantes provenían del grupo socioeconómico más privilegiado de la ciudad de Chihuahua, pero como las cuotas eran estándar se volvía de otra manera a subvencionar a los más ricos a costa del sacrificio de los más pobres.

La impresión general, resultante de las características enunciadas, era que las relaciones humanas en la escuela no llegaban al grado de madurez necesaria para propiciar efectivamente el aprendizaje, o para inspirar un trabajo serio, y que la escuela se hallaba muy distante del mundo real en el que trataba de ubicarse.

CUADRO 1
Población escolar y colegiaturas en las preparatorias
de la ciudad de Chihuahua, 1969-1970

<i>Escuelas Oficiales</i>	<i>Primer año</i>		<i>Segundo año</i>		<i>Tercer año*</i>		<i>Colegiatura anual por estudiante</i>
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	
Preparatoria UACH	644	193	351	123	—	—	230.00
Vocacional	338	8	234	5	—	—	50.00
Prep. Nocturna I	97	26	70	17	49	14	230.00
Prep. Nocturna II	17	4	16	4	6	2	900.00
<i>Escuelas Particulares</i>							
Instituto Regional	100	—	65	—	—	—	2 700.00
Instituto Femenino	—	36	—	32	—	—	3 000.00
Colegio Palmore	53	19	36	16	—	—	1 720.00
Instituto América	—	22	—	40	—	—	1 600.00
Colegio Cervantes	56	13	45	9	—	—	1 725.00
Sub-totales	1 305	321	812	246	35	18	
Total: 2 735							

* Sólo para la Preparatoria nocturna.

Se forzaba a los estudiantes (presiones sociales y familiares reforzadas por el colegio) a ver un rígido conjunto de temas abstractos en tiempos fijos. Esta situación explicaba la guerra fría que había en la escuela, el mínimo esfuerzo por parte de los alumnos y el carácter poco inspirador de la mayoría de los profesores. Actuaban éstos más bien como funcionarios distantes, por

la sola razón de que no dominaban la materia como se suponía que deberían hacerlo, dado el sistema prevalente de conferencia, el carácter enciclopédico de los programas y la creencia de que el maestro debía saberlo todo. Por otra parte, los alumnos estaban condicionados por el sistema que pedía cumplir requisitos para así poder otorgar el pase y finalmente el título al terminar las etapas.

Ante este cuadro el equipo tuvo que estimar sus posibilidades de cambio, sobre todo en lo que respecta a su propio personal y a la flexibilidad del programa oficial. En cuanto a las posibilidades del mismo equipo, se vio que había que atender a la parte más necesitada que parecían ser las Ciencias Sociales y Humanas.

Las Ciencias Exactas y las Matemáticas mostraban deficiencias obvias, pero dado el carácter inmediatamente objetivo de estas asignaturas y la continuidad escalonada de la materia, la impresión de deficiencia pasaba a segundo lugar cuando se la comparaba con las Ciencias Sociales y Humanidades. Era aquí donde la pasividad, el memorismo, el minimismo, la rigidez de los programas de la enseñanza tradicional parecían hacer el mayor estrago tanto en los alumnos como en los maestros. Por otra parte, las habilidades del grupo de maestros en el equipo eran más bien para trabajar en Ciencias Sociales y Humanidades que en Matemáticas y Ciencias Exactas. Se decidió pues concentrar la reforma académica en estas áreas.

En cuanto a los programas oficiales, los de la preparatoria los determina la Universidad Autónoma de Chihuahua y todas las preparatorias incorporadas deben seguirlos. Como la fusión de las preparatorias suponía que se continuaría garantizando a la clientela el reconocimiento oficial, era necesario seguirlos. En estas circunstancias sólo quedaba encontrar el reacomodo compatible, o el compromiso satisfactorio, entre lo que pretendía innovar el equipo y la amplitud que permitía el programa oficial.

El compromiso posible era abrir opciones al interés particular de los alumnos dentro de cada una de las grandes categorías del programa oficial. El sistema de seminarios pareció el más indicado, ya que teniendo una serie de temas para escoger en Literatura, Historia, Filosofía, Psicología y Sociología, los alumnos podían armar su programa más de acuerdo con el interés personal. Además, los seminarios se planearon para grupos no mayores de 20 alumnos a fin de favorecer la participación de éstos y la tutoría de los maestros. Para compensar la dispersión y parcialidad a que tendía el sistema de seminarios, se planearon desde el principio series de conferencias generales (para todos los alumnos) en cada una de las categorías del programa oficial. En estas conferencias generales se expondría el panorama más amplio de la disciplina en cuestión. Por otra parte, se esperaba que el método activo en los seminarios despertaría en los alumnos el interés por el estudio personal (lectura sobre todo) de manera que pudieran en particular ir llenando las lagunas que en las asignaturas tradicionales ciertamente no podría llenar el sistema de seminarios.

Más que cubrir la materia, lo que se quiso fuera el objetivo del seminario era despertar la conciencia crítica del alumno a través de un trabajo serio y comprometido. Se decidió partir en la medida de lo posible de una realidad inmediata, de algún contacto directo con alguna realidad cotidiana. A partir de esta experiencia (y naturalmente en la medida que cada disciplina se prestaba

a ello, cosa que podía ser fácil en Psicología, en Sociología, en Filosofía, pero menos en Historia y todavía más difícil en Literatura) o de algún otro contacto empírico, se iniciaba la reflexión sistemática de los alumnos para complementarse después con lecturas que ampliaran el tema.

Como el programa de Ciencias Exactas y Matemáticas no se modificó, algunas materias del programa oficial se tuvieron que dar de manera intensiva o fuera del horario escolar a fin de permitir la experimentación con los seminarios en Ciencias Sociales y Humanas. De esta suerte, el Inglés se estudiaría fuera de la preparatoria en una escuela de lenguas, el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, y Lógica, Etimologías y Dibujo se verían intensivamente durante los meses de abril y mayo.

La revisión había empezado por los programas, pero pronto continuó en otras áreas. El grupo vio que la reforma tenía que tocar lo disciplinar, lo administrativo y lo económico.

La disciplina tenía que corresponder al tipo de trabajo que buscaba el método de seminarios. El alumno iba a elegir el tema de estudio y las relaciones con el maestro iban a dejar de ser lo que eran en la clase magisterial. Maestro y alumnos juntos tenían que afinar el tema y la metodología misma del seminario; además, la investigación personal y la discusión durante las sesiones no toleraban el antiguo régimen carcelario de la preparatoria tradicional (prefectos o vigilantes en posiciones estratégicas, rondas sistemáticas y reporte a las familias, por ejemplo). Siguiendo la nueva filosofía educativa que animaba el experimento no se pretendió ampliar simplemente las libertades ("ensanchar el corralito", se decía), como sería reducir el porcentaje de asistencias necesario para presentar examen ordinario o permitir que los alumnos pudieran salir del edificio durante la última hora o que pudieran fumar en los pasillos y no solamente en el patio, etc. Se necesitaba una nueva perspectiva a fin de hacer la disciplina una condición —o un subproducto— del trabajo académico serio. Se prefirió no elaborar *a priori* un conjunto de normas, sino dejar que las normas se fueran imponiendo por sí mismas ante problemas concretos y como resultado del diálogo entre las personas afectadas. Al principio pues no se contaba sino con el impulso tradicional de los muchachos a proceder ordenadamente en el recinto escolar, y sobre todo con la autorregulación que un trabajo serio da a cualquier grupo humano. Se empezó pues la escuela sin prefectos de disciplina, sin toques de campana, sin chequeo de asistencias y sobre todo sin reglamento.

En lo administrativo, como la fusión de las preparatorias se prestaba a hacer algo original, se invirtió la estructura piramidal tradicional y se constituyó un verdadero gremio de maestros en la forma de asociación civil. Todos serían dueños y la autoridad descansaría por igual en cada uno de los miembros de la asociación civil. Se aligeró al máximo la institución. En vez de lanzarse a construir un nuevo edificio, se rentó por las tardes uno de los antiguos locales que quedaban sin usarse. Lo mismo, para asegurar la participación responsable de todos los integrantes del gremio (todos los maestros y personal de tiempo completo) se suprimieron las diferencias de rango y de sueldo por las que los administradores habitualmente recibían distinciones y salarios superiores a los maestros. La asamblea general elegía a la junta de gobierno y a los oficiales de la escuela. Éstos cumplían una labor subsidiaria y siempre debían responder de su administración a la asamblea general. Para expresar

este nuevo carácter en la organización se decidió asignar el mismo sueldo a todos, desde el director hasta la última secretaria.

En cuanto a la economía, al profesor de tiempo completo se le pagarían 28 pesos la hora y tendría un máximo de 12 horas de clase a la semana; más un hora para coordinación y tres para tutorías. Era el grupo de educadores religiosos el que además de estas horas de clase aceptaba dar trabajo extra por los mismos dos mil pesos mensuales que constituían el salario de un profesor de tiempo completo.

El cambio más importante en la economía fue la implantación del sistema de colegiaturas diferenciales. Como la educación particular católica no recibe ayuda por parte del Estado (y tiene que competir con las escuelas oficiales gratuitas), para empezar ha tenido que conseguir donativos extraordinarios, y para subsistir no cuenta sino con las colegiaturas de los alumnos. Esto ha dado por resultado una selección progresiva socioeconómica entre los alumnos de las escuelas particulares. El hecho es que a las tres preparatorias particulares asistían por lo general los hijos de la élite socioeconómica de Chihuahua. Con objeto de abrir la nueva preparatoria a alumnos de pocos recursos y de distribuir los costos en forma proporcional a las posibilidades de cada familia, se dispuso el sistema de colegiaturas diferenciales. Para aplicarlo se fijó una cuota máxima de 450 pesos mensuales (36 dólares) para aquellos padres de familia que siendo bastante ricos encontrarían difícil responder una encuesta tipo socioeconómico o recibir la visita de trabajadoras sociales. Pero todo aquel que se considerara incapacitado para pagar la cuota máxima estaba en libertad de pedir la encuesta. El resto, o sea la mayoría que seguramente se consideraría incapaz de pagar la máxima cuota, debería someterse a la encuesta y/o a la visita de trabajadoras sociales. Con los resultados de la encuesta se ordenarían los principales grupos de familias, desde el relativamente más pobre hasta el más rico, y después se trataría de hacer de estas distancias relativas entre los grupos las relaciones más efectivas entre las diferentes colegiaturas. La suma de cada una de las colegiaturas multiplicada por la respectiva frecuencia de familias debía igualar los gastos de operación de la preparatoria (ver cuadro II).

4. ALGUNOS DE LOS RESULTADOS

A. La experiencia del primer semestre

Académicamente se ofreció a los alumnos la posibilidad de escoger seminarios en Ciencias Sociales y Humanas (58 diversas opciones como puede verse en el apéndice I), pero antes de presentarles las opciones se instituyó durante las tres primeras semanas del curso una exploración de la ciudad por grupos de 25 alumnos junto con un coordinador, a quienes se les asignó algún sector determinado. Se trataba de provocar un contacto inmediato con los problemas sociales de Chihuahua a fin de poder fincar sobre esta percepción el trabajo de los seminarios de Ciencias Sociales. Como en las universidades, cada profesor indicó el tema que quería desarrollar y lo explicó brevemente en un catálogo. También hubo presentaciones verbales por el mismo profesor a fin de que los alumnos pudieran hacer una mejor elección. Todavía se dejaron tres seminarios en Sociología sin tema definido a fin de experimentar si los alumnos aceptaban inscribirse en ellos y buscar en común el tema de trabajo durante el semestre.

CUADRO II

Distribución de las colegiaturas

Grupo	Grupos de colegiaturas		Importes totales	
	Núm. de alumnos	Importe	Mensual	Anual*
1	16	25.00	400.00	4 000.00
2	28	70.00	1 960.00	19 600.00
3	22	150.00	3 300.00	33 000.00
4	32	185.00	5 920.00	59 200.00
5	23	230.00	5 290.00	52 900.00
6	1	300.00	300.00	3 000.00
7	42	345.00	14 490.00	144 900.00
8	84	450.00	37 800.00	378 000.00
9 (Pendientes)	5	299.15	1 495.75	14 957.50
10 Cursos crédito adultos	8		1 700.00	17 000.00
Totales	261		\$72 655.75	\$726 557.50
		Menos reserva:	955.75	9 557.50

* 10 meses.

La exploración de la ciudad durante las tres primeras semanas resultó ser un cambio demasiado brusco para la mayoría de los alumnos que pasaban de las escuelas tradicionales. Resultó demasiado desconcertante encontrarse fuera de las aulas —aunque oficialmente se estaba haciendo un trabajo escolar—, no guiarse por toques de campana, ni comprobar el progreso por la cantidad de apuntes que iba dictando el maestro o por lo que “dejaba” de tarea.

La elección misma de los seminarios, como era de esperarse, sufrió de la inexperiencia de los alumnos para escoger sus cursos. Muchos los escogían para tener un horario cómodo o preferían a un profesor conocido o se deslumbraban con el título y la descripción para después decepcionarse conforme avanzaba el semestre. El hecho de permanecer en un seminario hasta el final y trabajar constantemente garantizaba el crédito del mismo, aunque para efectos formales siempre era necesario traducir el crédito a la escala del uno al diez. Así como el alumno había sido libre para escoger su seminario, así el maestro era también libre para despedirlo si no cumplía con lo estipulado. En la mayoría de los seminarios las evaluaciones se hicieron en común, tanto por parte del maestro como por parte de los alumnos.

El método de seminario eliminó ciertamente las deficiencias más burdas del sistema anterior, sobre todo la guerra fría del salón de clase, la pasividad, el memorismo, la charlatanería del profesor y la superficialidad de las notas.

Sin embargo, al fin del semestre se vio que el método de seminario supone varias cosas que no se cumplen necesariamente en alumnos que vienen de una escuela tradicional.

Primero, supone que todos los participantes, por el solo hecho de estar inscritos en la escuela, se encuentran suficientemente motivados para entregarse a una exploración de carácter teórico sobre un tema relevante. Pero la nueva preparatoria no seleccionó a los alumnos conforme a este criterio; sino que tomó sin más a la antigua clientela que ante todo quería cumplir con el requisito escolar formal.

Segundo, supone que los jóvenes aceptan dócilmente los temas que marca el programa de los adultos, por variado e interesante que parezca, como temas acertados y desafiantes. Pero muchos jóvenes no lo aceptan por varias causas, entre las cuales la más importante quizá sea la falta de confianza entre las generaciones.

Tercero, supone que una persona entre los 15 y 19 años ha explorado y encontrado ya su nueva identidad, y que avanza regularmente en la dirección de su vocación definitiva en la vida. Solamente esta condición parece capaz de garantizar la quietud y dedicación de largas horas de investigación privada (sobre todo por lecturas), y producir un debate ordenado en las discusiones públicas. Pero el hecho es que muchos jóvenes están muy lejos de haberse encontrado ya como miembros independientes de la sociedad. La mayoría está todavía buscando su nueva identidad (para qué son capaces y qué oportunidades les ofrece la vida) en medio de las vicisitudes de su edad. No es pues de extrañar que muchos vean el trabajo escolar como un capricho extraño del mundo adulto.

Cuarto, supone que se puede dar un conocimiento fructuoso de los problemas agudos de nuestro tiempo independientemente del esfuerzo por resolverlos. Pero resulta muy dudoso que una ciencia aprendida de esta manera pueda llegar a ser un instrumento útil para cambiar la naturaleza de las cosas, ya no digamos para desafiar el interés y la capacidad intelectual de los estudiantes.

Quinto, supone que nuestra sociedad puede darse el lujo de dar una educación liberal en recintos exclusivos a unos cuantos de los jóvenes, mientras que la inmensa mayoría queda postergada y se lanza sin preparación casi al mundo complejo del trabajo en las grandes ciudades. Sin embargo, esta condición de privilegio no será la mejor preparación para lograr una sociedad integrada.

Sexto, supone que la escuela, por abierta que sea, es básicamente el coto de maestros que dirigen estudiantes, en vez de ser el lugar del encuentro sistemático entre el mundo adulto y la generación joven, un catalizador de los recursos educativos de la comunidad que ofrece a los jóvenes la oportunidad de madurar y crecer hacia el mundo adulto.

En resumen, el método de seminarios viene a ser una copia bien intencionada de quizás el mejor método de aprendizaje en uso en las mejores universidades, por lo menos en lo que concierne a las Humanidades y Ciencias Sociales. Este método también tiene a su favor una larga tradición en Occidente. Pero además de que la educación superior pasa por una época de revisión general, una larga tradición educativa, por fructuosa que haya sido en

el pasado, no es garantía de que independientemente de las circunstancias será fructuosa hoy en día.

El método de seminarios dio a los alumnos una medida con la que juzgar el tipo de enseñanza tradicional que recibían en Ciencias Exactas. Además de deficiencias personales de algunos maestros, las deficiencias en el método mismo tradicional exasperaron a los alumnos con frecuencia y aun llegaron a crear problemas académicos (fuerte reprobación y desórdenes disciplinares en la clase). Parece ser que en general las clases de Ciencias Exactas y Matemáticas no fueron peores que las impartidas en las antiguas instituciones; lo único malo fue que eran precisamente eso, "clases" en el sentido tradicional del término, y contrarrestaban vivamente con la nueva filosofía educativa que empezó a encarnarse en los seminarios.

Las conferencias generales que se pensaron como complemento de los seminarios para ensanchar el horizonte de las diferentes disciplinas no atrajeron la atención de todos los alumnos y su asistencia fue siempre problemática. Además, no es fácil encontrar quien tenga la ciencia y la habilidad necesarias para en una hora de exposición verbal dar una visión inspiradora de alguna rama de la cultura. Más resultado dieron estas sesiones —dos a la semana generalmente— cuando las utilizaron los mismos alumnos para presentar algo que hubieran elaborado ellos mismos, un concierto de música popular, una dramatización de sus problemas o un debate.

Los problemas disciplinares se redujeron al mínimo y funcionó básicamente el método del diálogo para ir resolviendo problemas específicos (tales como el silencio en los corredores, fumar en las clases, cuidar los laboratorios). Sin embargo, de vez en cuando se dieron casos del antiguo vandalismo sólo que muy esporádicamente y en lo oculto (rayar los baños, destruir algún mueble, etc.). También hubo alumnos que abusaron del sistema de libertad y faltaron exageradamente al grado de perder el crédito en la mayoría de los seminarios que habían elegido. El número, sin embargo, al fin del semestre, no excedió al de reprobados en las escuelas tradicionales.

En cuanto a la economía, el sistema de colegiaturas diferenciales dio el resultado esperado, pues sólo el 50% de los alumnos pagan con sus cuotas las tres cuartas partes del costo de operación de la nueva preparatoria, mientras que la otra mitad sólo tiene que poner el cuarto restante. Esto en verdad no debería hablarnos tanto de la bondad del sistema de colegiaturas diferenciales cuanto de la injusta distribución del ingreso en la ciudad de Chihuahua. En un principio 54 familias de 306 aceptaron pagar la cuota máxima de 450 pesos mensuales sin pedir la encuesta. De entre los que tomaron la encuesta hubo que añadir 37 más a la categoría superior, pues se juzgó que podían ampliamente pagar la cuota máxima. La cuota más baja es 25 pesos (18 veces menor), y entre ésta y la máxima hay otras cinco cuotas intermedias (ver cuadro II). Hay que tener en cuenta que 45 alumnos que originalmente se habían inscrito —algunos tentativamente— decidieron irse o fueron forzados por sus padres a abandonar la preparatoria. En bastantes casos la razón fue la inconformidad con la colegiatura asignada.

En los otros aspectos de la economía, así como en la nueva administración, los resultados fueron como se habían planeado y el equipo los considera satisfactorios.

Durante el semestre el equipo organizó un seminario semanal para los maestros a fin de ir evaluando la marcha del proyecto. Muchas de las críticas que aparecen aquí fueron materia de discusión en dicho seminario. Pero lo más importante fue el dinamismo que un proyecto así había generado entre los participantes y que los llevó a criticar constructivamente lo que se iba haciendo, de tal manera que conforme aparecían los problemas se trató de diseñar imaginativamente la solución adecuada. Así se planeó el trabajo del segundo semestre.

B. El segundo semestre

Persuadidos de que la orientación de la preparatoria era la correcta, pero que no podría uno suponer sin más la motivación adecuada en la clientela actual, el equipo decidió dar un paso adelante pero no masivamente para toda la preparatoria, sino con proyectos piloto para algunos alumnos escogidos.

En verdad, era necesario diversificar las opciones académicas ya que era evidente que no todos los alumnos estaban igualmente motivados para el sistema de seminarios; pero, más importante aún, era necesario superar el seminario mismo para quienes estuvieran preparados para dar el paso.

En las secciones de Historia y Sociología se diversificó el sistema de seminarios introduciendo entre las opciones del segundo semestre un curso al modo tradicional. Tres razones justificaban lo que parecía una marcha atrás en la dirección de la nueva preparatoria.

Primero, permitía la decantación de quienes estaban maduros, por diversas causas, para participar responsablemente en el sistema de seminarios. Segundo, daba la oportunidad de organizar las conferencias generales de cada sección sobre temas centrales que los maestros irían desarrollando en combinación con el curso. Y tercero, ofrecía también a alumnos bien motivados la oportunidad de cubrir honestamente el requisito escolar sin tener que poner el mismo interés ni dar el tiempo que ya dedicaban a otro seminario en alguna de las secciones; es decir, se trató de ser consecuente con algo tan evidente como que nadie divide por partes iguales su interés y su tiempo entre las asignaturas de un programa —si es que en verdad estudia y no pretende tan sólo cumplir la formalidad.

Junto con el curso se ofrecieron también seminarios para los que quisieran, sólo que con la variante respecto al semestre anterior de que los maestros se comprometían a garantizar la elección del tema aunque los seminarios más cotizados se hubieran de repetir varias veces. En el primer semestre hubo muchas quejas porque queriéndose inscribir en determinado seminario los alumnos no alcanzaban cupo. El mecanismo para lograr lo que en este semestre se ofrecía consistió en planear los temas de los seminarios en equipo y con esto se incrementó la coordinación del grupo de maestros.

La sección de Filosofía no quiso ofrecer entre sus opciones un curso en el sentido tradicional, aunque sí coordinó las conferencias generales con los seminarios de modo más eficiente por medio de reportes que los alumnos deberían entregar en el seminario respectivo después de asistir a la conferencia general de filosofía. Más interesante en esta sección fue el enfoque general que aceptaron los maestros según el cual todos en sus seminarios se centraban en el fenómeno de cambio contemporáneo escogiendo algunas de sus

manifestaciones más relevantes, tales como la empresa, la permisividad social, etc. En la sección de literatura se enriquecieron los seminarios con talleres de composición.

Pero sin duda alguna la innovación más avanzada respecto del primer semestre, y más en la línea de lo que el Centro de Estudios Generales quiere encarnar como filosofía educativa, ha sido el proyecto piloto llamado *Educación Socialmente Productiva (ESP)*.

El nombre de educación socialmente productiva indica que se ha abierto la oportunidad a los alumnos que así lo escojan para combinar estudio con trabajo, reflexión cultural con servicio efectivo. Quiere así este proyecto obviar algunas de las deficiencias más claras del sistema anterior, no sólo de la antigua preparatoria, sino precisamente del sistema de seminarios del primer semestre.

Entre las deficiencias del sistema hay que mencionar en primer lugar la arbitrariedad del programa oficial. Se explica uno que haya un programa oficial y que éste intente cubrir las ramas más importantes de nuestra cultura conforme lo ven los adultos conocedores de la materia; lo que no se explica es por qué precisamente se han de ver dichas disciplinas en forma separada, como en compartimientos. Ni la psicología del aprendizaje ni nuestra experiencia más elemental nos indican que la mejor manera de aprender algo sea en la dispersión de las llamadas asignaturas. El proyecto ESP intentó ser un correctivo contra la fragmentación de las disciplinas en programas distintos y con profesores también distintos. Ante todo se formó un grupo interdisciplinar de maestros y luego se buscó estudiar un problema vital en la comunidad. Pareció que éste tenía que ser el verdadero criterio para normar el programa de estudio: lo que de la ciencia y de la técnica se debe saber para conocer y resolver algún problema básico de nuestro tiempo. De esta manera se podrían descubrir la cultura y la técnica como respuestas a desafíos concretos, no como caprichos del mundo adulto; como instrumento de transformación, no como legado inmutable al que cada generación joven tiene que someterse.

En segundo lugar, el proyecto ESP trataba de corregir un cierto narcisismo, una actitud enfermiza del adolescente que en el sistema de seminarios tiende fácilmente a centrarse demasiado en sus problemas subjetivos o a convertirse en espectador curioso de un mundo al que conoce sólo en el espejo de la información y la cultura. En ambos casos el adolescente pierde la oportunidad durante las horas de educación formal de medirse en serio con la sociedad en la que está creciendo, para conocer de primera mano los problemas del mundo exterior. Es difícil que así halle la debida proporción para no exagerar las dificultades de su mundo interior. Además tampoco será fácil que vea para qué son sus talentos y dónde más fructuosa su actividad. El joven tiene que tener la oportunidad de encontrar su verdadera vocación en la vida, en vez de tener que escoger apresuradamente alguna de las "carreras" tradicionales.

En tercer lugar, la experiencia del primer semestre mostraba que todas las reformas introducidas en la nueva preparatoria no habían podido romper efectivamente la cuarentena en la que el sistema formal actual confina a los jóvenes con mayores ventajas culturales y sociales, impidiéndoles trabajar en cualquiera de la multitud de necesidades que rodean el recinto escolar. No

sólo se estaban desperdiciando recursos valiosos; más grave aún: se estaba frustrando el sentido social que debe tener la preparación de las generaciones jóvenes. La solidaridad social no se enseña ciertamente en la exclusividad de los recintos escolares, ni el régimen de exención y privilegio es el más apropiado para aspirar al servicio. Todavía más, la generosidad característica de la juventud parecía quedar sistemáticamente frustrada al negársele la oportunidad del trabajo serio y la entrega al servicio de los demás.

Cuarto, precisamente porque se intentaba enfrentar un problema real y ver cómo la técnica y la cultura operan para satisfacer las necesidades humanas, había que salir de la escuela como lugar por excelencia del aprendizaje y encontrar estos instrumentos ahí donde se aplicaban efectivamente. Había que utilizar los recursos educativos de la comunidad y no abandonar a los jóvenes a la monotonía empobrecedora de un solo profesionista como es un maestro.

Quinto, a fin de deshacer el mito de la escolaridad, convenía dejar de alguna manera el requisito académico, por lo que se pensó en invitar al proyecto a jóvenes que no tuvieran el condicionamiento de quien cursa preparatoria para poder seguir en la universidad cualquiera de las carreras tradicionales.

Sexto, se vio que la educación dialógica sería verdaderamente efectiva en la medida en que maestro y alumno se encontrarán en una situación que los comprometiera a ambos por igual, que aceptaran ambos el mismo desafío, y esto sólo un problema inaplazable de nuestra ciudad podría proporcionarlo.

Y séptimo, se quería dar la más grande oportunidad posible, dentro de las limitaciones del caso, a una motivación genuina; por eso se ofreció el proyecto como una opción más, teniendo cuidado de enfatizar que sería especialmente pesado para quien se animara a llevarlo.

El proyecto ESP se ofreció a todos los alumnos de la preparatoria pero sólo 25 fueron admitidos. El seminario valía por tres seminarios ordinarios de Ciencias Sociales, pero cada quien conforme a sus bachilleratos tenía que continuar llevando otros seminarios (o cursos) y las clases de Ciencias Exactas o Matemáticas. Se exigió un mínimo de 15 horas efectivas de trabajo a la semana. El proyecto incluye otros 15 jóvenes de la misma edad que ni tienen un trabajo fijo al presente ni se encuentran enrolados en el sistema de educación formal. A estos estudiantes especiales se les consiguió por medio del Instituto Chihuahuense de Estudios Sociales (ICHES) una beca de 300 pesos (24 US ds.) mensuales durante el tiempo del proyecto. Durará 12 meses, de febrero a junio de 1971 y de septiembre de 1971 a febrero de 1972.

El ESP toma como problema central la desnutrición infantil en la ciudad de Chihuahua, no porque se pueda demostrar que es el problema más importante sino porque siendo evidentemente urgente se justifica por sí mismo como necesidad a la que se debe atender. Recibe ayuda de las principales agencias de la comunidad relacionadas con el problema: el Hospital Infantil, el Seguro Social, los Servicios Coordinados de Salubridad y Asistencia, un grupo de médicos pediatras, además de enfermeras y sanitarias. Además, recibe asesoría técnica de otros expertos para determinados tramos del trabajo, entre ellos algunos miembros del ICHES.

Económicamente se financia por el Centro de Estudios Generales (10 000 pesos –800 US ds– mensuales para pagar los sueldos de 5 coordinadores) y

por el ICHES (6 000 pesos —480 US dls. para pagar las 15 becas de 300 pesos y para gastos de materiales).

Sus principales fases son: a) Introducción al problema de la desnutrición infantil por medio de conferencias, experiencia clínica, visita a las familias de niños desnutridos, lecturas selectas y recolección estadística de datos. b) Estudio directo de los principales factores económicos y sociales que influyen en la alimentación, tales como la producción y transporte de alimentos, algunos procesamientos especiales, la fluctuación de precios, la distribución y el almacenamiento, fuentes de trabajo, higiene ambiental, grado de cultura, etc. c) Diseño, aplicación y procesamiento de una encuesta para estimar el grado de desnutrición en una zona marginal de la ciudad de Chihuahua en una muestra de 100 familias con niños menores de cuatro años. d) Primera elaboración y publicación de los datos a fin de organizar discusiones que concienticen a los directamente afectados en la colonia, para después organizar otra serie de discusiones con quienes se supone pueden y deben hacer algo por resolver el problema de la desnutrición: las autoridades, los sindicatos, los grupos organizados de industriales, de profesionistas, de intelectuales, de maestros, comerciantes, etc. e) Acciones concretas a nivel local, como sería dar información a las familias afectadas, mejorar la dieta, conseguir empleos, fomentar la producción casera, y acciones más amplias como sería proponer mejor legislación, la creación de nuevas instituciones, divulgación de datos, etcétera.

La organización del ESP quiere ser efectiva y funcional. La autoridad suprema está en un comité formado por los directamente interesados con el proyecto, y para el trabajo el grupo de cuarenta alumnos se desplaza en conjunto o se fracciona en cinco grupos de ocho al frente de los cuales queda siempre uno de los coordinadores. Las reuniones son según la conveniencia o en el Centro de Estudios Generales o en el Hospital Infantil o en el ICHES o en la colonia donde se ha centrado el trabajo.

A tres meses de haberse iniciado el experimento es claro que no todos los objetivos se pueden evaluar con igual precisión. Se espera, por ejemplo, que el ESP dé la oportunidad de escoger vocación en la vida según los talentos del individuo y las necesidades reales de la sociedad, pero fuera de dos o tres muchachos de la preparatoria que ya cuestionan el bachillerato que habían elegido, y otros que consideran la posibilidad de posponer su ingreso a la universidad por un año mientras dura el proyecto ESP, tenemos que esperar el fin para la evaluación completa de este objetivo.

Más claramente podemos ver cómo el aprendizaje encuentra su cauce natural cuando el alumno trata de entender y solucionar un problema real, no cuando se ve obligado a seguir un programa arbitrario y desarticulado —por lo menos según la percepción de muchos alumnos—. El día 28 de abril de 1971 se presentó a los socios del ICHES una conferencia con transparencias en tres proyectores simultáneos que el grupo de muchachos había preparado como introducción a la colonia donde se hizo la encuesta. Presentaba el problema de la desnutrición en Chihuahua y cuál era el grupo de estudiantes que iba a hacer la encuesta entre las familias. El subdirector del Hospital Infantil, que organizó las conferencias y prácticas clínicas sobre nutrición infantil, dijo al acabar la proyección que en sus años de maestro en la escuela de medicina nunca había encontrado una respuesta tan certera e inmediata a su en-

señanza como en el grupo ESP. La proyección mostraba de manera gráfica la asimilación de los alumnos. No hizo falta hablar de asignaturas (biología, clínica, estadística, etc.), para lograr que los muchachos entendieran el problema de la desnutrición en su complejidad, ni describir a los autores o conferencistas como médicos, sociólogos o estadígrafos: bastó que los alumnos siguieran las explicaciones de quienes manejan el problema que les interesa comprender. Todos los alumnos aprendieron a armar un cuestionario (cada equipo de ocho hizo su propia encuesta y de cinco encuestas se elaboró la encuesta final). Para esto se organizó un cursillo de estadística y se pidió a expertos en la elaboración y aplicación de cuestionarios que entrenaran a los alumnos. Ahora se les está enseñando a codificar las encuestas y tendrán un curso introductorio sobre computación cuando se empiecen a procesar electrónicamente los datos recabados. Para los aspectos de psicología social se cuenta con expertos que han empezado a dar pláticas introductorias y que ayudarán en las siguientes fases del proyecto. Como a fin de ensanchar el conocimiento de los alumnos sobre lo que es la desnutrición fue necesario implantar un ritmo de lecturas intenso (se leía por equipos rotando *sets* de nueve libros o artículos para asegurar que se avanzaba al mismo paso), fue necesario ofrecer a todos un curso de lectura dinámica. Podemos decir que la experiencia de tres meses prueba que los contenidos del programa han ido saliendo de la necesidad de entender el problema central, y que no ha faltado nada del rigor con el que se deben manejar las disciplinas.

La generosidad de los jóvenes ha tenido oportunidad de encontrarse con la necesidad de las familias con hijos desnutridos, tanto en los hospitales como en la miseria del barrio. Una de las dificultades ha sido mantener el equilibrio entre la dedicación al plan original de trabajo y la inclinación espontánea a remediar cualquiera de tantas necesidades inmediatas como salen al paso. Una de las soluciones provisorias ha sido encargar a un equipo que investigue todas las posibilidades de asistencia médica, alimentaria, legal, etc., a las que se pudieran remitir los casos más urgentes. Quizá el calendario se tenga que alterar durante las vacaciones ya que muchos de los alumnos no quieren interrumpir por tanto tiempo el trabajo, sobre todo no separar la fase de estudio y observación de la fase de acción directa. La generosidad del joven puede encontrar fácilmente un desafío.

La comunidad ha resultado ser una fuente insospechadamente rica en recursos educativos. Ciertamente el supuesto fundamental es que los expertos de la comunidad –cualquiera que sea su contribución– están dispuestos a ceder su ciencia y su tiempo para participar en el entrenamiento y la maduración social de los adolescentes. Esto, que parece a primera vista interferencia del mundo joven en el trabajo de los adultos, nos revela lo artificial de un sistema educativo en el que los grandes habían pretendido desembarazarse de una carga irrenunciable –como padres ricos que dejan en manos de sirvientes la educación de sus hijos–. Hasta ahora han sido principalmente médicos, enfermeras, personal sanitario, los que han contribuido más a este proyecto, pero también hay que mencionar a otros técnicos en encuestas, a trabajadores sociales y al personal del centro de cálculo de la universidad. Se anticipa un número mayor durante la fase de acción directa. Claro que no todo adulto en la comunidad está igualmente dotado para transmitir sus habilidades o inspirar el trabajo de los jóvenes; pero después de todo, éste

debe ser el trabajo del maestro: catalizar eficientemente los recursos educativos de la comunidad.

Los 15 estudiantes no preparatorianos han actuado como un verdadero fermento para los 25 alumnos del CEG: por su asiduidad, por su libertad, por su inesperada competencia. Jóvenes de diferentes estratos sociales y con talentos diversos trabajan fructuosamente cuando se enfrentan a un problema que los desafía. Sobre todo las diferencias en educación formal resultan irrisiones, con tal que a cada alumno se le oriente personalmente.

Ante una verdadera necesidad, supuesto el deseo genuino de hacer algo por solucionarla, las barreras que impedían la comunión entre maestro y alumno (los ritualismos escolares) no tienen razón de ser. Aquí dirige aquel que sabe más e inspira por su generosidad, no el que queda asignado por el diagrama organizativo. Al maestro se le ha redefinido su papel. Decíamos antes que debía catalizar efectivamente las aportaciones de muchos adultos menos dotados para comunicar sus experiencias; pero también conserva su insustituible papel de pedagogo en el sentido literal de la palabra: los jóvenes, precisamente por serlo, no responden siempre como adultos responsables, y es aquí donde el arte de la docencia interviene para saber esperar con paciencia el momento de sostener, alentar o corregir.

Se ha preguntado qué hará el joven o la joven formados en proyectos como el ESP cuando pasen a la universidad tradicional. Sin poder por ahora explorar este problema, baste decir que todos los inconvenientes anticipados para estos alumnos no se pueden comparar a los inconvenientes que ciertamente sabemos experimentan quienes están actualmente en el sistema tradicional. El verdadero peligro es no querer intentar un cambio radical.

5. El futuro

EL Centro de Estudios Generales es un intento concreto de reforma que busca encarnar una nueva ideología educativa más efectiva —es la esperanza— para liberar energías tanto en educandos como en educadores. Se partió de una preparatoria porque circunstancias fortuitas hicieron propicio partir de ahí; pero los principios educativos que han orientado el cambio y sostenido su inspiración valen para otros niveles de educación tanto superiores como inferiores. Sin embargo, lo específico de la preparatoria, así se ha entendido, es su carácter de etapa de iniciación superior, de estudio general, de oportunidad de madurez cultural y social para el adolescente de nuestra civilización técnica. Desde esta perspectiva el proyecto ESP parece responder plenamente a las necesidades educativas actuales a la luz de la ideología que se describió. Si esto es así, cabe preguntar sobre la posibilidad de multiplicar el ESP, ya no para 25 alumnos sino para la totalidad de los alumnos del Centro de Estudios Generales y aun para la mayoría de los alumnos preparatorianos. Esto para no hablar de la mayoría de los adolescentes que en Chihuahua (el 95 % en el estado) quedan al margen de la preparatoria formal.

El primer obstáculo para generalizar proyectos como el ESP a todo el Centro de Estudios Generales está en el condicionamiento de muchos alumnos acostumbrados a considerar la escuela como un mero paso obligado hacia la obtención del certificado. El condicionamiento es de ellos, pero lo causa el sistema formal actual al marcar programas rígidos y multiplicar requisitos. Mientras se quiera continuar certificando oficialmente estudios preparatorios,

no parece quedar otra alternativa que ofrecer el ESP y otros proyectos semejantes a minorías selectas que libremente escojan hacer el esfuerzo extra. La preparatoria particular como el CEG se sostiene como un mercado de servicios educativos –con la etiqueta oficial de la certificación–. Si no se expende este producto, parece que los clientes no vendrían. Pero también se puede pensar en ir dejando el CEG para quienes no puedan prescindir de la certificación oficial tradicional –que serán muchos durante mucho tiempo desgraciadamente– y encuentren en el sistema de seminarios y otras mejoras semejantes un grado suficiente de contentamiento. Entonces se pasaría directamente a educar con proyectos ESP a quienes no están condicionados, simple y sencillamente porque ni esperanzas tienen de escalar los últimos peldaños de la pirámide escolar. Pero ¿quién paga los maestros?, ¿quién otorga becas de subsistencia a estos jóvenes que se supone en su mayoría no han continuado en la escuela por motivos económicos? Supongamos que la comunidad va a aportar multitud de servicios educativos gratuitamente, pero ¿quién va a pagar el trabajo de los “catalizadores educativos”?, ¿quién va a facilitar a jóvenes necesitados el dinero para los gastos más indispensables? La esperanza es que las agencias públicas interesadas por la salud, el trabajo, el bienestar social, etc., patrocinen con parte de sus presupuestos el trabajo-estudio de los muchachos que atacarían problemas para los que no hay suficiente presupuesto para atacarlos con técnicos titulados o cuyo remedio aún no se comercializa. También se puede pensar en grupos de iniciativa privada que contribuyan así a la educación. O mejor aún, en sindicatos o centrales que se supone protegen el interés de los menos favorecidos. Finalmente puede uno pensar en el mismo dinero del presupuesto educativo. El financiamiento podría tomar la forma de donativo, crédito escolar, retribución por el trabajo de los alumnos o algún otro.

Por otra parte el Centro de Estudios Generales en su crecimiento por proyectos como el PSP podría seguir longitudinalmente y avanzar creando un nuevo camino en enseñanza superior: nuevas carreras *ad hoc*, para la localidad particular, apropiadas al desarrollo de cada región, adaptadas a sus recursos. Quizá el PSP evolucione en esta línea y el equipo de maestros siga catalizando una formación cada vez más profesional y cada vez más efectiva para ayudar a resolver el problema particular de la desnutrición infantil (y otras necesidades semejantes) en Chihuahua. Los nuevos profesionistas serían expertos en alimentación infantil, personal para médico-pediatra, expertos en conservación de alimentos, en producción casera, en cooperativas de ahorro y de consumo, en refrigeración y almacenamiento comunal, en saneamiento urbano, etc. Anticipando la objeción del inmediateísmo puede uno pensar que la mejor preparación profesional es aquella que enseña efectivamente –aunque omita las adiciones retóricas de una cultura en decadencia.

En cualquier caso, el Centro de Estudios Generales como experimento en liberación de recursos educativos sugiere que la estrategia se puede intentar en otros niveles y, respetando sus particularidades, sembrar el germen de una verdadera reforma. En planificación educativa lo más que puede uno esperar, si de educación se trata, es crear las condiciones para un despegue original.

La lección, por otra parte, es verdaderamente simple: quizá una reforma no pide sino un grupo que pueda reírse de lo tradicional (sin llegar por eso a despreciarlo), y que cuente con suficientes recursos y libertad para actuar. La reforma llegará tanto más lejos cuanto mayor sea el compromiso del grupo —y también su sentido del humor.

APÉNDICE I

Horario del depto. de ciencias sociales durante el primer trimestre

<i>LUNES</i>					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
15-17	Hist.	Naciones desunidas	17-19	Lit.	Literatura de Chihuahua
	Soc.	Marcuse		Hist.	La Revolución mexicana
	Soc.	Distribución servicios en Chihuahua		Soc.	Servicios públicos
	Fil.	La presión social		Psic.	Los grupos
	Fil.	Técnica y desarrollo humano		Fil.	El salario
	Lit.	Los poetas y la muerte		Fil.	El amor
			Lit.	Poesía, vida justicia y verdad	
<i>MARTES</i>					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
15-17	Hist.	El derecho de hacer Leyes	17-19	Lit.	Poesía, vida, justicia y verdad
	Hist.	Pluralismo o desintegración		Hist.	El imperialismo moderno
	Soc.	Preparatoria y vida adulta		Psic.	Existencia auténtica
	Fil.	El salario		Fil.	La risa
	Lit.	Novela picaresca		Lit.	El hombre en la ciudad
					Lit.
			19-20		<i>Conferencia</i>
<i>MIÉRCOLES</i>					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
15-17	Hist.	El imperialismo moderno	17-19	Hist.	El derecho de hacer leyes
	Hist.	La revolución mexicana		Fil.	La risa
	Psic.	Los grupos		Lit.	Los poetas y la muerte
	Soc.	Tema libre		Lit.	Literatura de Chihuahua
	Lit.	Lo utópico y real			

<i>JUEVES</i>					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
15-17	Hist.	La vía dolorosa		Hist.	Nuestros vecinos
	Psic.	Satisfactores básicos		Soc.	Tema libre
	Fil.	La personalidad		Fil.	Drogas, alcohol, estimulantes
	Lit.	Literatura de la Revolución		Fil.	Relación entre padres e hijos
	Lit.	Literatura de la inquietud		Lit.	Novela picaresca
17-19	Hist.	Pluralismo o desintegración	19-20		<i>Conferencia</i>
<i>VIERNES</i>					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
15-17	Soc.	Tema libre		Lit.	El hombre en la ciudad
	Soc.	Distribución y servicios en Chihuahua	17-19	Hist.	Nuestros vecinos
	Psic.	Existencia auténtica		Psic.	Satisfactores básicos
	Fil.	Drogas, alcohol y estimulantes		Fil.	La personalidad
	Fil.	El amor		Lit.	Literatura de la inquietud
				Lit.	Literatura de la revolución

APÉNDICE II

Horario del depto. de ciencias sociales segundo semestre

<i>LUNES</i>					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
10	Soc.	Educación socialmente productiva	14-17	Soc.	Curso: El Desafío de los setenta
15-17	Fil.	Filosofía de la empresa	17-19	Fil.	Honestidad y permisividad
	Fil.	Estructura familiar		Fil.	Los medios de comunicación
	Hist.	Realismo fantástico		Hist.	Recuerdos del 69
	Hist.	Recuerdos del 69		Lit.	Literatura rusa
	Lit.	Narrativa fantástica			
	Lit.	Novela mexicana contemporánea		Soc.	Ley federal de trabajo

MARTES					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
15-19	Fil.	Honestidad y permisividad		Soc.	Las colonias proletarias
	Fil.	Medios de Comunicación	17-18	Hist.	Curso de historia universal
	Hist.	Recuerdos del 69	17-19	Fil.	Estructura familiar
	Lit.	Literatura Latinoamericana		Fil.	Funciones y ocupaciones en la sociedad
	Soc.	El problema agrario	19-20	Lit.	Literatura infantil Estructura familiar
MIÉRCOLES					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
15-17	Fil.	Conferencia general	16-17	Soc.	Curso: El desafío de los setenta
	Fil.	Medios de comunicación	17-19	Fil.	Honestidad y permisividad
	Hist.	México ese desconocido		Fil.	Funciones y ocupaciones en la sociedad
	Hist.	Imperialismo moderno		Hist.	El secuestro, arma política
	Lit.	Narrativa fantástica		Lit.	Expresión personal
	Lit.	Novela mexicana contemporánea			
	Soc.	Educación socialmente productiva			
JUEVES					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
10	Soc.	Educación socialmente productiva	17-19	Fil.	Marginalidad y pertenencia a la sociedad
15-17	Fil.	Experiencias educativas		Fil.	Experiencias educativas
	Fil.	Funciones y ocupaciones en la sociedad		Hist.	El derecho de hacer leyes
	Hist.	El secuestro, arma política		Lit.	Novela mexicana contemporánea
	Lit.	Literatura rusa		Soc.	Oportunidades de trabajo para la mujeres de Chihuahua
	Soc.	Introducción al marxismo			
	Soc.	Sociología de un servicio público	19-20		Conferencia general
VIERNES					
<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>	<i>Hora</i>	<i>Mat.</i>	<i>Tema</i>
15-17	Fil.	Experiencias educativas		Soc.	Ley federal de trabajo
	Fil.	Marginalidad o pertenencia		Soc.	Educación socialmente productiva
	His.	Realismo fantástico	17-19	Fil.	Experiencias educativas
		Expresión personal		Fil.	Estructura familiar
		Literatura infantil	17-18	Hist.	Curso: Historia Universal

SÁBADO					
Hora	Mat.	Tema	Hora	Mat.	Tema
10-12	Soc.	Educación socialmente productiva		Soc.	Oportunidades de trabajo para la mujer
				Soc.	El marxismo

Notas

1. Véase, por ejemplo, la encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pío XI (Márquez, 1958).
2. En el estudio de los colegios jesuitas resultó que en 1968 el Instituto Regional de Chihuahua hubiera tenido que subir sus cuotas un 84% si a los profesores religiosos se les pagase lo mismo que a los seculares, y si a los otros religiosos se les retribuyese según la norma del mercado de servicios local (Varios, 1969).

REFERENCIAS

- Cantú Sánchez**, Arturo, 1964, *El problema del bachillerato*. Monterrey: Universidad de Nueva León.
- Freire**, Paulo, 1970a, *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire**, Paulo, 1970b, *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Goodman**, Paul, 1960, *Growing Up Absurd*. Nueva York: Vintage Books.
- Hagen**, Everett E., 1962, *On the Theory of Social Change*. Homewood, Ill: The Dorsey Press.
- Illich**, Iván, y Reimer, Everett, 1970, *Alternatives in Education*. Cuernavaca: CIDOC.
- Márquez Espert** (Ed.), 1958, *Las grandes encíclicas sociales*. Madrid: Apostolado de la Prensa.
- Muñoz**, Carlos y Ulloa, Manuel, 1966, *Estudio sobre las escuelas particulares del Distrito Federal*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Varios**, 1969, *Estudio de los Colegios de la Compañía de Jesús en México*. México: Centro de Estudios Educativos.