

EL TEMA DE LA EDUCACIÓN

GILBERTO GUEVARA NIEBLA

Quiero solicitar anticipadamente sus disculpas por las limitaciones de mi exposición. Un ejercicio de evocación y homenaje de una obra como *La democracia en México* de Pablo González Casanova obliga, yo pienso, a un repaso sistemático de los problemas que continúa enfrentando la construcción democrática y a esclarecer los dilemas que encierra el futuro de la nación. Yo me disculpo porque mi intervención se restringirá a algunas breves reflexiones, probablemente no muy bien integradas.

Significación histórica de “La democracia en México”

En el plano académico, de desarrollo de las ciencias sociales, la aparición de *La democracia en México* simbolizó el fin de un período histórico y el inicio de otro. Fue un brillante anuncio de que las ciencias sociales mexicanas habían alcanzado su madurez y que el monopolio ejercido por investigadores extranjeros en los estudios globales sobre el desarrollo político y social de México había llegado a su fin. Y fué, simultáneamente, heraldo de un nuevo movimiento intelectual cuyo impulso se renovó en 1968 y tuvo resultados fecundos que transformaron radicalmente nuestro conocimiento sobre México. *La democracia en México* ocupa un lugar privilegiado dentro de ese movimiento.

Pienso que la característica peculiar de este texto fue, precisamente, la posición crítica en la cual se colocó el autor para producirlo. El autor renunció al ejercicio apologético que habían venido haciendo otros investigadores mexicanos y extranjeros; pero también rehusó asumir la postura de una descalificación *a priori*, actitud familiar en ciertos círculos de izquierda de aquel tiempo. Él se ubica a distancia del objeto y busca exhibirlo en su contradicción, mostrando por igual virtudes y defectos. El resultado, desde luego, no pudo satisfacer a todos. *La democracia en México* surgió como un libro polémico que suscitó simpatías y antipatías, una obra severa que tuvo enorme influjo en el desarrollo ulterior del análisis político y sociológico.

Este influjo no se explicaría sin tomar en cuenta los aciertos fundamentales que encerraba el libro y que, a mi juicio, se concentraban en sus dos ejes de análisis:

- a) la reivindicación de la actualidad de las tareas nacionales y
- b) la ubicación de la democracia en el centro de la problemática de México.

Habría que recordar las circunstancias políticas y la atmósfera ideológica que privaba en el campus en 1965 para revalorar la significación de estos dos elementos.

De un lado, muchos espíritus modernizadores, beneficiarios del ciclo de las vacas gordas de nuestra economía, comenzaban a soñar con una mayor integración-subordinación de nuestra economía y nuestra cultura a la economía y cultura estadounidense. El progreso material experimentado en el país había sido acompañado por un reforzamiento de las posiciones conservadoras en el seno del aparato estatal y el debilitamiento de las tendencias políticas nacionalistas y populares las cuales, de hecho, se afirman como dominantes dentro de la burocracia política de las posiciones autoritarias, despóticas y antipopulares. Por otro lado, en el ámbito de la universidad, principalmente entre los estudiantes del ala de humanidades, adquirían popularidad concepciones marxistas de corte doctrinario y reduccionista que planteaban como divisa la "actualidad de la revolución socialista" entendiendo por ello, simultáneamente, que las tareas nacionales y las tareas democráticas se hallaban fuera del orden del día, que la lucha "aquí y ahora" residía en reivindicar los valores de la clase proletaria y prepararse para, a corto plazo, asaltar el poder burgués e instaurar un régimen socialista. Este doctrinarismo radical fue calificado por González Casanova de "aventurerismo" y correspondía, desde luego, a visiones insurreccionalistas, catastrofistas, abstractas, que habían germinado entre grupos de estudiantes e intelectuales aislados.

Tales concepciones despojaban relevancia a la lucha democrática. Pablo González Casanova, en cambio, le concedía un lugar prioritario y hacía de ella un eje de su programa. No se trata de una democracia *formal*, meramente electoral. Se trata de una democracia que se identifica con el desarrollo nacional. "Nadie puede ocultarse, dice PGC, que ni basta con implantar formalmente la democratización en los países subdesarrollados para acelerar el desarrollo ni estos tienen por qué imitar todas y cada una de las formas específicas de la democracia clásica para que haya democracia: la democracia se mide por la participación del pueblo en el ingreso, en la cultura y el poder y todo lo demás es folklor democrático o retórica" (p. 224).¹ La construc-

¹ Las referencias corresponden a Pablo González Casanova, *La democracia en*

ción democrática no se resolvería con una práctica de imitación sino a través de una práctica creativa la cual exigía una buena dosis de imaginación considerando sobre todo la singularidad de nuestra sociedad (p. 172). El libro de González Casanova constituyó una filípica airada sobre todo contra la autocomplacencia de los gobernantes de entonces y una advertencia premonitoria sobre el peligro de una ruptura violenta de la estabilidad social. La marginalidad social, la concentración de poder en el Ejecutivo, la ausencia de organizaciones laborales libres de juego auténtico de partidos, la desorganización social, el paternalismo, el clientelismo, el principio de autoridad, la represión, todas estas condiciones vigentes presionaban para que se diera esa ruptura.

En otras palabras, entre líneas, *La democracia en México* anticipó la explosión política que habría de darse tres años más tarde.²

Finalmente, González Casanova concluye su alegato por la democracia proponiendo una democratización de las instituciones sociales: “la transformación exige idear formas de democracia interna dentro del propio partido gubernamental, instituciones parlamentarias en que obligatoriamente se controle el poder económico del sector público, instituciones representativas para la descolonización nacional, instituciones que incrementen la manifestación de ideas de los grupos minoritarios políticos y culturales, incluidos los grupos indígenas: instituciones que fomenten la democracia sindical interna y las formas auténticas de conciliación y arbitraje, es decir, formas de gobierno nuevas que aprovechen la experiencia nacional y la lleven adelante en un acto de creación política, cuya responsabilidad queda en manos de la clase gobernante y sobre todo de los grupos políticos e ideológicos más representativos de la situación nacional” (pp. 172-173).

México, México, ERA, 8a. ed., 1976 (Serie popular).

² Pero no sólo eso. En otro párrafo iliminador, el texto señala las consecuencias funestas que acarrea el ejercicio autoritario del poder (p. 211). El autoritarismo produce, como corolario inevitable, una educación autoritaria de las masas. El uso recurrente de la represión, por ejemplo, no puede dar como resultado una educación cívica, democrática: la represión sólo puede acarrear actitudes de resentimiento autoritarias y violentas. Esta educación *negativa* que se desprende del abuso del poder se revela como un obstáculo esencial para la construcción democrática. La dramática demostración de esta proposición se daría poco tiempo después, con las secuelas de Tlatelolco y la violencia social que se desprendieron de la matanza de estudiantes en 1971.

Marginalismo y educación

Precursora en múltiples aspectos, *La democracia en México* no dejó, sin embargo, de expresar algunas de las limitaciones del análisis social de su época. La obra no se apoyó en un estudio histórico de las clases sociales y la forma específica que adoptó la construcción del Estado y el bloque dominante. El abordaje del objeto se realizó a partir de categorías descriptivas, no explicativas, con las cuales se intentaba revelar fenoménicamente la desigualdad. Tales fueron las categorías de marginación-integración (sociedad dual) que dieron lugar a algunas críticas. Una de ellas —la de Rodolfo Stavenhagen— sostenía que la existencia, comprobable, de diferencias sociales no justificaba el uso de un concepto como “sociedad dual” o conceptos análogos en donde se separaba el universo social en conjuntos autónomos que guardaban entre sí una mera relación de exterioridad. Las dos razones que se argumentaban para rechazar esa conceptualización eran: “Primera, porque los dos polos son el resultado de un único proceso histórico y, segunda, porque las relaciones mutuas que conservan entre sí las regiones y los grupos ‘arcaicos’ o ‘feudales’ y los ‘modernos’ y ‘capitalistas’ representan el funcionamiento de una sola sociedad global de la que ambos son partes integrantes.”³

El manejo de indicadores numéricos daba forma al componente empírico de dicho enfoque descriptivo. La medición del marginalismo se realiza en *La democracia en México* por medio de datos como los siguientes: población analfabeta, población que no come pan de trigo, población que no usa zapatos y población que, en edad escolar, no va a la escuela.

Me gustaría concentrarme en los datos que se refieren al analfabetismo y en la población —en edad escolar— que no va a la escuela antes de otras cuestiones. Haré un ejercicio con fines meramente ilustrativos.

Los datos del libro son los siguientes.

I. Según el censo de 1960:

- en México había 27 980 000 habitantes de 6 o más años
- de esos 10 570 000 eran analfabetos (35%)
- y 17 410 000 eran alfabetos (65%)

II. Población urbana:

- alfabeta 10 750 000 (76%)
- analfabeta 3 430 000 (24%)

³ Rodolfo Stavenhagen, *Sociología y subdesarrollo*, México, Nuestro Tiempo, 1974, p. 17.

Población rural:

- alfabeta 6 600 000 (48%)
- analfabeta 7 150 000 (52%)

III. Población analfabeta (de 11 o más años):

- 1910 75.3% (7 820 000)
- 1921 65.7% (6 970 000)
- 1930 61.5% (7 220 000)
- 1960 33.4% (7 980 000)

Población analfabeta (de seis o más años):

- 1930 66.6%
- 1940 58.3%
- 1950 44.1%
- 1960 37.8%

IV. Población de 6 a 14 años que no tiene escuela

- 1930 48.7% (1 690 000)
- 1940 54.7% (2 550 000)
- 1950 49.5% (2 970 000)
- 1960 36.6% (3 120 000)

Estos datos, desde luego, permitían extraer conclusiones como éstas:

a) En 1960, persistía un enorme sector marginado analfabeto.

b) El fenómeno del analfabetismo tenía características más graves en el campo que en la ciudad. Es más, en el campo, quienes ignoraban el alfabeto superaban en número a los alfabetizados.

c) En términos *relativos* (es decir, comparada con el total de la población) el analfabetismo estaba disminuyendo.

d) En términos *absolutos* el problema crecía o se mantenía estable.

e) En relación con los niños sin escuela, el fenómeno adquiría la misma forma: en términos *relativos* el problema disminuía pero en términos *absolutos*, por el contrario, crecía.

Estos resultados llevaron a la siguiente proyección: En 1970, la población analfabeta sería de 10 700 000 (con una variación de más o menos 600 000). En otras palabras, se estimaba que el analfabetismo sería similar al de 1960 y la población sin escuela mayor que en 1960.

Vale la pena, yo creo, confrontar estos datos con los resultados de los censos de 1970 y 1980. Tendríamos que decir que *La democracia en México* acertó en su pronóstico respecto al analfabetismo de 1970 pues el Censo General de Población registró a 10 856 687 analfabetos de seis o más años, de los cuales 6 409 196 (es decir, el 59%) correspondían a personas que habitaban en comunidades de menos de 2 500 habitantes. Los datos del censo de 1980 son un tanto dudosos. En una parte del censo de 1980 se nos informa que existen alre-

dedor de 9 000 000 de analfabetos formales (es decir, cerca del 17% de la población total). Sin embargo, en otra parte encontramos un defecto notable que nos hace dudar de la información. En una tabla nos dice que del total de 55 millones de habitantes, 7 millones, se hallan bajo el rubro "sin instrucción", pero en la misma tabla aparecen 8 213 941 bajo el rubro "no especificado". Un margen sorprendente de ambigüedad. Quisiera apoyarme en el trabajo que realizaron en Coplamar Boltvinik, Cantú, Rojas y demás⁴ para mostrar, desde otro ángulo, el panorama del problema tomando como indicador no el analfabetismo, sino el *mínimo* educativo. Se debe reconocer que México ha experimentado cambios fundamentales en su perfil educativo y la demostración más obvia la tenemos en las cifras que hemos dado sobre analfabetismo (formal). En 1982, el secretario de Educación anunció que por primera vez en la historia, ese año ningún niño se había quedado sin escuela, pero además es indudable que la población "sin instrucción" (es decir, que jamás cursó grado alguno de la escuela) había disminuido ostensiblemente. Esa población representaba el 75.6% del total en 1940 y se redujo al 14%, pero, como hemos visto, habría que poner una interrogante en este dato. En fin, no obstante esos logros indiscutibles, dice Coplamar, si nosotros consideramos a la población sin instrucción y sin primaria completa como la población sin el *mínimo* educativo, se puede afirmar que esa proporción apenas descendió de 88.9% en 1940 a 70.5% en 1970. En otras palabras, la escolaridad ha crecido históricamente, de manera importante en estos 40 años, pero esa escolarización no ha sido suficientemente eficaz.

La alta ineficacia del sistema educativo ha contribuido, entre otros factores, a agudizar el rezago educativo de México. Coplamar dice: "En 1970, la población de 15 años y más sin el mínimo educativo de primaria ascendía a cerca de 18.3 millones de personas: es decir, aproximadamente el 70% del grupo de edad. Para 1980 tal cifra asciende a cerca de 23 millones de personas, representando alrededor de 60% del grupo de edad." "Se necesitaría", dijo Julio Boltvinik en 1982, "crear un sistema escolar de proporciones similares al ya existente en primaria y secundaria para atender a la población adulta que carece del mínimo educativo y el esfuerzo por realizar se refiere no sólo a la ampliación de la atención sino, de manera fundamental, a la reducción y eventual eliminación de la deserción".⁵

Siguiendo la lógica demostrativa de *La democracia en México* ten-

⁴ *Necesidades esenciales en México*, México, Coplamar y Siglo XXI, 1982, 5 vols.

⁵ Julio Boltvinik, "Marginación en la base de la pirámide", en *El desafío mexicano*, Ediciones Océano, 1982, p. 23.

dríamos, pues, que concluir que veinte años después el problema de la marginalidad —el problema de la desigualdad— en relación con la educación sigue siendo un problema de proporciones ingentes y continúa reclamando atención urgente.

El modelo del desarrollo

Pero la comprobación de que México se haya dividido socialmente entre quienes tienen educación formal y quienes no la tienen parece que no nos saca de apuros. Permanecemos en el plano de los efectos. En todo caso, tendríamos que interpretar estos datos como signos incuestionables del fracaso o las limitaciones del modelo de desarrollo que ha guiado a México en el último período de su historia. La marginalidad o, si se quiere, la creciente desigualdad entre los mexicanos no podría explicarse sino como consecuencia directa, orgánica, de una determinada forma que se le impuso, desde el Estado, al desarrollo nacional. Este modelo de desarrollo, cuyas características han sido estudiadas por numerosos autores en los últimos veinte años,⁶ ha tenido como eje ordenador la industrialización dependiente y ha traído consigo contradicciones e incongruencias que todos conocemos en el aparato productivo, en la relación campo ciudad, en el sector distribución, en la balanza de pagos, en el ingreso, en el equilibrio ecológico, en los servicios, en la cultura, en la gestión estatal, en la vida política, etcétera.

A este modelo de desarrollo corresponde un concepto y una práctica educativa fundadas en un paradigma cuyos rasgos sobresalientes han sido:

- 1) La educación formal está concebida como un vehículo de promoción individual.
- 2) La educación carece de objetivos sociales específicos.
- 3) Se le concibe como una actividad neutra.
- 4) El currículum escolar sólo recoge las formas de cultura elaborada.
- 5) El sistema educativo se sujeta a la dinámica del mercado.
- 6) El sistema educativo se organiza bajo principios corporativos, centralizadores y autoritarios.
- 7) El sistema educativo se divide en redes escolares independientes que, con terminales distintas, contribuyen a reproducir la desigualdad social.

⁶ Un estudio reciente en Pablo González Casanova y Héctor Aguilar Camín (coords.), *México ante la crisis*, México, Siglo XXI, 1985.

Estos rasgos convierten a la escuela, no en un instrumento adecuado para democratizar sino en un medio eficaz para reproducir la sociedad desigual. De tal manera que la escolarización misma cambia de signo. Aunque en números reales la escolaridad de México haya crecido y que el titular de la SEP haya anunciado en 1982 que ningún niño quedaba sin escuela, tales hechos distan mucho de significar que hemos alcanzado orden democrático o igualitario en lo que a educación se refiere. Porque la escuela misma contribuye a crear desigualdades. Múltiples estudios demuestran que el fracaso escolar es fundamentalmente un atributo que distingue a los niños y jóvenes provenientes de los medios sociales más desfavorecidos y que la extracción social determina la capacidad de acceso al saber abstracto que la escuela trasmite. El éxito escolar está reservado a quienes poseen ventajas adquiridas en el medio familiar (o social).⁷

Y algo semejante tendríamos que decir en el plano geográfico-regional: a las regiones socioeconómicas más deprimidas corresponden los índices más bajos de satisfacción del mínimo educativo. Por otra parte, las desigualdades verticales en el sistema han adquirido en los últimos años —particularmente bajo el impacto de la crisis económica— características crecientemente agudas. Aunque desde hace tres años ha habido un descenso importante en el presupuesto de educación que afecta en su conjunto el funcionamiento del sistema educativo, este descenso ha afectado de manera más importante a la educación básica y ha contribuido a ahondar las diferencias funcionales entre ésta y la educación media-superior. En otras palabras, la expansión inusitada que ha experimentado la educación superior en los últimos años —particularmente desde el sexenio de Luis Echeverría— ha traído consigo, en forma indirecta, una contracción de recursos en la escuela primaria. Este fenómeno —de crecimiento en la punta de la pirámide y deterioro en la base—, por cierto, no es privativo de México y se está dando en toda América Latina. Corresponde, por lo demás, a las determinaciones que surgen de la condición de la dependencia.

Por otro lado, la función educativa tal y como se realiza en México está lejos de contribuir a generar una conciencia crítica y transformadora de la realidad y se ha convertido en una práctica que induce pasividad y conformismo. Educar se ha convertido en sinónimo de integrar y adaptar. El sistema educativo no ha sido una palanca efectiva del desarrollo nacional porque no ha sabido dotarse de las condi-

⁷ Los trabajos de Pierre Bourdieu (Francia), Basúl Bernstein (Inglaterra), Samuel Bowles y Herbert Gintis (Estados Unidos) son ampliamente ilustrativos. Desgraciadamente, aún no se ha realizado en México una demostración exhaustiva. Sin embargo, el análisis del origen social del estudiantado de educación superior es una evidencia, a mi juicio, contundente.

ciones indispensables para la creatividad, que acompañó al crecimiento industrial.

Ello obedece, en parte, a que la educación jamás fue concebida como palanca efectiva de nuestro desarrollo; los esfuerzos de Bassols, de Bátiz, de García Téllez y otros por convertir la escuela en un centro dinámico, innovador, que respondiera permanentemente a las necesidades del pueblo y actuara como un catalizador efectivo del desarrollo democrático de la sociedad, fueron abandonados a favor de una escuela adaptativa, concebida como mero escalón en la promoción social. El desarrollo escolar en México no ha sido motor eficiente, verdadero, de nuestro desarrollo. Sólo ha *acompañado* al crecimiento económico. Y un obstáculo formidable para que la escuela cumpliera eficazmente sus tareas nacionales ha sido, precisamente, la forma corporativa, vertical, que adquirió la “alianza educativa”, el pacto social que se selló en la década de los cuarenta y en el cual participaron las fuerzas sociales que han hecho realidad el actual sistema educativo de México.

En otras palabras, la democratización del país sigue teniendo un obstáculo importante en la estructura y la forma de funcionar del sistema educativo.