

MITOS Y VERDADES DE LA EDUCACION MEXICANA

1971 - 1972



Una opinión independiente

PABLO LATAPI



Centro de Estudios Educativos, A. C.



Centro de Estudios Educativos, A.C.

MITOS Y VERDADES
DE LA EDUCACIÓN MEXICANA
1971-1972
(Una opinión independiente)

Por Pablo Latapí

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	9

1a. sección: *Itinerario de una reforma educativa*

Balance de un sexenio	13
Tres reformas educativas distintas	26
Compromisos del cambio educativo	29
¿Continuidad o innovación educativa?	33
Hacia la pedagogía del lenguaje total	37
Balance previo de la reforma educativa	41
Un mes de silencio	46
Las dudas del Senado	50
¿Está ya completa la reforma educativa?	54

2a. sección: *Cambio educativo y justicia social*

La educación de nuestros mandarines	60
Estrategia de la revolución pacífica	64
La Babel de los socialismos	68
La élite dominadora	71
Reforma educativa: reforma económica	75
Educación para la estabilidad	78
Subdesarrollo igual a dependencia	81
Educación para redistribuir el poder	85
Escuela rural y explotación	88
El subdesarrollo de los desarrollados	92
¿Reforma educativa sin conflictos?	96
El reparto del pastel educativo	99
Concentración de la riqueza escolar	102
La escuela, en el banquillo	106
Una semana cualquiera	109

3a. sección: *Decisiones de política educativa*

Crisis educativas	114
Respuestas a las crisis educativas	117

El proceso de decisiones en la política educativa	122
En busca de la originalidad educativa	126
Enseñanza compensatoria	130
Acceso de todos a la enseñanza	135
Investigación educativa y política	139
Desarrollo económico con cerebro prestado	143
Planificación familiar integral	146
Finanzas de la educación nacional	150
No 2.3 sino 4.1 millones de niños sin escuela	153
México, país sin libros	157
Estado y televisión	161
Cierre del Instituto Patria	165
La escuela católica en la encrucijada	168
Una Iglesia comprometida con la justicia	171
El futuro de la educación cristiana	175

4a. sección: *Problemas universitarios*

La autonomía de la Universidad de Nuevo León	180
A raíz del 10 de junio	183
Relaciones entre el saber y el poder	186
Diálogo entre gobierno y universidades	189
Universidad elitista	193
Réquiem al positivismo: la reforma del bachillerato	197
Las cuatro aperturas de la Universidad Abierta	200
Misión de la UNAM en 1982	204
Imagen de la universidad de provincia	209
Cauces de la reforma universitaria	213
Fuga de talentos de México a Estados Unidos	216
Las “universidades libres”	220
En búsqueda de la universidad del futuro	224
La “Universidad Abierta” británica	227

5a. sección: *Opinión pública y crítica política*

Crítica heterodoxa de abajo hacia arriba	234
México, donde la verdad es inaccesible	237
Lo prometedor y lo comprometedor	240
Riesgos de la libertad de expresión	243
Realismo en el diagnóstico educativo	246
La prensa como contrapeso del poder	250
El periódico como libro de texto	254
Creación de una “conciencia crítica”	258
El camino hacia la conciencia crítica	262

PRÓLOGO

Por espacio de casi dos años, de noviembre de 1970 a agosto de 1972, el doctor Pablo Latapí, entonces director general de este Centro de Estudios Educativos, colaboró regularmente en las páginas editoriales del periódico *Excélsior*. Sus artículos, relacionados siempre con temas educativos, interesaron a muchas personas –principalmente a estudiantes– quienes nos han sugerido recopilarlos y editarlos en forma de libro.

Para esto hemos pedido al propio autor ordenarlos y añadir la introducción que los precede.

Con la publicación de este libro –como con la del libro *Educación Nacional y opinión pública* (México: CEE, 1965), que recogió los artículos periodísticos del mismo autor de 1964-1965– el CEE espera contribuir a la formación de una opinión pública más madura respecto a los problemas de la educación nacional. La tarea científica que nuestra institución realiza requiere esfuerzos de difusión que, como el presente, lleguen también al público no especializado.

Los artículos de prensa del doctor Latapí tienen, a nuestro juicio, un valor que va más allá del de su oportunidad periodística. Son una ayuda para reconstruir el acontecer de la educación mexicana durante el periodo en que fueron escritos; contienen una sólida crítica a problemas importantes del desarrollo educativo nacional, y constituyen un testimonio relevante de independencia de juicio, valor cívico e integridad intelectual.

Al editar estos artículos periodísticos estamos seguros de prestar un servicio a quienes se interesan por la educación y especialmente por la educación mexicana.

Agradecemos al periódico *Excélsior* su amabilidad al haber autorizado la presente edición.

Centro de Estudios Educativos, A. C.

INTRODUCCIÓN

Se publican en este libro 64 artículos periodísticos que aparecieron en las páginas editoriales de *Excélsior* de fines de 1970 hasta agosto de 1972. El texto es el publicado originalmente, con muy ligeros retoques; se cambiaron también los títulos de seis de ellos. En todos los casos se indica la fecha en que aparecieron.

He ordenado los artículos, por temas, en cinco secciones, con el fin de facilitar al lector, pese a la heterogeneidad del material, una lectura corrida.

La primera sección –*Itinerario de una Reforma Educativa*– se inicia con un artículo largo, titulado “Balance de un sexenio” que publiqué en *Diorama de la Cultura* de *Excélsior* en noviembre de 1970. En él procuré presentar un panorama de conjunto del sistema educativo nacional al término de la administración gubernamental de 1964-1970 y señalar los principales problemas que debería considerar la Reforma Educativa, anunciada por el presidente Díaz Ordaz el 1 de septiembre de 1968.

Siguen después, en esta sección, en orden cronológico, diversos comentarios sobre la Reforma Educativa nacional, según la fue proponiendo el presente gobierno en sus dos primeros años. Siendo la Reforma Educativa un proceso es obvio que estos artículos no contienen un juicio definitivo sobre la misma, sino simples reacciones críticas a algunos episodios de ese proceso. Asimismo, conviene advertir que muchos de los temas tratados en las demás secciones del libro guardan relación con la Reforma Educativa.

La segunda sección del libro –*Cambio educativo y justicia social*– recoge diversos artículos que relacionan la problemática de la educación con otros procesos sociales y de alguna manera tratan –dentro del carácter de divulgación de los escritos– de puntos de vista de teoría sociológica. Esta sección contiene lo que considero más representativo y sustancial de mi pensamiento sobre las necesarias reformas a la educación mexicana. Quizás algunas de sus páginas puedan servir de base a seminarios o grupos de discusión de personas interesadas en formarse un juicio propio sobre la educación mexicana.

La tercera sección, que he titulado *Decisiones de política educativa*, comprende temas más variados y problemas más concretos de la política educativa nacional. Incluyo aquí algunos artículos sobre cuestiones más técnicas, como el financiamiento de la educación o la precisión de las estadísticas educativas, así como sobre cuestiones relacionadas con la educación privada y la educación de la Iglesia.

En la cuarta sección –*Problemas universitarios*– he reunido mis comentarios sobre las vicisitudes de la enseñanza superior mexicana en este periodo tan crítico para nuestras universidades; entran también otros comentarios sobre las innovaciones de la UNAM, la situación de las universidades de provincia y algunas experiencias de reforma universitaria en otros países.

La última sección del libro se titula *Opinión pública y crítica política*; reúne varios artículos que versan, teórica o prácticamente, sobre el papel de la opinión pública ante el poder político. No me ha sorprendido, al preparar esta edición, que buen número de mis entregas periodísticas caigan bajo este rubro. La explicación la encuentro no sólo en que la opinión pública es educación en sentido amplio, sino principalmente en que esta preocupación por formar una opinión pública que equilibre el poder ha sido el móvil principal que me ha llevado, sin ser periodista, a escribir en la prensa.

Deseo por último dar crédito a todo el cuerpo de investigadores del Centro de Estudios Educativos por muchos de los puntos de vista expresados en estos artículos periodísticos. Habiendo trabajado en equipo con ellos en las investigaciones del CEE, resulta imposible distinguir en estos escritos las ideas propias de las ajenas. A todo el personal del Centro, tanto técnico como administrativo, con el que colaboré como director y sigo colaborando como investigador, deseo expresar aquí mi agradecimiento más profundo. Por su asesoramiento técnico debo hacer mención especial del Lic. Carlos Muñoz Izquierdo; por sus servicios de archivo de prensa, de la Srta. Margarita González Tizcareño; y por su paciente ayuda secretarial, de las Srtas. María Romo y Maricarmen Rivera.

Sólo me resta decir que al escribir cada uno de estos artículos periodísticos he tenido siempre presentes a los jóvenes universitarios de México. A ellos, en consecuencia, está dedicado este libro.

México, D. F., 2 de octubre de 1972.

Pablo Latapí

Primera sección

Itinerario de una reforma educativa

Balance de un sexenio*

En días pasados el señor secretario de Educación Pública hizo a la prensa amplias declaraciones sobre los logros de la educación nacional alcanzados durante el sexenio 1964-1970. Según ellas este sexenio educativo alcanzó un éxito sorprendente en todos los órdenes, tanto que varios diarios cabecearon que se había “logrado ajustar el sistema educativo al intenso proceso de cambio de la sociedad contemporánea”.

No estando de acuerdo con semejantes triunfalismos, me propongo ofrecer algunas consideraciones sobre la educación nacional en el actual sexenio. No es, desde luego, mi intención impugnar la actuación de un funcionario saliente, sino tomar ocasión de la evaluación que esta administración educativa ha hecho ante la opinión pública de su gestión, para señalar algunos problemas básicos de la educación del país. Por encima de un cambio de gobierno nos interesan a todos los problemas del país, en su escueta objetividad.

Como en todo lo que es política, hay en la política educativa nacional una mezcla de mitos y verdades que dificultan llegar a una evaluación objetivamente comprobable. Trataremos de separar lo poco de verdad de lo mucho de mito en algunos temas básicos de nuestro desarrollo educativo.

BALANCE DE UN RETROCESO

Empecemos por algunos números sobre el progreso educativo logrado en este sexenio.

Como fruto de una decidida política de expansión que se originó en la década 1950-1960, el sistema escolar mexicano cuenta en 1970 con 11 millones de plazas distribuidas en los tres niveles que lo integran.

En el sexenio 1964-1970 se incrementó la capacidad total del sistema en un 43%. Si se considera que la población que demanda escola-

* *Diorama de la Cultura*, 22 de noviembre de 1970.

ridad de cualquier tipo, e. d., de seis a 24 años de edad, sólo se incrementó en un 25.4% en esos seis años, pasando de 17.6 a 22 millones de personas, se infiere que la satisfacción de la demanda potencial total pasó de 44% a 50% en este periodo. Este progreso es notable sobre todo si se toma en cuenta la aceleración que ha venido experimentando el crecimiento natural de la población mexicana.

Esto no obstante, hay algo que sorprenderá a muchos: la educación nacional progresó menos rápidamente en este sexenio que en el sexenio anterior. Desde el punto de vista del incremento porcentual de la matrícula, puede afirmarse que hubo un retroceso respecto al sexenio 1958-1964, el cual significó un aumento de 64.4%, tasa superior en 21 puntos porcentuales a la obtenida en el periodo 1964-70. Asimismo, un análisis de las tasas de crecimiento que se registraron durante ambos sexenios, en los distintos niveles en que se divide el sistema escolar, revela que la expansión de cada uno de los niveles educativos fue también más rápida, en términos relativos, durante el sexenio anterior que durante el actual periodo de gobierno.

Si esto sorprende a alguien sólo se debe a que la parte de mito de nuestra política escolar (hecha con base en discursos que mencionan cifras absolutas impresionantes pero que cuidan muy bien de establecer criterios válidos de referencia) oculta la parte de verdad que, en este caso, puede obtenerse por una sencilla regla de tres.

Los datos respectivos, para quien se interese en comprobarlo, son:

<i>Niveles educativos</i>	<i>Matrículas totales (miles de alumnos)</i>			<i>Incrementos %</i>	
	<i>1958</i>	<i>1964</i>	<i>1970</i>	<i>1958- 1964</i>	<i>1964- 1970</i>
Enseñanza preescolar	193	314	440	62.7	40.1
Enseñanza primaria	4 105	6 530	8 948	59.1	37.0
Enseñanza media		608	1 192	140.3	96.0
Ciclo básico	253	175	310	84.2	77.1
Ciclo superior	95				
Enseñanza superior	64	117	194	82.8	65.8
Totales	4 710	7 744	11 084	65.4	43.1

Fuentes: *La Educación Pública en México 1964-1970*, SEP; y *Obra Educativa en el sexenio 1958-64*, SEP.

LO QUE NO SE DICE DEL PLAN DE ONCE AÑOS

En el nivel primario, correspondió al sexenio 1964-1970 ejecutar la última etapa del Plan de Once Años que se inició en 1960.

Este Plan logró un incremento notable en la matrícula global del nivel primario. Sin embargo, conviene hacer notar que, a pesar de los esfuerzos hechos por los dos últimos regímenes gubernamentales, en este momento todavía hay en el país casi dos millones de niños de seis a 14 años que no han terminado su educación primaria y se encuentran fuera del sistema escolar. Esto significa que —a nivel nacional— el déficit de oportunidades educativas en el nivel primario sólo se redujo una tercera parte durante los últimos 11 años. Ahora bien, el problema que representa la actual incapacidad cuantitativa de nuestro sistema de educación elemental se agudiza aún más, si se considera que la mayor parte de este déficit se localiza en las zonas rurales del país, donde será más difícil y costoso generalizar la educación por la dispersión de la población. En efecto, la satisfacción de la demanda virtual en las zonas urbanas es de 89%, mientras en las rurales sólo se atiende un 63% de dicha demanda.

Importante como es el resultado del Plan de Once Años en cuanto a la matrícula global de primaria, debe advertirse que el Plan no logró las metas previstas en cuanto a la eficiencia del sistema en este nivel. Se entiende por eficiencia la relación entre alumnos egresados del año terminal y alumnos inscritos al iniciarse el ciclo.

En 1970 terminaron su primaria 740 310 niños que representan un incremento de 69% respecto al número de egresados que hubo en 1964. Si se relaciona esta cifra con el número de niños que iniciaron ese ciclo educativo seis años antes, se advierte que los que terminaron su primaria en 1970 representaron el 30.6% de quienes la iniciaron en 1965, por lo que 1 700 000 niños abandonaron el sistema primario en forma prematura.

La cifra de egresados de primaria correspondiente a 1970 revela que, al ejecutarse la última etapa del mencionado Plan de Once Años, no se alcanzó la meta que en dicho Plan se había propuesto, en relación con la mejoría estructural del sistema primario. De acuerdo con dicha meta, en 1970 deberían haberse inscrito en sexto año 38% de los niños que iniciaron el ciclo en 1965; en realidad desertaron, antes de llegar al 6o. año, 109 000 niños más de los que toleraban las estimaciones estructurales del Plan.

El desperdicio escolar que se registró en los dos últimos grados de primaria —entre 1969 y 1970— fue más de dos veces mayor que el que toleraba el Plan de Once Años (e. d., 12.84 puntos respecto a la matrícula que había en el 4o. grado en 1968).

Las diferencias entre las zonas rurales y urbanas, que se señalaron al hablar de la incapacidad cuantitativa del sistema, se presentan en forma todavía más aguda al examinar la eficiencia del sistema de educación primaria. En efecto, la retención promedio del sistema oculta la gran disparidad entre el medio urbano y el rural, pues proviene de combinar una retención de 54% en las zonas urbanas del país con una de 9% en las zonas rurales. Dicho de otra manera, por cada niño que termina su primaria en una escuela rural hay casi seis niños que la terminan en las escuelas urbanas a pesar de que 42% de la población en edad escolar vive en el campo.

Estamos, pues, muy lejos de brindar “la igualdad de oportunidades para todos los mexicanos de acuerdo con vocaciones y aptitudes” y –lo que es más grave– vamos muy despacio hacia la meta de traducir la igualdad política de todos los mexicanos en una igualdad de oportunidades educativas siquiera para los primeros grados de la enseñanza primaria.

Ignoro si a lo largo de la historia nacional posrevolucionaria se da algún otro sexenio en que el ritmo de expansión del sistema educativo haya retrocedido como en el actual y en las magnitudes del actual. Pero dos cosas son obvias: primero, que hay un problema de fondo que está condicionando nuestra expansión escolar (en seguida veremos cuál es). Y segundo: que si esto resulta novedad para la opinión pública, quiere decir que todavía se propalan muchos mitos y escasas verdades en torno a la realidad educativa del país.

LA CRISIS FINANCIERA

La expansión del sistema educativo nacional durante el sexenio que está por terminar, medida por la tasa de crecimiento de la matrícula, perdió, por tanto, una cuarta parte de velocidad respecto al sexenio 1958-1964. En la raíz de este fenómeno se encuentra el enfrentamiento que ya ha empezado a experimentar la dinámica del gasto educativo nacional.

La causa fundamental de la situación crítica en la que va entrando el gasto educativo nacional es la retracción relativa que viene experimentando el gasto federal en educación. En el sexenio 1964-1970 el gasto nacional en educación aumentó en 79% en tanto que el gasto federal en educación aumentó sólo en 74%. En el sexenio 1958-1964, en cambio, las tasas fueron 228% y 254%, respectivamente. En consecuencia, la federación, que había tenido una participación creciente en el financiamiento de la educación nacional durante el sexenio anterior, disminuyó su contribución relativa durante el sexenio actual.

Una manera de evidenciar esto es examinando la relación que ha habido en los últimos años entre el gasto educativo del gobierno federal y la población total del país, o sea el gasto educativo per cápita de la federación. En tanto que entre 1960 y 1965 este gasto educativo per cápita se duplicó (a precios corrientes), pasando de \$52.35 a \$106.59, entre 1965 y 1970 sólo se elevó en un 60%, pasando de \$106.59 a \$156.84.

El nivel educativo en el que esta situación empieza a repercutir más notablemente es sin duda la enseñanza superior. Los incrementos anuales en el gasto unitario por alumno de enseñanza superior en los últimos años lo muestran claramente.

<i>Año</i>	<i>Precios corrientes</i>	<i>Precios de 1959</i>
1961	2 334	2 167
1962	2 459	2 207
1963	2 737	2 412
1964	3 173	2 633
1965	3 350	2 710
1966	3 357	2 615
1967	3 210	2 393

Los incrementos a precios constantes que se infieren de esta serie para los años que corresponden al sexenio 1964-1970 son: 2.9, -3.5 y -8.4; si bien se ignoran los datos de 1968 en adelante no hay nada que permita suponer que esta tendencia se haya corregido sustancialmente.

Si los estudiantes supieran un poco de estos números no es difícil imaginar cómo reaccionarían, pues esta retracción del gasto por estudiante, además de afectarlos directamente, es una razón de seria preocupación nacional.

Es lamentable que un problema tan fundamental no haya sido oportunamente atendido, a pesar de haber sido claramente pronosticado. Desde este mismo diario *Excélsior* sostuve, a principios de 1965, que sería imposible mantener en este sexenio las mismas tasas de incremento del gasto educativo federal logradas en el sexenio anterior, a no ser que se modificasen sustancialmente las pautas tradicionales de financiamiento. Este pronóstico, que por cierto despertó entonces una polémica, desafortunadamente se ha cumplido con toda precisión.

SE APLAZÓ LA SOLUCIÓN

Hubo en 1965 y 1966 intentos gubernamentales por incrementar los recursos para educación: la idea de patrimonios para las universidades,

la idea de cuotas en la enseñanza superior, la idea de un seguro escolar, etc. Ninguno de estos intentos llegó, sin embargo, a realizarse.

El hecho de que la solución de fondo a este problema esté dependiendo de una reforma en las políticas de imposición y de control de los impuestos (reforma, por lo demás, urgente desde otros muchos puntos de vista) no debe, sin embargo, inducir a pensar que las reformas fiscal y administrativa puedan ser las únicas soluciones. Los efectos de una reforma fiscal no serán inmediatos; debiera, por tanto, estimarse si el plazo de tolerancia del problema del financiamiento federal a la educación no exige otras medidas concomitantes y complementarias como indispensables en la solución. Entre éstas deberían considerarse las que otros países latinoamericanos han venido adoptando en la línea de cuotas, préstamos y créditos estudiantiles para el financiamiento de la enseñanza superior, tendencia cada vez más extendida tanto en los países en desarrollo como en los avanzados, y que corresponde por lo demás a una urgencia de justicia distributiva (es un hecho que actualmente los pobres pagan la educación superior de los relativamente ricos, dado que la “democratización” de la educación no se consigue por el simple hecho de su gratuidad, según se ha supuesto cómodamente).

El alza de los costos de la educación, sobre todo si se desea mejorar su calidad, la necesaria disminución del número de alumnos por maestro y la previsible elevación en el costo medio por alumno que forzosamente está implicada en el hecho de que la enseñanza media y superior tengan una creciente participación relativa en la matrícula total, reclaman una urgente solución a este problema.

El ingenuo triunfalismo con que suelen presentarse los logros educativos del país perjudica, a la larga, a los mismos políticos que lo propician. Cuando llega el momento en que la verdad se impone al mito tiene que hablarse de “incongruencias ya insalvables en la educación nacional”, sin que la opinión pública logre explicarse cómo es que lo que marchaba tan admirablemente bien, resulte de repente ya “insalvable”. El tema del financiamiento de la educación nacional es particularmente delicado en este sentido, y es muy peligroso seguir mitificándolo.

EL MITO DE LA IGUALDAD

Que la Constitución nos declare a todos iguales ante la ley representa, además de una realidad jurídica, un espinoso problema de política práctica. Esa igualdad que se postula en abstracto tiene que traducirse

en las oportunidades sociales que se nos ofrezcan. Al menos de manera que se logre una relativa compensación de las inevitables desigualdades –en capacidad, necesidades, talentos y gustos– de los individuos.

Tratándose de la educación, nuestros gobiernos han venido proclamando que pretenden proporcionar igualdad de oportunidades educativas a todos los mexicanos. Nunca se ha explicado cómo se entiende prácticamente esta igualdad ni mucho menos se han puesto los medios para hacerla efectiva en una sociedad tan desigual, dispareja y heterogénea como México.

Todos sabemos que aunque el sistema educativo ofrezca por igual al rico y al pobre la oportunidad de educarse, son muchos los factores que harán nugatoria esta igualdad para el pobre. Pero, en fin, demos por bueno el criterio proclamado de que para que haya justicia educativa en México, baste la igualdad de *ofrecimiento* de oportunidades educativas, y prescindamos de la igualdad de *acceso*, de la igualdad de *perseverancia*, de la igualdad de *rendimiento* educativo y de la igualdad de *reconocimiento* de esa educación en el mundo del trabajo –todas las cuales son todavía un sueño lejano para los mexicanos pobres.

Analicemos el sexenio 1964-1970 desde el simple punto de vista de la igualdad de ofrecimiento de oportunidades educativas a las diversas regiones del país. La conclusión, que adelanto, es que la política educativa seguida en este sexenio fue no sólo lamentablemente conservadora sino positivamente contraria a la tendencia igualitaria que se viene proclamando.

SE AHONDA LA DIFERENCIA ENTRE POBRES Y RICOS

Efectivamente, las políticas de desarrollo escolar pueden actuar bien en favor de un acercamiento o bien de un mayor distanciamiento socioeconómico entre distintas zonas de desigual nivel de desarrollo. Esto depende, obviamente, de las características de las regiones que, al recibir una prioridad especial en el desarrollo educativo, son favorecidas con más plazas escolares que las zonas restantes. Y si además de estos efectos –de carácter estrictamente educativo– que pueden generar las políticas de desarrollo escolar, se considera que este mismo desarrollo es una fuerza que puede favorecer el desenvolvimiento económico y social de las distintas zonas, es obvio que hay una relación digna de ser analizada entre las políticas escolares y las dinámicas de acercamiento o distanciamiento que operan sobre los niveles de desarrollo de las diferentes regiones de un país.

De acuerdo con lo anterior, puede decirse que si el desarrollo educativo es más intenso en las zonas más desarrolladas que en las reza-

gadas, las distancias socioeconómicas que separan a las segundas de las primeras tenderán a acentuarse; y que si ocurre lo contrario estas distancias tenderán a reducirse.

Pues bien, si se clasifican las distintas zonas del país según su nivel de desarrollo (he adoptado para este análisis la clasificación según el índice de pobreza elaborado por Wilkie), y se estudia la manera como se han distribuido las oportunidades educativas en los últimos años a cada zona, se comprueba que se ha favorecido más a las zonas más desarrolladas y menos a las más rezagadas. Es decir que la política escolar de este sexenio, lejos de contribuir a equilibrar las zonas, está reforzando la dinámica de distanciamiento regional en el país.

Este análisis ha sido hecho tanto desde el punto de vista de la expansión de la enseñanza primaria en relación con la demanda escolar, como desde el punto de vista de la distribución de oportunidades de cursar la primaria completa, y finalmente de la expansión de la enseñanza media y superior. Baste indicar que las correlaciones entre el grado de desarrollo de cada zona del país y la satisfacción de la demanda virtual en los tres niveles educativos eran en 1960 casi perfectas. Esto significa que la educación no estaba compensando la pobreza de las zonas desfavorecidas sino simplemente ajustándose a ella.

Pero lo más grave es observar dinámicamente estas correlaciones, pues si eran casi perfectas en 1960 se han vuelto perfectas en 1968. Dicho en otras palabras, las políticas de expansión escolar seguidas en los últimos años ni siquiera han sido neutrales para la dinámica de distanciamiento regional que está operando en el país, sino que la han reforzado. Por esto es una verdad que la educación está contribuyendo a agudizar los desequilibrios regionales.*

Como efecto de esta política, los mexicanos de Chiapas o Yucatán son cada vez más “desiguales” respecto a los del Distrito Federal o del noroeste según el propio criterio de igualdad educativa (ofrecimiento de oportunidades) que se ha postulado en enseñanza primaria, media o superior. No vamos, por tanto, hacia la igualdad educativa de todos los mexicanos sino precisamente en la dirección contraria.

Cuando se habla, por tanto, de que ha sido “la principal preocupación del gobierno durante este sexenio en materia educativa, el ajustar el sistema escolar al proceso de cambio de la sociedad contemporánea”, habrá que concluir que esta preocupación tuvo escasa realización, por lo que a “igualdad” hace, en el actual proceso de cambio de la sociedad mexicana.

* Véanse los datos correspondientes a la década 1960-1970, pp. 105 ss.

Mirando al futuro sería de desear que el mito de la igualdad educativa para todos los mexicanos ceda a la severa verdad de nuestras reales desigualdades. Precisamente porque estas desigualdades son muy difíciles de superar, es preferible reconocerlas; sólo así será posible fundamentar la política educativa nacional del futuro en la escueta realidad de México.

EDUCACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL

Quizás el mito más acariciado de la política educativa mexicana sea el de adjudicarle a la educación un efecto mágico sobre la movilidad social.

Se postula que la generalización de las oportunidades escolares y su gratuidad es el camino abierto al ascenso social. De esta manera, se dice, la educación del México posrevolucionario ha sido el motor de los cambios en la estratificación social y ha transformado la antigua sociedad fixista en una sociedad móvil.

No es fácil distinguir la parte de verdad tras este mito. A pesar de la importancia del problema es muy escasa la investigación seria sobre el tema. Pero todas las investigaciones empíricas disponibles apuntan más bien en dirección contraria: el efecto independiente o autógeno de la educación escolar sobre la movilidad de nuestra sociedad ha sido muy limitado y claramente localizado en ciertos estratos de la clase media. Para las grandes masas la educación –gratuita y más o menos generalizada– no pasa de ser parte del “factor esperanza”.

Más que aceptar ingenuamente que la educación es un mecanismo de gran alcance para la nivelación social, mediante la redistribución generacional de oportunidades sociales conforme al talento individual, hay que considerar que en la medida en que las oportunidades educativas de los individuos estén determinadas por su origen social y económico, en esa medida la educación será más bien un mecanismo para la transmisión de las desigualdades de una generación a la siguiente.

En México las fuertes desigualdades sociales y económicas gravitan fuertemente no sólo sobre la igualdad de acceso a las oportunidades educativas sino también sobre la igualdad de perseverancia en la educación, sobre la igualdad de aprovechamiento en la escuela y sobre la igualdad de éxito social y económico en relación con la educación recibida. La gratuidad de la educación pública ha actuado más como apaciguador social para los pobres, que como medio para la realización efectiva de una justa distribución de educación. Incluso, contra su intención política, la gratuidad actúa en el nivel medio y sobre todo

en el superior como un mecanismo para que los recursos públicos que provienen de todos subsidien a los relativamente más favorecidos.

Para apreciar la manera como el origen socioeconómico de las personas predetermina la educación en México, conviene recordar que el 18% de la población en edad escolar no asiste a la escuela puramente por factores socioeconómicos. Esta demanda frustrada pertenece en un 40% a familias con ingresos mensuales de menos de \$200; en un 30%, con ingresos entre \$201 y \$400; en un 13%, con ingresos entre \$401 y \$600; y en un 9%, con ingresos entre \$601 y \$1 000. En suma, el 92% de ellos provienen de familias con ingresos inferiores a \$1 000 mensuales.

En la educación superior, el caso de la UNAM es ilustrativo: el 66% de sus alumnos pertenecen a un grupo socioeconómico que, por sus ingresos, están en el 5% superior de la pirámide de ingresos, y el 91% procede del estrato que compone el 15.4% más rico de la población. Hay, pues, una selección automática, a lo largo del ascenso escolar, en función de la capacidad económica, que viene a hacer prácticamente nugatoria la intención de justicia de la gratuidad escolar.

Esta última está lejos de compensar no sólo lo que los economistas llamarían el costo de oportunidad (e. d., los ingresos renunciados) que implica la escolaridad, sino tampoco las desventajas de la pobreza para el aprovechamiento escolar, las aspiraciones, el hábito de confianza en sí mismo, la actitud de logro y otras actitudes y valores que condicionan una continuada escolaridad. La certificación misma de los estudios, en una sociedad en que las relaciones y las “recomendaciones” son decisivas para el éxito social, tiene un diverso valor práctico para el rico y para el pobre, y en muchos casos es prácticamente ineficaz para romper las barreras de la discriminación contra el pobre, que opera en el mundo del trabajo.

CAMPESINO Y OBRERO: PERSONAJES OLVIDADOS

La clase baja mexicana recibe oportunidades educativas en evidente desproporción con la justicia que una política igualitaria parecería implicar. Los núcleos indígenas, aislados de la comunidad nacional, permanecen casi inmóviles en su marginalismo. Por lo que hace al campesinado, hay que recordar que la escasez de escuelas primarias completas en el medio rural (el 74% de ellas no pasan del 4o. grado), la bajísima eficiencia terminal de las escuelas rurales (9%), la escasísima oferta de enseñanza secundaria en el campo, la pobreza de oportunidades posprimarias de entrenamiento para el trabajo son características

del sistema educativo mexicano. A la vez que efecto de las desigualdades de nuestra sociedad, estas características son también causa de su persistencia.

El sector obrero, sujeto al esquema de un régimen de beneficios a cambio de sumisión, nunca se ha distinguido por presiones tendientes a ampliar sus oportunidades de educación. Quienes logran salir de su categoría proletaria, casi siempre han encontrado en la educación un elemento reforzativo más que un factor autógeno de su ascenso social.

Es más bien la clase media (sobre todo en sus estratos superiores), la que está derivando de la educación el beneficio de cierto ascenso social. El umbral de educación que se considera indispensable para que no desciendan en la escala social los integrantes de esta clase es, como mínimo, el término de la enseñanza secundaria, aunque sus padres rara vez hayan terminado la primaria. Esta clase es sin duda la que recibe del sistema educativo en su conjunto el máximo beneficio de movilidad, por lo que puede decirse que la educación nacional más que populista es elitista, en la medida en que favorece la transición ascendente dentro de la propia clase media y, en menor proporción, de ésta hacia la clase alta.

La clase alta, finalmente, constituida por los grupos privilegiados económica y políticamente, no es en el México moderno una clase de alta educación y, por lo tanto, carece de una fuerte tradición cultural. Sus integrantes, una vez establecidos en ella, rápidamente se aíslan de las otras clases sociales y olvidan los mecanismos políticos, económicos y sociales que los hicieron ricos. Siendo la clase dominante, tienen muchas maneras de mantener su poder, principalmente proporcionando beneficios a quienes no los pueden conseguir de otras fuentes. Por esto no ven en la educación la fuente principal de su ascenso y de su permanencia en la cúspide social, pero sí vigilan instintivamente que la educación transmita los valores propios de su clase para perpetuar el sistema de ascenso del que son fruto.

De esta manera la clase alta mexicana percibe la educación de su propia clase (para la que dispone de instituciones privadas) como un elemento de coherencia complementario para su propia estabilidad social, y la educación de las demás clases sociales como algo indiferente a sus propios intereses directos o, a lo más, como un proceso que tiene efectos sociales demasiado lentos para afectar su seguridad.

Es, pues, bastante discutible afirmar una relación eficaz de nuestra educación con la justicia social. Pero una cosa puede decirse: la identificación de “educación” con “escuela” y consecuentemente la asignación de una función de movilidad social a la escuela en su actual versión, tendrá que revisarse radicalmente. El ritmo al que el actual sistema

educativo podría llegar a contribuir significativamente a la movilidad social es tan fantásticamente lento, que el país no lo podrá tolerar.

La presión hacia una sociedad móvil y más justa en el México actual tiene tal dinamismo que no esperará la solución por este camino. La creará, más bien, por el camino de la concientización masiva.

¿Y LA REFORMA EDUCATIVA?

A todo esto, hace más de dos años que se anunció, con toda solemnidad, una gran “reforma educativa” nacional. Y no ha pasado nada, absolutamente nada que merezca con alguna seriedad este calificativo.

Este infortunado episodio inconcluso de la “reforma educativa”, frustrante para cualquiera que tenga conciencia de la multitud de problemas críticos que aquejan a la educación mexicana, debe conducirnos, sin embargo, a algo más que a una simple apreciación sobre la capacidad de una administración, al fin de cuentas transitoria. Lo realmente serio e importante en este asunto es la duda que surge sobre la posibilidad de autorreforma de la actual estructura educativa del país, dentro de las actuales pautas de poder, administración y valores vigentes en la sociedad mexicana.

Porque en el fondo la educación no es un fenómeno aislado que podamos reformar en sí mismo, sino un fenómeno íntimamente relacionado con todos los demás procesos sociales. Para reformar la educación es imprescindible saber para qué se educa o, lo que es lo mismo, tener una clara visión del tipo de sociedad que se desea.

Tan es esto así que, si bien se recuerda, la actual reforma educativa fue anunciada por el señor presidente en 1968 por considerarse que la educación nacional ya no responde a la actual sociedad mexicana ni a su dinámica de cambio, según se percibió ésta con ocasión de los acontecimientos estudiantiles de ese año.

La pregunta es, pues, ¿cuál es el México futuro? Y por esto una verdadera reforma educativa no es tanto un problema de técnica pedagógica sino de política social nacional.

¿OTRA EDUCACIÓN U OTRO MÉXICO?

Si se analizan las condiciones sociales del México actual tendrá que convenirse en que es relativamente poco lo que la sola estructura educativa puede hacer para aliviarlas, si los demás subsistemas sociales siguen operando como hasta ahora. Las causas de los desajustes y disfunciona-

lidades entre la educación y la sociedad en México, se localizan en gran parte fuera de la estructura educativa misma y son incontrolables por ella. Por esto, mientras no se modifiquen algunas características básicas del estilo de desarrollo económico adoptado por el país desde los años cuarenta y del peculiar estilo de asignación y control del poder que el país viene experimentando, los cambios que las reformas exclusivamente educativas pueden lograr son casi insignificantes.

Sin negar que los cambios educativos también provocarían cambios en otras estructuras sociales, son mucho más relevantes, en el momento actual para una posible “reforma educativa” mexicana, los condicionamientos que imponen a esta reforma las estructuras económicas y políticas vigentes. Desde este punto de vista, la eficacia de una “reforma educativa” estará en función de la capacidad que el país tenga para abrirse a otras modalidades en aspectos básicos de sus procesos económicos y políticos.

El dilema de fondo, que no por arduo puede ser ni esquivado ni pospuesto, es si el México de 1970 es capaz de orientarse hacia una sociedad participativa o no. Sociedad participativa significaría vigencia real de democracia en lo político, respeto a la autodeterminación personal en lo social y liberación de las opresiones de los débiles por los poderosos en lo económico. En suma, una radical revisión de los modos de ejercicio de la autoridad –política, empresarial, religiosa o familiar– que permitiese a la persona humana integrada en comunidad, ser el autor de su propio destino.

Sin postular utopías sociales y sin querer recurrir a las estériles soluciones de la violencia, se ha tomado conciencia en muchos sectores de la sociedad mexicana de que es posible y necesario abrir al país, con pasos decisivos, hacia formas de convivencia de creciente participación.

Si esto se hace y sólo si esto se hace será posible la esperada “reforma educativa”. El problema no es de instrumental técnico sino de valor político. Tendremos una nueva educación cuando aceptemos un nuevo México.

Pues en última instancia –todos lo sabemos– son las decisiones de conciencia las que determinan el futuro de una sociedad. Para los políticos de la educación como para todos los políticos, el problema de fondo es cómo encontrar entre la maraña de mitos halagadores que genera la política, la austera verdad que los salva; y cómo decidir por conciencia, no conforme a los mitos sino conforme a la verdad.

Si la educación mexicana ha de superar en el siguiente sexenio sus actuales crisis que la acercan a la bancarrota, será en la medida en que renuncie a triunfalismos y se decida a afrontar la verdad.

Tres reformas educativas distintas*

Entre los principales problemas a que se enfrenta el nuevo gobierno está el de la reforma educativa. Tanto que el tema mereció enfática mención en el discurso de toma de posesión del presidente Echeverría.

En los dos últimos años ha corrido mucha tinta sobre la reforma educativa. Se han levantado en la opinión pública grandes expectativas que el nuevo gobierno se dispone a atender.

Sin embargo, parece haber una dificultad previa, en todo este asunto. Una dificultad de orden conceptual, si se quiere, pero que no por eso deja de causar cierta incomodidad, lo mismo a la opinión pública como, suponemos, a la nueva administración educativa. La dificultad consiste en que no está claro si la reforma educativa es algo que ya se hizo, se está haciendo o se va a hacer. Y eso no deja de ser un poco incómodo.

* * *

Me explico. Parece haber tres versiones, oficiales las tres, sobre la reforma educativa.

La primera se basa en el solemne anuncio, hecho por el presidente Díaz Ordaz el 1 de septiembre de 1968, de una profunda reforma educativa. En esa ocasión se prometió reformar la educación nacional a fondo pues, se dijo, la insatisfacción de las nuevas generaciones patentizaba la obsolescencia del sistema educativo. Este anuncio desató una febril actividad—de estudios, comisiones y congresos— para preparar la anunciada reforma. Una persona que ha tenido la paciencia de coleccionar los recortes de prensa sobre este tema me asegura que de entonces acá han aparecido en la prensa nacional más de 200 noticias sobre esta reforma.

En esta primera versión de la reforma educativa todo iba bien, al menos en cuanto que todos creíamos que la reforma era algo que estaba en estu-

* *Excélsior*, 5 de diciembre de 1970.

dio y a punto de culminar. Pero he aquí que de pronto surgió una segunda versión que empezó a complicar la tranquila lógica de los acontecimientos.

La administración educativa pasada empezó a anunciar que la reforma educativa ya se había hecho y se estaba ejecutando. Es difícil determinar el momento preciso en que ocurrió este cambio de tiempo en la conjugación oficial del verbo reformar. Hay indicios en un discurso del licenciado Agustín Yáñez del 15 de mayo de este año. En todo caso el cambio es evidente en las declaraciones finales sobre este tema del régimen que acaba de terminar.

El domingo pasado, en el *Diorama* de *Excélsior*, el entonces secretario de Educación afirmaba: “La reforma está en marcha”. Y explicaba que la reforma consistía en las siguientes actividades, muchas de las cuales se iniciaron con anterioridad al 1 de septiembre de 1968: la orientación vocacional (iniciada en 1966); la expansión del sistema escolar (continua); la simplificación de los programas (continua); la utilización de la TV en la enseñanza (anunciada desde 1965, aplicada a la alfabetización en ese año y a la secundaria el 2 de enero de 1968); la adopción de los métodos “aprender haciendo” y “enseñar produciendo” (iniciada en mayo de 1968); la unificación de la enseñanza media (realizada en 1969); la introducción de materias humanistas en la enseñanza técnica (efectuada en 1965); y el incremento de la acción cultural y editorial de la SEP (iniciado en 1965).

La relación entre estas importantes actividades del último sexenio y la reforma educativa, la precisó la administración pasada con estas palabras: “No podría decirse que la reforma está plenamente en marcha, pues se trata de acciones parciales, muchas de las cuales tienen una aplicación gradual o sucesiva”. Pero parece difícil compaginar lógicamente la reforma educativa, anunciada como algo “por hacerse” en 1968, con acciones iniciadas varios años antes.

* * *

La confusión, sin embargo, no para aquí, porque el 1 de diciembre, el presidente Echeverría anunció que “iniciaremos” una reforma educativa, y antes el nuevo secretario de Educación Pública se refirió a la reforma, asimismo, como algo que está por “iniciarse”. De este modo ha surgido una tercera versión para el ya sufrido concepto de “reforma educativa”, que si bien levanta nuevas esperanzas no liquida el desconcierto sino, en el mejor de los casos, hace suspender todo juicio.

¿La reforma que se inició en 1968 es la misma que está en marcha desde 1965 y la misma que se va a iniciar en 1971? Ni el esquema

hegeliano de tesis-antítesis-síntesis ni la aceptación de una diacronía intemporal parecen ser capaces de conciliar estas tres versiones sobre la reforma educativa; aunque quizás no falte quien intente reducir estas pequeñas incongruencias a una sucesión cronológica inteligible, mediante la fecunda teoría de la continuidad de la acción revolucionaria.

Por lo pronto, sin embargo, parece que se trata de tres reformas distintas y un solo problema educativo.

Sería de desear, en conclusión, que la nueva administración de Educación Pública, a la que alienta el decidido propósito de llevar a cabo una profunda reforma educativa se apoye, a la vez, en la convicción manifestada el 1 de septiembre de 1968 de que México requiere una seria reforma de su educación –sobre todo por la inadecuación de ésta a las nuevas circunstancias sociales del país– y en los trabajos realizados en la pasada administración como preparación de esa reforma. Si estos trabajos no condujeron a un cambio sustancial en la educación nacional, como todos esperábamos, esto se debió probablemente a dos razones.

La primera, faltó investigación seria. Fue muy laudable el recoger las opiniones de maestros, padres de familia, universitarios y funcionarios en torno a la reforma. Pero no se llegó a determinar cómo analizar críticamente esas opiniones, cómo diagnosticar las causas de las deficiencias señaladas y cómo programar los cambios. Esta experiencia puede ser muy útil a la nueva administración no sólo porque esa auscultación produjo ya los elementos valiosos que puede producir –y por esto no parece necesario repetirla–, sino sobre todo porque indica que, después de oír las opiniones, el éxito de una reforma seria requiere trabajos técnicos de diagnóstico, programación, experimentación y evaluación.

La segunda razón de que la reforma educativa se haya quedado a medio camino es quizás que su costo político era y es alto. Romper estructuras de poder informal, creadas durante decenas de años en la SEP, exigir nuevos esfuerzos de formación a nuestros maestros, innovar imaginativamente sin la plena garantía de tener éxito, y someter a revisión muchos lugares comunes que nos han dado seguridad en el pasado, tiene consecuencias políticas inmediatas.

Confiamos en que la nueva administración de Educación Pública sabrá aprovechar estas experiencias en el nuevo planteo de la reforma educativa que el país sigue esperando.

Compromisos del cambio educativo

Hay signos en el nuevo gobierno que parecen promisorios para el futuro de la educación nacional.

Se ha creado en la SEP una Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Se han reestructurado las otras tres. Se prepara el establecimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. El nuevo secretario de Educación Pública, Dr. Víctor Bravo Ahúja, y el subsecretario de Planeación, Dr. Roger Díaz de Cossío, se han referido a la reforma educativa señalando sus orientaciones básicas. Las declaraciones que este último hizo ayer a *Excélsior* sobre una reforma “continua, cambiante, evolutiva” son alentadoras.

Todo esto indica que hay voluntad de cambio en la política educativa mexicana. Pero también invita a reflexionar en las implicaciones de un verdadero cambio.

* * *

Los grupos más directamente interesados en la educación del país están convencidos de que el cambio que se requiere es radical. Tan profundo o más que lo que fueron, en su tiempo, los promovidos por Gómez Barreda o Vasconcelos. La escuela mexicana primaria y media ha permanecido casi estática por muchas décadas. Su estructura data sustancialmente de hace 90 años; sus contenidos de hace 50; sus métodos sólo han variado al suave viento de algunas teorías importadas y su relación con los procesos sociales externos a ella han sido tan tenues que ha permanecido casi inmutable en medio de un México en acelerada evolución.

Quienes reducen los problemas educativos del país a la expansión de su sistema escolar como si la educación fuese una carretera en construcción, pueden satisfacerse con las cifras de su crecimiento: tantos o cuantos kilómetros adicionales de educación sería el índice de nuestro

* *Excélsior*, 19 de diciembre de 1970.

progreso educativo. Pero quienes procuran comprender la educación como proceso profundo, íntimamente trabado con la transformación estructural de nuestra sociedad y con la superación humana de cada persona, optarán más bien por aceptar el reto de una transformación radical —en estructuras, métodos, organización y relación con la comunidad— de las formas de educación como si éstas no existiesen yuviésemos que crearlas hoy y, por supuesto, seguir recreándolas sin cesar.

A esta clase de cambio educativo es a la que aluden las declaraciones del Dr. Díaz de Cossío. No se buscan soluciones estables o definitivas sino una solución dinámica, permanentemente abierta a nuevos cambios mediante la evaluación orgánica de las experiencias. Éste es el tipo de reforma educativa que nos impone la realidad del país y la prospectiva de su futuro.

Las reformas educativas convencionales de los últimos 15 años, realizadas en la sola estructura del sistema escolar y derivadas deductivamente de concepciones más o menos ideales y más o menos estáticas del hombre, han probablemente pasado a formar un capítulo ya cerrado en la historia de la planificación educativa. La reciente revolución en las comunicaciones humanas no sólo ha alterado sustancialmente las potencialidades del aprendizaje, sino que ha obligado por contrapartida a renunciar a un control riguroso de la información. Por esto las nuevas tendencias de los planificadores de la educación se apartan cada vez más de modelos rígidos y definidos, para orientarse más bien a capacitar a cada persona para hacer su propia síntesis educativa. Lo que importa es más la personalización responsable de la información y la capacitación de cada persona para dominar su propio proceso de aprendizaje.

* * *

Hay, pues, voluntad de cambio en la SEP. Y de un cambio que puede ser copernicano. Pero las implicaciones de un cambio semejante son bastante complejas. Van desde lo filosófico hasta lo más inmediatamente político.

En el orden filosófico hay que empezar por definir operativamente los valores sociopolíticos y humanos que servirán de marco a esta nueva educación dinámica. Entre los valores de “democracia”, “justicia social”, “libertad”, etc., que proclaman oficialmente nuestros políticos —términos que más que conceptos transmiten sentimientos vagos y difusos— y el diseño de estrategias y técnicas para el cambio, hay un vacío de pensamiento que nunca se ha llenado en México. ¿Qué se entiende, por ejemplo, por “igualdad de oportunidades educativas” si nunca he-

mos definido operativamente esa igualdad de la sociedad que deseamos? Y si esto no se define, ¿cómo creemos poder resolver dilemas de estrategia educativa como el que se establece entre promover polos de desarrollo educativo u optar por la nivelación masiva? Ninguna técnica de planeación, por refinada que sea, puede operar en un vacío de valores sociales. La técnica sólo implementa valores claramente definidos.

En lo social y económico el cambio educativo supone también que las relaciones entre la educación y los demás procesos sociales sean claramente conocidas. Movilidad social, estratificación, ingreso, productividad, actitudes para la modernización, proceso de politización y sus consecuencias, todo esto tiene relaciones con la educación. La suposición de que el simple tránsito por el sistema educativo va a operar milagros de transformación social, económica y tecnológica, es una suposición fraudulenta. Hay estudios que demuestran, por ejemplo, que la escuela primaria en localidades rurales no ha significado cambio social alguno para la comunidad a lo largo de cuatro generaciones. Seguir prometiendo lo contrario es sólo propiciar un proceso de frustración nacional.

En lo directamente pedagógico la nueva educación supone quizás los cambios más audaces. Porque el concepto de aprendizaje ha cambiado profundamente y porque se dispone hoy de una tecnología impresionante para difundir información y estimular su asimilación. No hay que olvidar, por ejemplo, que cuando este sexenio termine estarán en órbita satélites educativos en América Latina. ¿Cómo aprovechar inteligentemente esta tecnología? ¿Cómo prevenir sus riesgos? Y sobre todo, ¿cómo transformar a los educadores para prepararlos a esta nueva era educativa? Finalmente en lo directamente político, un cambio radical de la educación mexicana tendrá un alto precio. El proceso de toma de decisiones en nuestra política escolar ha sido no sólo primitivo sino, en ciertas ocasiones, viciado. ¿Dónde intervienen en ese proceso los intereses populares auténticos? ¿Cuándo han podido los campesinos u obreros ejercer presiones autónomas para conformar la política educativa de acuerdo con sus justos intereses? ¿Cuál ha sido la relación entre el técnico que planifica y el político que decide? La reforma interna del proceso de toma de decisiones en la SEP, para abrir éste al diálogo franco y a la crítica pública, debiera ser el primer paso para un verdadero cambio en la educación nacional. ¿Hasta qué punto permitirá este cambio el resto del sistema político del país?

* * *

Estas someras consideraciones muestran que la voluntad de cambio compromete.

Compromete, primero, a ser humilde. Porque sólo el político humilde, el que reconoce que no tiene todas las respuestas y busca la crítica como una ayuda, puede superar la nefasta dinámica de la vanidad humana.

Compromete también al riesgo. Porque cambiar significa poder equivocarse. Y esto supone una desacralización del poder que tiene graves consecuencias.

Compromete al estudio serio de los problemas que se manejan, lo cual implica una transformación de las lealtades entre políticos y técnicos, lealtades que deben basarse más en el reconocimiento de los hechos estudiados, que en los favoritismos personales.

Todos estos compromisos, en el fondo, no son con virtudes abstractas. No existen compromisos con ideas sino sólo con personas. Son, en suma, compromisos con los 20 millones de niños y jóvenes mexicanos a quienes afectarán directamente sus decisiones en los próximos seis años.

¿Continuidad o innovación educativa?*

El primer mes del nuevo gobierno ha abierto interesantes interrogantes sobre el futuro del país. Interrogantes que inevitablemente se mezclan en las reflexiones sobre el año que comienza.

Las acciones del nuevo gobierno en este mes –múltiples, rápidas y variadas– han planteado sobre el panorama nacional un gran dilema: ¿continuidad o innovación? Los escépticos se inclinan por lo primero, sin querer conceder más que valor secundario a los cambios realizados; los optimistas se deciden por lo segundo, proyectando las consecuencias de esos cambios según sus propios deseos. Hasta este momento, sin embargo, no parece que haya aún base objetiva para juzgar resuelto el dilema en favor de ninguno de sus términos.

Ha habido, innegablemente, un cambio de estilo. Una agilidad política desacostumbrada, que se comprueba desde el discurso inaugural del presidente Echeverría hasta la reciente iniciativa de la Ley Federal de Reforma Agraria. Los anuncios de reforma van siendo rápidamente seguidos de la creación de algunos instrumentos para realizarla. Todos estos signos indican una enérgica voluntad de innovación, mas el lastre de nuestras tradiciones políticas pesa todavía demasiado para concederles plena credibilidad.

Las acciones del nuevo gobierno se asemejan hasta ahora al cambio de varias piezas en el rompecabezas del panorama nacional. No se ve aún hasta qué punto, en el ejercicio concreto del poder, las reformas efectuadas vayan a afectar la configuración total de la sociedad mexicana. Las iniciativas de ley en materia económica, las explicaciones del secretario de Hacienda sobre nuestra política financiera, el programa de desarrollo de las zonas áridas, el impulso a las comunidades indígenas, la atención a la investigación científica, todo esto hace pensar que se prepara un cambio considerable en el modelo de desarrollo seguido hasta ahora. Pero, como acciones aisladas, todavía dejan lugar a la duda sobre la exis-

* *Excélsior*, 2 de enero de 1971.

tencia, en la intención de la nueva administración, de un nuevo modelo, unitario y deliberado, que resuelva los graves problemas del país.

* * *

Hasta que la acción gubernamental toque directamente la esfera de la política social será posible comprobar si tras este cambio de piezas del rompecabezas aparece una nueva visión de México. Y es a esta luz como las esperadas reformas a la educación nacional cobrarán un significado que rebasará el simple interés por lo educativo. Esas reformas revelarán más claramente que otras muchas el tipo de sociedad mexicana que el gobierno considera posible y deseable.

La política educativa tiene esto de específico: está tan estrechamente condicionada por los procesos económicos y sociales que su originalidad casi no le viene de sí misma. Las relaciones de la educación con la movilidad social, la igualdad práctica de los ciudadanos, la distribución del ingreso, el empleo, los procesos cívico-políticos y el orden de la libertad y de la conciencia moral, predeterminan en alto grado las posibilidades de una política educativa. Por lo mismo, ésta refleja en forma unitaria la intención profunda del orden social y económico pretendido, y deja traslucir el concepto último de desarrollo que está en la base de la acción política.

Hasta este momento el gobierno no ha presentado todavía su programa educativo. No obstante la expectativa en torno a la anunciada y reanunciada reforma educativa, y no obstante la conciencia de que la administración anterior fue particularmente inerte en este ramo, el nuevo régimen ha preferido tomar su tiempo antes de tocar el tema.

Cuando lo haga —y parece que será muy pronto— resultará más fácil juzgar hacia qué extremo se resuelve el dilema de continuidad o innovación. Será más fácil entrever si las nuevas piezas del rompecabezas indican una nueva sociedad mexicana o sólo son retoques en un paisaje envejecido.

* * *

La línea divisoria entre continuidad o innovación es perfectamente precisa. Consiste en lo que se ha dado en llamar cambio de estructuras, o sea cambio en las formas estables de relación entre los miembros de la sociedad. Habrá continuidad si estas relaciones permanecen fijas; habrá innovación si se sueltan los procesos que las modifiquen.

Son muchas las tendencias del desarrollo educativo mexicano que tienen que invertirse radicalmente para que pueda hablarse de una política educativa en favor de la innovación estructural. El consenso nacional señalaría fácilmente la igualdad y la participación como los dos focos principales para un cambio de este tipo. Igualdad, porque existe en México una injusta distribución de la educación, tan injusta como la de la riqueza material. Participación, porque más raquítrico que el mercado interno de bienes económicos, es el mercado interno de la libre autodeterminación.

Orientar la educación nacional a promover una mayor igualdad educativa y social de todos los mexicanos implica que muchas cosas se hagan exactamente al revés de como se han venido haciendo. Pongo algunos ejemplos. Que se distribuyan las oportunidades escolares con preferencia al abandonado medio rural, para que cese el distanciamiento entre el campo y la ciudad y entre las regiones pobres y las ricas. Que se establezcan mecanismos educativos especiales que compensen, hasta donde sea posible, las desigualdades de los alumnos pobres. Que se rompa la uniformidad de contenidos y métodos, para proporcionar a cada región el tipo de educación que corresponde a sus verdaderas necesidades. Que se abran en el sistema escolar, a diversos niveles, salidas laterales que conduzcan al aprendizaje ocupacional, con la posibilidad de reincorporarse después nuevamente al sistema. Que se cobre la educación superior en forma proporcional a las posibilidades de cada estudiante, para que los ricos subsidien los estudios de los pobres. Que se obligue a todos los universitarios a prestar un eficaz servicio social en zonas deprimidas. Que se organice un amplio servicio de extensionismo agropecuario en apoyo de los campesinos. En suma, que la educación en todas sus formas dé más al que tiene menos, se empeñe especialmente en favor de los marginados, y actúe como ariete incansable en contra de las barreras de fixismo social que dividen nuestra sociedad.

También por lo que toca a la participación, una política educativa innovadora tendrá que invertir muchas tendencias vigentes. Hasta ahora nuestra educación ha pretendido, por sus contenidos y métodos, condicionar a los niños y jóvenes para que acepten sin crítica un orden sociopolítico establecido; el cambio consistirá en capacitarlos para cuestionar críticamente este orden establecido y mejorarlo responsablemente. Esto significa concientización de las masas populares sobre sus deberes y derechos; significa aceptación de los procesos de politización y de sus consecuencias; significa abrir nuevos cauces a la libertad de expresión y a la libertad de asociación; significa, en fin, un nuevo concepto de solidaridad nacional basado en el juego de intereses, y un nuevo concepto de concordia basado en la madura pluralidad de pareceres.

Innovación educativa de este tipo es innovación estructural porque desata procesos que alteran las relaciones de convivencia. Esta clase de innovación educativa es la que revelaría que en México se cree posible y deseable un nuevo tipo de sociedad.

* * *

Cuando se anuncie, por tanto, el programa educativo del presente gobierno y sobre todo cuando empiece a ejecutarlo, tendremos un criterio hermenéutico para determinar el alcance de las demás reformas. Si la nueva educación está en coherencia con una sociedad más justa, igualitaria y participativa, podremos creer que el dilema se ha resuelto a favor de la innovación. Si, en cambio, la reforma educativa resulta un remiendo educativo, habrá que concluir que todo lo demás no pasará de ser también remiendo social, económico y político. En cualquiera de las dos hipótesis el año 1971 será decisivo.

Hacia la pedagogía del lenguaje total*

Han anunciado las autoridades de educación que el mes entrante se darán a conocer los lineamientos de la reforma educativa. Así llegaremos al final del principio, o sea al término de este largo proceso que lleva dos años y medio y ha sido un tanto accidentado.

Uno se pregunta si de veras será un principio éste que ahora llega a su fin. Se pregunta hasta qué punto será un día nuevo y distinto para la educación mexicana el que seguirá a tan prolongada víspera. Hasta qué punto la reforma educativa inaugurará una nueva educación y un nuevo México.

Ya en otra ocasión comenté desde este lugar que para el observador de la política mexicana, en este periodo inicial de una nueva administración, la reforma educativa vendrá a ser la piedra de toque para comprender el alcance real que el presente gobierno piensa dar a la transformación social del país. Será el concepto de educación que emerja de esta reforma lo que permita juzgar si la multitud de recientes iniciativas gubernamentales, cuya coherencia cabal aún no se ve, se orienta hacia un cambio estructural o hacia un simple reformismo.

* * *

Este dilema entre cambio estructural o reformismo es tan válido y verificable en el campo de la educación como en el económico o social. Es posible hablar de un modelo de desarrollo educativo y discutir su viabilidad a la luz de determinadas metas de filosofía social. El que ha normado hasta ahora la educación mexicana, centrado en la escuela, subordinado a la economía de consumo, burocratizado, poco eficiente para su elevado costo y basado en una pedagogía intelectualista, es un modelo que se halla en crisis. No sólo no ha resuelto los problemas que

* *Excélsior*, 22 de mayo de 1971.

se supone debía resolver, sino que ha resistido al cambio y esto es la mejor prueba de su no viabilidad futura.

Hay indicadores más que suficientes de que nuestro actual modelo de desarrollo educativo no es viable. Extrapólelos usted si le consuela saber las fechas del desastre total. A mediano plazo nadie ve cómo las actuales pautas educativas resolverán nuestros grandes problemas, del mismo modo que nadie ve, en economía, cómo vamos a resolver el problema de nuestra dependencia externa (estas consideraciones, por supuesto, no interesan a quienes piensan en términos de un sexenio, sino a quienes se preocupan por las siguientes generaciones de mexicanos).

Pongamos algunos ejemplos: el enorme esfuerzo que significó la educación nacional en los últimos diez años hizo que el promedio de escolaridad de la población avanzara de 2.2 a 2.8 grados escolares; calcule usted cuándo llegaremos a un promedio de seis grados. El egreso de la primaria rural se elevó en los últimos seis años, de seis a nueve niños por cada 100 que la inician; calcule cuándo llegaremos a una modesta cifra de 60 o 70. El número de analfabetos funcionales (personas de nueve años o más que no terminaron cuatro grados de escuela) creció en la última década aproximadamente en tres millones. Situaciones angustiosas que, con nuestros actuales sistemas de educación, no tienen salida previsible.

Se han hecho también estudios interesantes que patentizan la ineficiencia del sistema educativo. En uno de ellos se cuantifica el costo que tendría la preparación de la fuerza de trabajo requerida para los distintos niveles ocupacionales (según estimaciones preparadas por el Banco de México) si se diese fuera del sistema escolar. Estas metas educativas podrían lograrse con enseñanza individualizada y con la tecnología más refinada (por computadora y televisión), a un costo mucho más bajo que el actual.

Se ha también calculado que un modelo distinto de desarrollo educativo, con base en la matrícula discontinua, enseñanza remedial para evitar la reprobación, y énfasis en los años preescolares para disminuir la reprobación subsiguiente, lograría preparar la fuerza de trabajo requerida a un costo que no rebasaría el 25% por ciento del costo actual.

Este tipo de estudios no pretenden establecer una política de desarrollo educativo, pero sí patentizan la ineficiencia del actual sistema educativo para las funciones que le ha asignado la economía.

Estas estimaciones cuantitativas cuestionan seriamente nuestro actual modelo de desarrollo educativo. Cuestionan la racionalidad de estar gastando casi 30 millones de pesos diarios en este juego ineficaz.

Pero mucho más lo cuestiona el que sus programas de estudio, métodos de enseñanza y formas de organización escolar, se sumen a otros factores externos al sistema para convertir a éste en un fiel reproductor de una estratificación social inaceptable. Cualitativamente el sistema educativo perpetúa una sociedad oligárquica, limitando a unos pocos el acceso al poder y a la riqueza y reservando así a una élite el decidir el destino de las masas.

Es importante reflexionar en los vínculos que hay entre nuestra estratificación social y el tipo de educación que nuestro sistema escolar está impartiendo. En palabras de Paulo Freire, la educación inerte o pasiva que se imparte en la mayoría de nuestras escuelas “niega la vocación ontológica del hombre, la de ser más, al negar su creatividad y su poder de objetivar al mundo de lo que resulta su quehacer transformador”. En cambio, puede suponerse que una concepción distinta de la enseñanza, que correspondería a la de los esquemas modernos que en distintas partes del mundo están experimentándose, contribuiría a “cambiar la mentalidad de los educandos, de manera que éstos fuesen capaces de comprender realistamente la ubicación que les corresponde en la sociedad; de analizar críticamente las causas y consecuencias de esa ubicación; de establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades, y de emprender así una acción eficaz y transformadora”.

Es ciertamente difícil establecer una relación clara entre el tipo de educación y sus efectos de transformación social, pues todavía no se ha podido esclarecer si el cambio actitudinal precede, sigue o simplemente acompaña al cambio estructural. Pero si el primero es de todas maneras un elemento del segundo, nuestra educación debería propiciarlo a través de todos los medios que estén a su alcance.

* * *

En el fondo lo que está en cuestión en nuestro actual modelo educativo es una forma de comunicación que ya no sirve.

La multiplicación de las fuentes de información en nuestra actual cultura ha hecho surgir nuevos lenguajes que la escuela ha sido incapaz de aprender y por tanto de transmitir. Al diseño del modelo escolar vigente subyace fatalmente el lenguaje oral y escrito. La escuela alfa-

betiza en un lenguaje que es propio del hombre racionalista del Renacimiento. La comprensión del “lenguaje total” de la nueva cultura, es decir, de las formas de expresión que hoy envuelven globalmente al hombre contemporáneo, es ajena al egresado más brillante de nuestro sistema educativo. La escuela lo deja analfabeta respecto a este lenguaje que es el del mundo de hoy.

A través de la historia la tecnología ha configurado las formas de comunicación entre los hombres; y éstas a su vez han configurado las formas de convivencia. La educación, que no es sino comunicación en orden a la convivencia tiene que evolucionar de acuerdo con la tecnología de la comunicación de cada época. El lenguaje total de nuestra época conlleva un nuevo modelo de desarrollo educativo radicalmente distinto del tradicional. ¿Será México capaz de dar este salto mortal?

* * *

A lo largo de dos años y medio hemos venido escuchando innumerables opiniones sobre la reforma educativa. La mayoría de estas opiniones se sitúan más cerca del polo reformista que del polo del cambio estructural. Su timidez en lo educativo refleja su timidez respecto a un cambio social y humano profundo. Esperamos que la reforma educativa oficial supere esta timidez y más que una reforma sea una revolución educativa. Así podremos considerar estas fechas como el final de un verdadero principio.

Balance previo de la reforma educativa*

Antenoche, en solemne ceremonia, dio a conocer el señor secretario de Educación una serie de documentos sobre la reforma educativa. Al presentarlos a la opinión pública afirmó que “se han sentado las bases de un sistema cuya característica fundamental será su capacidad para adaptarse permanentemente a la realidad”.

A tres años de anunciada parece, pues, que la reforma educativa empieza a concretarse, y es motivo de complacencia que se ponga fin al periodo en que se hablaba de este tema sin tener un punto concreto de referencia.

Una nota inicial en los seis volúmenes publicados por la SEP indica que estos materiales “han sido aportados por diversos grupos y sectores como una contribución entusiasta a plantear y sistematizar los problemas de la educación”, y que la SEP los presenta a la opinión nacional “para su crítica y enriquecimiento”.

No queda, por tanto, del todo claro si estos trabajos son simples materiales de estudio con los que la SEP no se identifica o si deben considerarse ya como un documento oficial con pretensiones de un programa básico de reforma educativa. En todo caso, es claro que las autoridades educativas esperan una discusión pública de estos materiales.

* * *

Intentemos, por tanto, un balance previo y compendiado de esta reforma educativa, centrando la atención en el documento principal de la serie —el informe final de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa—, que en cierta manera sirve de marco de referencia a los demás.

Los aspectos positivos que sobresalen en este informe son los siguientes:

* *Excélsior*, 28 de diciembre de 1971.

- 1) Es laudable el proceso democrático seguido por esta administración en la preparación de este informe, y su propósito de no imponer por decreto las reformas. Laudable también que se rechace el camino de la fácil espectacularidad y se elija el del estudio sereno de los problemas.
- 2) Muy valioso e importante, a nuestro juicio, es el reconocimiento de la no viabilidad de las actuales formas de educación, centradas en la enseñanza escolar. “Aun duplicando los recursos, es prácticamente imposible hacer frente, cuantitativa y cualitativamente, a la demanda nacional de educación empleando solamente criterios tradicionales”, dijo el señor secretario. La resolución de enfatizar la acción extraescolar puede ser, si se lleva a sus últimas consecuencias, la clave de una innovadora reforma que responda originalmente a nuestras necesidades.
- 3) Positiva e imprescindible es también la determinación de someter a la experimentación y evaluación las nuevas medidas que se adopten.
- 4) Es satisfactorio que se explicita un criterio de mayor justicia social en el desarrollo educativo, como cuando se habla de disminuir las disparidades regionales en la riqueza educativa o de compensar las desigualdades socioeconómicas de los individuos que condicionan su acceso y perseverancia en la escuela.
- 5) Es positivo también que se introduzca, al menos como tesis, la necesidad de diferenciar los contenidos educativos conforme a las peculiaridades regionales.
- 6) Acertado también resulta el anuncio de iniciar experimentalmente la descentralización administrativa de la educación, en dos entidades de la República.
- 7) Finalmente, la orientación general de establecer métodos activos que desarrollen la creatividad, el espíritu crítico y la participación, es sin duda positiva.

Los aspectos negativos o, si se quiere, cuestionables, en cambio, parecen ser los siguientes:

- 1) Desde luego, como deficiencia general del documento que comentamos (al menos para quien lo interpretase como el diseño de un programa de reforma educativa), hay que señalar el nivel de generalidad en que se mueve. No sabe uno hasta qué punto se trata de buenos deseos y benévolo propósitos o de determinaciones programáticas. La operacionalidad de los cambios propuestos brilla por su ausencia, y es ahí donde suelen fracasar todos nuestros planes.

- 2) Relacionado con lo anterior, el documento carece de base científica y aun de elementales referencias a los estudios ya existentes. Parece olvidarse que una reforma educativa, si bien requiere la auscultación popular, es fundamentalmente un trabajo técnico. En vano se busca en sus páginas fundamentación seria de ese conjunto de opiniones y deseos. Por esto los aspectos más críticos de la educación nacional o se ignoran o se remiten a un estudio ulterior. Un ejemplo: sobre el financiamiento de la educación nacional se dice (p. 165) que “es urgente la realización, a la brevedad posible, de un estudio tan profundo y exhaustivo como sea preciso, a cargo de especialistas”. Creo que eso ya lo sabíamos desde hace mucho tiempo y habría derecho a suponer que este tipo de estudios estarían ya realizados por quienes elaboran una reforma educativa. Como éste hay una docena de temas que por lo visto no se han estudiado técnicamente: la relación entre educación y estratificación social, la adecuación de la educación al mercado de trabajo, las implicaciones políticas en la asignación de beneficios educativos, etc., etc. Desde este punto de vista nos rehusamos a considerar que documentos como el que comentamos puedan servir de base sólida a una reforma educativa.
- 3) Muy cuestionable resulta (y esto será quizás el aspecto más criticado de este documento) la tibieza social que subyace a toda la reforma. La carencia de una clara filosofía social, la falta de referencia a las interacciones de la educación respecto a las demás estructuras sociales, la indefinición respecto a las metas de transformación social y la aparente ignorancia de toda teoría de cambio social, dan base a que se critique esta reforma como desarrollista. De poco servirán los propósitos de mayor justicia social que a nivel verbal se afirman, si no se ha profundizado en los mecanismos estructurales del cambio social. Comprendemos que será difícil para esta administración educativa tomar una posición más definida respecto al papel de la educación en la transformación social, mientras el supremo gobierno no defina operativamente —o sea más allá de simples promesas— el grado de radicalismo social que orientará la evolución del país. Pero por lo pronto, es muy cuestionable que esta clase de reforma educativa tenga efectos relevantes para la igualdad y la justicia que está reclamando la sociedad mexicana.
- 4) En lo directamente educativo, las reformas propuestas están también plagadas de interrogantes. A la preocupación predominante por la estructura del sistema educativo, no corresponde el olvido

o la vaguedad en que queda todo el diseño de objetivos y programas de estudio tanto en la educación formal como sobre todo en la informal. Es aquí donde hubiéramos esperado que, siquiera como ejemplificación, los vagos propósitos se concretaran en alguna fórmula operacional. ¿Pero quién va a hacer esto? ¿Quién va a diseñar los planes de estudio, los nuevos experimentos, los sistemas de evaluación? No debe olvidarse que la SEP hasta ahora no ha contado con un organismo de investigación que prepare las innovaciones y evalúe el rendimiento del 25 % de los recursos federales. Este arduo e imprescindible trabajo parece remitirse, en las últimas líneas del documento, a un “equipo técnico multidisciplinario”, al que deseamos que la SEP dedique, de su presupuesto anual de más de 8 000 millones, siquiera una milésima parte.

- 5) Otro punto en el que habrá mucho que discutir es el del reentrenamiento de los maestros para las reformas propuestas. No se prevé manera alguna práctica de llevar a cabo este difícil proceso. Decir que debe actualizarse al magisterio es obvio, pero diseñar un sistema eficaz está aún por hacerse. Y como mientras el maestro no cambie la educación no cambiará, la reforma resulta por ahora poco convincente.
- 6) De la multitud de sugerencias de reforma que aparecen a lo largo del documento, parece que sería indispensable escoger aquellas que en determinados contextos resultarían las más viables y eficaces. Identificar las alternativas, analizar sus implicaciones, prever sus efectos y decidir sobre ellas racionalmente conforme a los objetivos, es lo esencial en toda planificación. No se ofrece aún en este documento sino una multitud abigarrada y no jerarquizada de sugerencias, de valor muy desigual, por lo que ningún experto en planificación educativa aceptaría este trabajo como un plan de reforma educativa en sentido estricto.
- 7) Sería también indispensable saber cómo considera la SEP que debe proseguir el proceso de reforma educativa. Las críticas que estos documentos susciten en la opinión pública serán tomadas en cuenta, suponemos. ¿Pero qué se hará con todo ello? ¿Llegaremos a una verdadera planificación de la educación nacional? ¿O seguirá indefinidamente el estudio y el diálogo?

* * *

Estas consideraciones pretenden contribuir al balance que cada ciudadano establecerá respecto al estadio actual de la reforma educativa; para unos será una reforma perfecta, para otros semirreforma, minirreforma o contrarreforma. Sabiendo por anticipado que la unanimidad no es ni posible ni deseable, no debe alarmar a nadie la disidencia. Al revés, sería saludable un debate público sobre estos documentos, un debate en el que, en forma civilizada, se analizaran rigurosamente los puntos controvertidos.

La “crítica y enriquecimiento” que la SEP espera sería así no sólo en beneficio de la propia SEP sino de la opinión pública que debe formarse un criterio claro respecto a esta reforma educativa. Lo que está en juego es el futuro de la educación nacional.

Un mes de silencio*

El silencio, como la palabra, es también a veces un signo que comunica un mensaje. Incluso puede resultar más elocuente que muchas palabras. Tal parece ser el caso del silencio que ha seguido a la publicación oficial de los trabajos sobre la reforma educativa hace ya un mes.

Una revisión exhaustiva de siete diarios nacionales durante todo el mes pasado da como saldo que en conjunto los trabajos de la SEP han merecido solamente seis editoriales y siete artículos, los más de muy escasa significación.

La SEP presentó estos trabajos para que la opinión pública los criticara y enriqueciera. Si se considera la profusión de declaraciones y comentarios que hubo sobre este tema cuando aún no había nada concreto que comentar, se hubiera esperado que con ocasión de estos trabajos la prensa repicara con un nutrido campaneó de opiniones.

Sin embargo, no va siendo así. A la abundancia de declaraciones sobre la reforma educativa que vinimos sufriendo por tres años, ha seguido ahora un sorpresivo compás de silencio.

El hecho merece interpretarse. No tanto con la intención de descifrar el enigma de nuestros ritos políticos o periodísticos, cuanto porque a todos nos preocupa cuál va a ser la suerte futura de esta tan traída y llevada reforma educativa.

* * *

Los trabajos publicados por la SEP no parecen haber entusiasmado ni disgustado a nadie. Ni a los maestros ni a los padres de familia ni a los estudiantes ni a los técnicos. Ni siquiera a los políticos, prestos siempre a glorificar cuanto hace el régimen. Tampoco se han pronunciado a favor o en contra ni los obreros ni los campesinos ni los empresarios ni las clases medias. El hecho es curioso pues se supone que una reforma de la educación afectaría necesariamente los intereses de todo el organismo social. Pero no hay polémica. No hay crítica. No hay opinión. Sólo silencio.

¿Qué significa este silencio? ¿Es escepticismo, desilusión, resignación? ¿Es desconcierto, inseguridad, perplejidad? ¿Es temor político, prudencia interesada, disimulo intencionado?

Probablemente haya de todo. Pero quien desee descifrar el significado de este silencio como manifestación de opinión pública tendrá que sopesar dos elementos: el contenido de los estudios publicados por la SEP y el contexto general del país.

Los documentos publicados por la SEP no son —ya lo hemos dicho (*Excélsior*, 28 de agosto)— una proposición clara de reforma educativa. Su nivel de generalidad, la desigualdad de su contenido, la carencia de una filosofía que integre el conjunto, la escasa base técnica y el abigarramiento de temas y propósitos provocan en el lector un desconcierto tal que pierde de vista los elementos valiosos que pueda haber en este esfuerzo de la SEP. Así se explica que algún diario haya calificado estos trabajos como “casi dos kilos de algo que nadie entiende”.

El otro elemento y principal que tomar en cuenta es la situación general del país, la cual no ofrece credibilidad a ninguna clase de reforma educativa que suponga inalteradas las estructuras económicas, sociales y políticas actuales. Desde este punto de vista, los documentos publicados por la SEP, que no tocan ni de lejos los aspectos vitales de un cambio estructural, tienen que interpretarse en un contexto poco alentador.

Ya va pasando, efectivamente, el efecto mágico que pudo tener en ciertos sectores el nuevo lenguaje inaugurado por la actual administración. A la esperanza de las promesas va sucediendo el reacomodo de las resignaciones. Las soluciones a los grandes problemas nacionales, que un día se creyeron posibles, parecen cada vez más lejanas al imponerse el reformismo, el compromiso y la dificultad de las opciones políticas. El ciclo tradicional de la esperanza a la resignación, que cada sexenio se produce en la psicología del mexicano, empieza a insinuar su repetición, en una dolorosa continuidad.

Quien repase el catálogo de problemas nacionales no advierte aún un viraje sustancial. No se ha iniciado el proceso de distribución más amplia del poder político. En lo electoral, el esquema monopólico permanece inalterado. La autonomía sindical sigue sujeta a intereses de poder. No hay cambios sustanciales en nuestra trágica política de empleo. El desarrollo del campo, el destino de las inversiones, las políticas fiscales, la dependencia económica y tecnológica siguen esperando soluciones verdaderamente convincentes. La estrategia de maximizar el producto a costa de la distribución sigue inobjutada, si no con las

palabras sí con las decisiones cotidianas.

En este contexto ni el ciudadano común y corriente ni el técnico pueden advertir que se estén operando en el país cambios que puedan llamarse estructurales. Las reformas hechas no rebasan el nivel de la anécdota, quizás del símbolo. No han alcanzado a despejar las nubes del cielo mexicano, secularmente cargado de inequidades, para que se manifieste en él, diáfananamente, el rostro amable de la justicia.

* * *

La gente intuye que es imposible una reforma educativa que no vaya acompañada de una reforma social, económica y política. Maniobrar exclusivamente en la estructura educativa producirá en el mejor de los casos el reforzamiento de las estructuras actuales. Y ésta es quizás la deficiencia principal de los trabajos sobre la reforma educativa, cuando son referidos a nuestro contexto social concreto. No hay indicios de que los cambios que se piensa hacer alcancen a alterar las pautas de la injusticia estructural que el país padece. Los cambios en los métodos pedagógicos, en los planes de estudio, en la articulación de los ciclos, en los libros de texto, en la preparación del magisterio, todo esto –dándolo por bueno– no alcanza a tener significado hasta que se relaciona inteligentemente con un concepto de sociedad.

La reforma educativa no anuncia una sociedad nueva. En el mejor de los casos promete afianzar la actual.

Distribuir las oportunidades de educación, por ejemplo, con más equidad es bueno e indispensable. Pero la gente sabe –y lo confirmó ayer un estudio de la UNESCO en 125 países (*Excélsior*, p. 2)– que la democratización de la enseñanza es un mito, porque los pobres siempre están en desventaja respecto al acceso al sistema escolar, a la perseverancia en él y al rendimiento académico. Los condicionamientos de la pobreza obligan a buscar la justicia educativa no sólo en la distribución de oportunidades escolares sino en la distribución de todos los beneficios sociales.

* * *

El silencio de la opinión pública, entonces, respecto a los trabajos de la SEP debe interpretarse como desilusión y escepticismo. Los mexicanos parecemos decirnos con ese silencio que si el país no puede prometer una educación que promueva eficazmente la justicia, es porque

no puede prometer una economía, una política y un orden social justos.

La falta de entusiasmo por la reforma educativa no es sino un signo de un problema más vasto: el de la credibilidad de la justicia en la conciencia nacional.

Pero si el silencio es síntoma de este problema, ciertamente no va a ser su solución. Es indispensable que se discutan los trabajos, buenos o malos, que se han presentado. Es indispensable que se rompa el silencio del escepticismo y surja una opinión pública vigorosa en su crítica, comprometida en sus posiciones y honesta en sus argumentos. Quizás así, a partir de esta accidentada reforma educativa, alcancemos una mejor comprensión del costo que tendrá para todos los mexicanos no sólo una educación mejor sino un país más justo.

Las dudas del Senado*

Los senadores han citado al secretario de Educación para “aclarar dudas” sobre la actual reforma educativa. En la Cámara de Diputados también el PPS ha propuesto que se invite al titular del ramo educativo con objeto de esclarecer algunos aspectos de su actual política.

Ante estas noticias ocurren dos consideraciones. La primera se refiere a la credibilidad del hecho mismo. La segunda, al probable contenido del diálogo anunciado entre el ministro y los representantes del pueblo.

* * *

El hecho en sí mismo es plausible. Ya en el Informe presidencial se había anunciado que el secretario de Educación explicaría ante el Congreso el estado actual de la reforma educativa. La invitación del Senado parece corresponder a este anuncio.

Por otra parte, la SEP manifestó que deseaba que los estudios de reforma educativa fuesen criticados y enriquecidos por la opinión pública, pero no ha establecido –y van ya dos meses– ningún mecanismo adecuado para recoger y evaluar esa crítica. Parece que el Congreso desea contribuir a que se cumpla el propósito original, y esto es sin duda positivo.

Viene así a romperse el curioso silencio que ha seguido a la publicación de la reforma educativa, silencio cuyo significado de escepticismo y desencanto hemos ya comentado en este mismo lugar.** Como en el fútbol, cuando al final de un partido aburrido se marca un tiro de esquina que reanima instantáneamente al público, esta intervención del Senado ha venido a reanimar a los espectadores de la reforma educativa, muchos de los cuales ya se disponían a irse, frustrados, a su casa.

Esto no obstante, la credibilidad del hecho es escasa. Pesa contra ella la imagen de “familia revolucionaria” que reviste a los órganos del poder y que hace dudar que el diálogo entre ellos manifieste divergencias que interesen. Pesa también contra la credibilidad del hecho la memoria del pasado reciente. Se recordará, por ejemplo, que hace tres

años, recién anunciada esta reforma, la Cámara de Diputados organizó una “comisión especial” para colaborar en ella; pero esta comisión murió por inanición cuatro meses después sin haber cumplido su objetivo.

Tampoco intervinieron ni los diputados ni los senadores a fines del sexenio pasado cuando el rumbo que tomaban los trabajos de reforma educativa era evidentemente desconcertante. Por otra parte, existe en la Cámara una comisión permanente de educación y en el Senado, según entiendo, otras dos comisiones semejantes; las tres han guardado en estos últimos años un silencio de cementerio. Hechos como éstos hacen difícil creer en la eficacia del Congreso para estas tareas.

* * *

Pero más importante es el contenido del anunciado diálogo entre los senadores y el secretario de Educación. “Aclarar dudas” no es una agenda muy precisa, y menos cuando se conoce la índole y extensión de los documentos que ha publicado la SEP.

Es muy probable que las dudas que los senadores desean esclarecer versen sobre aspectos pedagógicos, organizativos, legales y financieros de la reforma propuesta. Y preocupa que así sea. Porque este nivel de preguntas y respuestas no sería el que interesara en esta ocasión. Hay otro nivel, más profundo, de dudas por esclarecer en este momento de la educación nacional, al menos en la opinión de quienes creen que el actual gobierno se ha propuesto un cambio estructural de la sociedad y ha prometido reformar la educación en congruencia con este cambio.

En esta perspectiva, las dudas que interesa aclarar tendrían que brotar de una reflexión sobre la correspondencia básica que existe entre el sistema educativo y las relaciones sociales de producción. Porque lo que distinguiría un cambio reformista de un cambio estructural en la educación del país, sería un viraje decisivo en los *valores* implícitos en la educación, que condicionan un régimen social determinado. Pero entonces, más que de reforma educativa, debiéramos hablar de revolución cultural.

Efectivamente, los valores, expectativas, creencias sociales y pautas de conducta que la educación promueve han tendido hasta ahora a reproducir las relaciones de producción de un esquema económico neocapitalista, cuya viabilidad para la justicia es cada vez más cuestionable. Las relaciones interhumanas dentro de la escuela reflejan con sorprendente exactitud las de esta estructura de producción. Las rela-

ciones de los alumnos entre sí son competitivas más que cooperativas. Las de los maestros con los alumnos son autoritarias más que democráticas. Las de los alumnos hacia su trabajo escolar son alienantes porque ellos no participan en las decisiones sobre su proceso educativo, porque no están motivados por el propio aprendizaje y el saber, y porque su éxito educativo se mide por normas y se sanciona con gratificaciones extrínsecas a su trabajo mismo. En suma, estas relaciones y los valores que conllevan corresponden a la ideología neocapitalista de nuestra estructura económica, y sutilmente están diseñados para modelar una fuerza de trabajo funcional para dicha estructura.

La estratificación educativa de nuestra población, tan contraria a la igualdad democrática, también debe verse en esta perspectiva. Es una expresión del principio capitalista de la división jerárquica del trabajo de donde se deriva la necesidad de asegurar una minoría que decida y gobierne, y una mayoría domesticada para seguir sus instrucciones. Dicho de otro modo, la férrea estructura de clases propia de un sistema económico y político oligárquico se refleja fielmente en el elitismo de nuestro sistema educativo.

Así considerada, la educación nacional ha venido siendo el mecanismo que garantiza la persistencia, a través de las generaciones, de una estructura social, política y económica, reñida con la justicia. El aparato educativo ha venido a ser, por su configuración estructural misma, un gigantesco dispositivo de intoxicación valoral que mantiene viciado el metabolismo del país para que funcionen “armónicamente” nuestras relaciones de producción.

Evidentemente no será la educación el polo decisivo de un cambio estructural. Estos polos son la economía y la política, pues a partir de la propiedad y del poder se configura todo régimen de convivencia. Pero si el gobierno busca sinceramente un cambio que pueda llamarse estructural, esta orientación debiera percibirse en los cambios educativos que se proponen. Simultáneamente a las alteraciones económicas y políticas que se tengan en mente, debiera presentarse un proyecto de educación que, por sus valores implícitos, fuese coherente con un nuevo esquema de relaciones de producción, en el que los valores de justicia, igualdad, participación y solidaridad quedasen garantizados.

¿Compartirá el Senado estas preocupaciones? ¿Cuestionará la educación nacional desde esta perspectiva? ¿O mantendrá sus preguntas al nivel superficial de la reglamentación jurídica, de la vinculación de los ciclos educativos o de los enfoques didácticos?

También respecto al posible diálogo en la Cámara cabe preguntarse si se llegarán a tocar estas cuestiones básicas. Por lo pronto no lo sugieren así ni la ineficacia probada de sus comisiones para asuntos educativos ni el tenor de la proposición del PPS (*of all parties!*), en la que resalta la preocupación por el cambio de nombre y del plan de estudios de las escuelas vocacionales.

Tantas veces en el pasado se ha manifestado el Congreso alegre trovador del “México Feliz” en que vivimos, que cabe preguntarnos si le preocuparán estas cuestiones, pues esto supondría el arduo trabajo de redefinir, en términos muy distintos, la felicidad mexicana.

Tampoco creemos que corresponda al secretario de Educación dar las respuestas cabales a preguntas tan incómodas como las que hemos insinuado. Las autoridades educativas probablemente hacen lo que pueden —y desde luego con muy buena voluntad— en un contexto difícil y entre las contradicciones de lo que se promete y lo que se hace.

Creemos, más bien, que los problemas de la educación nacional en el momento presente, como los demás problemas del país, requieren una orientación decidida que venga de más arriba a la vez que del esfuerzo de abajo por fortalecer un modo de vida democrático. No son problemas de un “ramo” particular sino problemas de la Nación, en su integridad estructural, porque en ello se juega la posibilidad de un hombre nuevo y de un México distinto.

¿Está ya completa la reforma educativa?*

No ha sido suficientemente comentada, a pesar de su importancia, una reciente afirmación del secretario de Educación Pública. Al dar a conocer las innovaciones hechas en algunas escuelas del IPN y en la enseñanza técnica, afirmó que “la reforma educativa está completa en los niveles de enseñanza media, técnica y superior” y que “se han alcanzado avances de más de un setenta por ciento en la ejecución, objetiva y programática, de dicha reforma”.

Esta afirmación es sorprendente. Prescindiendo del juicio que a cada quien merezcan la llamada reforma educativa y las innovaciones realizadas por esta administración, el pronunciamiento es por lo menos incongruente con declaraciones anteriores de la propia SEP.

Como hasta ahora no se ha publicado ningún documento, ningún plan, ningún programa integral en que conste oficialmente qué es la reforma educativa para la SEP (los seis volúmenes de estudios de la Comisión Coordinadora no constituyen el pensamiento oficial de la SEP, según ella misma), el ciudadano común y corriente ha tenido que formarse su propio concepto de esta reforma a través de las declaraciones y discursos de funcionarios autorizados. A lo largo de 15 meses se ha esforzado por entresacar de la prensa el pensamiento oficial sobre la reforma educativa.

Pero ahora resulta que sus esfuerzos fueron vanos. La reforma educativa debe ser (perdón, debe haber sido) algo distinto de lo que él imaginaba. Por dos razones. Porque creía que la reforma era un proceso permanente y ahora resulta que está a punto de terminar. Y porque creía que la reforma comprendería acciones amplias y trascendentes que corregirían graves deficiencias de la educación nacional, pero resulta que su ámbito es bastante más limitado, puesto que ya se ha ejecutado en un 70%.

Veamos por qué estaba equivocado el ciudadano común y corriente. Se formó la idea de que la reforma era un proceso permanente por-

que leyó en los periódicos afirmaciones como las que siguen:

“Una auténtica reforma educativa exige revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia” (Luis Echeverría Álvarez, 19 de diciembre de 1970).

“El gobierno entiende la reforma educativa como una actitud permanente de cambio y como una revisión incesante de los objetivos y de los métodos que orientan la docencia” (LEA, 21 de abril de 1971).

“Una auténtica reforma educativa exige revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia” (Víctor Bravo Ahúja, ante los diputados, 16 de diciembre de 1971).

“La reforma educativa debe ser siempre un proceso de cambio continuo; de allí la importancia de la planeación y coordinación educativa” (subsecretario Díaz de Cossío, 11 de diciembre de 1970).

“La reforma educativa no se podrá realizar con sólo pronunciar un ‘fiat lux’, puesto que es un proceso complejo, permanente y autorreformativo” (subsecretario Bonfil, 17 de abril de 1971).

Resulta entonces bastante confuso que este proceso permanente se considere ahora “completo” en algunos niveles del sistema educativo y se diga que ya se ha ejecutado el 70% de su totalidad. Resulta curioso que se hable de una ejecución “objetiva y programática” cuando nunca se dio a conocer ningún plan objetivo ni un programa preciso.

* * *

Por otra parte, el lector de la prensa había leído otras afirmaciones que le hicieron creer, equivocadamente, que la reforma educativa se estaba apenas iniciando e implicaría acciones de gran amplitud.

Se había dicho, por ejemplo, que la reforma surgiría de cada aula y de cada maestro (LEA, 1 de diciembre de 1970; VBA, 12 de febrero de 1971; director general de Educación Normal, 12 de septiembre de 1971) y no parece que esto esté logrado ni en la enseñanza media, técnica y superior, ni en el resto del sistema educativo.

Se había dicho que la reforma implicaría cambios legales importantes (VBA, 27 de agosto de 1971; Comisión del Senado para la RE, 5 de septiembre de 1971), y no se tiene noticia de que se hayan realizado.

Se había dicho que se alterarían los actuales sistemas de financiamiento educativo (VBA, 27 de agosto de 1971) y no se conoce aún una sola proposición oficial al respecto.

Se había dicho que habría una descentralización de la administración educativa de modo que cada estado fuese una “célula administrativa autosuficiente” (Dra. Alegría, 12 de noviembre de 1971) y esto aún no se ha ejecutado.

Se había hablado de que la reforma se realizaría por zonas, según sus características propias (VBA, 18 de julio de 1971) y, fuera del caso de Chiapas, no se conocen planes estatales o regionales algunos.

Se había anunciado la formulación de un plan nacional de enseñanza normal, para lo cual los gobernadores de los estados y territorios integraron una comisión especial (31 de agosto de 1971), pero no se conoce aún el resultado de estos trabajos.

Respecto a la enseñanza primaria, que financieramente significa más del 50% y en términos de matrícula más del 80% del sistema educativo, se habían anunciado muchos cambios que no se han efectuado y que difícilmente caben en el 30% que le queda por realizar a la reforma educativa. Así, se había hablado de diferenciar los programas de enseñanza urbana y rural (VBA, 21 de enero de 1971), de aplicar a la enseñanza nuevos medios de comunicación, de elaborar material didáctico, de actualizar a los maestros y de fomentar la experimentación pedagógica (VBA, 21 de enero y 12 de febrero de 1971). También se mencionó que se coordinarían regionalmente los intercambios de servicios educativos (VBA, 21 de enero de 1971).

Además, se habían señalado muchos problemas que supuestamente la reforma habría de resolver:

“Muchos son los niños que en México salen de la escuela primaria sin saber leer, escribir, ni contar. El ausentismo en el medio rural y urbano es grave. El campo en México está abandonado. Estamos en deuda con el cuarenta y ocho por ciento de la población de nuestro país que es campesina. No tienen escuelas. Muchos tienen solamente dos o tres días de clase a la semana cuando se presenta el maestro” (Oficial Mayor Aguilera, 24 de enero de 1971).

“Hay despilfarro y desperdicio en la educación media. El problema es tremendo y pavoroso. Menos de la mitad de los alumnos que inician el ciclo secundario llegan a terminar una carrera y no se les proporcionan los medios para incorporarse a la producción cuando terminan sus estudios” (subsecretario Mayagoitia, 24 de enero de 1971).

“Una reforma educativa integral debe partir de este hecho evidente: una considerable proporción de mexicanos carece aún de condiciones mínimas para una subsistencia decorosa” (VBA, 12 de febrero de 1971).

“El 64 por ciento de nuestras escuelas primarias son de tipo unitario, es decir que cuentan con un solo maestro para la enseñanza de los seis grados de primaria; y en general los niños sólo llegan al tercer año” (subsecretario Bonfil, 28 de abril de 1971).

El honrado lector de periódicos había creído, pues, que la reforma educativa atacaría estos serios problemas y contendría acciones amplias y articuladas. Pero si ahora se afirma que la reforma está ya prácticamente completa, tiene que aceptar que estaba equivocado.

* * *

El objeto de este artículo no es criticar una frase, por desafortunada que ésta parezca ser. Más a fondo, parece importante que recapacitemos en el desconcierto que causa en el público el hecho de que la SEP no haya presentado hasta ahora con claridad y en forma oficial su pensamiento sobre la reforma educativa.

La falta de un plan, de un programa claro y público con el que la SEP se comprometa trae como consecuencia que los ciudadanos, con toda su buena voluntad, no puedan entender qué es esto de la reforma educativa.

El 27 de octubre del año pasado, o sea hace más de cuatro meses, la prensa informó que el Senado citaría al secretario de Educación para clarificar dudas sobre la reforma educativa. Ignoramos si esto se llevó a cabo, pero al menos jamás se informó sobre ello. Si el Senado tenía entonces algunas dudas, probablemente ahora tenga más.

La SEP ha estado trabajando activamente en muchos renglones importantes para reformar la educación. Muchas de sus innovaciones sugieren que tiene un pensamiento sobre la reforma educativa más claro que el que se ha dado a conocer. No es inactividad lo que aquí se critica sino confusión en sus declaraciones públicas. Para evitar esta confusión parece indispensable que presente un verdadero plan oficial de reforma educativa.

Por falta de ello, el honrado lector de periódicos está sufriendo sobresaltos innecesarios.

Segunda sección

Cambio educativo y justicia social

La educación de nuestros mandarines*

Acabo de ver en una revista americana un anuncio ingenioso. Tomando el símil de las fábricas de automóviles que notifican a sus clientes que su último modelo tiene un peligroso defecto de fábrica y requiere ser regresado al taller, el anuncio presenta una carta del director de una escuela secundaria en la que advierte a los padres de familia de sus egresados, algunos defectos de fábrica de su “producto educativo”.

Esto me ha sugerido escribir una carta semejante. Es, por supuesto, una carta imaginaria. La escribe un educador honrado, profesor de una Preparatoria privada de la ciudad de México. La dirige a los padres de familia de un alumno egresado. El tema es La educación de nuestros mandarines, o sea de nuestras élites directivas.

No pretendo ofender, más de lo necesario, los valores de la cultura mandarina, sino contribuir a que se vea con mirada crítica un importante fenómeno de nuestra sociedad: ¿cómo educa este país a sus dirigentes?

Allí va la carta

* * *

Estimados señores X:

Escribo a ustedes esta carta a título personal, no de la escuela en que presto mis servicios. Me mueve a ello mi conciencia de educador y la responsabilidad que siento hacia los jóvenes que educo y hacia las familias que nos los han confiado.

Su hijo acaba de terminar su enseñanza Preparatoria. Puedo decirles que fue un buen estudiante. Sus calificaciones lo demuestran y le auguran éxito en su carrera universitaria, de Ingeniería Química según entiendo.

Sin embargo, considero mi deber indicar a ustedes que su hijo no recibió la preparación que, a mi juicio, debiéramos haberle dado para el futuro que le espera como dirigente de la sociedad mexicana.

* *Excelsior*, 14 de marzo de 1972.

No me refiero tanto a los aspectos académicos que adolecen de muchas deficiencias en nuestro sistema escolar; nuestra escuela es reconocida como una institución de calidad comparativamente a las del resto del país. Me refiero sobre todo a los aspectos formativos que, en mi opinión, como maestro por más de 20 años, son mucho más importantes.

Nuestra escuela inculcó en su hijo un fuerte sentido de competencia y de superación personal. Esto es sin duda una cualidad humana. Pero opino que en el ambiente concreto de nuestro colegio –integrado por alumnos de clase alta y media alta (aunque hay también algunos alumnos becados)– este sentido de competencia se tradujo insensiblemente en una ambición individual de poder. En consecuencia, nuestra escuela reforzó en su hijo una disposición favorable a dominar a los demás en provecho propio. Esto es lo que nuestra sociedad tradicionalmente ha considerado “liderazgo”. Es mi convicción personal que este tipo de liderazgo será rechazado en el futuro, dado que es el principal responsable de las formas de dominación que han hecho tan injusta la sociedad mexicana. En los difíciles momentos de cambio que nos esperan, nuestros alumnos requerirán un liderazgo distinto, basado en el servicio; éste será el único aceptado.

Indujimos también en su hijo el deseo de riqueza. Aunque lo negamos con las palabras, de muchas maneras lo convencimos de que el valor de una persona está en los bienes materiales que posee. Creo que nunca nos propusimos seriamente educarlo para que limitara su derecho al consumo y fuese capaz de entender y amar la austeridad. Y esta virtud, en mi opinión, además de ser la salvaguarda de la verdadera libertad personal de un dirigente, será indispensable en el México futuro que podemos prever.

Su hijo, como todos sus compañeros, aprendió, en el pequeño mundo social que es nuestra escuela, a establecer alianzas con los más ricos y poderosos y a desligarse de los débiles. Aunque en los ejercicios de oratoria recurría el tema de las desigualdades sociales, la vida cotidiana de nuestro colegio reforzó en nuestros alumnos una opción de clase que los vincula inevitablemente a la actual clase dominante. Le hablamos repetidamente del “servicio social” que debía prestar con su profesión, pero fuimos incapaces de mostrarle que el servicio presupone solidaridad de intereses y, por tanto, de valores. No se puede servir a los pobres desde fuera; hace falta pertenecerles de alguna manera.

En lo personal opino que la incapacidad para compartir, que es propia de nuestros exalumnos, los llevará a una profunda frustración cuando intenten dirigir a personas que ni siquiera comprenden.

La visión de la sociedad mexicana que nuestro colegio transmitió a su hijo fue de hecho parcial y fragmentada, y esto no por falta de maestros competentes sino por la imposibilidad de transmitir experiencias directas de realidades que están afectivamente muy lejos de la nuestra.

Otro motivo de mi preocupación es la formación política que dimos a su hijo. Él, como otros de sus compañeros, manifestó su inconformidad con muchas situaciones injustas de nuestra vida pública. Pero nunca llegó a un verdadero compromiso político. Por experiencia, creo que después de las protestas románticas, propias de los años juveniles, se reabsorberá en la masa de profesionistas apolíticos o entrará a las filas de los oportunistas (hay ahora muchas asociaciones profesionales que le facilitarán este camino).

Independientemente de las opciones políticas que ustedes como sus padres o él en lo personal juzguen plausibles, opino que su educación en este aspecto debiera haberle dado mayor capacidad de análisis de la realidad política y, sobre todo, entereza para ser fiel a sus convicciones.

Lo peor de todo, en mi opinión, es que enseñamos a su hijo a justificar esta manera de ser de las actuales clases dirigentes de nuestra patria –su individualismo, su ambición de poder, su materialismo, su distanciamiento de la realidad– con una moral que apacigua definitivamente su conciencia. Nuestra escuela es católica, como ustedes saben. Me apena comprobar que la moral cristiana que en ella se enseña tiene una capacidad casi infinita de adaptarse al egoísmo humano.

Su hijo, en consecuencia, está muy mal preparado para ser dirigente en un México en proceso de cambio. Repito que fue un buen estudiante y hará una magnífica carrera. Pero carece, a los 18 años, de los valores fundamentales que este país va a requerir de sus dirigentes: la capacidad de compromiso, de desprendimiento, de generosidad, de acción política, de solidaridad con los necesitados. Por la situación del país, parece claro que son éstos, los pobres y necesitados, quienes determinan las características que deben tener quienes los dirijan.

Termino esta carta indicando a ustedes que en lo personal me siento responsable de estas deficiencias. Creo que no son exclusivas de esta escuela ni privativas de una clase social. La falta de una filosofía educativa nacional y la aceptación por parte de todos los mexicanos de los mecanismos de injusticia que privan en nuestra sociedad, hacen al parecer inevitable que su hijo haya recibido una educación tan deformada.

Estoy dispuesto a ayudar a todos mis exalumnos a superar estas fallas de su educación, si esto aún fuese posible, y si ellos y sus familias aceptasen mi manera peculiar de entender la educación.

Después de tantos años de maestro he llegado a la conclusión de que hoy ésta tiene que ser, antes que nada, una conversión de valores. Sé que los tiempos que corren hacen ridículo hablar de conversión, pero ésta es mi honrada manera de pensar.

Atentamente

P. D. He renunciado a mi puesto en esta escuela y voy a intentar otra manera de educar. Por lo pronto, colaboraré en la Preparatoria Popular de Ciudad Netzahualcóyotl. Allí quedo a sus órdenes.

Estrategia de la revolución pacífica*

Algunos lectores de esta columna me han preguntado, a raíz de mi artículo anterior, qué clase de educación piensa intentar ese imaginario profesor cuyas ideas expuse aquí la semana pasada.**

“Estamos de acuerdo, me dice un lector, en que la educación mexicana prepara para el desastre. No sólo los mandarines sino todas las clases sociales son imbuidas en la escuela con valores de dominación y de egoísmo que afianzan un sistema social, económico y político que muchos rechazamos como injusto. Pero, ¿qué se puede hacer? ¿Qué hará en concreto ese honrado educador en Ciudad Netzahualcóyotl?”.

Empezaré por decir que ese imaginario maestro no se da en un vacío social. Su búsqueda de una nueva educación es el resultado de un análisis cuidadoso de las alternativas que tiene nuestra sociedad. Cree que nuestra crisis educativa tiene salida porque cree que la sociedad mexicana tiene salida. Y este profesor tiene, como todos, una historia personal, entrelazada en las amarguras y esperanzas de recientes sucesos nacionales. En la entraña de esta historia ha intuido las posibilidades de una nueva educación.

* * *

El 68 fue para él una sacudida. En el estupor de esos meses comprendió dolorosamente la lógica de violencia del actual sistema de vida mexicano. Desentrañando la dinámica fatal de la represión, llegó a conclusiones más vastas sobre las trampas de deshumanización a que nos ha llevado el desarrollo. El 2 de octubre inició (¿como otros miles o centenares de miles de mexicanos?) la incierta odisea de la contracultura.

Con otros maestros, estudiantes y simples ciudadanos, este profesor ha seguido en los últimos cuatro años derroteros múltiples de es-

* *Excélsior*, 14 de marzo de 1972.

** *Cfr.* pp. 63ss.

peranza y decepción. En contacto con diversos grupos juveniles ha ido desechando, tras riguroso análisis, las diversas opciones de compromiso humano que se ofrecen a su conciencia.

Vino primero la etapa de la crítica clandestina; el debate interminable, en tertulias de guerrilleros de salón, al son de canciones de protesta. La etapa siguiente fue la de los análisis teóricos, no del todo infructuosos, pero distantes del compromiso directo y peligrosos como todos los escapes de los intelectuales.

Acompañó después a varios grupos estudiantiles en la “toma de contacto con la base”; se fue a las barriadas los fines de semana, pero pronto comprendió lo estéril de este desplazamiento que a algunos servía para expiar complejos de culpa social, y a otros para agotarse en un activismo político superficial e improvisado. Esto era, al fin de cuentas, instrumentalizar a los pobres.

Vio entonces con tristeza cómo surgía del idealismo juvenil y de la seducción del heroísmo, la opción violenta. Nunca estuvo de acuerdo con ella: la radicalización violenta no transformaba la conciencia de las masas, raíz del problema. La única violencia que edifica humanidad es la de la no violencia.

Desechó también la acción exclusivamente política, no porque careciera de valor, sino porque el cambio político no operaría, a su juicio, la transformación moral del poder.

En su actividad como profesor comprobó otras tres cosas: la amplitud del descontento nacional; la incapacidad de las autoridades para percibir este descontento y superar sus esquemas tradicionales de reacción; y la desorientación general, por la falta de “salidas” concretas que se ofreciesen a quienes estaban dispuestos a “hacer algo”.

El problema de México, se dijo, es el de una enorme trampa tendida a los valores humanos. Lo político es su manifestación inmediata; lo social y lo económico es decisivo pero no tanto por lo que afecta la propiedad y su distribución cuanto por lo que afecta la dignidad del hombre libre; lo educativo, como está, es sólo complementario. Si es una sociedad distinta lo que está en juego, no basta adoptar tácticas; hay que recrear valores.

* * *

En este estadio de su búsqueda decidió que como educador lo único que podía honradamente hacer era intentar anticipar con su vida, personal e insignificante, la sociedad futura que creía deseable. Ayudar a la

gente a cambiar sus relaciones interpersonales en el modesto radio de acción de que dispone un hombre con su vida y con su muerte.

Por ese entonces optó por ir a radicarse a Netzahualcóyotl. Pensó que la única fuerza de que realmente disponía era su vida misma, no tanto como energía que busca una eficiencia sino como símbolo que genera realidades.

Una sociedad distinta supone rehacer al hombre. Pero no es posible rehacer al hombre sin revolucionar las instituciones. La política como actividad orientada a la toma del poder no corresponde a la profundidad del cambio requerido. La sola concientización de clase no alcanza la totalidad de la conciencia ni la libera de sus servidumbres más profundas. El agente de cambio que esta sociedad requiere tendrá quizás un poco de activista, de ideólogo, de asceta a lo Tolstoi y de líder religioso, pero será necesariamente más que esto, si el cambio se entiende como liberación radical: tratará de ser, ya en sí mismo, un anticipo del hombre nuevo. Vivir ya el futuro, no como escape sino como desafío, es la única manera válida de saltar la trampa del presente.

Vivir el futuro es lo que este profesor imaginario ha llamado, a falta de otro nombre, conversión. Es lo que está haciendo en Netzahualcóyotl. No hay recetas porque toda salvación es histórica. No hay antecedentes porque toda educación es creación. No hay seguridades de éxito porque todo renacimiento humano es aventura.

* * *

Su estrategia de subversión pacífica es simple. Viviendo con los pobres y oprimidos aspira a rehacer la justicia en su interior y en los demás. Este proceso revolucionará, así lo cree él, las instituciones de la propiedad y del poder.

Ha limitado su consumo a lo estrictamente necesario (toda su familia asumió la decisión). Comparte lo sobrante con el prójimo, sea quien sea. Enseña a otros –revelándoles la trampa capitalista del consumo creciente– que las necesidades esenciales son sencillas y que las verdaderas satisfacciones no provienen de la abundancia de bienes sino de la plenitud del Bien.

En los pocos meses que lleva en su barriada no ha logrado aún que nadie se deshaga de su TV, pero ya hay bastantes familias advertidas de que esa caja de entretenimientos es el caballo de Troya que los induce al consumo absurdo. Hay ya también diez familias que han compartido

con otras algunos muebles que no usaban. Y dos albañiles que ayudan a sus vecinos gratuitamente los domingos en la construcción de sus casas. Además, una brigada de estudiantes de la colonia explica a los trabajadores los mecanismos de opresión económica que su consumo está reforzando.

Escasos frutos, desde luego, pero indican que la salvación es posible.

Revolucionar la conciencia del poder va siendo tarea más lenta. Por ahora se reduce a analizar, en dos pequeños grupos, uno de estudiantes y otro de trabajadores, las estructuras de poder que existen en la colonia y la manera como todos participan en ellas. Pronto han llegado a la conclusión los miembros de estos grupos de que todos tienen alguna forma de poder y de que muy rara vez lo han empleado en servir a los demás. Es un buen principio para pasar al análisis de los abusos del poder político en la ciudad y en el país. Sorprende la facilidad con que han ido brotando sugerencias sobre nuevas maneras de organizar un poder participativo para resolver ciertos problemas de los colonos.

¿Es posible por esta vía minar los apoyos del sistema? ¿Es posible destruir así, pacíficamente, la credibilidad del lenguaje artificioso que hoy por hoy legitima los controles sociales? ¿Es posible partir de la contracultura para edificar, de adentro hacia afuera, la novocultura de la liberación humana?

* * *

No es mucho más lo que puede decirse por ahora de la labor de este imaginario personaje. Sólo hay que añadir, y es importante, que vive contento. Buscar la salida humana a la trampa del sistema es una tarea que requiere sacrificios, pero que da una extraña sensación de dignidad. De dignidad compartida.

Será materia de un siguiente artículo el esfuerzo de este profesor por romper también la trampa de la escuela. Pues sigue siendo educador, sólo que de una manera distinta.

La Babel de los socialismos*

El documento llamado “Testamento político de Lázaro Cárdenas” alude, si bien sólo marginalmente, a la situación educativa del país con estas palabras: “Ante las previsibles circunstancias históricas que actualmente imperan se instituyó hace 35 años la educación socialista en México... El camino entonces trazado hubiera hecho menos difícil el tránsito a un orden social que hoy se abre paso en medio de violentas contradicciones”.

Independientemente del valor e importancia que quiera concederse a dicho documento, estas afirmaciones plantean varias preguntas a la opinión pública en relación con la actual orientación ideológica de la educación nacional. ¿Era realmente la educación socialista del periodo cardenista la solución educativa que debiéramos haber seguido? ¿Es actualmente ese tipo de educación socialista la solución? Y en definitiva, ¿de qué educación socialista y de qué socialismo se trata?

Es arriesgado hacer –como lo hace la frase que comentamos– profecías *a posteriori* sobre hechos que fueron futuros en el pasado y nunca llegaron a ser presentes. Tal ejercicio puede ser útil para justificar una política frustrada o para enjuiciar las deficiencias de las políticas actuales; pero no parece esquivar el peligro de comparar lo no comparable, de confundir planos históricos y de designar con palabras iguales situaciones profundamente distintas.

* * *

Toca a Cárdenas sin duda un sitio destacado en la evolución posrevolucionaria del país y a él debemos una interpretación justa y radical, en muchos aspectos, de las posibilidades de la Revolución de 1910. Pero el rigor de la lógica exige distinguir como algo esencialmente distinto el socialismo que él pretendió implantar hace t35 años y “el orden social que hoy se abre paso en medio de violentas contradicciones”. Y dis-

* *Excélsior*, 26 de octubre de 1971.

tinguir también la educación socialista de aquel entonces, del concepto de educación que hoy germina en vastas mayorías progresistas del país.

A estas alturas, nadie puede jugar con la palabra “socialismo”, cuyos significados conceptuales e históricos son tan diversos que no toleran un término unívoco. Y nadie puede proponer como ideal la “educación socialista” cardenista –importación doctrinal de una versión política, la más dogmática, del marxismo– sin antes examinar si nuestras condiciones sociales en 1971 ofrecen suficiente coherencia con dicha educación.

Pese a muchos puntos de contacto entre el “socialismo” cardenista y el “socialismo” hacia el que debemos ir, no parece que la imposición coercitiva del primero, la indoctrinación brutal y simplista, el ateísmo dogmático y la instrumentalización del hombre en aras de una teoría cuyos condicionamientos objetivos no se dieron hace 35 años en la sociedad mexicana, tengan hoy mucho que ver con el proyecto de sociedad y el proyecto de educación en que hoy piensan las izquierdas serias y auténticamente mexicanas del presente. Muchos soles y muchas lunas han pasado para que, hoy, alguien pueda confundir ambas cosas.

* * *

Hay ya afortunadamente en México y en toda la convulsionada América Latina un pensamiento social suficientemente autóctono que aprovechando el instrumental metodológico marxista para analizar estructuralmente nuestra sociedad, busca sin embargo esquemas valorales más consonantes con nuestra realidad. La experiencia internacional de medio siglo de aplicaciones políticas diversas del socialismo científico enriquece este pensamiento para no caer en los mismos errores.

En el pensamiento educativo sucede lo mismo. Quien compare, por ejemplo, la “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire con la pedagogía soviética encontrará rastros comunes de una metodología marxista en una constelación valoral radicalmente distinta. La “concientización” de Freire es más vasta y más integralmente humana que la simple conciencia de clase; la “conciencia transitiva crítica” a la que Freire aspira, da a la persona y a la comunidad una responsabilidad social y política que rebasa el esquema de una simple dialéctica de fuerzas económicas; su “relación dialógica”, encarnada como está en un contexto de conflicto social inevitable, supera el dogmatismo de la indispensabilidad de la dictadura del proletariado. La trascendencia del hombre es en Freire el motor de su “conciencia crítica” y contradice el materialismo del marxismo original. Si bien toma de Hegel su concepto de objetivación del mundo y de Marx su concepto de *praxis*, su pedagogía culmina en

una liberación del hombre que trasciende la esperanza del humanismo marxista. Y esta liberación supera deliberadamente los peligros de enajenación a que han llevado, en las aplicaciones marxistas-leninistas, la prepotencia totalitaria del partido y el infantilismo manipulativo de los eslogan.

La pedagogía de Freire que hoy pervade a América Latina y sacude la filosofía educativa incluso de los países avanzados, es una “educación socialista”. Marxista en mucho de su método, pero latinoamericana en sus valores y ciertamente más eficaz que las importaciones frustradas de hace 35 años. Es una pedagogía que supera las usuales pedagogías derivadas unilateralmente de un Marx devalorado. En ella prevalece el “ser más” sobre el “tener más”; en ella no se suplanta la conciencia por la consigna; en ella no se confunde la educación con la domesticación.

A una educación socialista como ésta corresponde también un socialismo humanista, orientado más a la comunidad que a la colectividad, más a la realización integral de los valores humanos que al funcionamiento de la economía, y más a la expansión de la conciencia que a la organización política. Es, en suma, el socialismo latinoamericano que estamos viendo emerger, éste sí “entre violentas contradicciones” a la vez con los intentos socialistas de otras geografías y con los intentos socialistas, reales y fingidos, de nuestra propia historia.

* * *

Hay, pues, un largo trecho de socialismo a socialismo y de educación socialista a educación socialista. Y no se pueden confundir situaciones diversas –aunque tengan en común un mismo origen de clamor por la justicia– con palabras equívocas.

Desafortunadamente, la filosofía educativa mexicana participa de la invertebración gelatinosa de la filosofía social de la Revolución mexicana. Es tan generosa y elástica la lógica de nuestra accidentada Revolución que resulta inútil pedirle rigor y seriedad intelectual. En ella cabe lo mismo Marx que Adam Smith, lo mismo Cárdenas que Alemán, lo mismo Makarenko que Dewey.

Pero no es reconciliando lo irreconciliable con verbalizaciones simplistas como se logra la “unidad nacional”, sino definiendo un pensamiento que, en lo económico, en lo social, en lo político y en lo educativo, guíe el destino del país.

No interesa, pues, acomodar hechos históricos disímiles en moldes verbales prefabricados para un consumo de patriotismo barato. Interesa y urge definir nuestro socialismo y ser coherentes con ese compromiso.

La élite dominadora*

Varios funcionarios han denunciado en los últimos días las grandes carencias del país. El secretario de Comunicaciones señaló que “el 50% de los mexicanos viven en condiciones precarias de alimentación y vivienda” y el de Patrimonio afirmó que “la satisfacción popular no se puede aplazar indefinidamente” y que “la prosperidad de los pocos no se puede basar en el sacrificio de los muchos”. El gobierno está consciente, añadió este último, de que las medidas graduales no resuelven el problema.

No basta, sin embargo, señalar los problemas heredados de administraciones pasadas y dar a conocer los propósitos de superarlos. La opinión pública intuye que para que estos propósitos lleguen a realizarse será necesario pasar por arriba de muchos intereses.

Comparando la bondad de los propósitos con la lentitud de las soluciones, se sospecha que desde hace meses se desarrollan tras bambalinas arduos procesos de negociación. Sin demasiada malicia se adivina de dónde provienen las resistencias: de la élite de dominación económica en cuyo beneficio se ha hipotecado la justicia.

* * *

Existe en México una estructura de dominación económica. Como en toda sociedad. Sólo que entre nosotros esta dominación tiene características especiales. Su arraigo en hábitos inveterados de dominadores y dominados la hace particularmente reacia. Su extraordinario grado de acumulación la torna prácticamente omnipotente. Su constitución interna, en la que se entrelazan con el poder económico otras formas de dominación, le da una ubicuidad excepcional.

Dominar es capacidad de controlar, de someter, de decidir. Y en el orden económico esta capacidad de decisión está acumulada en el México de hoy en un grupo de personas extraordinariamente pequeño.

* *Excélsior*, 25 de enero de 1972.

Que el pez grande se coma al chico parece ser una ley invariable del egoísmo humano. Pero importa distinguir el tamaño relativo de los peces. Pues de la composición de la fauna marina dependen las posibilidades de equilibrio ecológico, o sea, en este caso, las posibilidades de una razonable igualdad, de una razonable justicia y de una razonable paz social.

* * *

La élite dominadora es en México demasiado pequeña y por ello demasiado poderosa. Para identificarla suelen aducirse los datos de la concentración del ingreso. Es sabido que el 5% superior de las familias mexicanas recibe el 38% del ingreso del país, en tanto que el 50% inferior dispone sólo del 16% de dicho ingreso.

Pero la distribución del ingreso familiar es sólo un pálido indicio de la concentración del poder económico en el país. Éste depende de la propiedad y del control de los medios de producción. Es allí donde se originan las relaciones de dominio. Y la propiedad y el control de los medios de producción están agudamente concentrados y siguen concentrándose aún más en este revolucionario país.

Doy algunas cifras, advirtiendo que, si bien la información disponible no es tan reciente como sería de desear, todas ellas se refieren a los últimos ocho años. En la agricultura, el 1% de los propietarios de tierras no ejidales dispone del 74% de la superficie cultivada, en tanto que al 67% de los propietarios corresponde sólo el 1% de las tierras. Otros medios de producción en el campo, como son las máquinas, implementos y vehículos, pertenecen, en un 49% de su valor, al 0.5% de los propietarios de tierras no ejidales.

En la industria, el 1.5% de los establecimientos dispone del 77% del capital invertido y aporta el 75% del valor de la producción industrial. Menos del 0.3% de las empresas posee más del 46% del capital.

Las diez empresas más grandes del país controlan el 11% de la producción industrial nacional y las 100 más grandes absorben el 30% de ella. Según el predominio del capital, cinco de las 10 primeras empresas y 47 de las 100 primeras, son extranjeras. Esto sugiere el grado en que nuestra dominación interna está articulada con la dominación externa.

En el comercio se calcula que el 0.6% de los establecimientos dispone del 47% del total del capital invertido y obtiene aproximadamente la mitad de los ingresos por ventas; el 88% de los establecimientos comerciales, en cambio, dispone solamente del 7.7% del capital invertido.

En los servicios las proporciones son similares. Especialmente aguda es la concentración de la banca donde dos sistemas bancarios controlan prácticamente esta actividad.

Suele invocarse que la propiedad de los medios de producción está repartida porque muchas personas participan en ella como propietarios o accionistas; pero independientemente de que la amplitud de esta participación tiene que ser muy pequeña como lo sugieren los propios datos de la concentración del ingreso, no hay que perder de vista que es el poder decisorio lo que interesa cuando se trata de identificar a los grupos dominadores. Y este poder decisorio no se reparte entre todos los accionistas.

* * *

Para agravar las cosas, hay indicios claros de una acumulación cualitativa de formas diversas de dominio en la élite dominadora. La élite que acumula progresivamente los medios de producción ha venido acumulando también poder político, prestigio social y educación, de manera que se va perdiendo la diferenciación del dominio que permitiría su equilibrio. A este fenómeno corresponde naturalmente que los grupos sometidos estén cada vez más frontalmente expuestos a todas las fuerzas de dominación.

No es aquí el lugar de hacer un balance de la actuación de esta élite en el desarrollo del país ni de discutir la fatalidad del proceso de acumulación en el que han sido protagonistas. Tampoco se trata de discutir su intención subjetiva, su grado de conciencia de explotadores o la correspondencia entre su laboriosidad y su dominio.

Lo que aquí interesa es recapacitar en la existencia de esta minoría como un dato importante en el contexto de fuerzas que condicionan los propósitos de justicia.

Pues es obvio que para la élite dominadora todo cambio amenaza su situación de privilegio. La actual situación educativa, por poner un ejemplo, le reporta una población fácilmente manipulable por su falta de sentido crítico e incapacidad de organizarse para su defensa; le reporta también el beneficio de una oferta prácticamente indefinida de mano de obra no calificada o semicalificada, de lo que se sigue “una fuerte diferenciación en la estructura de los salarios.

Cualquier intento por modificar sustancialmente la distribución de la educación será, en consecuencia, obstaculizado por la élite dominadora como una amenaza a las actuales relaciones de dominación.

Los propósitos de justicia que casi a diario expresan nuestros funcionarios parecen requerir en estos momentos un signo convincente de la capacidad real del Estado para vencer las resistencias del grupo dominador. Un signo de que el Estado no es sólo mediador entre dominadores y dominados sino hacedor de justicia.

No sería posible someter a los peces grandes a un ayuno forzado sin que se vayan del acuario, es cierto. Pero tiene que haber manera de hacerles comprender que las especies marinas más poderosas logran sobrevivir no sólo por su poder sino principalmente por su inteligencia.

Y la inteligencia supone hoy entender, al menos, que el acuario está ya en ebullición por la ira de los peces chicos.

Reforma educativa: reforma económica*

Hace pocos días declaró el secretario del Patrimonio Nacional, en la Asamblea de la Cámara Minera, que en este sexenio será necesario crear 3 300 000 empleos para mantener los actuales niveles de ocupación. Estas declaraciones aluden a un problema urgente, característico de la estrategia económica del país, y sin duda motivo de una de las más serias preocupaciones del actual gobierno.

No se trata, efectivamente, de un problema transitorio debido a la recesión económica que suele provocar cada seis años la retracción del gasto público por el cambio de administración. Es más bien un problema intrínseco al modelo mismo de desarrollo que sigue el país y que pone de manifiesto, como ningún otro quizás, las incertidumbres de la justicia para el futuro de la sociedad mexicana.

La subordinación que se ha hecho en nuestra política económica, de las metas de empleo pleno al crecimiento global de la producción, es quizás el perfil más dramático del desarrollismo mexicano. La situación actual del desempleo alcanza ya proporciones críticas; las perspectivas futuras son todavía más sombrías.

Se estima que el desempleo y subempleo en México afectan al 25% de la fuerza de trabajo potencial. Prescindiendo de definiciones técnicas, esto significa que casi cuatro millones de nuestros compatriotas no tienen una ocupación estable y razonablemente productiva. Las proyecciones hechas para la próxima década, aun las más optimistas, no auguran mejoría sustancial en este problema. Y, como siempre, son y serán los pobres los que seguirán pagando el costo de este vicio de nuestro desarrollo.

* * *

Lo que hay detrás del problema del desempleo es la estrategia de desarrollo que el país viene siguiendo. La política de industrialización a cualquier costo, de sustitución de importaciones, de proteccionismo industrial, de aspiración a la exportación, fue sin duda indispensable en décadas pasadas y encontró circunstancias externas que oportunamen-

* *Excélsior*, 14 de agosto de 1971.

te contribuyeron a su éxito. Pero sorprendentemente esta política económica, al cambiar las circunstancias, ha acentuado con persistencia creciente las injusticias en la distribución de los beneficios del desarrollo. El indudable progreso del país ha beneficiado mucho a los pocos, y castigado con bajos salarios a los muchos. Los más castigados han sido quienes no alcanzan empleo, por mal remunerado que éste fuera.

La paradoja de que somos un país rico en gente y pobre en dinero, de que nos seguimos empeñando en una estrategia de producción que requiere cada vez más capital y menos mano de obra, sugiere muchas dudas sobre la viabilidad de este modelo de desarrollo como un instrumento de la deseada justicia.

La tesis ortodoxa, sostenida tradicionalmente por el binomio gobierno-empresarios, ha sido que la creación de riqueza requiere transitoriamente pagar un precio. El desempleo se considera parte de ese precio, como uno de los desajustes que es necesario tolerar para que posteriormente (nunca se dice cuándo) se reparta el pastel de los beneficios del desarrollo. Que el desempleo contribuya a la concentración del ingreso, que provoque un exceso de oferta de mano de obra que influye en bajos salarios, que restrinja el mercado interno, son en esta concepción males menores que hay que tolerar.

Esta tesis supone de alguna manera que el desarrollo es un *continuum* homogéneo que los países pobres tenemos que recorrer como lo han hecho antes los países ricos.

La realidad es muy distinta. Desde luego el desarrollo industrial que siguieron los países occidentales nunca se enfrentó a muchos problemas específicos a los que hoy se enfrenta el Tercer Mundo. No tuvieron al industrializarse la presión de un crecimiento demográfico semejante al nuestro. No tuvieron tampoco que sufrir subordinaciones tan agudas a mercados imperialistas, sino al revés encontraron en el colonialismo o en la expansión de sus fronteras, maneras de incrementar sus mercados. Su población rural respaldó por mucho tiempo, con su ahorro espontáneo, la acumulación de capital. Su industrialización fue progresando lentamente porque no había hecho explosión el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Las diferencias que en estos y otros factores experimentan hoy los países llamados subdesarrollados, son evidentes y los obligan a desear un ingenuo imitacionismo respecto al mundo desarrollado.

Los problemas económicos del México actual obligan a una profunda revisión del modelo que hemos seguido. Los especialistas han indicado repetidamente las rectificaciones más urgentes: intensificación de la productividad agrícola, exigencia de mayor eficiencia industrial,

diversificación de la producción, reformas fiscales orientadas sobre todo a reducir el gasto suntuario, replanteamiento de la política de salarios dando al trabajador verdadera posibilidad de negociación, mejoramiento de los mecanismos redistributivos, y políticas de población orientadas al menos a aprovechar las tendencias de reducción de la fecundidad.

Algunas de estas rectificaciones fueron prometidas el 1 de diciembre del año pasado y será muy interesante comprobar dentro de 15 días, en el informe presidencial, hasta qué punto esas promesas se van traduciendo a la práctica.

* * *

En vísperas de una reforma educativa que ha prometido orientarse hacia una distribución más justa y equitativa de las oportunidades escolares e impulsar la movilidad social, no puede uno menos de dudar de las posibilidades de un verdadero cambio en la justicia educativa mientras no se adviertan cambios profundos en la justicia económica.

La política educativa por sí sola no puede operar milagros económicos. El acceso a la educación, el rendimiento en ella, la perseverancia escolar hasta los niveles de enseñanza superior, en una palabra el éxito de la educación como tal está condicionado por la estructura económica. Esto es patente en el sistema educativo actual que refleja, en su aguda pirámide, la distribución, también agudamente piramidal, de las oportunidades de trabajo y de los ingresos. La justicia y la injusticia no son fenómenos sectoriales; pervaden todas las estructuras sociales por igual.

Reforma educativa tendrá, por tanto, que significar necesariamente reforma económica. Y esto es una secuencia larga y profunda: un cambio en la actual pauta de empleo implica un cambio en el modelo productivo, lo cual a su vez supone un cambio en el destino de las inversiones, lo cual implica profundas reformas fiscales. Y la lista de implicaciones se prolonga hacia lo social, lo demográfico y lo político. Por esto habrá que buscar la credibilidad de la reforma educativa en la congruencia de una reforma de toda la estructura social.

En tanto no se anuncien con claridad los rasgos de un México distinto en el que la justicia importe más que el desarrollo, la igualdad más que el producto bruto y la solidaridad de ricos y pobres en bienes y males más que algunos fascinadores símbolos del progreso, nuestro futuro seguirá siendo frágil y cuestionable. Problemas de fondo, como el del desempleo, muestran que hay cambios que son inaplazables y que requieren mucho valor para afrontarlos.

Entretanto, siguen presentes en la atmósfera nacional las incertidumbres de la justicia.

Educación para la estabilidad*

El aniversario de la Revolución sirvió de ocasión para comprobar que los problemas del país, en este año de 1971, se centran en la justicia. “Muchas de las metas de la Revolución no están cumplidas –afirmó el presidente– porque hay grandes sectores de la población que viven marginados”. Y el secretario de Gobernación enfatizó que “no habrá desarrollo si no se comparte la prosperidad”.

Esta saludable autocrítica de las autoridades y los buenos propósitos que conlleva no logran hacer olvidar, sin embargo, las contradicciones de nuestra estructura social que hacen todavía tan frágiles las oportunidades de la justicia en México.

No voy a referirme, esta vez, a las contradicciones que plantea a la deseada justicia nuestra estructura económica, sino a otras más profundas y rara vez señaladas: las que provienen de los valores que sostienen la cultura nacional.

La República proclama en su Constitución y en la rutina de la retórica oficial, los valores de justicia e igualdad democrática, pero sanciona de mil maneras, en el diario acontecer de sus instituciones, los valores contrarios. Y son los valores vividos y sancionados en el diario acontecer los que guían, como imanes invisibles, las conductas de las personas y el destino nacional.

* * *

Tomemos el caso de la escuela, aunque igualmente podríamos tomar la familia, la empresa, el partido político o el grupo sindical. Con estadísticas es posible mostrar la escasa capacidad que ha tenido el sistema educativo para diluir las diferencias de clase. Pero todavía más profundamente que los mecanismos cuantificables que revelan cómo interactúan la educación y la clase social, operan en contra de la justicia los valores que orientan, inspiran y sostienen el funcionamiento de la institución educativa a lo largo y a lo ancho del país.

* *Excélsior*, 23 de noviembre de 1971.

Esta cultura del sistema educativo, o sea el conjunto de actitudes, hábitos, formas de conducta y creencias sociales que se impone imperceptiblemente al alumno, es determinada por las élites de poder y propiedad. En la escuela, el solo hecho de transmitir un mensaje pedagógico implica una definición social de aquello que merece ser transmitido, del código en el que debe ser transmitido, de quiénes deben transmitirlo, de quiénes merecen recibirlo y del modo en que debe imponerse para que adquiera legitimidad social. Todas estas decisiones, tomadas implícita o explícitamente por el poder político-educativo, legitiman los valores culturales que ese poder representa.

¿Cuál es esa cultura del sistema educativo? Es, obviamente, la de las clases dominantes, transmitida en la escuela a través de relaciones de autoridad, de incentivos y normas, de expectativas de comportamiento, de recompensas y sanciones y de un sinnúmero de elementos simbólicos y lenguajes que convergen en afianzar y legitimar la cultura escolar como parte congruente de la cultura social que prevalece.

Un análisis crítico fácilmente encontrará en la cultura escolar mexicana valores contradictorios con la igualdad y la justicia proclamadas. Piénsese, por ejemplo, en la insistencia en el éxito individual, en el afán de competencia también individual, y en la aceptación del darwinismo social, que afianzan y convalidan formas sociales elitistas. Piénsese, también, en que la falta de participación de la comunidad escolar local para organizar su proceso educativo, o la “gradación” de los alumnos según cumplan con los requisitos y criterios de capacidad social o económica establecidos desde arriba, o la recompensa otorgada no al valer personal sino a la sumisión a las normas de conducta impuestas por un poder indiscutido, afianzan un concepto de sociedad necesaria y legítimamente estratificada.

El sistema escolar sanciona de éstas y otras maneras una desigualdad educativa basada en el mérito, que corresponde valoralmente a los “méritos” que, fuera de él, generan la desigualdad social. De esta manera se asegura una educación para la estabilidad.

* * *

El dominio del poder sobre la cultura a través de los sistemas educativos es un tema básico en los tratados de política escolar. Sus aspectos políticos son conocidos desde que Napoleón definió la educación como “el medio para dirigir las opiniones” e impuso en todas las escuelas sus catecismos imperiales. Pero las consecuencias de este dominio para la estratificación social se han analizado científicamente sólo en los últimos años.

Hay sociólogos que ven en el sistema educativo un aparato de “violencia simbólica”: ejerce violencia porque está diseñado para imponer los valores de las clases dominantes y perpetuar así las desigualdades sociales; pero lo hace simbólicamente porque, con reglas de juego aparentemente democráticas, el sistema logra la perfección del engaño: que los engañados se atribuyan a sí mismos su fracaso. Estos sociólogos afirman que “aun cuando se lograra realizar la igualdad formal de oportunidades educativas, el sistema escolar podría tomar las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios” (P. Bourdieu y J. C. Passeron. *Les Héritiers*, 1964).

Recientes investigaciones han mostrado que la función aculturadora del sistema educativo es mucho más importante para el éxito social posterior del alumno que su función estrictamente académica. Un estudio llega a concluir que la asimilación de los valores que transmite la escuela en Estados Unidos favorece el ascenso social y ocupacional en forma decisiva (65 a 95%), mientras que el aprovechamiento académico cuenta mucho menos (5 a 35%) (H. Gintis. “Education, technology and the characteristics of worker productivity”, en *The American Economic Review*, mayo, 1971, p. 268).

Si esto fuese así también en México —y hay razones para creer que lo es y aún más agudamente— tendríamos que concluir que hay contradicciones entre la justicia e igualdad que formalmente persigue nuestro desarrollo educativo y los valores de clase en que se basa su funcionamiento.

* * *

La preocupación por estos problemas debiera llevarnos, entonces, a examinar la génesis de las decisiones de la política educativa nacional, tomadas en función de los intereses de las clases dominantes. Y a examinar también hasta qué punto los mecanismos establecidos de democracia educativa son sólo tramoya que oculta un hábil juego que perpetúa y legitima una cultura de dominio en la que se sustenta nuestra estratificación social agudamente injusta.

Estas consideraciones son, evidentemente, “subversivas”. Pero, ¿no subvierte necesariamente el orden social establecido todo proceso eficaz de justicia?

Asuntos como éstos serían los que interesarán a la opinión pública a propósito de una reforma educativa que de veras lo fuese. Sería de desear que la autocrítica que nuestras autoridades han iniciado en relación con los aspectos cuantificables del desarrollo educativo se extendiese también a los aspectos valorales. La filosofía no es oficio de lujo para desocupados, sino el primero de los imperativos de la función política. De aquélla depende que ésta sea trascendente y, sobre todo, veraz.

Subdesarrollo igual a dependencia*

Una de las funciones de los organismos internacionales es la de oficializar el pensamiento. Esto se ha visto con claridad en la conferencia que celebran en Venezuela los ministros de educación de los países iberoamericanos, respecto a la teoría que hace consistir el subdesarrollo en una “dependencia” respecto a los países hegemónicos.

Esta concepción, sostenida desde hace años por muchos investigadores sociales latinoamericanos, acaba de ser sancionada oficialmente por la UNESCO, según se desprende del documento de trabajo que sirve de base a la reunión.

No deja de ser curioso el proceso de oficialización doctrinal al que sirven los organismos intergubernamentales como agencias de verdad política. Parece que los hombres necesitamos ortodoxias sancionadas como puntos de referencia en la discusión común. Y estas ortodoxias se generan, primero, como heterodoxias, en los círculos de investigación, sufren muchas vicisitudes en los laberintos burocráticos de los organismos internacionales, esperan por años la convergencia de oportunidades, el hallazgo de un lenguaje viable y la acumulación de peso político, hasta que un día son proclamadas, siempre tardíamente por supuesto, como doctrinas oficiales.

* * *

Pero, en fin, el caso es que ya es doctrina suficientemente oficializada que el subdesarrollo de América Latina se explica por la dependencia. Se ha liquidado la optimista teoría del desarrollo–igual–retraso que inspiró políticas y alimentó esperanzas por dos décadas. Somos pobres no por retraso sino como condición necesaria para que otros sean ricos. La brecha aumenta, el endeudamiento se agrava, la inversión extranjera se agudiza, el esperado desarrollo “hacia adentro” tropieza con múltiples obstáculos, crece la marginación, empieza a hacer crisis el desempleo, el intercambio comercial nos es cada vez más desfavorable,

* *Excélsior*, 14 de diciembre de 1971.

el mercado interno no se consolida... y la frustración empieza a apoderarse de una veintena de países.

¿Mide la UNESCO las consecuencias de su nueva posición teórica, tan distante de la que inspiró la conferencia anterior (Buenos Aires, 1966)? ¿Son conscientes los ministros de educación de América Latina de las implicaciones de la dependencia para la política educativa de sus países? El asunto merece analizarse.

* * *

El informe de la UNESCO analiza los fenómenos que han frustrado el desarrollo latinoamericano. Queda suficientemente claro que la dependencia externa no es sólo el hecho de que nuestras economías estén al servicio de potencias extranjeras; esto sería sólo imperialismo, satelización o colonialismo externo. La dependencia es mucho más: es una configuración interna de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales, inducida por el dominio externo, pero alimentada con la savia propia de los dominados.

La verdadera naturaleza de la dependencia como fenómeno que configura internamente al país dependiente, puede evidenciarse con un ejemplo: el del empleo. Al respecto, el informe de la UNESCO señala la incapacidad de los sistemas económicos de América Latina para ocupar la población activa. “En casi todos los países las tasas de desempleo están alcanzando un nivel crítico”. El sector moderno de la economía no logra absorber los excedentes de la fuerza de trabajo e incluso “se mantiene sobre la base de una gran masa de población de bajísimos ingresos... Su modernidad responde más a la presencia de factores de excepción que a una modernización global de la sociedad”.

Estas disfuncionalidades del empleo están determinadas, en una óptica de dependencia, por patrones de producción impuestos desde fuera, por una tecnificación incoherente a que nos presiona la competencia, por hábitos de consumo artificiales y selectivos inducidos por los medios de comunicación, por las alianzas de las élites nacionales con los intereses extranjeros y por otros varios mecanismos del colonialismo externo que afianzan la dependencia como situación estructural.

* * *

De su análisis deduce la UNESCO cuatro conclusiones que sitúan las posibilidades futuras de la educación en América Latina.

Primera: las características del contexto demográfico, económico, social y cultural marcan limitaciones al desarrollo educativo.

Segunda: mientras no se operen cambios en ese contexto, los problemas de la educación serán difícilmente superados, como consecuencia de deficiencias estructurales de la sociedad.

Tercera: la educación puede y debe contribuir al cambio del contexto tomando conciencia de esas deficiencias e incorporando de modo explícito objetivos y contenidos orientados a superarlas.

Cuarta: el círculo vicioso entre subdesarrollo y deficiencias de la educación sólo se rompe completamente en coyunturas históricas, en que existe una movilización de la sociedad entera para su transformación y desarrollo, con participación básica de la educación.

Estas conclusiones, formuladas en el lenguaje crónicamente pálido de los organismos internacionales, son sin embargo suficientemente explícitas para suscitar algunas preguntas.

Si el sistema educativo es un fiel servidor de la economía y ésta requiere cuadros ocupacionales marcadamente elitistas ofreciendo empleo escaso y fuertemente estratificado, ¿tiene la educación en nuestros países otra salida a su actual elitismo que no sea la de un cambio en la estructura económica?

Si nuestras relaciones de producción, configuradas desde fuera, imponen incentivos, condicionan conductas y afianzan valores sociales congruentes con la dependencia, ¿puede la educación intentar siquiera generar una cultura de liberación?

Si el Estado mismo, en algunos países de la región, se encuentra reconfigurado por la dependencia externa y opera como engrane de transmisión para el dominio del poder internacional, ¿es imaginable que una educación que depende del Estado se oriente a delimitar el poder de éste y a amenazar su estabilidad?

Si las élites económicas de América Latina son parte del juego de dominación como dominadores dominados (herodianos), ¿puede esperarse que toleren una educación contraria a su cultura de dominio?

Si la lucha continental contra la dependencia supondría (como se ha visto en esta conferencia) una integración de los países latinoamericanos, ¿tiene sentido hablar de integración educativa, cultural y científica antes de que en cada país existan políticas claras, definidas y decididas de liberación?

* * *

Preguntas como éstas cuestionan gravemente el futuro de la educación latinoamericana, una vez que se ha oficializado la concepción del subde-

sarrollo como dependencia. Y son preguntas sin respuesta, que muestran lo precario de lo viable, lo fútil de lo utópico y lo sombrío de la hora.

Nuestro ministro de Educación declaró que “no podemos seguir, por facilidad o por inercia, los modelos que nos presenten algunos países más avanzados”. En el caso de México no parece posible aún desentrañar el alcance de este propósito de independencia.

Siguiendo las cuatro conclusiones arriba comentadas, los mexicanos nos preguntamos: ¿cuáles son en concreto las limitaciones que impone nuestro contexto de dependencia al desarrollo educativo nacional?, ¿cuáles son los cambios estructurales previstos que serían apoyados por la reforma a la educación?, ¿de qué manera se espera que la educación contribuya a esos cambios estructurales y sea efectivamente una fuerza liberadora? Y, sobre todo, ¿se da en México la “coyuntura histórica” que movilice la sociedad entera hacia su transformación?

Sacar las consecuencias de la doctrina del subdesarrollo–igual–dependencia y diseñar una política educativa congruentemente liberadora, es tarea ardua para todo gobierno y labor que rebasa horizontes sexenales. Pero sería de desear, al menos, que el problema se plantease con toda claridad, que las alternativas se estudiaran con todo cuidado y que las medidas de una reforma educativa se confrontasen con el criterio supremo de nuestra dependencia.

Porque seguir ignorando el dominio internacional y sus efectos internos en nuestra estructura social sería seguir retrasando el desarrollo que decimos promover.

Si es ya oficial en América Latina hablar del subdesarrollo en una perspectiva de dependencia, debe ser también oficial hablar de educación liberadora, o sea, de una educación orientada a subvertir los mecanismos internos y externos que han asegurado hasta ahora, a costa nuestra, el dominio del imperio.

Educación para redistribuir el poder*

Signos de la preocupación por el estado actual de la educación nacional han sido las palabras intercambiadas entre prestigiados intelectuales del Colegio Nacional y el presidente de la República en días pasados. Preocupación compartida, con diversos matices, por el saber y el poder. Preocupación que se extiende a círculos cada vez más amplios de la opinión pública, a medida que pasa el tiempo y no aparecen las reformas esperadas.

No es lo importante, al referirnos a la situación educativa, discutir palabras –si crisis o desastre, si incongruencias o deterioro– ni polemizar sobre actitudes –si desesperanza u optimismo, si alarma o sentido crítico–. Todos coincidimos en que hay problemas y en que juntos podemos y debemos superarlos.

Pero quizás nos hace falta al reflexionar en estas cosas, llegar a lo sustancial, a la pregunta última de la que dependen la definición del problema y de la reforma educativa que deba resolverlo.

De sobra se ha dicho –y el rector de la UNAM lo recordaba hace pocos días– que los problemas educativos son problemas sociales y que no pueden ni entenderse ni resolverse sino en relación con el conjunto de la estructura social.

La gente no necesita saber de teorías sociológicas para entender estas cosas. La gente quiere justicia, quiere más igualdad, quiere más oportunidades, e intuye que todo esto se relaciona con la manera como está concentrado en México el poder económico y el poder político. La gente, en otras palabras, quiere una reforma educativa que redistribuya el poder. Y tiene mucha razón.

* * *

En la actual sociedad mexicana, como en cualquier sociedad, unos resultan beneficiados y otros perjudicados y, como es lógico y no debe

* *Excélsior*, 25 de julio de 1972.

asombrar a nadie, los beneficiados quisieran mantener sus beneficios y los perjudicados quisieran empezar a beneficiarse.

Existe, por tanto, querámoslo o no, un conflicto en parte latente y en parte manifiesto, entre las tendencias que quisieran mantener y reproducir las actuales estructuras y las que quisieran cambiarlas.

El poderoso quiere que no haya conflictos o, si los hay, que se mantengan latentes. Es lo que le conviene. El débil, a medida que comprueba que el poderoso no cede de su poder por simple bondad o convencimiento, tiende a suscitar conflictos o a explicitar los latentes. Es también lo que le conviene.

Los conflictos —es importante aclararlo— son de muy variados tipos y grados; no son necesariamente violentos aunque muchos lleven en sí el peligro de serlo.

Estas maneras de comportamiento social no son precisamente edificantes pero son bastante comprobables. Tampoco implican que sea la intención del poderoso como persona perjudicar al débil, ni la del débil como persona atacar al poderoso. No son conflictos de personas sino de estructuras.

En este contexto de conflictos sociales inevitables es donde opera la educación. Lo que interesa saber es qué procesos sociales favorece, qué efectos estructurales provoca y, en definitiva, a quién favorece.

¿Refuerza la educación las tendencias que quieren mantener la estructura social actual o refuerza las tendencias de cambio?, ¿favorece a los ya beneficiados o a los desprotegidos?, ¿encubre conflictos o los manifiesta?, ¿adormece conciencias o concientiza?

Todas estas preguntas se resumen en una: ¿a quién otorga poder la educación?

* * *

Muchas veces se ha dicho que toda acción que favorezca la justicia es necesariamente subversiva en cuanto que modifica la configuración presente del poder. En este sentido podría también decirse que toda educación que se oriente a la justicia será también subversiva.

¿Puede entonces el poder constituido promover una reforma educativa, si es él mismo quien va a verse afectado por ella? Es ésta una paradoja real, implícita en nuestra filosofía política que define el poder como servicio. Una paradoja que se resuelve solamente si se acepta el conflicto como elemento generador de justicia y el riesgo como condición del equilibrio del poder.

Si queremos una educación para la justicia queremos una educación que redistribuya el poder. Y esto implica, por parte del Estado, una opción por el cambio, una redefinición de sus alianzas y una aceptación de conflictos inevitables.

La pregunta sustancial detrás de las cortinas de humo de tantas palabras sobre crisis y reformas de la educación es una pregunta netamente política: sobre la posibilidad y voluntad de alterar la configuración de un poder excesivamente acumulado.

Escuela rural y explotación*

Diversos acontecimientos de los últimos días han puesto al descubierto ante la opinión pública las carencias del medio rural. El gobernador de Tlaxcala comenta la miseria de ese estado moribundo. El senador Braulio Fernández Aguirre informa sobre las condiciones de vida en las zonas áridas de 17 entidades. El presidente pone en marcha el Plan Tarahumara y examina los primeros trabajos de un plan para Tlaxcala.

La leyenda rosa del agro mexicano, que por muchos sexenios se sostuvo como un elemento esencial de nuestro “desarrollo estabilizador”, está en éste en franca liquidación oficial. El clamor del hambre, la amargura del despojo, la ira ante la corrupción, la desesperación de la pobreza van imponiendo en la conciencia nacional la verdad sobre la vida miserable de los campesinos mexicanos.

Con esta ocasión, vale preguntarnos qué ha hecho la escuela rural para salvar al campesino. Proscrita, también aquí, la leyenda rosa de la escuela rural mexicana, es oportuno analizar si la educación no ha sido, en parte al menos, cómplice de la explotación campesina. Pues parece que la educación alguna relación debe tener con el resto de la estructura social.

Evidentemente no corresponde a la escuela rural resolver todos los problemas económicos, políticos y sociales de las comunidades campesinas. Pero sí es importante comprobar si, después de varias décadas, ha contribuido y en qué medida a la liberación del campesino, o si ha formado parte inconscientemente del aparato de despojo y sujeción de la población rural, que cada día se evidencia más.

Dejemos los datos estadísticos, hoy ya comentados públicamente hasta por algunos funcionarios, sobre la insuficiencia de la educación rural. Que falten escuelas en el campo, que la gran mayoría sean escuelas incompletas, que muy pocos alumnos terminen su primaria, que al medio rural vayan a dar los maestros menos calificados, que exista compra-venta de plazas para que los maestros huyan de las regiones

* *Excélsior*, 9 de mayo de 1972.

más apartadas, todo esto es conocido y eventualmente reconocido por las propias autoridades. Pero así no se capta el problema que de veras interesa. Lo que importa es comprender la función de la escuela rural en el mecanismo global de explotación del campesino. ¿Ha sido cómplice la educación en el proceso estructural de dominación cuyos efectos sobre la población campesina estamos comprobando?

* * *

Las instituciones que existen en las comunidades rurales forman parte de estructuras más vastas, constituidas por interrelaciones económicas y políticas, regionales y nacionales. En los últimos 50 años la integración del medio rural a la vida del país ha consistido precisamente en romper el aislamiento de las comunidades individuales e incorporarlas a esas estructuras nacionales. Mediante la autoridad municipal, los comisariados ejidales, los comités de bienes comunales, los sistemas fiscales, el PRI y el sistema educativo, las comunidades rurales han sido más o menos integradas a la vida económica y política del país. Pero esto significa también que no es posible comprender el funcionamiento de las instituciones locales de una comunidad rural aislándolas de sus relaciones externas e ignorando la influencia estructural que ejercen sobre ellas el sistema económico y el sistema político del país con todas sus características.

De poco sirve considerar la lista de problemas particulares que aquejan al campesino: falta de agua, despojo de tierras, carencia de crédito, abuso del prestamista, monopolio del acaparador, ganancia arbitraria del intermediario, baja productividad, minifundio, ignorancia tecnológica, inaccesibilidad de los mercados, incomunicación, corrupción de funcionarios, insalubridad, incultura. Esta lista indefinida sólo dificulta la comprensión del problema esencial. La explotación del campesino es resultado de una estructura de dominio que a escala nacional opera todos los días para privarlo de tierra y de poder.

Si las diversas instituciones de cada comunidad rural tergiversan sus fines y acaban siendo instrumentos de dominación, esto es efecto de una manera de ser de nuestro sistema político y económico nacional.

Preguntar entonces por la contribución de la escuela rural a la justicia campesina equivale a preguntar por la función que ésta está desempeñando dentro de esa estructura de dominación. Concretamente interesa dilucidar si la educación rural está contribuyendo a hacer al campesino objeto de dominio o si, dentro de sus posibilidades, le ha dado armas para defenderse del poder arbitrario que lo despoja.

Las pocas investigaciones que existen sobre este tema arrojan conclusiones negativas, obvias por otra parte para cualquiera que conozca de cerca el medio rural. No todo es negativo, desde luego. En alguna medida la escuela ha alfabetizado y ha enseñado algo de aritmética; de esta manera ha contribuido a integrar a la población al mercado nacional. También ha servido a los más aptos a dejar de ser campesinos y entre ellos a unos cuantos (¿serán siquiera siete de cada 100 niños rurales?) les ha permitido continuar estudios posprimarios.

Pero para el problema básico de la liberación del campesino, la escuela rural no ha hecho prácticamente nada. Los procesos sociopolíticos y económicos importantes que afectan al campo no parece que tengan nada que ver con la escuela rural. En lo económico, casi no hay relación entre escolaridad y éxito agrícola; según varios estudios, suelen encontrarse entre los campesinos más prósperos e innovadores muchos que apenas saben leer y escribir. Tampoco puede verse relación alguna entre la escuela y las innovaciones tecnológicas que eventualmente tienen lugar en una región agrícola. De la desintegración entre escuelas y economía parece dar testimonio simbólico el mismo calendario escolar, uniforme en todo el país, que ignora las fechas de las cosechas de cada región.

Tampoco parece muy eficaz la escuela rural como organismo, redistribuidos de beneficios sociales. Por regiones o por clases sociales reciben más educación los ricos que los pobres, por lo que el sistema educativo más bien refuerza a nivel local la pauta de estratificación y de dominio ya existente.

En lo sociopolítico, ni los programas escolares, también uniformes en todo el país, ni el “currículo invisible” (el conjunto de acciones que configuran las actitudes de los alumnos) tienen nada que ver con los angustiosos problemas del campo. Es sagrada la costumbre de no criticar en la escuela la actuación del gobierno. Ningún maestro se expone a referir su enseñanza a los incidentes locales de la explotación económica o política ni se atreve a hacer conciencia de los derechos del campesino a partir de los conflictos concretos del pueblo o la región. Cuestionarios aplicados a niños que terminaban su primaria en una región de Morelos indican que no saben cómo funciona un ayuntamiento, un juzgado o el sistema ejidal; tampoco conocen la protección que la ley les ofrece contra las diversas formas de explotación.

Así, los alumnos aprenden por experiencia que la integración en la vida económica nacional significa sufrir en carne propia la ley de la selva y que participar en política significa “ser acarreado”.

La educación cívica de la escuela rural no es concientización política. La realidad social que vive el alumno contradice las bellas frases de

su libro de texto donde se habla de libertad, igualdad y democracia. La escuela es un universo aparte, un mundo teórico, una isla de palabras, donde se exalta la grandeza de la patria y se iza todas las mañanas la bandera nacional.

* * *

Por su indiferencia ante los problemas campesinos la escuela rural es cómplice de la estructura de dominación. Ella también, como las demás instituciones de la comunidad, adapta a la población al sistema local y nacional de dependencia. Lo hace a su manera, al no proveer medios de defensa de los derechos, al no concientizar, al callar. Así genera lo que le toca generar: los valores de una cultura tácita de dominio, que legitima la arbitrariedad del poderoso y sanciona el sometimiento de los débiles.

Cuando se ven así las cosas, resultan grotescos los símbolos del civismo escolar en nuestros pueblos: el son de la banda de guerra, ec-tópica y desafinada, el himno nacional y los versos al 5 de mayo. Es la liturgia que bendice los crímenes y despojos habidos en la historia del pueblo. Es la proclama de un civismo que nunca ha sido vigente en ese pueblo despojado de tierras, burlado en sus derechos y finalmente sometido. Símbolos grotescos con que la escuela encubre su complicidad inconsciente en el despojo campesino.

* * *

En este año IV de la era de la reforma educativa, todavía no se ha movido la hoja del árbol para reformar la escuela rural primaria en nada que verdaderamente importe. Sólo se registra el envío de más maestros al medio rural y el anuncio de cambios en los libros de texto. Ha habido promesas de otros cambios, pero la operación cotidiana de nuestras escuelas rurales sigue exactamente igual.

Uno se pregunta si las acciones del Ejecutivo a favor de la justicia campesina no exigirían, por coherencia, un cambio drástico en nuestra política educativa rural. Si los problemas que se quiere corregir en sus efectos no tienen su causa, parcial al menos, en una escuela que prepara para la dependencia. Si no podría la escuela rural, con una verdadera reforma, ayudar a romper la cultura de dominación.

Nadie pretende que sea posible cambiar la sociedad a partir de la escuela. Nadie pretende liquidar todos los vicios que causa la tragedia del campo con base en una educación concientizadora. Pero sí se esperarí una simultaneidad de acciones, basada en un mínimo de teoría del cambio social, para trabajar por la justicia campesina en sus efectos y en sus causas.

El subdesarrollo de los desarrollados*

Una nutrida sucesión de hechos recientes –la crisis del dólar, el 10%, la apertura a China y la supresión de la ayuda externa norteamericana, por citar sólo los principales– anuncia claramente el final de una etapa en la historia mundial. Empieza una nueva constelación en la distribución planetaria del poder. Empieza también un ajuste distinto en las relaciones del comercio internacional, el flujo de capitales y la distribución de tecnología. Empieza un reagrupamiento de las alianzas, los bloques y las ideologías.

A los países pobres, y a América Latina en particular, estos hechos los obligan a redefinir su identidad y sus propias metas de desarrollo ante el mundo nuevo que emerge. Desengañados como estamos de una estrategia del desarrollo que ha desembocado en la comprobación de nuestra dependencia respecto al mundo rico, iniciamos en lo más profundo de nuestra conciencia una nueva búsqueda de metas que es, a la vez, búsqueda de valores, capaces de dar significado a nuestras acciones.

Buscar valores que den significado no es tarea fácil en este mundo convulsionado que, a todas sus tragedias, añade la de jactarse de no creer en nada. Y sin embargo, parece que en el fondo creemos en muchas cosas, aunque no sea sino porque tememos las contrarias.

En concreto tememos, o al menos cuestionamos, muchos pseudovalores del “desarrollo” que hoy nos presentan como ideal los países ricos.

Quizá pudiera establecerse una serie de criterios de desarrollo, muy distintos de los que nos sugieren los expertos en planificación, criterios que nos harían clasificar a los países avanzados como los más subdesarrollados. Quizá de esta manera pudiéramos esclarecer los antivalores del desarrollo y advertir la trampa implícita en los modelos, capitalistas o socialistas, con que se pretende seducirnos.

* *Excélsior*, 9 de noviembre de 1971.

No me refiero solamente al economicismo que vicia ineludiblemente el concepto vigente de desarrollo e induce a confundir la abundancia de bienes con la plenitud del bien. Me refiero a otra serie de pseudovalores del desarrollo que son, desde cualquier filosofía, índices innegables de deshumanización.

* * *

He aquí una lista de preguntas que insinúan algunos rumbos del subdesarrollo de los desarrollados.

¿Garantizan las sociedades desarrolladas el espacio interior de reflexión, necesario para la verdadera libertad personal? ¿O la carga exagerada de conocimientos que imponen sobre la inteligencia del hombre llega a extinguir su capacidad misma de reflexión?

¿La exposición sistemática a la propaganda y a otras formas de manipulación mental no vulnera radicalmente la dignidad humana y limita la capacidad de decidir sobre el futuro?

¿No suprime la especialización exagerada la posibilidad de contacto vital con el mundo como un conjunto?

¿La educación, artificialmente profesionalizada, no frustra en el niño y en el joven su más primitiva necesidad de comunicarse con la naturaleza?

¿No disminuye la veracidad en la comunicación humana y por tanto la confianza entre las personas a medida que la información se organiza, se vuelve poder y en consecuencia es controlada? ¿El poder social y cultural que cobra toda sociedad desarrollada no se traduce fatalmente en una incapacidad para comprender los problemas mundiales y en la aceptación de mitos simplistas para interpretar los hechos en toda su complejidad?

* * *

Si estas preguntas tienen que ver principalmente con la dimensión intelectual del perfeccionamiento humano, cabe plantear otras relacionadas con la convivencia social.

¿Es un valor el anonimato y la masificación que la sociedad industrializada impone a las relaciones entre los hombres?

¿Es compatible con una verdadera madurez personal la incompreensión de los demás y el desinterés por sus necesidades a que lleva el perfeccionamiento de la organización social?

¿El poder económico, personal o nacional, no induce un orgullo que endurece y un desprecio al prójimo que degrada?

¿No reduce la sociedad de consumo unidimensionalmente el valor de cada persona a su capacidad de gastar?

¿Es aceptable que el ámbito de las opciones políticas sea dominado por un aparato publicitario que vende candidatos y programas con técnicas enajenantes o por un Estado partidista?

¿El proceso de acumulación del poder, propio de las sociedades desarrolladas, no resulta en que las decisiones afecten a cada vez más y sean tomadas por cada vez menos individuos?

Ante estas cuestiones uno se pregunta si los conflictos sociales que están surgiendo en los países avanzados no son ya sino el recurso desesperado y último con que el instinto del hombre a considerarse proyecto indefinidamente abierto, quiere romper la jaula de oro que le ha construido el egoísmo civilizado de unos pocos.

* * *

Otras preguntas tendrían que ver con el plano económico del desarrollo:

¿Es el trabajo parcelado y racionalmente optimizado un bien mayor para la expresión de la persona?

¿Es el despilfarro, ley básica de la sociedad de consumo, compatible con el instinto humano de respetar la naturaleza?

¿No llega para toda economía poderosa el momento en que le es imposible dirigir las inversiones según las necesidades objetivas de los hombres?

¿No llega necesariamente el momento en que es impotente, por poderosa que sea, para impedir fluctuaciones que no desea, en el mercado mundial?

¿No llega a ser el desarrollo económico una obsesión tan inevitable que equivale a una absolutización de los medios?

No hagamos exhaustiva la enumeración de índices con que podemos enjuiciar el subdesarrollo de los desarrollados. Pero sí añadamos para terminar unas cuantas preguntas sobre los aspectos ecológicos de nuestros pretendidos modelos.

¿Es un bien o siquiera justifica sus costos sociales el que los grandes núcleos de población se conviertan en “ciudades dormitorio” carentes de vida comunitaria?

¿Es un bien que las relaciones humanas en las macrópolis se vuelvan artificiales y tirantes?

¿Es un progreso que la circulación se torne imposible y que la tecnología del transporte arrase con la escala humana de la ciudad?

Todas estas preguntas conducen a dilemas éticos, pues muestran que las definiciones de bien y mal y los juicios de valor que sustentan el ideal actual de desarrollo han sido, desde muchos ángulos, deficientes. Los modelos de desarrollo, lo mismo del bloque capitalista que del socialista, resultan demasiado vulnerables para ser convincentes.

Las necesidades básicas de la persona —de subsistencia decorosa, de relación armoniosa con la naturaleza, de respeto a los demás y de que el propio valer sea reconocido— debieran ser el punto de partida para un desarrollo que proporcionase satisfacción y permitiese encontrar significado en lo terreno y en lo trascendente.

A partir de esas necesidades podría diseñarse una “civilización de lo esencial” que tuviese la austeridad como fundamento. La austeridad no como medida de redistribución, no como costo de la igualdad, no como tesis económica sobre la propiedad, sino como expresión ética de la maestría del hombre sobre el mundo y de su capacidad para decidir libremente sobre su destino.

Esta austeridad, que en el plano personal empezaría por la decisión de no rebasar un nivel de vida modesto, sería el primer paso hacia la salvación. Pero esta sencilla decisión supone, según parece demostrar el frágil devenir del hombre, un verdadero heroísmo.

Quizá todavía podamos los latinoamericanos librarnos del espejismo de los modelos de desarrollo que tenemos ante los ojos. Si en el plano económico el desarrollo a que nos quisieron inducir condujo a la trampa de la dependencia, en el plano de los valores nos conducirá a la trampa de la deshumanización. La que previó hace tiempo Huxley en su *Mundo Feliz*.

Reforma educativa sin conflictos?*

No hemos reflexionado suficientemente en el hecho de que los estudiantes hayan manifestado ya su repudio a una reforma educativa que todavía no se promulga. Mi hipótesis es que el estudiantado, en su propia óptica sociopolítica, intuye que el país no está dispuesto a pagar —ni en éste ni en otros campos de la vida pública— el precio de la justicia.

Desafortunadamente hay demasiados hechos en el pasado inmediato y mediato en que puede apoyarse esta intuición del estudiantado. Ayer denunciaba el líder del magisterio, Robledo Juárez, la venta de plazas magisteriales dentro de la SEP. En el terreno electoral se ve con escepticismo la posibilidad de una apertura democrática en Baja California. Hay intranquilidad en la opinión pública porque, a más de un mes de distancia, se guarda silencio sobre los resultados de la investigación prometida con relación al Jueves de Corpus. El problema de fondo es común a todos estos hechos: ¿está dispuesto México a pagar el precio que tiene la justicia?

Para hablar sin eufemismos este precio es inevitablemente el conflicto. Los sociólogos sitúan el origen de la estratificación social en la estructura del poder y la propiedad. Mientras más concentrados se hallen éstos en las manos de unos pocos, más desigual resulta la sociedad. En un sistema económico, político y social como el nuestro, en el que poder y propiedad están desorbitadamente concentrados, es utópico pensar que el simple convencimiento bastará para cambiarlo. Es necesario el conflicto. Y lo que define a un gobierno revolucionario es que no teme al conflicto sino que lo provoca y pone su poder del lado de los oprimidos.

* * *

Lo que de veras interesa en la reforma educativa, próxima a promulgarse, es su contenido de justicia. Todo proyecto educativo es esen-

* *Excélsior*, 17 de julio de 1971.

cialmente un proyecto social y su suerte está condicionada por la manera como se afronten los cambios de poder y propiedad que conlleva.

Para evidenciar esto basta hacer memoria. De la antología de proyectos educativos que han fracasado en México escojo un ejemplo típico, que puede ser ilustrativo para el futuro de esta reforma educativa.

Hace 20 años se inició en Santiago Ixcuintla, en el noroeste de Nayarit, un amplio proyecto de educación básica. Se intentaba transformar por entero la región, estableciendo escuelas, introduciendo nuevas técnicas agrícolas y desarrollando planes de mejoramiento de la vivienda y la salud. A través de todo esto, el objetivo era modernizar las actitudes de los habitantes y alterar su organización social para convertir esas poblaciones en comunidades rurales cooperativas, en que la democracia fuese una realidad. En suma, un bello programa educativo.

El proyecto estaba organizado por la Secretaría de Educación Pública en asociación con la UNESCO recientemente establecida. Se contaba con un personal de 35 personas y un presupuesto anual de un millón y medio de pesos de 1949.

Apenas iniciado el proyecto se comprobó que era indispensable regularizar la tenencia de la tierra. Algunas personas se habían apoderado de tierras ejidales. El grupo que controlaba la política local defendía esta situación irregular porque recibía de estas personas apoyo político. Esto era fuertemente deseducativo y había que erradicarlo.

Para regularizar esta situación se pidió al Departamento Agrario que enviara a la región una brigada de ingenieros agrónomos. Éstos, sin embargo, se vendieron a los políticos locales, con el resultado de crear entre los ejidatarios un clima de tensión que amenazaba estallar en formas violentas. La conclusión era clara: si se reorganizaban los ejidos los políticos locales dejarían de recibir el apoyo de los terratenientes, y el equilibrio de la estructura política se vería seriamente amenazado.

De nada sirvió que el director del proyecto invocara ante el Departamento Agrario el art. 27 constitucional y el Código Agrario. De nada sirvió tampoco recurrir al gobierno del estado, el cual prefirió mantener la corrupción existente, a hacer justicia.

El resultado de todo este incidente, que se desarrolló en los cinco primeros meses del proyecto, fue que se desistiera de los objetivos originales. Glen Fisher, antropólogo americano que estudió el caso, lo resume así: "Presionar para una reorganización del sistema ejidal era abrir las puertas a un largo y amargo conflicto en el que sobrevendrían probablemente formas de violencia... Era, pues, claro que tenía que re-

nunciarse a algunas de las metas del proyecto... En sustancia el Proyecto Piloto no está fracasando por incapacidad para desarrollar el programa, sino principalmente porque no ha tenido un respaldo consistente del gobierno que le permita tener éxito” (*Directed Cultural Change in Nayarit*, México, Nueva Orleans, 1953, pp. 123 y 161).

De ahí en adelante este proyecto se volvió completamente inofensivo. Se abrieron algunos caminos, se construyeron algunas casas, se desarrollaron algunos programas de higiene y se remozaron un poco los ejidos. Reforma educativa en sentido profundo no la hubo.

* * *

El caso es típico. Demuestra patentemente que el intento por reformar la educación está condicionado por la estructura del poder y la propiedad. Tarde o temprano nuestros intentos de reforma educativa se revelarán como escuetos problemas de justicia en los que el conflicto es inevitable.

En el momento presente nadie sabe todavía hasta dónde está dispuesto a ir el actual régimen. Por lo que a educación se refiere lo sabremos cuando aparezca la reforma educativa, pero sólo en el papel. Y esto es poco tranquilizador en un país en que el déficit entre lo prometido y lo realizado es tan inveterado. Más creemos entonces a acciones concretas de justicia que conllevarán necesariamente tomas de posición que no rehúyan el conflicto, que a la larga letanía de las promesas habituales.

México hoy puede compararse a una inmensa sala de espera ante una oficina gubernamental. En el caso de la reforma educativa la espera va para tres años. Como esperar resignadamente es ya el hábito consustancial del mexicano, esto nos parece natural.

Pero va creciendo la impaciencia. El precio de la justicia se va definiendo como un conflicto insoslayable. Afrontarlo será, por fin, movilizar el país.

El reparto del pastel educativo*

La nueva legislación fiscal ha ocasionado muy diversos comentarios acerca de sus probables efectos. Se especula sobre las reacciones de los causantes, las modificaciones en la distribución de la carga impositiva, el carácter progresivo o regresivo de las tasas, la disminución de la evasión y otros temas relacionados con los nuevos mecanismos recaudatorios.

El hombre de la calle supone y con razón que estas innovaciones fiscales aumentarán los recursos para los programas públicos, pero duda que esto baste para resolver la situación crítica de la justicia en México.

Y es que la solución de nuestros problemas sociales no se circunscribe a disponer de más recursos. Si la política social no adopta nuevas estrategias —especialmente para disminuir la inequidad con que viene beneficiando a los diversos grupos sociales del país— las graves desigualdades seguirán agudizándose.

Mecanismos recaudatorios (quiénes y en qué grado contribuyen a formar el pastel) y mecanismos redistributivos (quiénes y en qué grado se benefician con su reparto) van de la mano, se complementan y deben inspirarse en los mismos objetivos.

* * *

En el caso de la educación son ya hoy lugares comunes algunos graves vicios que afectan la justicia de su distribución. Las oportunidades educativas, en sus tres niveles, se han venido asignando proporcionalmente al grado de desarrollo de las entidades federativas, lo cual ha provocado o al menos apoyado un fuerte distanciamiento entre ellas. La educación ha favorecido la movilidad social en forma muy dispareja: para las clases altas ha significado más bien un complemento de prestigio para afianzar su situación de dominio, a las clases medias sí les ha facilitado caminos de ascenso, pero a las clases pobres, sobre todo rurales, prácticamente no las ha mejorado en nada.

* *Excélsior*, 7 de diciembre de 1971.

Escaso y difuso es también el efecto directo de la educación en inducir una alteración de la distribución del ingreso. Estas realidades señalan serios problemas de política educativa y tendrán que ser atendidas si, como ahora se dice, vamos a entrar a una fase de “desarrollo redistributivo”.

* * *

Quien examine con detenimiento los escasos estudios sobre los aspectos redistributivos de la educación en México se inquieta a la vez por la inequidad que prevalece y por las dificultades inherentes a una política de educación eficazmente equitativa.

El estudio más detallado sobre el tema (J. Puente Leyva. *Distribución del ingreso en un área urbana: el caso de Monterrey*, México, 1969) concluye que de los diversos gastos de bienestar social, los de educación son los que se distribuyen, en esa ciudad, menos favorablemente a los grupos más pobres. El 40% más pobre de la población obtiene el 25% de la educación oficial, en tanto que utiliza porcentajes más altos del valor de los servicios médicos (45%) y de los servicios asistenciales (49%) disponibles.

“Si sumamos los tres estratos sociales más bajos, que representan el 51% de la población más humilde de la ciudad, encontramos que ellos participan de solamente 3.6% de los servicios de la educación en planteles profesionales, y de 6.7% de los correspondientes a bachillerato; por otra parte, al nivel social de los ‘pobres en transición’, se empieza a aprovechar en forma más o menos apreciable el tipo de educación normal para maestros, que posibilita la obtención de ingresos en un plazo relativamente corto. A partir de los estratos de clase media se empieza a aprovechar los servicios de educación superior en forma más que proporcional a la parte de la población que cada estrato representa” (p. 37).

Es obvio que situaciones como ésta no se pueden alterar actuando exclusivamente la palanca de la política educativa. Por una parte, es un hecho que mientras muchas causas estructurales fuercen al sistema educativo a operar como filtro de élites socioeconómicas, las clases pobres no podrán alcanzar niveles superiores de educación, y este hecho parece estar fuera del alcance del esfuerzo mejor intencionado de la política educativa.

Por otra parte —y en trágica combinación con lo anterior— el costo de la educación es siempre más alto a medida que la educación es de mayor nivel, lo cual significa que, mientras no cambien las condiciones en que la política educativa se desarrolla, habrá por fuerza que seguir asignando más dinero a los estudiantes que pertenecen a clases más

privilegiadas que a los pobres que se quedan en los primeros peldaños de la pirámide educativa.

* * *

No obstante estas dificultades, que hacen ver que la justicia educativa es un problema estructural, hay algunas líneas en que sí puede y debe reformarse nuestra política de educación para obtener un mayor significado redistributivo.

Se han mencionado muchas veces algunas medidas compensatorias que, en la educación formal y en la informal, contribuirían a disminuir las actuales inequidades. La aplicación de esas medidas es difícil, como siempre que se trata de introducir un nuevo hábito redistributivo. La redistribución supone que el Estado sea capaz de imaginar el mundo al revés, siquiera en algunas ocasiones importantes. Me ocurre, por ejemplo: ¿aceptarían los dueños de automóviles particulares en el Distrito Federal que el periférico y el viaducto se dedicasen exclusivamente a los transportes colectivos? ¿No se compensaría así, un poco al menos, la incomodidad de los muchos que no disponen de automóvil propio?

Entre otros mecanismos compensatorios, hay que señalar la posibilidad de que la Federación subsidie efectivamente el gasto educativo de los estados más pobres. Está comprobado que, actualmente, en algunas entidades la Federación atiende el 100% de la enseñanza primaria oficial, mientras en otras sólo cubre el 25%; pero estas variaciones no corresponden a ningún criterio de compensación, como sería el ingreso *per cápita* de cada estado, sino que son producto de tradiciones fortuitas o arbitrariedades políticas.

Y no parece que el Congreso, al que corresponde según la Constitución, entre otras cosas, “dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público”, se haya percatado de que el “desarrollo redistributivo” que ahora se anuncia reclama urgentemente una revisión del asunto.

Queda, pues, mucho por reformar si nuestra política educativa ha de adoptar un verdadero carácter redistributivo. “Nadie podría pensar –dice Ifigenia Navarrete (‘La distribución del ingreso en México: tendencias y perspectivas’, en *El perfil de México en 1980*, I, p. 59)– que la crisis por la que atraviesa el sistema educativo, habría de resolverse a través del expediente de duplicar o triplicar el presupuesto de las instituciones de enseñanza. Ello es condición necesaria, pero está lejos de ser suficiente”.

Concentración de la riqueza escolar

Uno de los misterios más impenetrables de nuestra política escolar se refiere a la manera como se asignan los beneficios educativos a las diversas regiones del país. ¿Cuáles son los criterios para abrir una escuela en tal región mejor que en otra? ¿Cómo determina la Federación el monto de su apoyo al gasto educativo en los diversos estados? ¿Qué curso sigue el proceso de estas decisiones? ¿Lo que de veras cuenta son estas necesidades de la población o es el juego de las presiones políticas?

Estas indiscretas preguntas nunca han sido contestadas en México. Y es muy grave que el ciudadano común y corriente se haya resignado a una humilde ignorancia al respecto. Porque esta ignorancia sobre los asuntos públicos que le conciernen está promoviendo su apatía cívica y su incapacidad para la crítica.

La actual reforma educativa hará bien en ventilar este misterio. Para facilitarlo conviene aducir algunos datos sobre la distribución regional de la educación en el país.

Porque la educación nacional no está distribuida ni se ha estado distribuyendo en forma equitativa. Hay una concentración regional de la riqueza educativa que preocupa tanto o más que la concentración del ingreso. Y las políticas de desarrollo escolar seguidas en los últimos años no están compensando estas desigualdades.

La política escolar puede actuar como un mecanismo redistribuidor del ingreso y puede favorecer más a unas regiones que a otras. Es obvio que si se favorece con más plazas escolares a las regiones más ricas y con menos plazas a las regiones más pobres, el resultado será que se ampliarán las brechas que separan a unas regiones de otras.

* * *

Examinemos las tendencias que el país ha seguido en relación con la distribución regional de los beneficios educativos. Lo haremos,

* *Excélsior*, 27 de marzo de 1971.

utilizando los datos preliminares del Censo de 1970, para la década 1960-1970.

Para este tipo de estudios suele dividirse el territorio del país en diversas regiones según ciertos índices de “bienestar” que las clasifican en más o menos ricas. Una clasificación, hecha en 1960 por Wilkie (existen otras más refinadas), distingue siete regiones de mayor a menor riqueza: el Distrito Federal que es la región más rica del país; el Norte (Baja California, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Sonora y Tamaulipas); el Oeste (Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Durango, Jalisco, Nayarit y Sinaloa); el Golfo (Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán); el Centro-Oeste (Guajalato, Estado de México, Michoacán, Morelos); el Centro-Este (Hidalgo, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tlaxcala y Zacatecas), y el Sur (Chiapas, Guerrero y Oaxaca).

Tomando como referencia este mapa que refleja los niveles de la riqueza en las regiones de nuestro territorio, podemos preguntarnos si las políticas educativas seguidas en la última década han contribuido a acercar más o a distanciar más a unas regiones de otras. Los resultados son bastante sorprendentes.

Desde luego, en 1960 se comprobaba que había una clara asociación entre riqueza educativa en las siete regiones: mientras más pobre era una región, menores facilidades de educación tenía, y a la inversa.

El examen de la evolución habida durante la última década puede hacerse desde dos puntos de vista: el de la escolaridad promedio alcanzada por la población y el del grado en que se está cubriendo la demanda de enseñanza primaria, media y superior.

El incremento logrado de 1960 a 1970 en la escolaridad promedio de la población para el conjunto del país fue insignificante. Si en 1960 el mexicano tenía una escolaridad promedio de 2.2 grados escolares, en 1970 había mejorado a 2.8 grados. A este ritmo de incremento se calcula que en 1980 la escolaridad promedio será de 3.7 grados; en 1990 de 4.7; y, por fin, en 2000 de 6 grados.

Las tendencias que se observan en la manera como este pequeño aumento en la escolaridad promedio nacional se distribuyó entre las diversas regiones del país, no fueron ni positivas ni negativas para su acercamiento o distanciamiento, en relación con su rango de pobreza. Algunas regiones pobres, como el Sur o el Golfo, progresaron en su escolaridad promedio más aprisa, relativamente, que otras más ricas; y el Distrito Federal no progresó demasiado aprisa sino que su mejoramiento (0.6 grados) fue sólo comparable al del promedio nacional.

Pero el análisis del conjunto de las regiones del país, correlacionando sus índices de pobreza y su mejoramiento en la escolaridad promedio, concluye en calificar como neutro este progreso para el distanciamiento o acercamiento de las diversas regiones.

* * *

Algo semejante sucede cuando se analiza el progreso alcanzado en la satisfacción de la demanda de enseñanza primaria en las diversas regiones del país. Así como no hubo de 1960 a 1970 un mayor distanciamiento entre regiones pobres y ricas a este respecto, así tampoco hubo un positivo acercamiento.

En cambio, por lo que respecta a la satisfacción de la demanda de enseñanza media y superior, sí hubo un positivo distanciamiento.

En la enseñanza media, a nivel nacional, estábamos cubriendo en 1960 el 13.6% de la demanda, o sea del grupo de edad de 15 a 19 años; en 1970 adelantamos a un 36.0%. Este aumento, sin embargo, se concentró más en las regiones más ricas del país, de manera que las regiones más pobres según su índice de bienestar, son ahora también más pobres, relativamente, que en 1960, en cuanto al grado en que satisfacen la demanda de este nivel educativo.

También en la enseñanza superior se dio en la última década un mayor distanciamiento entre regiones ricas y pobres, respecto al grado en que satisfacen la demanda respectiva. El aumento nacional fue de 3.5%, pero este aumento benefició más a las regiones ricas que a las pobres.

Esto último es, desde luego, explicable pues las regiones más ricas, en las que están los grandes centros urbanos, tienden naturalmente a exigir más oportunidades de educación superior. Pero precisamente porque esto es natural, se requiere que la acción del Estado compense estas tendencias que, por la dinámica espontánea del desarrollo, nos llevarían a crecientes e irreparables desigualdades.

* * *

No hubo, por tanto, en la década 1960 a 1970 una política educativa que deliberadamente procurase nivelar las desigualdades regionales mediante la distribución de las plazas escolares. Las variaciones en la escolaridad promedio y en la satisfacción de la demanda de enseñanza primaria resultan indiferentes para el problema de nuestro distanciamiento regional, y las variaciones en la satisfacción de la enseñanza me-

dia y superior fueron positivamente contrarias a la deseada nivelación. Lo menos que se puede concluir es que en este aspecto nuestro desarrollo educativo no está contribuyendo a reducir las diferencias regionales.

Queda, pues, abierta la posibilidad de indagar si la causa de este fenómeno no ha sido la ignorancia de los desequilibrios regionales o, más bien, los sistemas vigentes en México de asignación de los beneficios sociales.

Esta indagación es importante para la actual reforma educativa. Porque si la causa de estos fenómenos no fue la simple ignorancia sino las prácticas políticas y administrativas de otorgar facilidades de educación en función del poder y de la riqueza, y no en función de las necesidades de la población, la reforma educativa tendrá que ir bastante más lejos. Tendrá que ser también una reforma política.

La escuela en el banquillo*

Informó *Excélsior* en días pasados acerca de un nuevo pronunciamiento de Iván Illich a favor de “la desescolarización radical de la sociedad americana”. Con esto el agudo y brillante crítico que es Illich vuelve a atraer la atención de la opinión pública sobre la cuestionabilidad de la escuela, como lo ha venido haciendo desde hace tres años. La escolarización obligatoria, la certificación de la enseñanza, el monopolio que ejerce el sistema escolar sobre las oportunidades de la educación, la uniformidad con que la escuela arrasa la riqueza personal de los individuos, el fixismo social que promueve, la ilegitimidad de la opresión y control social que ejerce, han sido los puntos sobresalientes en la incisiva crítica de “esa vieja vaca sagrada” que es para Illich la institución escolar.

El público discutirá estas tesis y se formará su propia opinión sobre su validez. Sin entrar por ahora a comentarlas, me parece que hay en ellas un valioso estímulo para los trabajos que se están llevando a cabo con miras a reformar la educación mexicana. Cuestionar la fe tradicional que se ha puesto en la escuela, a la luz de la realidad social mexicana, es una verdadera necesidad, si no se quiere correr el riesgo de que la actual reforma educativa ponga todas sus apuestas sobre el caballo que va perdiendo. Pues si esta reforma se centra en la escuela y ésta efectivamente no corresponde ni puede corresponder a las funciones manifiestas y latentes que de ella se esperan, todo el esfuerzo estará desviado.

* * *

¿Por qué hemos hasta ahora identificado educación con escuela?
¿Por qué hemos adoptado patrones escolares del mundo desarrollado siendo tan diversas nuestras circunstancias? ¿Por qué seguimos esperando que la escuela cumpla funciones sociales y educativas que evidentemente no ha sido capaz de cumplir en el pasado? Sea lo que sea

* *Excélsior*, 12 de febrero de 1971.

de las respuestas a estas preguntas, lo cierto es que basta una mirada reflexiva y honesta sobre la educación mexicana en su contexto social para volver cuestionable, por muchas razones, si no la existencia misma de una institución social que por hipótesis llamemos escuela, sí el concepto de ella que ha servido de base a nuestra política escolar por muchos años.

No siendo ya blasfemia cívica criticar las deficiencias de la educación nacional —después que altos funcionarios han reconocido, por ejemplo, que muchos niños terminan la primaria sin saber leer— conviene reflexionar públicamente sobre la artificialidad e inoperancia del sistema escolar para resolver algunos problemas que supuestamente debe afrontar. Porque puede ser que la organización escolar que hemos importado y seguimos importando, así como no los ha resuelto en el pasado, tampoco lleve visos de resolverlos en un futuro ni cercano ni lejano.

Enumero algunos de estos problemas: la alta proporción del analfabetismo no sólo funcional sino aun simple, cuya liquidación no parece pueda lograrse en muchas décadas; la fuerte deserción y piramidalización del flujo escolar que eleva enormemente los costos del sistema; la orientación predominante de todos los ciclos hacia los estudios universitarios como si éstos fueran la meta deseable y asequible para todos los alumnos; el estado rudimentario de nuestra enseñanza técnica en franca desproporción con los requerimientos de la industrialización; la marginación educativa, crónica y persistente, de enormes grupos de indígenas, campesinos e indigentes, y sobre todo la escasa medida en que contribuye la educación formal a la movilidad social. Más en el fondo habría también que reflexionar en la muy limitada capacidad de la escuela, como “órgano de reproducción cultural”, para lograr la concientización, la toma de posición crítica y el desarrollo de las nuevas actitudes indispensables para despertar a nuestra población al cambio valoral que requiere un México moderno.

Si la escuela mexicana puede ser legítimamente cuestionada por sus logros respecto a estos problemas en los últimos 50 años, más lo será al proyectar su capacidad para resolverlos en el futuro.

Aun en el orden estricto del rendimiento escolar hay un estudio reciente, hecho en el Distrito Federal, que indica que la diferencia máxima que se logra entre una escuela que cuenta con los recursos educativos de la más alta calidad y una escuela pobre en estos recursos, es sólo del 12%, con alumnos del mismo nivel socioeconómico. El 88%

restante de las diferencias en el rendimiento no depende de la escuela sino del nivel socioeconómico de los alumnos.

Esto significa que, así se mejorara la calidad de todos los insumos escolares —maestros, organización, edificio, medios didácticos etc.— en todas las escuelas del país con los medios actualmente disponibles, sería inútil esperar de ello una mejoría cualitativa sustancial.

* * *

La reflexión sobre el posible significado de la escuela para la educación que el país necesita, parece apuntar hacia tres tipos de conclusiones.

Por una parte, la urgencia de una profunda revisión de la escuela misma, la cual, como institución social, seguirá existiendo pero debe ser aliviada de funciones, probablemente acortada en su duración, flexibilizada en su organización interna y radicalmente transformada en su ubicación y cometidos sociales.

En segundo lugar, la necesidad de innovaciones de educación informal, desinstitucionalizadas y versátiles, que quiten a la educación su carácter de obligación impuesta y le devuelvan su natural frescura como medio de perfeccionamiento y de comunicación de experiencias humanas.

Finalmente habrá también que concluir que el éxito de una reforma de la educación, aun en lo estrictamente académico, estará sumamente condicionado por las reformas sociales que simultáneamente se lleven a cabo.

* * *

Sería conveniente reflexionar en la necesidad de investigar estas cuestiones básicas, durante la elaboración de una reforma educativa. Los que propugnan la desescolarización pueden no tener plena razón en sus argumentos más sensacionales, que provienen de la teoría. Pero evidentemente que su crítica debe examinarse a la luz de la realidad mexicana.

Si la escuela está hoy en el banquillo de los acusados importa definir la acusación. Porque diariamente asisten a nuestras escuelas diez millones de niños y jóvenes.

Una semana cualquiera*

Buscando el tema de este artículo me puse a hojear la prensa de los últimos días. Es una semana cualquiera en la vida de México. Las noticias sobre educación, que suelo comentar, son esta vez irrelevantes pues la reforma educativa sigue diciendo que sí pero sigue sin decir cuándo. He encontrado, en cambio, otros temas que tienen un profundo significado educativo. Más bien, un profundo significado deseducativo.

En esta semana nos enteramos de los hechos siguientes:

Viernes 23: el procurador nos informa que, según sus investigaciones, los “halcones” no existen. El mismo día: continúan las agresiones a los centros escolares y, aunque se han levantado 1 500 actas que las denuncian, la policía no puede hacer nada.

Sábado 24: el PAN declara inaceptables las declaraciones del procurador sobre los hechos del Jueves de Corpus y revela disponer de una investigación propia sobre los mismos.

Lunes 26: los cordeleros de Yucatán hacen una manifestación para denunciar las injusticias en CORDEMEX. La industria henequenera, ahora en manos del gobierno, ha perdido 142 millones en los últimos cuatro años.

Martes 27: se denuncian ante el Senado los fraudes en las inversiones de los puertos fantasmas de Yukalpetén y Alvarado; 200 millones que se evaporaron. Una congeladora en Puerto Juárez que nunca existió. Corrupción en la industria pesquera. No se dan nombres, aunque suponemos que debe ser muy fácil averiguarlos. El mismo día: el líder de los maestros no atiende los problemas de éstos; se denuncia que sólo busca puestos políticos.

Miércoles 28: el director de Policía y Tránsito nos asegura que la policía no permanecerá impasible o indiferente ante la agresión a jóvenes o estudiantes, y combatirá el pandillerismo. Pero advierte que es muy difícil.

* *Excélsior*, 31 de julio de 1971.

Jueves 29: después de 28 años de denuncias inútiles se reparte a los campesinos el latifundio de la familia del expresidente Obregón.

Viernes 30: continúan las denuncias sobre la corrupción en las aduanas, al igual que sobre los manejos del líder del Sindicato de Hacienda, Pola Berttolini.

No es ésta una selección artificiosa de noticias de la vida nacional. Tampoco son notas de la sección roja, aunque desafortunadamente la primera plana de nuestros diarios parezca a veces una página roja a nivel nacional. Son simplemente algunas noticias de una semana cualquiera, que revelan crudamente los condicionamientos estructurales de la conducta de los mexicanos, y plantean una pregunta elemental: ¿es posible que México se eduque?

* * *

Educar es introducir a un orden valoral vigente. Pero en vano se elaboran planes para reformar la educación si lo que se hace con una mano se deshace con la otra. En vano se proclaman los valores que la escuela debe inculcar si en la estructura social imperan cotidianamente los desvalores contrarios. Justicia, orden legal, honradez, verdad, respeto, democracia, confianza son valores que proclama la educación nacional. Pero ninguna escuela podrá inculcar estos valores en una sociedad de bárbaros.

Esta semana, por ejemplo, los 11 millones de mexicanos, que asisten a la escuela y todos los demás recibimos lecciones vitalmente eficaces para reforzar nuestra desconfianza respecto a la autoridad, porque una Procuraduría que es incapaz de esclarecer y perseguir una matanza pública sobre la que abundan documentos y testigos, y una policía que se declara impotente ante el pandillerismo después de 1 500 denuncias no merecen la confianza de nadie.

También se reforzó en esta semana nuestro atávico escepticismo respecto al orden legal y a la justicia. Porque no son sólo los cordeleros de Mérida o los campesinos de Guaymas o los miembros de algunos sindicatos quienes han comprobado en carne propia la ineficacia de la ley. Somos todos los que percibimos cotidianamente que el amparo de la ley no es entre nosotros defensa de ninguna clase cuando se interponen intereses creados.

La semana también contribuyó a minar nuestro entusiasmo por la honradez como virtud. Esta vez tocó a la industria pesquera descubrir sus vergüenzas: un pecadillo venial de 200 millones de dinero público

aprovechados por algunos funcionarios voraces. Lo más grave no es el hecho –corrupción la hay en todas partes– sino la estructura social del hecho, pues como es ya costumbre ni se dan nombres ni nadie exige responsabilidades. Por algo hemos desarrollado una formidable amnesia respecto a la corrupción gubernamental. Éstos son los mecanismos que van convirtiendo la corrupción en un hábito connatural al mexicano.

* * *

Al discutir las reformas que requiere la educación nacional casi todos estamos de acuerdo con que estas reformas deben orientarse hacia un “cambio de estructuras”. Estudiantes, políticos, científicos sociales, educadores y hasta uno que otro capitalista emplean el término.

El cambio estructural significa, por supuesto, cosas enteramente distintas para cada quien; en el contenido, la amplitud y el modo de ese cambio, y en el significado de la palabra “estructura”.

Sin embargo, de una manera u otra muchos coinciden en que las traídas y llevadas estructuras son las maneras como los hombres se relacionan establemente entre sí. Todo sistema social es un conjunto de relaciones humanas que de alguna manera se derivan de la configuración de la propiedad y del poder.

Hay evidentemente una reciprocidad necesaria entre las actitudes vitales de las personas y los sistemas de propiedad y poder en que aquéllas surgen y se desarrollan. Cambiar las estructuras es cambiar ambas cosas. No va a ser automática la transformación de los valores personales por el cambio de los sistemas económicos o políticos, pero tampoco puede esperarse que surjan valores civilizados donde impera la ley de la selva. Por esto se ha dicho con razón que no habrá reforma educativa si no hay a la vez reforma económica, social y política.

Los representantes del gobierno –a todos los niveles– han dicho y repetido a lo largo de la historia de México, que quieren la confianza del pueblo, el diálogo basado en la verdad, el planteamiento honrado de los problemas. Pero en la medida en que sus acciones u omisiones han sido y van siendo incongruentes con lo que promulgan –por promesas que no se cumplen, por responsabilidades que no se exigen, por leyes que no se aplican– van contribuyendo a la deseducación orgánica que hoy comprobamos.

Ésta es una semana cualquiera de la vida nacional. Lo que más preocupa es que el año tenga 52 muy semejantes.

Tercera sección

Decisiones de política educativa

Crisis educativas*

La educación nacional está en crisis. En esto hay consenso. Es una crisis con raíces en toda nuestra estructura social.

La educación significa conocimientos, y estamos alarmados por el bajo nivel académico del sistema escolar en todos los ciclos. La educación significa dinero y estamos preocupados por los requerimientos financieros del futuro próximo. La educación significa administración, y estamos atrapados por la ineficiencia y el centralismo burocrático de la SEP. La educación significa productividad y estamos aterrados por la incapacidad e inadecuación de la enseñanza técnica y por la carencia de investigación científica. La educación significa movilidad social y estamos comprobando su marcado elitismo. La educación significa realización de la juventud y estamos presenciando insatisfacciones y protestas estudiantiles. La educación significa valores y estamos desorientados ante el vacío que se descubre tras los desvalorados credos oficiales.

El aparato educativo en cuya operación gasta el país más de 30 millones de pesos diarios está crujiendo por todas sus partes. Maestros, métodos, contenidos, estructuras, procesos administrativos, posibilidades de expansión, desigualdades, implicaciones sociales, relaciones con la economía y efectos políticos; crisis múltiple que hace particularmente difícil analizar los problemas y decidir sobre ellos.

No es mi intención examinar ahora cada una de estas crisis, sino cuestionar la definición misma de crisis. Quizás esto contribuya a ampliar la perspectiva de las opciones deseables. Pues hay el peligro de que el apremio y la urgencia sometan la política educativa a las opciones impuestas.

* * *

Solemos considerar “crítica” una situación cuando se distancian más allá de lo esperado el ser y el deber ser. La referencia a un deber

* *Excélsior*, 1 de febrero de 1972.

ser está en la base de toda crisis. Pero resulta que hay, en las actuales circunstancias de la educación nacional, dos maneras diversas de considerar el deber ser: una funcional y otra valoral. Y como las soluciones a las crisis dependen de la manera como éstas se definan, hay también dos clases de política educativa: una funcionalista y otra valorativa.

La política funcionalista percibe como crisis educativas solamente aquellas situaciones que impiden la operación de los sistemas político, económico y social establecidos. Sus soluciones están, por hipótesis, restringidas al marco de lo ya dado; y su finalidad esencial consiste en mantener dentro de un aceptable equilibrio el conjunto de subsistemas que integran los sistemas mencionados. Por tanto, la meta de las decisiones es el perfeccionamiento del aparato. El deber ser que interesa a esta política no es el que proviene de valores de realización humana, sino el que está implícito en las reglas de la función prescrita.

La política valoral, en cambio, define las crisis por su incoherencia con los valores que brotan, siempre nuevos, del fondo ético del ser humano. En cada coyuntura de la decisión política, cuestiona a la luz de esos valores el sistema dentro del cual se opera. Por eso mismo, amplía las alternativas de decisión por encima de todos los modelos establecidos.

Así, pues, entre ambas clases de política hay una diferencia de intencionalidad. La política funcionalista aspira a la operación eficiente de los sistemas preestablecidos; la valorativa a la realización del hombre como proyecto inacabado. En consecuencia, las soluciones que dicte esta última estarán encaminadas hacia el cambio estructural y cultural cuando dichos sistemas obstaculicen la realización del hombre.

* * *

El modelo de desarrollo educativo vigente en el país no corresponde, por muchos capítulos, a las aspiraciones actuales de la sociedad mexicana. Sus crisis deben ser planteadas como crisis de valores. Interpretarlas sólo como crisis de eficiencia es no entender nada de nada. Ni el movimiento de 1968, ni la urgencia de participación política, ni la angustia de los oprimidos, ni el crujir de la estructura de dominación. Es no entender que hay nuevas aspiraciones de salvación colectiva, nuevos valores que están generando un futuro ya presente, nuevas impaciencias que anuncian que queda poco tiempo.

Definir las crisis educativas como desajustes funcionales (aun cuando se hagan, como siempre se han hecho, referencias verbales a

los valores disecados en palabras grandiosas) llevaría sólo a soluciones eficientes para un mundo que ya dejó de existir.

Pongamos un ejemplo: se han enviado recientemente al medio rural 3 000 maestros más. El enfoque funcionalista pide que la escuela rural, de seis grados, idéntica a la urbana, siga operando; pues lo que a dicho enfoque interesa es, fundamentalmente, conservar los canales de movilidad individual –y no social– que han alimentado al llamado “factor esperanza”, que a su vez ha propiciado el mantenimiento del sistema social vigente. Por eso se envía al campo un número adicional de maestros similar al que se ha estado agregando a ese sector durante los últimos años. Esos maestros han sido formados conforme a las mismas pautas que los anteriores. Y todos ellos van a hacer, suponemos, lo mismo que los demás han hecho siempre. El modelo prescrito debe seguir funcionando. Además, la medida se anuncia como esfuerzo compensatorio porque el modelo dice que en eso consiste la compensación, pero no porque lo sea realmente.

El enfoque valorativo hubiera pedido otra cosa. Primero, percibir las causas estructurales de la miseria rural, para diagnosticar las inadecuaciones del modelo escolar a las necesidades de los niños campesinos. Estas necesidades apuntan (todo antropólogo y educador lo sabe) hacia una acción educativa radicalmente distinta de la convencional. Habría entonces que diseñar experiencias nuevas de educación (¿formal?, ¿informal?, ¿centrada en el conocimiento?, ¿centrada en la concientización?, ¿vinculada a las actividades productivas?, ¿relacionada con proyectos de inversión, de empleo, de actividad comunitaria?), cuya finalidad esencial fuese alterar las estructuras de dominación de que depende la miseria rural. Para ello sería necesario someter a los maestros a una selección. Entrenar a los más aptos para diversos experimentos-piloto. Asesorarlos. Evaluar las experiencias. En una palabra, tomar como criterio no el modelo establecido, sino los valores a los que hay que responder –y por lo mismo los procesos sociales que habría que desencadenar para promover esos valores– abriendo así cauces a una nueva educación rural.

Política valorativa significa cuestionamiento continuo y revisión global de los modelos educativos, políticos, económicos y sociales establecidos. Amplitud de alternativas. Sensibilidad a exigencias inéditas, aún en vías de coordinación. En suma, búsqueda de significado.

Quisiéramos ver muy pronto, en lo que llaman la reforma educativa, señales de que las crisis se han definido como crisis de valor. Sólo así las soluciones tendrán significado para el futuro educativo nacional.

Respuestas a las crisis educativas*

La urgencia de atender nuestros problemas educativos nos impide muchas veces lograr visiones de conjunto sobre el significado de estos problemas y sobre sus verdaderas soluciones. Desde este mismo lugar he comentado en repetidas ocasiones el significado de nuestras crisis educativas, como un problema, en última instancia, de valores. Justicia, igualdad, participación, solidaridad.

Quizá también sea útil presentar una visión de conjunto sobre las tendencias que hoy se advierten, principalmente en América Latina, para superar las crisis de la educación. La consideración de estas tendencias de solución puede servir para que reflexionemos sobre la capacidad potencial que tiene cada una de ellas para ofrecer a los problemas soluciones verdaderas, o sea soluciones referidas a valores. Quizá también la reflexión sobre estas tendencias sirva para ubicar en un marco amplio las medidas de reforma educativa que aparecen casi cotidianamente en la prensa nacional.

* * *

Hay efectivamente, en la política educativa internacional del momento, diversas “respuestas” a las crisis de la educación. Describámoslas en un rápido esbozo.

1. *La expansión.* La tendencia a expandir los sistemas educativos se presenta hoy prácticamente en todos los países. Los criterios que norman esta expansión pueden ser: la capacidad de recursos financieros, la demanda ocupacional (determinada por el modelo económico y la tecnología vigente) y, en parte, la demanda social de la educación.

Es obvio que una política, educativa basada exclusivamente en la expansión lineal del sistema escolar no remedia ni puede remediar la mayor parte de las crisis existentes. Más educación genera mayor demanda educativa y de niveles más costosos. Mayor exigencia de reque-

* *Excélsior*, 6 de junio de 1972.

rimientos ocupacionales genera asimismo mayor demanda educativa y más costosa. En los países en desarrollo, donde el crecimiento demográfico presiona a una expansión escolar vertiginosa, es donde más claramente se percibe que los recursos financieros son insuficientes para mantener los niveles de escolaridad establecidos como mínimos.

2. *La tecnología.* La tendencia tecnológica, representada por la aplicación al proceso educativo de los nuevos medios de comunicación –sobre todo de radio y TV, pero también de otros medios audiovisuales, máquinas instructoras, computadoras, satélites– ha pretendido objetivos específicos muy diversos: mejorar el proceso educativo; individualizar el aprendizaje, reentrenar a los maestros, disminuir la deserción, emplear la innovación tecnológica para inducir cambios más amplios en el sistema escolar, etcétera.

Su mayor contribución parece ser el haber estimulado una programación más racional de los contenidos de conocimientos y el desarrollo de teorías del aprendizaje más rigurosas.

Pero los límites de las aplicaciones tecnológicas como soluciones a las crisis de los sistemas educativos se hacen cada vez más evidentes. Por una parte, el costo de estas tecnologías es generalmente muy elevado; se ignoran aún, por falta de investigación de costo-beneficio, los límites precisos en que puedan emplearse para resolver algunas de las crisis existentes; en todo caso se ha comprobado que rara vez su aplicación redunde en ahorro de personal docente, sino que más bien resulta en mejoramientos cualitativos de la enseñanza-aprendizaje, pero a un costo considerable.

Se ha también comprobado que hay un retraso en el desarrollo de la teoría y de las técnicas pedagógicas (*software*) respecto al desarrollo del instrumental ya disponible (*hardware*). Es imposible predecir si este retraso será superado en un futuro próximo.

Finalmente parece haber de hecho una asociación entre la confianza en la tecnología y ciertos marcos de referencia sociológica de carácter desarrollista. Mientras la fe en el progreso indefinido por la ciencia y la técnica no se cuestione desde puntos de vista externos al inmanentismo científico, es difícil esperar que los medios tecnológicos sean susceptibles de reorientarse en forma radicalmente distinta. Este *substratum* filosófico-científico-social establece por ahora la más seria de las limitaciones en el empleo de estos medios para resolver la crisis de los sistemas educativos.

3. *La flexibilización.* Otra tendencia claramente identificable en las políticas de reforma de los sistemas educativos con-

temporáneos consiste en flexibilizar su funcionamiento interno. Se ha comprobado que el sistema educativo funciona como reflejo del aparato burocrático y del sistema social en su conjunto, con la finalidad de impedir el aprendizaje y dificultar el acceso a una escolaridad superior. Esta manera de funcionar está condicionada principalmente por la necesidad del sistema social de filtrar a los individuos más aptos, conforme a criterios teóricos de mérito, para los empleos sociales de mayor prestigio y remuneración.

La flexibilización consiste en suprimir algunas normas y requisitos (certificación, exámenes, gradación rigurosa de la escolaridad, comunicación de las diversas “ramas” –humanística o técnica–, fijación estricta del plan de estudios, métodos, etc.) que hasta ahora convalidan la función del sistema educativo como institución afianzadora de estatus social conforme a criterios discriminatorios.

La adopción de estas políticas, sin embargo, suele hacerse en un horizonte circunscrito de modernización pedagógica. Rara vez se relacionan las medidas adoptadas con el juego de procesos sociales no directamente escolares. Por lo que, si bien cabe esperar de ellas la superación de algunas rutinas y burocratismos establecidos, es dudoso que logren superar significativamente las situaciones críticas que el sistema educativo genera en sus interacciones con el resto del sistema social.

4. *La compensación.* La conciencia creciente de las inquietudes sociales y del papel que el sistema educativo desempeña en afianzarlas está dando lugar a una tendencia muy definida de compensación educativa. Esta tendencia se manifiesta, principalmente, en la asignación de los recursos educativos para beneficiar más a las clases o a las regiones menos favorecidas socialmente. Los programas compensatorios intentados son de muy diversa naturaleza y responden a enfoques teóricos también diversos.

Los límites de las políticas compensatorias están ya bastante comprobados. La dificultad inicial de traducir de alguna manera convincente el concepto sociopolítico y jurídico de igualdad en criterios de política educativa no ha sido aún superada. La relación costo-beneficio de estos programas es tan insatisfactoria que muy rara vez justifica sus resultados en términos económicos; más racional sería entregar esos fondos a las clases necesitadas en forma de otros beneficios sociales que a través de la educación. Tampoco la relación costo-eficiencia es halagüeña; no puede “normalizarse” la operación del sistema educativo con base en estas medidas en el marco de los recursos disponibles, ni

siquiera en los países ricos. Las medidas compensatorias no logran sino “modernizar la pobreza”; las causas estructurales de las desigualdades siguen operando en contra de las clases necesitadas aun cuando éstas logren ciertos éxitos estrictamente escolares.

En el fondo lo que sucede es que las medidas compensatorias funcionan como un remedio que contradice intrínsecamente a la estructura escolar-social establecida. No someten a revisión las relaciones del sistema educativo con los procesos sociales globales y no afectan, por tanto, los patrones de asignación de empleo, los condicionamientos familiares del aprendizaje, los incentivos de ascenso socioeconómico, los costos de los factores de la producción, el desarrollo científico-tecnológico y sus repercusiones ocupacionales, etc. En consecuencia, su éxito —en la medida que exista— no pasará de ser un paliativo para muchas crisis valorales de los sistemas educativos.

5. *La desescolarización.* Una tendencia mucho más radical que sólo indirecta y tímidamente empieza a afectar de alguna manera la política educativa (principalmente reforzando la importancia de la educación informal) es la llamada desescolarización.

Algunos críticos de los sistemas educativos han señalado desde ángulos valorales los absurdos de la escuela. Los aspectos más enfáticamente criticados son: la obligatoriedad de la enseñanza como medio para uniformar las aspiraciones sociales, el elitismo educativo intrínseco a la escuela, el escaso fruto del aprendizaje, la insuficiencia permanente de educación escolar y la no costeabilidad indefinida del sistema educativo. El mismo nombre de desescolarización indica que es una tendencia todavía más negativa que positiva. Las fórmulas alternativas de educación hasta ahora propuestas requerirían cambios en presupuestos sociales más amplios para ser eficaces.

Como tendencia, la desescolarización se apoya en la afirmación de valores humanos y sociales actualmente conculcados por la escuela. Pero no puede decirse todavía que se apoye en una teoría social estructural. Por esto mismo no ha podido traducirse todavía en medios de política educativa que obedezcan a una visión clara de las funciones de la educación en el conjunto del sistema social, y en esto consiste su principal limitación al presente para superar las actuales crisis de los sistemas educativos.

6. *La concientización.* La búsqueda de una educación desalienante, con base en profundizar y desarrollar la conciencia de las clases oprimidas, ha hecho su aparición en diversas épocas

en que se atribuye al sistema educativo el rol de procurar el apoyo de las mayorías a un sistema político que surge de una revolución popular. Estos intentos históricos, sin embargo, han circunscrito la concientización a los límites de la conciencia de clase o incluso se han visto contaminados con la indoctrinación política.

Lo que distingue la actual tendencia de educación concientizadora que ha surgido en varios países de América Latina es su objetivo de *liberación* con base en una profundización de conciencia, que cuestiona las formas actuales de poder y de control social. Como expresión deliberada de contracultura, esta tendencia se encuentra en contradicción intrínseca con la organización burocrática de la educación pública que debe por definición reafirmar el poder político establecido. En esta contradicción radican sus límites —a la vez que sus promesas en una perspectiva revolucionaria— para superar las actuales crisis de los sistemas educativos.

* * *

Esta sumaria enumeración de las “respuestas” a las crisis actuales de los sistemas educativos hace ver la importancia de que la política educacional de nuestros países someta a un examen riguroso las tendencias en boga, con el fin de determinar si satisfacen las esperanzas puestas en ellas. La tarea no es fácil, pues las tendencias funcionalistas pretenden inspirarse y apoyarse en valores sociopolíticos que teóricamente norman el desarrollo de nuestras sociedades.

A la opinión pública le interesa saber cuáles de estas tendencias de la política educativa cooperan eficazmente a la realización de los valores humanos y cuáles tan sólo perpetúan el autoengaño de nuestra actual deshumanización.

Quizá la reflexión sobre estas tendencias nos permita formarnos un criterio propio para distinguir si nuestra política educativa actual es reformista o si persigue un verdadero cambio estructural.

El proceso de decisiones en la política educativa*

Suele decirse que la política es el proceso de decidir quién consigue qué, cómo, cuándo y en función de qué. Esta manera de definir la política es particularmente sugestiva cuando se aplica a la política educativa nacional.

Un somero vistazo a la distribución de los beneficios educativos en la actual sociedad mexicana suscita muchas interrogantes acerca del proceso de decisiones que ha producido esta situación, sobre todo si se cree que “ahora sí” hay voluntad de hacer cambios radicales.

Efectivamente, de la población de seis años o más el 35% (o sea 13.4 millones de personas) no tiene escolaridad alguna; el 30.9% (11.8 millones) ha cursado sólo entre uno y tres grados escolares; el 25% (9.6 millones) ha terminado entre cuatro y seis grados escolares. Sólo el 9.1% de la población ha alcanzado estudios superiores a la primaria y, de ellos, sólo el 1.5% tiene estudios superiores.

Como esta situación no es producto del azar sino de decisiones deliberadas a través de medio siglo de “Revolución”, es importante caer en la cuenta de la manera como funciona, en nuestra democracia en construcción, el proceso de decisiones del que depende la asignación de los beneficios educativos.

* * *

Hay tres aspectos básicos en este problema: quién decide, en favor de quién decide y en función de qué decide.

Quién tome las decisiones sobre la política educativa nacional resulta con frecuencia un misterio para la opinión pública. Porque todos sabemos que al esquema de la organización formal del poder en este

* *Excélsior*, 13 de octubre de 1971.

país no siempre corresponde el esquema vigente en la práctica. Y esto vale desde el gran diseño organizativo presentado en la Constitución hasta las minucias del último de los reglamentos. De poco nos sirven los manuales de procedimientos (si es que existen) para identificar los núcleos, reales de decisión.

En otros países un diputado que presenta una iniciativa o un ministro que abandera un programa exponen sus proposiciones en la televisión y las discuten y defienden ante argumentaciones contrarias. La ciudadanía que sigue el debate puede identificar con toda precisión al responsable de cada decisión y comprende mejor no sólo el tema discutido sino el proceso que se sigue hasta adoptar una política determinada.

Entre nosotros, en cambio, la opinión pública rara vez sabe hasta qué punto ciertas decisiones sobre la educación son presidenciales o ministeriales, o hasta qué punto las decisiones de la Secretaría de Educación Pública estaban ya prácticamente tomadas por la Secretaría de Hacienda, o hasta qué punto intervienen en ellas otras agencias gubernamentales o grupos de poder.

* * *

Más velado al conocimiento público permanece el beneficiario de las decisiones sobre educación. De vez en cuando se cae en la cuenta de que los beneficios educativos se han distribuido con poca equidad entre las regiones del país o entre las diversas clases sociales, pero a muy pocos les ocurre que esto es efecto de un proceso orgánico o institucional que se ajusta a criterios y políticas deliberadas. Y a todavía menos les ocurre que ese proceso deba ser conocido y discutido por la opinión pública pues en él se decide quiénes van a beneficiarse de los bienes que representa la educación.

Las decisiones de política educativa son decisiones de justicia distributiva que a todos nos afectan. ¿Por qué se dedica el 49% del presupuesto educativo a la enseñanza primaria, el 32% a la media y el 19% a la superior? ¿Por qué se asignan los recursos con determinadas prioridades para el medio urbano? ¿Qué incidencias tendrá una inversión educativa en aumentar la oferta de mano de obra y por tanto en abatir los salarios de los trabajadores que obtengan determinada calificación? ¿Qué inversiones en educación pueden favorecer más la productividad y lograr una baja de precios de nuestros productos? ¿Qué

procesos de movilidad social son favorecidos por una asignación de recursos educativos? ¿Qué valores relacionados con el cambio social son afectados?

Si bien no todas estas preguntas tienen en cada caso particular una respuesta precisa, sí parece indispensable que las decisiones educativas sean ventiladas públicamente como cuestiones básicas de nuestra política social.

* * *

¿En función de qué, por último, se toman las decisiones de política educativa?

En países de mayor madurez política existen grupos de interés que presionan al poder, mediante cuerpos intermedios, partidos políticos o representantes populares, para que las decisiones favorezcan sus intereses. La posibilidad de justicia que tiene el régimen democrático estriba en la posibilidad de que todos –tanto pobres como ricos–, agricultores e industriales, obreros y banqueros tengan un acceso *igual* al poder. Del mismo modo como el voto electoral es uno por cada ciudadano, supone el ideal democrático que es posible que la presión, la fuerza, la influencia sean también reguladas al uno por uno. Utopía sin duda si se piensa en el juego espontáneo del *laissez-faire*, pero ideal de justicia que puede ser operativo si se acepta que corresponde al poder compensar deliberadamente la debilidad de los unos contra la fuerza de los otros.

La educación, como todo bien social, es asignada a alguien en función de algo. Este algo es una filosofía social que se supone debe equilibrar el conjunto de fuerzas dispares de interés y poder. Al político, corresponde encarnar esa filosofía social y hacerla triunfar por encima de las fuerzas en conflicto.

En México casi nunca hemos visto a los obreros o campesinos postular a través de sus organizaciones una política educativa específicamente obrera o campesina. Ni a los industriales. Ni a los banqueros. Ni a los comerciantes. Sólo excepcionalmente y en forma rudimentaria a algún partido político. No se ventilan en público los intereses en conflicto. No se ventilan tampoco las filosofías sociales en discusión.

Las presiones se ejercen en privado, mientras todos suponemos que el gobierno mira suficientemente por los que son incapaces de ejercerlas. Y las decisiones se toman –bien o mal, prescindimos ahora de ello– prácticamente en secreto.

La opinión pública viene a enterarse después. Cuando algo ocurre infiere que algo se decidió. A veces critica la decisión, pero nunca el proceso que la produjo.

* * *

Abrir el país a una mayor democracia como desea hacerlo el actual gobierno es fundamentalmente abrir los procesos de las decisiones políticas. Abrirlos, primero, para que se conozca cómo operan. Abrirlos también para que se conozcan los argumentos en que se fundamenta cada decisión. Abrirlos para que participe en ellos la ciudadanía.

En esto no toda la responsabilidad es del gobierno. La opinión pública tiene también su parte. Exigir información, criticar con independencia, denunciar es entre nosotros conducta de excepción. Participar es inusitado. Expresar la disidencia es, para algunos, provocación.

Pero si las decisiones sobre la educación han de llegar a ser justas y suficientemente democráticas, es indispensable que revisemos todos juntos el proceso donde se originan. Para que esclarezcamos el quién, el cómo, el para quién y el por qué de la política educativa nacional.

En busca de la originalidad educativa*

Hemos entrado, por lo que se refiere a la superación de los problemas de la educación nacional, en un compás de espera. Largo, indefinido e incómodo. Aunque se afirme que la reforma educativa está en marcha, nadie lo siente. Aunque se tomen esporádicamente medidas importantes, no se ve su unidad. Aunque se identifiquen y reconozcan con franqueza los puntos críticos de nuestro desarrollo educativo, no se advierte aún la dirección, la originalidad ni la dinámica de un verdadero cambio.

Se ha dicho que empezaremos un periodo de experimentación pedagógica. La posición de la SEP parece ser —por primera vez en nuestra historia— la de esperar que, de abajo hacia arriba, se propongan los experimentos para estimularlos, evaluarlos y, posteriormente, generalizarlos. Pero las iniciativas brillan por su ausencia. En el medio de los educadores falta ilusión o capacidad o confianza. No podemos confundir los buenos y vagos deseos de reforma que han expresado los educadores, con la voluntad de cambio y la imaginación creadora que la hora exige.

No hay iniciativa, principalmente en la enseñanza primaria, secundaria y extraescolar. Lo que quizá no han comprendido aún los educadores es que, de seguir las cosas como van, llegará otra reforma educativa por decreto, tan inútil y frustrante como tantas de nuestra historia. Urgen, pues, experimentos, innovaciones, cambios que, desde abajo, den fisonomía propia a la reforma educativa y restituyan la confianza de que somos capaces de cambiar.

* * *

Dos problemas parecen polarizar las preocupaciones de la política educativa. El de corregir las injusticias de la educación para contribuir a corregir las injusticias sociales. Y el de adaptar la educación a las situaciones cambiantes de la sociedad. Ambos implican poner fin a la uniformidad que agobia a la educación nacional.

* *Excélsior*, 21 de diciembre de 1971.

A la luz de estos dos problemas, es conveniente recapacitar en la variedad de fórmulas que en otros países se ensayan para superar de alguna manera estos mismos problemas. No porque debamos importar solución alguna, que ése ha sido nuestro mal inveterado, sino porque necesitamos abrir los ojos a la realidad que vivimos y sacudir la imaginación adormilada para ponernos en ruta hacia el descubrimiento de soluciones propias.

Quien hoy día pase revista a la experiencia internacional de experimentación educativa en torno a los dos problemas indicados, se sorprende ante la amplitud del abanico de posibilidades. El mundo de la educación, si bien está en crisis, está también en muchas partes en ebullición, como lo sugerirá esta breve reseña.

* * *

En el plano de la organización interna de la escuela se ha experimentado la “escuela sin grados” que rechaza la distribución de alumnos y la organización del currículo según grados, y las políticas de promoción o reprobación anual; cada alumno progresa, atendido por el maestro, a su velocidad y conforme a sus intereses individuales. Modalidades de este tipo de organización son la “escuela de progreso dual” y la “escuela multigraduada. La primera (que sólo se ha aplicado a nivel primario) distingue entre un núcleo común de conocimientos básicos que se imparten en forma graduada y otras materias no graduadas; la segunda se basa en currículos fijos pero respeta la velocidad de aprendizaje de los diversos alumnos.

Estas formas de organización escolar intentan superar los males de la masificación de la enseñanza y ampliar el ofrecimiento de oportunidades de aprender con más flexibilidad.

En el plano de los métodos pedagógicos, los experimentos son tan variados que es difícil resumirlos. En general, la renovación se orienta a la compensación de las desigualdades de los alumnos, al mejor aprovechamiento de su talento y a la formación de un pensamiento crítico. Con ello se espera hacer una escuela más justa y formar un hombre capaz de intervenir conscientemente en el cambio social.

Una vertiente importante de la experimentación de métodos pedagógicos es la que se ha ocupado de distinguir las diversas dimensiones del aprendizaje. Por creer que aprender era asimilar información, se llegó a la enseñanza formalista. Hoy se hacen esfuerzos por relacionar la dimensión cognoscitiva con la psicomotora y la valoral-actitudinal, fundiendo en el método pedagógico la interacción entre todas ellas.

Por otra parte, se hacen distinciones importantes en la dimensión cognoscitiva del aprendizaje. Conocer implica niveles diversos y progresivos: información, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación. Los métodos pedagógicos se especifican conforme a estas distinciones, de modo que el entrenamiento práctico, relacionado con los primeros de estos niveles, emplea métodos muy diversos de los que requiere la educación propiamente dicha.

Existe una gran variedad de “métodos activos” que tienen en común dar menos importancia a lo que se aprende que a las actitudes y hábitos que se desarrollan. Para un mundo en constante cambio y en el que cada vez se generan más conocimientos, esto parece ser lo importante.

También se experimenta y mucho en alterar las relaciones humanas en el salón de clases y en el ámbito escolar. Para el cambio social se cree con razón que es importante crear en la escuela, aunque sea artificialmente, un pequeño anticipo de la sociedad deseada. Mientras más utópica sea la visión social del educador, tanto más radical será el experimento y, por supuesto, más difícil su éxito. Romper la microestructura escolar, se cree, es un medio válido para acelerar el rompimiento de la macroestructura social. Este tipo de experimentos requiere educadores imaginativos y auténticamente concientizados en una valoración social antagónica a la vigente. Su tenor de vida, a veces heroico, ha creado escuelas absurdas, pero de validez indiscutible para el cambio social.

* * *

Hablar de experimentación educativa sin mencionar la tecnología de la comunicación es hoy imposible. En este campo se estudia y experimenta con radio, con televisión en múltiples formas y con otras variedades de la comunicación masiva. Muchos de estos experimentos, sin embargo, son tan refinados que no interesan sino a países muy avanzados.

Lo específico de estas innovaciones tecnológicas para los países pobres parece ser la capacidad potencial que algunas de ellas pueden tener para catalizar otros cambios más vastos que los que directamente operan. Cambios en la organización escolar, en los métodos de enseñanza, en los planes de estudios, que ha sido imposible realizar directamente, pueden ser inducidos, según muestran algunas experiencias, por una innovación tecnológica en sí misma limitada.

Otra importante corriente de experimentación tiene como eje el aprovechamiento de los recursos educativos de la comunidad. Aquí se situaría la “educación abierta” en sus versátiles formas, incluso la de la

“escuela sin muros” y la “escuela sin escuela” que no tiene ni necesita local.

Un marcado sentido práctico y la búsqueda del abaratamiento de los costos ha hecho surgir experimentos orientados a reducir los años de escolaridad, a transferir algunas funciones de la escuela a otras agencias de la sociedad o a modificar las edades de los educadores en los diversos ciclos educativos, pues hay materias que son más adecuadas para los adultos que para los niños.

En el campo, todavía poco explorado, de la educación extraescolar tanto rural como urbana, abundan los experimentos principalmente en países en desarrollo. La promoción humana, la formación comunitaria, la alfabetización funcional, el aprendizaje de la lengua nacional con base en la gramática estructural y los entrenamientos prácticos para el desarrollo económico son las grandes líneas directrices de la experimentación extraescolar, tanto en sus formas independientes como en formas complementarias de lo escolar. De esta manera, también van surgiendo fórmulas híbridas que anticipan de algún modo la “desescolarización” que algunos teóricos proclaman como ideal.

Posiciones más radicales en la teoría social han dado lugar, por otra parte, a experimentos más audaces, cuestionables y cuestionadores. Así las “pedagogías del oprimido” específicas de América Latina, se orientan a concientizar al pueblo, con algo más que simple conciencia de clase, para constituir grupos de presión y de conflicto que aceleren los cambios estructurales.

* * *

Tal es, en la brevedad que permite un artículo de esta índole, un panorama incompleto de la línea de experimentación educativa contemporánea. Variedad, abundancia, búsqueda indefinida. Teoría que genera práctica y práctica que somete a revisión la teoría. Educadores que rompen las cadenas de las leyes, más frecuentemente que leyes que rompen los marcos de la costumbre. La innovación viene casi siempre de abajo.

¿Dónde están en México los educadores originales? ¿Dónde los experimentos que espera la reforma educativa para convertirse en realidad? Maestro que no tenga una idea propia digna de experimentarse no debiera ser maestro.

Confiemos en que el compás de espera termine. La educación nacional debiera ser en estos momentos un inmenso laboratorio de experimentación. En búsqueda de la originalidad educativa mexicana.

Enseñanza compensatoria*

En el último año se ha denunciado en todos los tonos la desigualdad con que se distribuyen los beneficios educativos en el país. Los estudios publicados por la SEP como aportaciones para la reforma educativa han recogido estas denuncias y señalan la diferencia educativa entre el medio urbano y el rural, entre los estratos sociales y entre las diversas regiones del país. Se reconoce también que estas desigualdades en la educación son en buena parte resultado de dinámicas de distanciamiento, características del modelo de desarrollo que el país viene siguiendo.

Según se dice, en la SEP se trabaja intensamente en diseñar políticas de compensación educativa que contrarresten las actuales desigualdades. Indicadores de un propósito de nivelación educativa y social aparecen ya en los trabajos mencionados. Entre otras cosas, se menciona la gradual introducción de un año obligatorio de enseñanza preescolar en el medio rural, la distribución de los recursos educativos con más equidad entre las regiones pobres y ricas, la multiplicación de secundarias agropecuarias en el campo, las salidas terminales en la enseñanza media, el propósito de cambiar los criterios de asignación de los maestros, etcétera.

Estas medidas y algunas declaraciones oficiales de los últimos meses (“6 000 maestros al medio rural”, “atención educativa preferente al campo”, etc.) denotan una laudable voluntad, en la actual administración, de corregir los vicios de un desarrollo educativo expansionista, que ha enfatizado más el crecimiento que la distribución y más una movilidad social selectiva que una justa nivelación.

Sin embargo, todavía no se advierte que las acciones oficiales obedezcan a un planteamiento cabal, y fino de este intrincado problema, *crux* de todos los planificadores de la educación, ni que las estrategias anunciadas procedan de una adecuada ponderación de sus probables efectos.

* *Excelsior*, 29 de diciembre de 1971.

Si la opinión pública ha de participar con conocimiento de causa en la elaboración de una política racional en torno a la justicia educativa, es indispensable que se familiarice con los datos básicos de este problema.

* * *

Plantear adecuadamente la “igualdad de oportunidades” educativas requeriría presupuestos de la filosofía del derecho que no es posible sino insinuar aquí. ¿Cómo traducir la igualdad jurídico-política de todos los ciudadanos ante la ley, en conceptos consistentes de igualdad social y económica? ¿Qué significa ofrecer una educación “igual” para todos dado que los hombres somos distintos en muchos de nuestros atributos? ¿Qué criterios –el talento, el esfuerzo, el rendimiento, las necesidades sociales– deben normar la diferenciación de la población escolar que por fuerza tiene que haber? ¿Qué tipo de sociedad genera la aplicación de cada uno de esos criterios? ¿Cómo debe el Estado regular sus políticas de compensación educativa? ¿Igualdad significa un igual punto de partida para todos? ¿Significa igual gasto por alumno? ¿O significa igual resultado educativo en todos? ¿Igualdad implica una razonable “igualación de circunstancias” orientada a la movilidad social de cada uno? ¿O más bien orientada a la nivelación de todos?

Ninguna política educativa, de ningún signo, ha sido capaz de resolver satisfactoriamente este rompecabezas conceptual ni mucho menos de traducir su definición de “igualdad de oportunidades” en estrategias convincentes. Pero el esfuerzo por clarificar conceptos, postular teorías, diseñar estrategias y prever sus efectos, es indispensable si se pretende planificar la educación.

Siempre nos moveremos entre la alucinación de la utopía y la resignación ante las circunstancias, y ningún progreso hacia la “igualdad de oportunidades” estará totalmente libre de paradojas. Lo que no se puede es improvisar soluciones o copiarlas de otros países o atenerse a criterios simplistas o –sería peor– ignorar el problema. En nuestro caso, la situación crítica de las desigualdades de la educación y la creciente, maduración de nuestra política, educativa hacen urgente una definición cuidadosa de lo que en México vamos a entender por “igualdad de oportunidades”.

* * *

Mucho se puede aprender de la experiencia internacional, más vasta que la nuestra, en el esfuerzo por hacer más igualitaria la educación.

Tanto los países socialistas como los capitalistas llevan años luchando contra la desigualdad. Las denuncias de Krushev en 1959 contra el elitismo del sistema educativo ruso, los señalamientos que provocaron la “revolución cultural” china, lo mismo que las renovadas campañas de educación igualitaria en los países capitalistas evidencian que nadie ha encontrado una fórmula perfecta para mantener dentro de límites tolerables la tendencia de una sociedad a estratificarse. Sus esfuerzos, no obstante, son aleccionadores. Enseñan al menos qué cosas no dan resultado.

En concreto conviene mencionar las experiencias de educación compensatoria realizadas en otros países, con la finalidad de favorecer a los alumnos de las clases sociales más pobres. ¿Qué resultados han tenido?

Varios programas compensatorios se han orientado a la edad preescolar, ya que está comprobado que las diferencias en la inteligencia y rendimiento empiezan en los primeros años. Se han dedicado recursos adicionales, personal especial y medios pedagógicos refinados para tratar de lograr que los alumnos pobres iguallen su rendimiento educativo con el de los más favorecidos. Los resultados, sin embargo, son decepcionantes. Si bien a veces se consigue algún mejoramiento, el efecto no es durable y el alumno “recae” en su bajo rendimiento al empezar la primaria.

Por otra parte, el costo por alumno en estos programas rara vez es rentable, en relación con los beneficios económicos que, se calcula, obtendrá a lo largo de su vida el alumno beneficiado. Y esto es importante, pues si el programa educativo va a costar más de lo que produce, será mejor (desde el punto de vista exclusivamente económico) canalizar ese dinero hacia otras medidas de la política social.

Otros programas compensatorios han funcionado en la primaria y en la secundaria. Algunos han seleccionado, entre los alumnos pobres, a aquellos que tienen más probabilidades de llegar a la universidad; otros han operado con todos los niños de poblaciones pobres; otros se han concentrado en evitar la deserción. Hablando en general, el análisis costo-beneficio de estos experimentos también resulta negativo por lo que, desde el punto de vista económico, no son aconsejables como inversión. Lo más interesante que puede aprenderse de ellos es que (contra lo que suele creerse) los alumnos de mayor edad se benefician igual o aún más que los de menor edad.

Tampoco desde el punto de vista del rendimiento educativo han logrado estos programas un éxito que amerite continuarlos.

Un tercer capítulo de educación compensatoria se refiere a programas de entrenamiento para jóvenes pobres. Los resultados pedagógicos en estos casos son menos malos y la relación de costo-beneficio resulta más favorable, pero desde el momento en que se planifica un programa de este tipo se está aceptando como algo inevitable el hecho de que quienes proceden de los estratos sociales más bajos desempeñen ocupaciones de baja jerarquía en la estratificación social.

En suma, en otros países se han empleado muchos recursos buscando fórmulas y estrategias eficaces para compensar las desigualdades sociales en la educación. Se han hecho experimentos cuidadosos. Se han evaluado sus efectos educativos, sociales y económicos. Se ha discutido la teoría. Se ha polemizado sobre la orientación de la política. Y se sigue buscando, sin resultados satisfactorios.

* * *

Esta rápida revisión de los experimentos de educación compensatoria no pretende llevar a una conclusión deprimente, la cual sería que nuestra política educativa no puede hacer nada por distribuir con más equidad las oportunidades de educación. Todo lo contrario.

Un examen más detenido del problema hace ver que la mayor parte de los programas compensatorios han intentado emplear recursos pedagógicos del propio sistema educativo y lo han hecho dentro del mismo. Quizás allí esté la causa principal de su fracaso.

No se ha tomado en cuenta suficientemente que la desigualdad educativa tiene condicionamientos estructurales, externos e independientes del sistema educativo, y que el alumno pobre se socializa en ambientes culturales distintos de los de aquellos que normalmente se benefician de la educación institucionalizada. No es de extrañar, por tanto, que fracase la educación compensatoria, si emplea, si bien con más refinamiento, el mismo tipo de recursos que la educación convencional.

Como dijo una persona en una audiencia sobre la educación compensatoria en la ciudad de Nueva York: “Las autoridades educativas gastan 1 300 millones de dólares al año para educar mal a nuestros niños; después el gobierno federal gasta otros 70 millones al año para remediar lo que los 1 300 millones han descompuesto. ¿Y a quién se entregan esos 70 millones? A las mismas autoridades que descompusieron la educación con los 1 300 millones” (A. Stein, “Strategies for Failure”, en *Harvard Educational Review*, mayo de 1971, p. 197).

Podemos sacar dos conclusiones. Primera, que es indispensable que nuestra política educativa haga un planteamiento claro, filosófico y sociológico, del problema de la igualdad educativa en nuestra sociedad. Este planteamiento deberá ser convalidado con una serie de experimentos-piloto, a través de los cuales se puedan evaluar las diversas estrategias.

Segunda, que en ese planteamiento muy probablemente deberá tomarse en cuenta que la eficacia de un programa compensatorio depende de su capacidad para contravenir las reglas del juego que el actual sistema educativo –y la sociedad toda– imponen.

Las consecuencias de esto llegan muy lejos, desde luego. Pero o se afrontan o seguiremos inmolando generaciones de mexicanos pobres al mito de la igualdad de oportunidades.

Acceso de todos a la enseñanza*

El discurso que hace tres días pronunció el secretario de Educación Pública en el Tecnológico de Monterrey podría pasar a los archivos periodísticos sin mayores comentarios. Es un texto a tono con el estilo del presente régimen: abunda en crítica realista de las desigualdades de nuestro desarrollo, insiste en los grandes valores humanos, invoca repetidas veces la necesidad de justicia y exhorta a los oyentes a luchar por una mayor igualdad social.

Al informar sobre este discurso, la prensa no pareció percatarse de que en él enunciaba el titular de Educación nada menos que los dos grandes objetivos de la reforma educativa. Y esto nos parece una gran noticia.

Porque no disponemos hasta ahora de ningún documento oficial que nos diga en qué consiste ni qué fines persigue la reforma educativa, ha sido una sorpresa encontrar entre los párrafos de este discurso, la siguiente definición: “El acceso de todos a la educación es el objetivo central de esta reforma; sin embargo, de la misma importancia que este objetivo tiene que ser la reorientación del proceso educativo para poner en práctica el discernimiento de todos los mexicanos y, como acto de la mayor responsabilidad colectiva, entrar en posesión de nuestra libertad”.

Son, pues, dos los objetivos de la reforma educativa. El primero: acceso de todos a la educación. El segundo, si entiendo su complicada formulación: la creación de una conciencia crítica para la libertad (me permito esta reformulación con base en pronunciamientos oficiales anteriores; pero quien lo prefiera puede atenerse por ahora a la formulación textual, la de “poner en práctica el discernimiento”, etcétera).

El primer objetivo es directamente cuantitativo, el segundo cualitativo. Ambos son muy laudables. Ambos se habían ya mencionado antes como propósitos de la actual administración. Pero nunca, me parece,

* *Excélsior*, 4 de julio de 1972.

se habían enunciado explícitamente como “los” objetivos de la reforma educativa. Esto es lo que creo importante hacer resaltar.

* * *

Me propongo comentar hoy el primero de estos objetivos.

El “objetivo central” de la reforma educativa es, pues, “el acceso de todos a la educación”.

No era seguramente la intención del señor secretario exponer en este discurso las políticas que norman la expansión del sistema educativo nacional. Pero el tema es en sí tan importante y la ocasión de enunciarlo como objetivo central de la reforma educacional es tan destacada que parece conveniente sugerir algunas reflexiones al respecto. Pues sería de desear que la SEP, ahora que ya sabemos cuál es el objetivo central de la reforma educativa, nos precisase cómo entiende “el acceso de todos a la educación”.

Habría que empezar, creo, por definir, quiénes son “todos” y a qué “educación” tendrán acceso.

Dado que ningún país puede pretender escolarizar a “todos” así nomás, y que el avance en la pirámide escolar supone una selección progresiva de los alumnos, lo que importa definir es conforme a qué criterios se promueve a unos y se excluye a otros de los beneficios escolares. En otras palabras, importa definir de alguna manera cómo se va a entender la igualdad de oportunidades educativas. Un político de la educación puede establecer diversos criterios para distribuir equitativamente entre “todos” los beneficios de la educación. Puede, por ejemplo, decirse a sí mismo:

1. Voy a dar el mismo acceso a la educación a todos los individuos que tengan las mismas habilidades, sean niños o niñas, urbanos o rurales, ricos o pobres.

2. Voy a distribuir la educación igualitariamente, de manera que todas las clases sociales participen en ella con tasas proporcionales; así los diversos estratos sociales estarán representados con proporciones justas en todos los niveles y grados de la educación.

3. Voy a igualar el gasto de inversión y operación en los servicios educativos que pongo a disposición de las diversas clases sociales.

4. O voy, mejor, a igualar los resultados de la educación (aprovechamiento, desarrollo humano, acceso al mercado de trabajo, etc.) que obtienen en el sistema educativo todos los individuos de iguales niveles

de habilidades. Si tienen el mismo nivel de capacidad, es justo que todos obtengan resultados iguales.

5. (O más bien al revés) voy a igualar los resultados que obtienen los individuos que cuentan con diferentes habilidades académicas. Pues también parece justo que el sistema educativo sirva para igualar a la sociedad.

6. (Con otro enfoque) voy a procurar que quienes pertenecen a diversas clases sociales tengan la oportunidad de adquirir las mismas habilidades (y luego podré aplicar el criterio 4).

7. (O mejor, atendiendo a los efectos económicos de la educación) voy a procurar ajustarme al criterio de que el ingreso adicional que genere la educación para cada individuo esté en relación decreciente con el ingreso global que cada individuo recibirá a lo largo de su vida; de esta manera lograré igualar más la sociedad.

8. (No, antes que nada soy educador, me importa más el valor del proceso educativo que el del producto educativo; por tanto) voy a maximizar el valor del proceso educativo, calculado como aprovechamiento o como desarrollo de actitudes o como capacidad de generar ingreso económico futuro, en vez de maximizar el valor absoluto del aprendizaje. Esto significa que voy a seleccionar preferentemente a los individuos de más bajo nivel de habilidades y empeñarme en llevarlos al nivel más alto de educación.

* * *

Tenemos aquí ocho maneras de entender la igualdad de oportunidades educativas; ocho posibles interpretaciones del primer objetivo de la reforma educativa que es dar acceso a la educación a “todos”; ocho concepciones de igualdad educativa y de igualdad social.

Y hay que añadir que hay otros factores que complican más el asunto: políticas diversas tendrán que aplicarse al tratarse de la educación obligatoria y de la no obligatoria; criterios diversos deberán normar el ofrecimiento de la educación formal y de la no formal; los sistemas de admisión, promoción y exámenes deberán reformarse para que puedan manejarse los criterios de expansión educativa que se hayan elegido, etcétera.

Todo esto exige el planteamiento de dos tipos de preguntas. En primer lugar, ¿cómo entiende este objetivo, en concreto, la SEP? ¿Cómo ha estructurado los criterios de expansión del sistema en cada nivel, con

qué metas, a qué plazos, por qué razones, con qué base teórica? Y, en segundo lugar, ¿ha diseñado ya la SEP alguna estrategia de educación preventiva, compensatoria o remedial que no sólo tienda a dar “acceso a todos” al sistema educativo con la mayor igualdad posible, sino a distribuir realmente las oportunidades educativas –a lo largo de todo el sistema escolar– en una forma más igualitaria?

Esta última distinción es importante, por cuanto refleja dos formas diferentes de conceptualizar las oportunidades escolares. La primera, que se desprende del discurso del señor secretario –sobre todo por su insistencia en las desigualdades regionales de la distribución de las oportunidades educativas– es extremadamente simple, pues supone que construir escuelas y crear más plazas magisteriales es todo lo que se necesita para igualar la distribución de las oportunidades sociales. La segunda, en cambio, es el resultado de un examen más profundo de estos problemas y conduce, en consecuencia, a la adopción de medidas que tratan de complementar los efectos que puedan esperarse de las políticas expansionistas del sistema educativo.

Ciertamente, en el complejo problema de la igualdad educativa nadie tiene una solución clara y definitiva. Pero si se están tomando diariamente decisiones y asignando cuantiosos recursos y si se están haciendo alardes de reforma, la opinión pública quisiera saber a qué criterios, aunque sea hipotéticamente, se está ajustando la expansión de nuestro sistema educativo; y quisiera también saber, dado lo intrincado del problema en cuestión, qué investigaciones están en proceso para consolidar o desechar las hipótesis en que se está basando nuestra política.

Quisiera saber, en suma, algo más sobre este objetivo central de la reforma educativa.

* * *

Si se desea que la ciudadanía participe democráticamente en el proceso de reforma educativa, hay que tomarla en serio. Hay que explicarle los problemas nacionales y los criterios que guían sus soluciones. Y hay que admitirla a un debate inteligente. Si realmente se han definido los objetivos de esta reforma, es menester entrar a precisarlos con toda seriedad. A la opinión pública ya no se la impresiona con cifras de desarrollo educativo. Tampoco con expresiones benévolas e imprecisas de igualdad o justicia social. Quiere saber en concreto cómo se están racionalizando las decisiones. Qué efectos sociales tendrán. Y quiere discutir estas cosas. El problema es que, según parece, no hay lugar donde hacerlo.

Investigación educativa y política*

Hay mecanismos latentes en nuestra estructura social que rara vez se comentan en público y, sin embargo, influyen grandemente sobre el futuro del país. Uno de ellos es el que se establece entre el poder político y la investigación científica, principalmente en ciencias sociales.

¿Qué hace el poder para aprovechar el conocimiento y qué hace el conocimiento para guiar al poder? Porque es evidente que la política requiere alimentarse del conocimiento generado por la investigación social, como también lo es que la investigación pretende transformar la realidad a través, de un modo o de otro, de las decisiones del poder.

Estos escondidos mecanismos fueron objeto, entre otros temas, de interesantes reflexiones en un Seminario Latinoamericano de Centros de Investigación Educativa que tuvo lugar en Oaxtepec la semana pasada. Asistieron a él los directores de las principales instituciones, tanto públicas como privadas, de ocho países latinoamericanos, con objeto de discutir temas de investigación, metodologías y posibilidades de coordinarse en sus trabajos.

La presencia simultánea de instituciones del sector público e instituciones autónomas iluminó desde ángulos muy interesantes el tema de las relaciones entre investigación educativa y decisiones políticas. A todos los investigadores les interesa que los resultados de sus estudios lleguen a implementarse, y tanto los que trabajan en el sector público como los que lo hacen fuera de él tienen largas experiencias de frustración en este sentido. Es sabido que gran parte de las investigaciones, realizadas con altos costos y más altos esfuerzos, acaban en el cementerio de los archivos; son muy pocas las que logran la movilización de recursos y voluntades.

En el panorama latinoamericano de la investigación educativa parece que son todavía débiles y demasiado fortuitos los mecanismos establecidos para que el poder político se beneficie de los estudios reali-

* *Excélsior*, 16 de mayo de 1972.

zados. Pero el fenómeno tiene modalidades diversas según que se trate de investigación oficial o no oficial. Modalidades con consecuencias dignas de reflexión.

* * *

Los centros de investigación ligados a los Ministerios de Educación se ven con frecuencia agobiados por solicitudes urgentes del propio Ministerio que les impiden realizar tareas de mayor envergadura científica y potencialidad de innovación; las rutinas de la administración pública les imponen trabajos intrascendentes que van desde proporcionar cifras para un informe político hasta aventurar adivinanzas apresuradas.

Ventajas reales e innegables de la investigación pública son el tener un financiamiento seguro y el estar conectada directamente con el poder político que puede hacer eficaces sus conclusiones. Pero estas ventajas no son tan amplias como generalmente se cree. También los investigadores públicos se ven forzados a mendigar recursos, a convencer a las autoridades de la importancia de sus proyectos y a negociar por los vericuetos del Ministerio la implementación de sus conclusiones.

Más profundamente que estas incomodidades de origen administrativo parece que la investigación pública corre otros riesgos derivados del conflicto entre los deberes del burócrata y las exigencias de la vocación científica. Del hecho de que el investigador público esté al servicio de una política determinada no se puede inferir que pierda su capacidad crítica y su tendencia a innovar; se supone que el Estado le paga precisamente para esto. Pero sí hay el riesgo –según comentaron algunos directores de las instituciones públicas presentes en el mencionado seminario– de que el ambiente de realismo político que cotidianamente respiran vaya estrechando su horizonte y excluyendo opciones de cambio más radicales.

Este peligro, en la situación de crisis social y educativa que predomina hoy en América Latina, podría traducirse en que los investigadores del sector público limitasen la intención de sus estudios a ajustar funcionalmente la operación del sistema educativo a las exigencias de un desarrollo social que no se cuestiona desde puntos de vista valorales. Y la pérdida de intencionalidad valorativa es lo que más limita el alcance de la investigación en ciencias sociales.

De hecho la investigación educativa vinculada al Estado en varios países latinoamericanos no carece de sentido crítico ni de originalidad

de temas, pero sí de fuerza de cuestionamiento y, por supuesto, de intención de denuncia. Ningún gobierno corta la rama que lo sostiene; a lo más la asierra tantito.

(Hubiese sido muy interesante conocer las opiniones de los investigadores de la educación en el medio oficial mexicano, en la reunión a que nos referimos; lástima que la SEP, invitada al seminario, no haya podido aceptar la invitación por razones que ignoramos).

* * *

La investigación educativa que no depende del Estado tiene a su vez sus propios problemas y riesgos. De ella interesa aquí sólo la que pretende honestamente ser autónoma. Centros de investigación privados que sirven de instrumento a intereses económicos, políticos o religiosos difícilmente pueden considerarse instituciones científicas; el conocimiento que generan está desvirtuado por sus obvias vinculaciones de dominación.

De la investigación educativa autónoma y profesional en América Latina, ubicada en las universidades, algunas fundaciones filantrópicas y algunas instituciones independientes, puede decirse que sus dificultades de financiamiento no sólo condicionan gravemente su eficacia sino que le crean con frecuencia conflictos muy semejantes a los de la investigación oficial.

Así y todo, la relación entre la investigación educativa autónoma y el poder político constituye un dato social en el que conviene reflexionar. No me refiero a circunstanciales relaciones de cooperación, benevolencia u hostilidad que, dada la variedad de regímenes políticos en América Latina, surgen entre este tipo de investigación y los Ministerios de Educación; sino al hecho de que la investigación autónoma representa siempre y por su propio carácter, un beneficio para la política educativa y un apoyo para la opinión pública, cosas ambas que el Estado requiere vitalmente aunque no siempre parezca entenderlo así.

Las instituciones de investigación social que trabajan con autonomía parecen compensar la desventaja de su desvinculación respecto al poder político, con la ventaja de una mayor libertad en la elección de sus estudios y sobre todo de una mayor intencionalidad valoral en sus planteos. Si realmente son libres, aportan a la política social establecida marcos de referencia más amplios que abren perspectivas al Estado.

La difusión de esta investigación independiente –sobre todo en problemas educativos que atañen en forma tan directa al grueso de la población– aporta elementos de crítica real (muy distinta de la autocrítica calculada), indispensables para la formación de una opinión pública. Por otra parte, la investigación social de carácter autónomo padece sus propios problemas en relación con la eficacia. Debe encontrar su camino evitando formas de acercamiento al poder que frustren su función crítica y formas de ejercer esta función que no la incomuniquen inútilmente del poder. Más a fondo, puesto que las instituciones son siempre personas, el problema del investigador independiente consiste en nunca olvidar que el precio de la verdadera libertad es el desinterés, y que sólo puede ser desinteresado el que no tiene, por propia decisión, nada que perder. Sólo esto podrá hacerlo invulnerable al intento de cooptación, al halago del éxito y a la tentación de la eficacia a toda costa.

Según la opinión de algunos centros autónomos de investigación presentes en este Seminario, parece que en la medida en que el Estado ignora o rechaza por prejuicio la investigación independiente, ésta tiende a orientarse –como por un instinto de eficacia– a destinatarios distintos del Estado. Será porque los cambios no sólo los produce el poder político formal sino también la presión conflictiva de los grupos disidentes.

Mucho podría decirse de este tema poco explorado en su aplicación a México. El público debiera saber cuáles son los mecanismos establecidos entre las decisiones políticas y la investigación social de todo tipo, porque de esos mecanismos dependen cosas tan importantes como el dinamismo de la acción política, la función de los intelectuales en la formación de la opinión pública, y la posibilidad de un cambio social acelerado, por vía pacífica.

En el caso concreto de la política educativa es obvio que entre nosotros, en estos momentos en que se habla de grandes reformas a la educación y en que existen ya instituciones tanto oficiales como autónomas de investigación, el Estado tiene mucho que aprender para relacionarse inteligentemente con ambos tipos de investigación.

Desarrollo económico con cerebro prestado*

Cuando aún perduran en la prensa los ecos de la convención bancaria en la que el Estado y la banca dialogaron sobre temas básicos de nuestro desarrollo económico, se ha efectuado la entrega de varios premios nacionales de ciencia. Esta casual coincidencia sugiere relacionar la situación de nuestra investigación científica con el desarrollo económico, y muy especialmente considerar el papel de los empresarios y banqueros ante las necesidades del país en materia de ciencia y tecnología.

En las primeras semanas del actual gobierno, con ocasión del establecimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se comentó con razón la penuria científica de México como una importante causa de nuestra dependencia económica del extranjero.

De entonces acá el mencionado Consejo ha empezado a organizarse, no sin causar desconciertos y descontentos en el medio científico nacional. Pero todavía no es posible inferir de sus acciones cómo se está definiendo la nueva política de ciencia y tecnología ni mucho menos cómo se piensa incorporar a la empresa privada en nuestro desarrollo científico.

* * *

México ocupa el sitio más bajo entre los países mayores y medianos de América Latina, en cuanto al número de investigadores con que cuenta. Si bien existen registrados unos 200 centros e institutos de investigación científica, los que disponen de más de 15 investigadores suman escasamente 50 en todo el país.

Estos investigadores están por lo general muy mal pagados; en promedio su sueldo mensual es de \$5 400, lo cual es bastante desproporcionado para personas que tienen una escolaridad de veinte años o más.

* *Excelsior*, 10 de abril de 1971.

El gasto nacional en investigación científica se calculaba hace cinco años en 156 millones de pesos anuales; hoy puede suponerse que se haya duplicado. Así se acercaría a ser el 0.1% del PNB, proporción bastante inferior a la de los países europeos o Estados Unidos, en donde oscila entre el 1% y el 3.1% del PNB.

Lo que México está gastando en investigación científica proviene en casi tres cuartas partes del gobierno federal. El sector privado sólo aporta un 15%. En los países altamente industrializados de Europa, en cambio, la aportación del sector privado a este gasto es, en promedio, el 63%; en Japón es el 66%.

Los efectos de esta penuria científica son de sobra conocidos. El costo que el país está pagando por su modernización, lograda mediante la importación de tecnología, es sumamente alto. Cada año salen del país 180 millones de dólares por concepto de importación tecnológica, sin incluir las erogaciones incorporadas a bienes de capital. México carece, en una palabra, de la infraestructura de conocimiento que requiere su desarrollo económico. Y tal parece que hasta hace muy poco los responsables públicos y privados de nuestro desarrollo económico habían aplazado la solución del problema, ignorando que la economía de un país no puede sobrevivir, a la larga, con cerebro prestado.

* * *

Si alguna vez se hiciese el balance de virtudes y pecados del llamado sector privado, seguramente figuraría como una seria deficiencia la miopía con que ha procedido en este renglón. Se estima que los empresarios mexicanos invierten en investigación científica propia sólo el 2% de lo que gastan en adquirir ciencia y tecnología del exterior.

Han preferido satisfacer las necesidades tecnológicas de la producción importando conocimiento en vez de generarlo en el propio país. Han optado por la solución inmedatista en vez de la solución a largo plazo, que es la única correcta. El precio lo ha pagado, como siempre, el consumidor. Y el problema ya hizo crisis.

Es curioso que en una encuesta de la OECD, hecha en 1969 a 137 empresas mexicanas, tanto del sector tradicional como del sector moderno de la economía, acerca de las causas de su baja eficiencia, ninguna de ellas señaló la falta de investigación científica. Parece que es un supuesto, en la conciencia colectiva empresarial, que la investigación y la tecnología están disponibles y poco importa dónde, cómo y a qué

precio se obtengan. Simplemente se compran y el gasto se añade a los costos de producción.

Nadie que conozca el problema propugnará para México una plena independencia científica y tecnológica como meta por conseguir. Realistamente, lo que México puede y debe hacer es más modesto y se orienta en dos direcciones. Por una parte, evitar los vicios en que se incurre al importar tecnología; por otra, empezar a desarrollar la infraestructura científica propia que requiere nuestro desarrollo económico.

En la compra de tecnología México ha sido demasiado ingenuo. Como país comprador nos ha faltado capacidad de negociación, búsqueda de proposiciones alternativas y mayor coordinación nacional. Debemos pensar en un asesoramiento oficial, orientado a garantizar no sólo la elección de la tecnología más apropiada y el mejor precio, sino también una gradual independencia en esas negociaciones. Las mismas compras de equipo de producción deberían incluir la transferencia de conocimientos a personal nacional.

En el desarrollo de nuestra propia política científica requerimos empezar desde el principio. Falta definir los campos y las orientaciones de la investigación que queremos hacer y los planes de capacitación del personal especializado. Falta establecer las bases del tratamiento fiscal para los gastos de investigación hechos por el sector privado. Falta determinar la manera como la banca y la empresa quedarán incorporadas a este esfuerzo nacional de investigación y aplicación tecnológica. Falta reestructurar las instituciones de investigación que ya existen para que sean eficientes y aumentar sus recursos. Falta modificar la Ley de Propiedad Industrial, que es de 1942, en muchos puntos que resultan anacrónicos.

* * *

Estas tareas, que corresponden principalmente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, no son fáciles. El Consejo tendrá que evitar toda forma de control totalitario del conocimiento, a la vez que procurar una inteligente coordinación.

El sector privado tendrá también que estar preparado para aumentar su contribución al desarrollo de una nueva política de ciencia y tecnología, una vez que ésta se defina. Los cambios anunciados en nuestra economía lo dan claramente a entender.

Planificación familiar integral*

De importancia trascendental para el futuro del país ha sido el anuncio de la Secretaría de Salubridad y Asistencia de que el Estado promoverá programas de planificación familiar. Hace años que los estudiosos de nuestros problemas sociales vienen señalando con toda razón, desde los ángulos más diversos, la necesidad de regular el crecimiento de la población como una exigencia básica de nuestro desarrollo.

El tema es delicado y extraordinariamente complejo. Por ello el anuncio gubernamental ha suscitado en la opinión pública, si no debates afortunadamente, sí preguntas de todo género.

Dos son las preguntas que más recurren. Sociológica la una, ético-política la otra. La primera: ¿qué puede esperarse de estos programas de planificación familiar para la disminución efectiva del ritmo de incremento demográfico? La segunda: ¿qué modalidades puede y debe revestir la acción del Estado en esta materia?

Importa reflexionar en ambas cuestiones. Importa formarse una opinión sobre ellas. Importa integrar en un juicio personal los datos de la ciencia empírica y los principios de la filosofía política en asunto tan vital. Pues si de toda acción política eficaz se dice que requiere el consenso libre e ilustrado, esto es verdad ante todo de las acciones de política demográfica.

* * *

Es conocido el origen de nuestro elevado ritmo de crecimiento demográfico. Mientras la tasa bruta de mortalidad (o sea la relación entre el número de defunciones y la población) ha disminuido de 25.6% en 1930 a 9.4% en 1967, la fecundidad no se ha alterado sustancialmente. El índice de mortalidad infantil especialmente, que en 1922 era de 224 niños por cada mil nacimientos, en 1970 se ha abatido a sólo 63 por mil.

* *Excelsior*, 2 de mayo de 1972.

La fecundidad, en cambio, medida en términos de natalidad, aumentó según las cifras oficiales de 43.8 nacimientos por cada mil habitantes en 1930 a 46.0 en 1960; después se estabilizó y tiende a disminuir (cálculos más refinados indican que estas cifras no han captado correctamente la evolución de la fecundidad; ésta más bien habría disminuido de 50.8 a 44.0 en las cuatro últimas décadas; en todo caso sus alteraciones son mínimas).

La fecundidad, medida de otra manera (por la llamada tasa global de fecundidad, que es la relación entre el número de nacimientos y el de mujeres en edad fecunda) ha oscilado en este periodo entre 192 y 202 nacimientos, o sea muy ligeramente.

El resultado de este desequilibrio entre mortalidad y fecundidad ha sido que el país aumente su tasa de crecimiento anual, de 1.1% en 1930 a 2.7% en 1950 y a 3.4% en 1970. Aumento vertiginoso que ha duplicado la población absoluta en los últimos 20 años y que añadirá otros 20 millones de habitantes en la presente década.

* * *

¿Cuáles son los factores que podrían incidir en una disminución futura de la natalidad? ¿Es la escolaridad? ¿Es el ingreso? ¿Es la ocupación? ¿Es la urbanización? ¿Es la religiosidad? ¿Es el estado civil de la mujer? La falta de estudios demográficos hace tentativas todas las respuestas. Pero con los datos disponibles los especialistas pronostican que el juego espontáneo de estos factores no dará por resultado una disminución de la natalidad en los próximos años.

Desde luego, hay una relación inversa entre la escolaridad de la mujer y el número de hijos. Una encuesta (1964) entre 2 352 mujeres en edades fecundas en la ciudad de México indica que las mujeres sin escolaridad tienen, en promedio, 4.4 hijos; las que terminaron primaria 3.1 hijos; las que terminaron secundaria 2.1, y las que alcanzaron estudios universitarios 1.5. Pero se ha estimado que para 1980, aun cuando se incorporase al sistema educativo a todas las mujeres sin estudios—cosa por lo demás imposible— y se cumpliesen otras condiciones favorables, el promedio de hijos para toda la población femenina descendería sólo insignificadamente: de 3.26 a 3.11.

A conclusiones semejantes se llega si se analizan los niveles de ingreso o de ocupación y “su evolución futura en relación con el crecimiento demográfico: no es esperable que su alteración previsible haga disminuir en forma importante la fecundidad en el futuro próximo.

La urbanización, por otra parte, que como se sabe está asociada a índices más bajos de fecundidad (al menos aparentemente, debido a la menor proporción de varones en los centros urbanos) ha hecho suponer a algunos que traerá por sí sola el esperado remedio. Sin embargo, el estudio de las diferencias en la natalidad urbana y rural permite prever que para 1980 la disminución de la natalidad por este concepto será sólo de 1.5 por mil.

La religiosidad de la mujer, contra lo que suele suponerse, no parece ser en los países latinoamericanos un factor decisivo a favor de un número mayor de hijos. Los escasos estudios realizados en México muestran que la religiosidad femenina, medida por el discutible índice de la frecuencia a servicios religiosos, tiene poco que ver con el número de hijos.

La conclusión a que llegan los demógrafos, después de estudiar éstas y otras variables, es que no puede esperarse que a corto plazo descienda sensiblemente la fecundidad. El cambio, más bien, dependerá de transformaciones más vastas en las estructuras socioeconómicas y psicológicas de la sociedad, que tengan por efecto alterar las normas, valores y actitudes respecto al tamaño deseable de la familia.

Todo esto indica, en suma, que el campo para una acción efectiva sobre este complejo problema, que rehúye cualquier fórmula de ingeniería social, es el de la educación de la responsabilidad frente a la procreación. Pero a la vez indica que no debe esperarse una disminución rápida de nuestro crecimiento demográfico, dado que la formación de actitudes más responsables de paternidad y maternidad será necesariamente lenta. Tanto más lenta cuanto más inaccesibles, por su incultura, pobreza y ubicación, son los sectores sociales de mayor fecundidad.

El hecho de que 23 de cada 100 niños que nacen en México sean ilegítimos —y la cifra real ha de ser bastante mayor que la de los registros estadísticos— patentiza que la educación hacia una paternidad responsable tiene entre nosotros una tarea amplia y difícil por realizar.

* * *

La otra pregunta —la de los límites y modalidades de la acción gubernamental en esta materia— ha sido, es y será siempre delicada. Afortunadamente se advierte en el anuncio de la SSA y en los primeros comentarios oficiales una orientación respetuosa de la dignidad personal y centrada en el concepto de paternidad y maternidad responsables.

Parece excluida la intención de un control indiscriminado de nacimientos a través del abuso de la ignorancia, de la imposición de una moral de Estado o del sometimiento a intereses económicos extranjeros.

Pero habrá que esperar a que los programas de planificación familiar se precisen para poder opinar sobre el acierto moral de la nueva política demográfica. Pues será en la manera concreta como se imparta la instrucción y como se ofrezcan los medios, donde se evidencie el respeto del Estado por la conciencia de los cónyuges.

Por razones de ética política, al igual que por razones sociológicas, el Estado no tiene en este asunto otro camino que el de educar a la población hacia opciones responsables. Y éste parece ser, hasta donde es posible opinar en este momento, el camino que nuestro gobierno ha elegido.

* * *

Resta añadir que es mucho lo que la acción gubernamental puede y debe llevar a cabo, sin que esto signifique que los resultados vayan a verse a corto plazo.

Por una parte, el Estado puede contribuir a formar un sentido de responsabilidad colectiva al abordar este problema. Hasta ahora el planteo de la procreación responsable rara vez ha rebasado, incluso en sus argumentaciones religiosas, la escala de la moral individual; afirmada ésta, es necesario además ampliar la responsabilidad moral en sus dimensiones colectivas, en un asunto de evidentes implicaciones sociales. Y en esto se espera del Estado una contribución específica, acorde con las funciones que le corresponden en el terreno de la moralidad social.

Por otra parte, la contribución del Estado a la formación de la responsabilidad no puede restringirse al problema específico de la procreación. Los programas de planificación familiar tendrán éxito en la medida en que todo el sistema educativo y las acciones públicas cotidianas promuevan en la población el sentido de responsabilidad y faciliten una sólida formación moral, arraigada en las libres convicciones personales.

Finanzas de la educación nacional*

Como efecto de la propaganda oficial en los últimos años, la opinión pública cree que México es un país ejemplar por la cuantía de recursos que dedica a educación, y que estos recursos se pueden seguir incrementando en el futuro como se ha hecho en el pasado. Ninguna de las dos cosas es cierta.

Medido el gasto educativo nacional por la proporción del PNB que representa, hay varios países latinoamericanos que nos aventajan. Esta proporción que en México no llega al 3%, es superior en Panamá (4.3), Perú (4.0), Chile y Costa Rica (8.7).

Tampoco es verdad que podamos seguir incrementando el gasto educativo nacional como lo hicimos en el pasado.

* * *

Hace poco más de seis años, a principios de la administración pasada, presenté desde estas páginas editoriales de *Excélsior* un pronóstico del gasto educativo nacional para 1964-1970. Aseguré entonces que sería imposible que el gasto federal en educación —que es el componente decisivo (66%) del gasto nacional educativo— continuase creciendo al mismo ritmo que en los sexenios anteriores. Este pronóstico, que en aquel entonces provocó cierta polémica e incomodó a algunos políticos triunfalistas (todavía no se promulgaba que el gobierno no era infalible), se ha cumplido, sin embargo, con aceptable exactitud.

Hoy me complace que un estudio (Carlos Rivera Borbón. *El gasto del gobierno federal mexicano a través de la SEP*, 1970), impreso en los Talleres Gráficos de la Dirección General de Administración de la SEP, confirme la validez de aquel pronóstico y presente una estimación del gasto de la SEP para el actual sexenio, basada en consideraciones similares.

El estudio mencionado analiza la evolución tanto del gasto presupuestado como del gasto efectivo de la SEP en los últimos años. El

* *Excélsior*, 3 de julio de 1971.

gasto presupuestado, que en 1957 representó el 13.5% del presupuesto federal, incrementó su participación en el mismo de modo que en 1964 llegó a ser el 25.4%; de 1965 a 1968, sin embargo, sólo ha aumentado al 26.7%.

Respecto al gasto efectivo de la SEP es sabido que la proporción que representa dentro del gasto total efectivo del gobierno federal es bastante menor; esto se debe a que la Federación incrementa notablemente su gasto con base en deuda interna y externa y recaudación fiscal que excede lo previsto en el presupuesto. De 1957 a 1964 el gasto efectivo de la SEP se elevó del 9.1% al 13.1% respecto al gasto efectivo del gobierno federal; de 1964 a 1968, en cambio, esta proporción casi no ha variado. La razón de esto parece ser que los ingresos adicionales que la Federación obtiene principalmente por endeudamiento no son susceptibles de invertirse en una actividad que, como la educación, no es productiva sino a largo plazo.

El estudio aludido aporta mucha luz al comprobar que la diferencia absoluta entre el gasto presupuestado y el efectivo, que es aproximadamente de un 10%, se explica en gran parte (8% del total) por las erogaciones que la SEP hace al ISSSTE. Estas erogaciones, que se contabilizan como "Transferencias", son en realidad gasto en educación, pero no se consideran contablemente en la SEP como ejercidas por ella misma. Tomando esto en cuenta se hace ver que las diferencias entre el gasto presupuestado y el efectivo son sólo de un 2% a 3.5% en los últimos años.

Se ha hecho notar que la parte de los ingresos federales que excede a los presupuestados y no proviene de endeudamiento, no es aplicable a la educación. Por esto la capacidad real del gobierno federal para el financiamiento educativo está determinada por la relación entre el gasto del ramo educativo y los ingresos efectivos del gobierno federal.

De 1957 a 1964 el gasto efectivo del ramo educativo aumentó su participación en los ingresos efectivos del gobierno federal, de 12.5% a 21.1%; pero de 1964 a 1968 (no hay datos firmes para 1969 y 1970) esta relación se ha estancado entre un 20.0% y un 21.6%.

Los incrementos anuales del gasto efectivo de la SEP que fueron de 1957 a 1964, en promedio, de un 21.9%, bajaron a ser, en el periodo 1965 a 1968, en promedio, de sólo 12.4%. Esto indica, según el estudio que comentamos, "una saturación relativa del gasto destinado a educación" (p. 133).

El pronóstico que se deriva de este análisis histórico es bastante severo: las tendencias de los gastos presupuestados y efectivos de la SEP

obligan a considerar que “el crecimiento característico del ramo educativo hasta 1964 no podrá mantenerse”. Las proyecciones para el periodo 1971-76 arrojan una relación constante de 21% entre el gasto efectivo de la SEP y los ingresos efectivos ordinarios del gobierno federal (p. 142). En otras palabras, el gasto federal en educación ha alcanzado ya un “techo” en relación con la capacidad real de erogaciones del gobierno federal; en el futuro aumentará sólo en proporción al crecimiento económico general del país y al mejoramiento, desafortunadamente muy lento, de la captación fiscal.

Esta conclusión ha de ser deprimente para un gobierno que hace planes de reforma educativa. Pero creemos que es realista. La insuficiencia de nuestros recursos ante demandas crecientes sugiere que esta reforma educativa tiene que proponer una doble salida a este cuello de botella; por una parte, modificaciones radicales en las actuales pautas de financiamiento educativo; por otra, búsqueda innovadora de un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.

* * *

El hecho de que hoy se reconozca, en un estudio impreso por la propia SEP, lo que ayer se rechazaba, es alentador.

El estilo oficial hoy en boga ya no inculpa a todo el que piense por sí mismo como necesariamente reaccionario. Lentamente empieza a aceptarse que no todo disenso es negativismo ni toda heterodoxia equivocación ni todo cuestionamiento provocación. Ya se acepta que se puede servir a México no sólo ensalzando sus logros sino también señalando sus carencias.

La incomodidad que algunos políticos manifestaron hace seis años cuando se anunció que sobrevendría un enfrenamiento en los recursos federales dedicados a educación, me ha hecho recordar frecuentemente una escena del sainete-drama *Su Alteza Serenísima* de Fuentes Mares: cuando Santa Anna pregunta a su lacayo “¿Qué horas son?”, “éste le contesta: “Las que usted guste, Señor Presidente”.

El poder, por su inercia propia, genera servilismo. El esmog connatural de la política es la mixtificación de la verdad.

Es bueno oír decir en México que el gobierno no es infalible. Es bueno oír esto en vísperas de que se proclame una reforma educativa que sin duda va a provocar más de un debate. Cuando éste surja será conveniente que todos recordemos que la verdad no es privilegio del poder ni se fabrica a la medida de los deseos. Simplemente es.

No 2.3 sino 4.1 millones de niños sin escuela*

El último censo ha empezado a dar sus sorpresas. En la biblioteca de la Dirección General de Estadística están a la vista algunos resultados preliminares. Quien hurgue un poco en esos números descubrirá que algunas cosas en México no son como creíamos que eran.

Voy a referirme a una de estas sorpresas, en este caso desagradable: el estado actual del desarrollo de la educación primaria en el país. Si ya los datos estadísticos de que disponíamos antes del censo daban fundamento para preocuparnos, la nueva información revela un panorama todavía más sombrío.

Los datos numéricos con que las autoridades educativas y los técnicos suelen informarnos sobre el progreso de la educación provienen de estadísticas continuas que, año con año, proporcionan las mismas escuelas y son recopiladas y procesadas por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Industria y Comercio. Los datos censales, en cambio, provienen de cada familia censada. Ambos sistemas tienen sin duda grandes vicios, pero es grave que las discrepancias sean tan fuertes como han resultado en esta ocasión.

De hecho los datos censales sirven, a pesar de las deficiencias de que seguramente adolecen, para rectificar la validez de las estadísticas anuales, y es usual concederles más credibilidad que a estas últimas. En este caso concreto de los datos que voy a comentar, hay también la circunstancia de que la nueva información del censo concuerda bastante con otras estimaciones publicadas en 1968 por la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación.

Suele definirse la demanda de enseñanza primaria como el número de niños comprendidos entre los seis y los 14 años de edad que no han terminado su enseñanza primaria. Para estimar en qué medida se está

* *Excélsior*, 13 de marzo de 1971.

satisfaciendo esta demanda, hay que efectuar varias operaciones: por una parte, restar de la matrícula total el número de alumnos inscritos que tienen más de 14 años y no son, por tanto, demandantes; por otra, hay que sumar a la inscripción global el total acumulado de aquellos alumnos que ya han terminado la primaria y no han rebasado los 14 años.

Según las estadísticas continuas creíamos que en 1970 estábamos cubriendo el 80.8% de la demanda potencial de enseñanza primaria en el país (definida esta demanda como los niños comprendidos entre los seis y los 14 años de edad, que no han terminado su enseñanza primaria). Esto es, que de una demanda de 12.4 millones de niños se estaban cubriendo 10 millones, por lo que el déficit era sólo de 2.4 millones.

Los datos preliminares del censo, en cambio, revelan que se está atendiendo sólo a 8.3 millones de niños de seis a 14 años, o sea el 66.5% de la demanda así definida, por lo que el déficit es de 4.1 millones de esos niños.

Para quien se interese en comprobar esta conclusión, hay tres razones que explican la discrepancia. Por una parte, las estadísticas continuas sobreenumeraban el monto de la matrícula total; fijaban ésta para 1970 en 8.9 millones de niños. El censo, en cambio, arroja sólo 8.1 millones.

En segundo lugar, las estadísticas continuas subenumeraban el número de matriculados mayores de 14 años, que no forman parte de la demanda según su definición. Señalaban sólo 262 mil niños en esta categoría, mientras que el censo indica que son 700 mil.

Finalmente, las estadísticas continuas sobreenumeraban la cifra acumulada de alumnos que han terminado el sexto grado y no rebasan la edad de 14 años (es obvio que estos niños dejan de ser demandantes). En vez de 1.4 millones de estos niños, el censo indica que son sólo 907 mil.

Si nos atenemos al censo, por tanto, y hacemos los ajustes indicados para precisar en qué medida se está satisfaciendo la demanda en sentido estricto, tendremos la desagradable sorpresa de que estamos cubriendo el 66.5% de esa demanda y no el 80.8% según creíamos. Nuestro progreso escolar en 1970 en este renglón equivale al que creíamos haber obtenido, según las estadísticas continuas, en 1964.

Los datos censales de 1960 a 1970 también indican que si nuestro sistema de enseñanza primaria continúa creciendo al mismo ritmo y si se mantienen constantes todos los factores del problema, alcanzaremos

a satisfacer plenamente la demanda de enseñanza primaria dentro de más de 30 años, o sea precisamente en 2007.

De todo esto pueden deducirse, entre otras, dos conclusiones. Ambas pueden ser interesantes para los actuales trabajos de la reforma educativa.

La primera se refiere a la apreciación que las autoridades educativas han venido haciendo del desarrollo escolar primario. A la luz de estos nuevos datos que, repito, son preliminares, habrá que revisar muchas declaraciones oficiales sobre lo logrado en este aspecto durante la última década. La administración que terminó en noviembre de 1970 afirmó (*La educación pública en México 1964-1970*, p. 46) que la inscripción de 1970 “rebasó con creces” la previsión original del Plan de Once Años hecha en 1959, que era de 7.1 millones de niños. De hecho, sin embargo, cuantos están familiarizados con el Plan de Once Años saben muy bien que su previsión original fue rectificadas posteriormente, a la luz del censo de 1960 y se fijó en 8.8 millones de niños (*Obra educativa en el sexenio 1958-64*, p. 42).

Lo justo hubiese sido entonces afirmar que se había superado sólo en un 1% –y no “con creces”– la previsión del Plan de Once Años, pues las estadísticas disponibles en 1970 señalaban una inscripción total de 8.9 millones de niños.

Si esa afirmación de la administración pasada requería ya rectificación por no ajustarse siquiera a la información entonces disponible, mayor es la rectificación que imponen ahora los nuevos datos censales. Según éstos la matrícula total de primaria lograda en 1970 fue de 8 085 313, o sea inferior en 761 687 niños a las previsiones del Plan de Once Años. ¿No sería conveniente que esto fuese públicamente reconocido?

Otro dato importante que habría que esclarecer, a la luz de la nueva información censal, es que ha aumentado en los 11 años del Plan el número absoluto de niños demandantes que no asisten a la escuela. Si en 1960 el déficit era de 3 478 233, en 1970 es de 4184 200 niños.

* * *

La segunda conclusión se refiere al sistema de estadísticas continuas de la SEP y la SIC. Las fuertes discrepancias entre éstas y los datos censales indican que este sistema es sumamente deficiente. Los entendidos en la materia aseguran que algunos maestros proporcionan

información falsa, abultando la matrícula de sus grupos y alterando las edades de sus alumnos, con la intención de asegurar sus plazas de maestros. La suma nacional de estas falsedades induce necesariamente a las autoridades educativas a una apreciación del progreso escolar del país que está bastante por arriba de la realidad.

Si las autoridades educativas no quieren seguir siendo engañadas urge que se revise el sistema de información, supervisión y convalidación de los datos escolares anuales. De la veracidad de esos datos dependen sus decisiones.

Esperamos que estos datos preliminares del censo de 1970 sean adecuadamente examinados para conocer con la mayor objetividad posible la realidad del progreso de nuestra educación primaria.

México, país sin libros*

Tenemos derecho los mexicanos a la educación primaria, gratuita y obligatoria, pero no tenemos derecho a recibir del Estado –aparte de los textos gratuitos– un solo libro en toda nuestra vida. Los libros que hay en las bibliotecas de servicio público del país son muy pocos para nuestras necesidades: corresponden aproximadamente 20 lectores potenciales por cada uno de esos libros.

Con estas afirmaciones, verdaderas aunque deliberadamente sensacionales, quiero señalar un problema grave de nuestra política cultural: la pobreza de nuestros servicios bibliotecarios.

Es un problema serio para el futuro educativo del país. Y un problema que se agrava día a día no sólo por el crecimiento de la población alfabetizada, sino porque la lectura y el estudio personal son cada vez más necesarios según las tendencias que se observan en la evolución de los métodos de enseñanza.

Hay muy pocas buenas bibliotecas. Hay pocos libros. Hay tremenda escasez de personal preparado en biblioteconomía. Y sobre todo carecemos de un verdadero sistema nacional de bibliotecas, organizado, articulado y dinámico. Podría decirse que somos un país institucionalmente analfabeta; no hemos desarrollado aún una infraestructura de información para la difusión del conocimiento, conforme lo exige nuestro grado de progreso.

Suele decirse que un pueblo piensa en la medida en que lee. Y en México se lee muy poco. La alfabetización que la escuela logra aunque sea a medias, no puede aplicarse a una lectura digna de este nombre porque no hay libros al servicio del pueblo.

Revisemos los datos del problema ya que, incidentalmente, estamos en el Año Internacional del Libro.

* * *

* *Excélsior*, 18 de julio de 1972.

¿Cuántas bibliotecas hay en México? El número, desde luego, nos dice poco porque engloba instituciones sumamente diversas: según su dependencia y financiamiento hay bibliotecas federales, estatales, municipales y privadas; según sus características las hay públicas, universitarias (que a veces son también públicas), especializadas y escolares.

Prescindiendo de estas clasificaciones y atendiendo a su volumen, existen en el país 599 bibliotecas con más de mil libros; las que cuentan con menos de mil son 837; entre éstas hay muchas que han reportado 100 volúmenes desde su fundación y han permanecido estáticas por muchos años.

Según una encuesta reciente a la que contestaron 145 bibliotecas, sólo tres tenían más de 100 mil volúmenes; otras cuatro contaban entre 50 y 100 mil; y 13 entre 20 y 50 mil. Casi la mitad eran pequeñas bibliotecas con menos de 2 500 volúmenes. Estos datos sugieren las características de los servicios bibliotecarios mexicanos.

El total de volúmenes existentes en 1968 en todas las bibliotecas de la república se calcula en 6 112 910.

No existe un criterio objetivo para determinar cuántos libros debería tener un país. Lo que suele hacerse es dividir el número de lectores potenciales, o sea de personas alfabetizadas, entre el número de libros. Según esto en México había en 1968 un libro por cada 11.4 lectores potenciales.

Pero debe advertirse que la proporción resulta mucho más desfavorable si se consideran sólo los libros verdaderamente útiles a los lectores. Los expertos calculan que de los libros que existen, un 20% son materiales antiguos provenientes de la expropiación de los bienes de la Iglesia; otro 20% son libros obsoletos y semidestruídos; y otro 25% son obras de interés meramente histórico. Quedaría, pues, un 20% de libros de texto de todo tipo y un 15% de materiales recientes y realmente aprovechables por el lector común. Según estos cálculos puede afirmarse, como dije al principio, que por cada libro en México tocan cerca de 20 lectores potenciales.

Este acervo de libros crece en unos 100 mil volúmenes cada año. Pero se estima que un 60% de los nuevos libros son donaciones o canjes, de manera que se vienen a comprar unos 40 mil volúmenes al año para alimentar los servicios bibliotecarios de todo el país.

El Departamento de Bibliotecas de la SEP no invirtió un solo centavo en compra de libros en los últimos siete años; sostiene, a un costo de más de tres millones de pesos anuales, muchas bibliotecas escola-

res, rudimentarias y semiabandonadas, cuya utilidad sería interesante investigar.

El personal que atiende las bibliotecas no tiene todavía la preparación que sería de desear. Según la encuesta ya mencionada entre 145 bibliotecas, había en ellas 222 personas que habían cursado solamente la primaria; otras 391 que habían estudiado enseñanza media o normal; 73 bibliotecarios técnicos; 10 licenciados en biblioteconomía y 83 profesionistas de otras disciplinas. A nivel de posgrado había 141 personas, concentradas desde luego en las grandes bibliotecas del Distrito Federal.

Los sueldos son bajos. Entre las 68 personas mejor pagadas, en esas 145 bibliotecas, 30 de ellas ganaban entre dos y tres mil pesos mensuales; 21 entre tres y cuatro mil; 11 entre cuatro y seis mil; y sólo seis más de seis mil pesos. ¿Hay aliciente económico para dedicarse a esta profesión que requiere vasta cultura, varias lenguas y enorme dedicación?

* * *

Señalar este problema ante la opinión pública no es incriminar a nadie. Nuestra pobreza cultural no es sino otra cara de nuestras múltiples carencias. Hay en esto factores que no podremos superar.

Pero causa pesadumbre ver, en el metro y los camiones, que las pocas gentes que leen, lo hacen en historietas cómicas y fotonovelas de temas idiotizantes y lenguaje primitivo. Yo me pregunto: ¿para esto alfabetizamos?

Hay que caer en la cuenta de un círculo vicioso: no hay buenas bibliotecas porque no hay hábito de lectura, y no hay hábito de lectura porque faltan libros. Es necesario romper este círculo mediante una doble acción. La escuela debe inculcar el gusto por la lectura; con esto sólo justificaría su existencia. La otra acción sería el mejorar sustancialmente los servicios bibliotecarios del país.

Esto implicaría: aumentar y adecuar los acervos de las bibliotecas a las necesidades de los lectores; establecer servicios de información y bibliografía; preparar programas especiales para niños y jóvenes; organizar discusiones sobre libros entre adultos; facilitar la cooperación interbibliotecaria. Si actualmente parece que la finalidad predominante de muchas bibliotecas es “que el libro no se pierda”, habría que procurar que fuese por todos los medios “que el libro se lea”.

* * *

En México estoy seguro que no faltan las comisiones, las dependencias, los organismos que deben velar por los servicios bibliotecarios; estoy seguro, porque si algo nos sobran son organismos para todo. Será la SEP, será el CONACYT, quienquiera que sea, estoy seguro que existe. Quizá lo que falta son las grandes políticas que esos organismos no pueden, por diversas causas, decidir.

A ese dios desconocido que sin duda existe, le dirijo estas cuatro plegarias: una nueva legislación sobre nuestros servicios bibliotecarios; la organización de un verdadero sistema nacional bibliotecario; el mejoramiento de los centros de entrenamiento del personal bibliotecario; y que se promueva por todos los medios —¡habría tantos!— el hábito salvador de la lectura.

Estado y televisión*

Ha vuelto a la primera plana el tema de las relaciones entre el Estado y la TV. En forma sensata y constructiva el secretario del Consejo Nacional Técnico de la Educación, licenciado Benjamín Trillo, ha señalado no sólo el desperdicio del tiempo oficial en la radio y TV sino problemas de fondo, administrativos y educativos, en la acción gubernamental sobre los medios de comunicación.

Se critica la dispersión de esfuerzos y la duplicación de gastos en las actividades oficiales de radiodifusión. Se critican también los efectos nocivos, en el orden de la socialización política y de la educación, de los actuales programas y anuncios televisados. Se señala también la incoherencia valoral y ética de los contenidos de los programas respecto a la cultura nacional. ¿Qué opinar al respecto?

* * *

El problema de fondo en la comunicación masiva es que ésta, por muchos conceptos, depende de la estructura social. De este problema, como de tantos otros, podría decirse que su causa es política en cuanto que queda en las manos de la minoría de poder político y económico decidir sobre la comunicación que reciben las masas. Nuestra actual estructura social no permite a las mayorías una participación decisoria que determine el contenido, la orientación y la organización de lo que han de recibir.

Dentro de esta configuración estructural las posibilidades de acción del Estado para regular los medios masivos son muy limitadas, tanto más que el propio Estado tiene que ser, por definición, parte del juego de dominio estructural. La dependencia nacional e internacional de los medios de comunicación respecto a los intereses económicos y las alianzas inevitables entre éstos y el propio poder político son pre-

* *Excelsior*, 11 de enero de 1972.

misas de las que fluye fatalmente, por ahora, que las masas queden expuestas, inermes, a una comunicación colectiva decidida por minorías anónimas e inapelables.

* * *

Restringir el análisis a este plano de fondo es, sin embargo, insuficiente. La situación concreta de la TV reclama análisis más inmediatos para soluciones también más inmediatas, respecto a los cauces posibles de la acción gubernamental.

En este plano inmediato el Estado mexicano encuentra dificultades complejas para reorientar la comunicación masiva a sus mejores finalidades. Prescindiendo de la acción gubernamental sobre la radio y TV comerciales y restringiéndonos a sus intervenciones directas en estos medios, conviene reflexionar en algunas de estas dificultades, que tienen que ver simultáneamente con las tres funciones clásicas de la comunicación masiva: informar, educar y entretener.

De una parte está la gran heterogeneidad cultural del auditorio. Si el promedio nacional de escolaridad no llega a los tres grados escolares, si las diferencias educativas entre la ciudad y el campo son abismales, si el país es un mosaico de culturas disímiles, parece difícil definir los niveles y modalidades de una programación adecuada para la colectividad nacional.

Esta diversidad cultural, que dificulta las tres funciones de la comunicación de masas torna particularmente problemática la función educativa en sus aspectos de socialización política. Y es quizás en estos aspectos donde la radio y la TV podrían ser más eficaces para el desarrollo nacional. El sentido crítico de la población, muy bajo en las grandes masas, hace aleatorios los efectos de los programas mejor intencionados. Y todavía hay que añadir que esos efectos son difusos y a veces incluso contradictorios debido a las condiciones subjetivas de los diversos públicos.

De otra parte está el alto costo que representa para el Estado su intervención directa como empresario o productor de comunicaciones masivas. Este hecho explica en gran parte que aún no haya absorbido el 12.5% del tiempo que por ley tiene asignado.

* * *

Si estas dificultades no son de momento superables, hay otras en cambio que sí pueden serlo. Señalemos dos.

Una es la que subrayaba principalmente el licenciado Trillo: la falta de coordinación entre las diversas dependencias oficiales que intervienen en radio y TV: Comisión de Radiodifusión, Subsecretaría de Radiodifusión, Dirección de Audiovisual, Canal 11, CEMPAE y circuitos cerrados de algunos centros educativos oficiales.

Esta deficiencia no debe verse como resultado de leves descuidos administrativos, sino como fruto de una arraigada tradición de ineficacia, muy característica de nuestra administración pública.

Cada sexenio heredamos un conjunto de nuevas dependencias, comisiones y organismos, creados a veces por el dinamismo bien intencionado de funcionarios brillantes o desesperados, y otras veces por el hábito de fabricar nuevos puestos para recompensar los servicios políticos de un grupo. El saldo acumulado de estos procesos es un cáncer burocrático que, si bien alivia nuestro problema de desempleo, está impidiendo que se resuelvan los problemas del país.

No estaría de más que alguien examinara desde el ángulo de la proliferación burocrática la larga lista de nuevas dependencias que el actual gobierno ha venido creando. Pues hay quien opina que la mayor creatividad que un político mexicano podría demostrar hoy por hoy, no consiste en establecer nuevas dependencias sino en suprimir las ineficaces. Ojalá la Comisión de Radiodifusión dé muestras de esta clase de creatividad.

La otra dificultad superable es la carencia de personal calificado para orientar la participación gubernamental en la comunicación masiva. El licenciado Trillo ha sugerido la intervención de asesores educativos en los canales de TV con el fin de proteger la cultura nacional.

Extrapolando esta sugerencia se podría pensar en sacar provecho de los propios males, si por ejemplo se introdujesen en las mismas series (importadas y nacionales) que deforman nuestros valores, breves spots que invitasen a los televidentes a reflexionar críticamente sobre lo que están viendo.

Esto requeriría, por supuesto, maestría en la forma y madurez en el criterio, para que tales intervenciones no degenerasen en moralismo barato, inductinación política o aburrimiento. ¿Por qué no ensayarlo? ¿No están dando ya muy buenos resultados algunos programas de encuestas de opinión que invitan inteligentemente al auditorio a la reflexión crítica?

Así, hasta las dosis de 200 asesinatos semanales que nos propina la TV podrían servirnos de materia para construir la paz, como en Chile,

se dice, están sirviendo las historietas de “monitos” capitalistas para construir el socialismo, una vez que se logra que la gente tome conciencia de los antivalores que encarnan los personajes.

Si de esta manera se ayudase al público a reflexionar críticamente sobre lo que ve y oye (incluyendo los anuncios), haría más el Estado en favor de la educación de las masas que a través de programas propios artificiosamente elaborados. Además de su efecto directo, este tipo de intervención tendría el resultado de forzar a quienes seleccionan las series, producen los programas y preparan los anuncios, a ser un poco menos irrespetuosos del público al que por ahora ofenden impunemente.

* * *

En la raíz de los problemas que tiene la relación entre la comunicación masiva y el Estado está la definición que éste haga de su posición en el desarrollo nacional. Si es sincero el deseo expresado de diversas maneras por el actual gobierno de acelerar la socialización política de las masas, de promover su sentido crítico y de estimular su participación, encontrará pronto una nueva manera de presencia en los medios de comunicación que, no sin riesgos, conduzca a la concientización popular. Pero esto presupone una posición distinta del Estado en la comunicación masiva, que dé prioridad a la socialización política sobre el consumo. Posición que habrá que conquistar a través de muchas batallas.

Cierre del Instituto Patria*

Se acaba de anunciar que los jesuitas se retiran del Instituto Patria de esta ciudad. Esta noticia, que aparentemente sólo atañe a las familias de sus 2 500 alumnos, tiene proyecciones de interés más general. Porque tiene que ver con la Iglesia, con la educación nacional y con el México futuro que empieza a avizorarse.

Examinemos el hecho, la razón del hecho y el significado del hecho.

* * *

Por más de 30 años la Compañía de Jesús había venido dirigiendo el Instituto Patria. Este colegio pasa por ser uno de los mejores del país. Así lo atestiguan la mayor parte de los 6 000 bachilleres que han egresado de él y el hecho de que sus exalumnos obtuvieran infaliblemente los mejores lugares en los exámenes de admisión de la UNAM. Una escuela privada, en fin, de prestigio reconocido y en operación normal.

Sus dirigentes, sin embargo, acaban de anunciar que dejarán la dirección de este colegio en el plazo de año y medio. Se harán arreglos para transferir al alumnado a otras escuelas, según sus preferencias. Se indemnizará debidamente a los profesores y empleados, y se cumplirá del mejor modo posible con todos los compromisos contraídos.

Éste es el hecho. Veamos la razón del hecho.

Los jesuitas han llegado a la conclusión (cito el documento, entregado a los padres de familia, que fundamenta esta decisión), de que su labor en el Instituto Patria “no está suficientemente enfocada a apoyar y acelerar el desarrollo integral de la persona y la integración social del país”.

A la luz de los problemas nacionales y de la exclusividad socioeconómica del colegio, afirman que “la cultura que se transmite en nuestros colegios es decididamente incoherente en un país que sólo puede salvarse con participación y cooperación; es una educación que significa privilegio, fomenta el espíritu de élite y confirma socialmente

* *Excélsior*, 15 de enero de 1971.

el derecho del más poderoso. Esto en la situación actual lo consideramos nocivo al crecimiento justo y armónico de nuestro país y a su desarrollo integral”.

Se trata, por tanto, de una decisión de conciencia, basada en una revisión cuidadosa del significado educativo y social de esa institución. Sus dirigentes opinan que el Instituto Patria “sin pretenderlo y aun tratando de resistir, se presenta como una institución que, por sus altas colegiaturas en relación con los niveles de ingreso nacionales, contexto y ambiente, elige a sus educandos entre una clase social determinada y necesariamente promueve, por este solo hecho, una mentalidad de selectividad, de separación. Al no dar una educación compartida con miembros de otros estratos sociales, crea necesariamente una conciencia de exclusividad”.

Pero no es sólo la selección económica de los alumnos la causa de la insatisfacción, sino el tipo de educación que, por los condicionamientos sociales, esa clase de colegios inevitablemente imparte. Esa educación, se dice, “inculca una ética egoísta”, “convierte en normativo e ideal el dominio y la explotación”, y subordina “los valores más altos del hombre al utilitarismo, la competencia y la producción”.

Por esto, a pesar del éxito que este colegio ha obtenido como institución académica, los jesuitas afirman: “Cuestionamos las reglas mismas del juego: el espíritu competitivo y utilitario, opuesto a nuestra idea de lo que debe ser el hombre y de lo que debe ser la sociedad”.

* * *

¿Qué significado puede tener, entonces, el cierre del Instituto Patria? Es evidente que el hecho tiene un significado hondo. Se está cuestionando no sólo la eficiencia educativa de una institución o de un tipo de instituciones; ni tampoco sólo una manera de relacionar la acción educativa de los cristianos con la educación nacional, sino mucho más. Se está cuestionando, por conciencia moral y cristiana, el orden social y económico de México. Se está tomando una opción, a la luz del Evangelio, respecto a la transformación de las estructuras nacionales.

Así lo afirma con toda claridad el documento aludido. La doctrina de Cristo, se dice ahí, “debe cambiar lo que condiciona nuestro egoísmo, o sea toda estructura esclavizante o injusta, política, social o económica, que tantas veces hemos querido cohonestar con el mismo Evangelio”; por lo cual “colaborar con una estructura que favorezca el

distanciamiento socioeconómico, o cualquiera otro, sería traicionar a Cristo y no vivir el Evangelio”.

El cierre del Instituto Patria es, por tanto, en la mente de sus dirigentes, más importante como gesto simbólico que como hecho escueto. Los superiores de la Compañía de Jesús –orden religiosa de fuerte tradición educativa– han manifestado su decisión de orientar sus esfuerzos educativos en México, de ahora en adelante, hacia las clases populares.

Anuncian que se dedicarán a la “búsqueda y experimentación de fórmulas educativas más baratas y multiplicables, que promuevan más este valor humano de participación y corresponsabilidad social, y que estén al servicio inmediato de grupos menos favorecidos”, con objeto de crear “no mentalidades competitivas ni posesivas, sino actitudes de realización en el servicio”.

Estas nuevas fórmulas educativas deberán cumplir los siguientes requisitos: ser generalizables y, por tanto, beneficiosas para el desarrollo integral del país; no ser selectivas económicamente; fomentar la conciencia de responsabilidad y solidaridad social; promover el desarrollo humano en un sentido cristiano; y aportar una contribución positiva para la reforma educativa nacional.

El citado documento concluye: “Si iniciamos esta búsqueda de nuevas fórmulas educativas es porque sentimos el imperativo de nuestra conciencia y porque tenemos fe en el hombre y en la fuerza redentora del mensaje evangélico... La predicación de la Buena Nueva en nuestro mundo de hoy nos exige el tomar una postura personal y de grupo en favor de los más oprimidos, con todas las consecuencias que esto pueda implicar”.

No todos estarán de acuerdo con esta manera de pensar. Ni con el cierre de este colegio ni con la razón y el significado que los jesuitas le dan. De todos modos el hecho inquietará algunas conciencias, y esto es bueno.

Para los alumnos y exalumnos del Instituto Patria el cierre de su colegio es la última lección –quizá tardía y quizás incomprendida por muchos– de sus educadores. A los cristianos, los invitará a cuestionar las respuestas que han dado a la siempre inquietante pregunta “¿quién es mi prójimo?”, y a explorar nuevas posibilidades de la conciencia cristiana para las transformaciones sociales.

Para la educación mexicana, finalmente, el hecho puede significar un paso hacia una mayor unidad nacional entre cristianos, anticristianos y no cristianos, en la medida en que todos auténticamente nos pongamos al servicio de los pobres.

La escuela católica en la encrucijada*

En las escasas pausas que permite el ritmo acelerado de la vida, quien reflexione sobre la realidad de México se sorprende al comprobar algunos procesos de cambio, poco espectaculares pero no por eso menos trascendentes. Procesos de cambio mental, alteraciones en las actitudes, robustecimiento de identidades, descubrimiento de valores –procesos todos estos que van configurando a través del tiempo la conciencia nacional ante los problemas de la diaria convivencia.

Seguramente cuando se escriba la historia interna de México, más importante que la cifrada en fechas de guerras y de cambios de gobierno, serán estos procesos los que hagan comprensible la consolidación de esta patria nuestra como grupo humano en búsqueda de un destino común y compartido.

Uno de estos procesos imperceptibles que puede ser trascendental para el futuro y que cobra creciente actualidad parece ser el que se ha iniciado en los grupos de inspiración cristiana dedicados a tareas educativas. La autocrítica de que han sido capaces algunos de estos grupos, como consecuencia de una nueva conciencia eclesial respecto a los problemas sociales, va paulatinamente desembocando en nuevos planteamientos de su acción educativa. Y esto es muy promisorio no sólo para la purificación de la misión de la Iglesia, sino también para la actual reforma de la educación nacional.

Es posible que de esta manera se esté gestando, dentro de una dinámica de cambio por la que atraviesan lo mismo la Iglesia que el Estado mexicanos, una creciente coincidencia entre las metas educativas de los cristianos y la integración social y cultural que el Estado aceleradamente propugna.

* * *

No puede una reforma educativa ignorar la educación privada ni puede ésta ignorar la reforma educativa. En números, la educación privada repre-

* *Excélsior*, 27 de febrero de 1971.

senta, en la matrícula de primaria 9%, en la enseñanza media 29% y en la enseñanza superior 14%. En dinero, la enseñanza privada contribuye con casi 11% del gasto educativo del país. En calidad, hay de todo –bueno, regular y malo– en la educación privada, pero algunas instituciones particulares sobre todo de carácter medio y superior han logrado niveles de calidad que sirven de estímulo al resto de la educación nacional.

No hay datos precisos sobre la porción de la enseñanza privada que puede considerarse de inspiración cristiana. Probablemente oscila entre 60% y 90% según sus diversos tipos y niveles. Por esto puede ser muy significativo el fenómeno que menciono, en algunos grupos de cristianos, para un replanteamiento de la acción de los particulares en la reforma educativa qué se prepara.

Estos grupos de educadores cristianos concentran su autocrítica en los puntos siguientes:

1) Desean superar la concepción de la Iglesia como “poder educativo”, contrapuesto al del Estado. A esto les mueve tanto el desarrollo de los sistemas escolares nacionales y la comprensión de las funciones sociales que cumplen como los impulsos de una nueva eclesiología que orienta a los cristianos hacia nuevas formas de relación con las realidades temporales, cada vez más autónomas.

Tesis, en otros tiempos clásicas, de la doctrina educativa de la Iglesia –como por ejemplo el que todo bautizado debía procurar educarse en una escuela católica– les parecen hoy anacrónicas e impracticables. Más bien, procuran una colaboración realista y auténtica en todos los esfuerzos temporales con un espíritu que recuerda a los cristianos del siglo II, según la carta a Diognetes: “Lo que es el alma para el cuerpo, eso son los cristianos para el mundo”.

2) Además, estos grupos cuestionan la viabilidad de la escuela como vehículo de evangelización. Consideran absurdo para nuestra época el vincular el anuncio de la buena nueva a una educación que sólo se ofrece a quien la pueda pagar. Si hay escuelas que absorben más sacerdotes que diócesis enteras, estos cristianos se preguntan si la universalidad y libertad del Evangelio no se hallan quizás obstaculizadas por una tradición que corresponde a otros tiempos.

Por otra parte, la experiencia de la clase de religión como asignatura sólo ha permitido comprobar la distancia que media entre el conocimiento de la religión y la asimilación vital de los valores religiosos. Si la razón justificada de la escuela católica es la formación religiosa, arguyen, y estas escuelas son deficientes precisamente en este aspecto, parece que la escuela católica ha entrado en una crisis definitiva. Al

menos como fórmula predominante de evangelización.

Como problema independiente del anterior pero no menos urgente, estos grupos cristianos señalan el clasismo exclusivista, típico de algunas escuelas católicas. Si bien la proporción de escuelas clasistas que dependen de la Iglesia no es ni con mucho mayoritaria, estas escuelas exclusivas son una acusación válida contra la Iglesia posconciliar que proclama querer ser la Iglesia de los pobres. También lo es el hecho de que en el medio rural el alumnado de escuelas privadas es sólo el 1.4% del alumnado total de enseñanza primaria.

Otra crítica de estos grupos ante el panorama de la educación privada en México se refiere al exclusivismo valoral que está propiciando. No les parece ni cristiano ni pedagógico propiciar un aislamiento artificial en sus alumnos, respecto a los grandes problemas nacionales –que son los problemas que afectan al prójimo–. Si estructuralmente algunas escuelas privadas contribuyen a perpetuar una estratificación social injusta, más grave es que promuevan una valoración que justifique las injusticias.

Por último, este esfuerzo de autocrítica alcanza a la escuela misma como institución social. La motivación religiosa que lleva a estos cristianos a promover al hombre y a liberarlo de sus servidumbres, no parece satisfacerse con la escuela como la fórmula educativa más eficaz en las circunstancias actuales de México.

De esta manera su crítica puede abrir nuevos horizontes a la promoción humana con medios más amplios y ágiles que la escuela convencional. Precisamente porque algunas escuelas privadas que disponen de más recursos están comprobando las limitaciones de la institución escolar para una educación que rebase lo simplemente cognoscitivo, esta autocrítica puede sugerir reformas nacionales en el campo inexplorado de la educación extraescolar.

* * *

Hay crisis provocadas por factores externos, y otras, que suelen ser las más importantes y fructuosas, que surgen de adentro. La escuela católica en México, que ha conocido bastante de las primeras, empieza ahora a conocer las segundas.

En la medida en que despierte a una crítica madura de sí misma, conforme a los requerimientos del desarrollo nacional y los de su propia inspiración interna, merecerá sobrevivir. Si lo logra, el resultado será muy positivo no sólo para la Iglesia en su esfuerzo por purificarse y adaptarse, sino para la educación nacional que requiere las experiencias de todos los mexicanos.

Una Iglesia comprometida con la justicia*

Muy significativa para la evolución de la Iglesia católica en México y para la educación nacional ha sido la Asamblea Episcopal realizada esta semana, con objeto de reflexionar sobre las tareas educativas de los cristianos.

La Asamblea no pretendía concluir en un documento declaratorio. Fue una reunión de estudio, reflexión y toma de conciencia. Pero si no produjo conclusiones doctrinales, sí reveló la efervescencia interna que hay en la Iglesia respecto a algunos temas educativos, particularmente en cuanto éstos tienen relación con la justicia.

En su última sesión discutieron los obispos dos proposiciones de especial interés. Una se refiere a la distribución más justa de los recursos educativos de la Iglesia entre el medio urbano y el rural; quedó aprobada por mayoría. La otra versó sobre el sitio de la escuela católica en el conjunto de actividades educativas de la Iglesia; sobre esto, después de larga discusión, no se llegó a formulaciones suficientemente satisfactorias y hubo que diferir para otra ocasión el pronunciamiento del Episcopado.

* * *

La resolución de distribuir con mayor equidad la acción educativa de la Iglesia entre el campo y la ciudad tiene relevancia positiva para la justicia. Actualmente sólo el 1% de la educación rural es privada, lo que indica que los educadores cristianos no han mostrado hasta ahora preferencia por la población del campo que constituye casi la mitad de la población del país.

Invertir esta situación según la resolución adoptada va a ser bastante difícil. Supone una masiva conversión a la justicia entre los educadores cristianos de la que hay aún pocos signos convincentes. Y aun

* *Excelsior*, 11 de septiembre de 1971.

cuando ésta se diese, no hay que olvidar que en la Iglesia, como en todo grupo humano, los procesos de decisión están sujetos al juego de muy diversos intereses. Puede uno imaginarse que una movilización significativa de las escuelas católicas hacia el medio rural suscitara tal polvareda de protestas entre los padres de familia afectados y quizá también entre algunos clérigos y religiosos, que paralizaría la buena intención de los Obispos.

Esta resolución implica, efectivamente, bastante más de lo que expresan sus palabras. Lo que en ella está en juego es que la Iglesia, en su acción educativa, dé preferencia a los pobres. Lograr esto supone una transformación profunda de los actuales criterios que siguen los directivos eclesiásticos en la asignación de los beneficios educativos, de manera que se asegure una plena libertad evangélica para orientar la educación de los cristianos no a quienes puedan pagarla sino a quienes más la necesitan. Y esto supone un espíritu distinto.

Este espíritu llevaría lógicamente a poner fin a esas escuelas exclusivas que están destinadas a élites de poder y de dinero y contribuyen claramente a la perpetuación de las clases opresoras. Llevaría también a transformar los contenidos valorales de muchas escuelas católicas que inculcan la ambición de dominio, la conciencia de clase, el afán de lucro y el espíritu de competencia, en clara contradicción con el Sermón de la Montaña. Llevaría también a romper las alianzas de interés y conveniencia que con frecuencia se establecen entre los educadores cristianos y los grupos de poder, en perjuicio de los pobres. En suma, llevaría —si se llevara a sus últimas consecuencias— a alinear la educación de la Iglesia del lado de la causa de los pobres, lo cual inevitablemente significaría lucha, confrontación de intereses y conflicto social. ¿Llegará hasta allá el alcance efectivo de esta resolución?

* * *

La discusión sobre la escuela católica entre los obispos, por otra parte, reveló también una creciente preocupación por la justicia. No hay en el Episcopado una mentalidad unánime al respecto. Aunque la doctrina es clara, su aplicación a las circunstancias de México sufre interpretaciones diversas.

Al igual que en otros medios en que se halla seriamente cuestionada la eficacia de la escuela, sobre todo para la movilidad social del individuo y para la transformación estructural de la sociedad, también entre los cristianos hay diversas posiciones. Unos siguen confiando en

la equivalencia entre educación y escuela y quisieran que se refrendara la doctrina tradicional de la escuela católica. Otros insisten en la necesidad de evaluar y mejorar la calidad de sus instituciones escolares. Otros van un poco más allá y proponen la necesidad de complementar la fórmula escolar con otras modalidades extraescolares. Otros finalmente buscan un planteamiento más radical de toda la labor educativa de la Iglesia a la luz de las interacciones entre la educación y los demás procesos sociales. Mientras unos enmarcan la educación en un contexto desarrollista, otros la enfocan decididamente hacia la liberación.

Todas estas posiciones estuvieron representadas en la Asamblea Episcopal, como era de esperarse. Pero por lo pronto lo único que puede afirmarse es que se ha iniciado dentro del Episcopado un proceso serio de concientización sobre estos problemas, lo que hace esperar que el compromiso con la justicia, implícito en esta discusión, se abra paso poco a poco en las directivas episcopales.

Ciertamente una ganancia decisiva de esta Asamblea Episcopal ha sido el respeto a la pluralidad de opiniones entre los cristianos respecto a las diversas maneras de entender y aplicar en México la doctrina sobre la escuela católica. Sería ir contra todo el espíritu del Concilio Vaticano suponer que los obispos deben recurrir a la Santa Sede pidiendo soluciones que sólo localmente se pueden elaborar. Y en esta búsqueda de nuestras soluciones concretas, el respeto a las diversas posiciones en asuntos opinables, es un deber elementalmente cristiano.

* * *

En suma, esta Asamblea Episcopal ha sido un paso adelante en el largo camino de dar vigencia a la justicia en la acción educativa de los cristianos.

Algunos quisiéramos que las autoridades eclesiásticas caminaran más aprisa. Quizás hay que comprender que en estos momentos de intenso cambio es natural que en una reunión de obispos existan mentalidades diversas: mentalidades que oscilan entre el triunfalismo y la autocrítica, entre el autoritarismo y el servicio humilde, entre el formalismo de la ortodoxia y el amor que libera, entre el apoyo a los privilegios y el afán de justicia.

En su reflexión sobre los problemas educativos los obispos se concentraron demasiado en los asuntos internos de la educación de los cristianos. Ciertamente manifestaron su apoyo a la reforma educativa nacional por los valores humanos y cristianos en que ésta se apoya, y

dijeron también, por otra parte, que echan de menos en esa reforma una filosofía educativa integral. Pero la preocupación por los problemas internos de la educación cristiana restó fuerza y espacio en sus deliberaciones a temas más vastos de la educación nacional en que la Iglesia tiene mucho que decir.

Concretamente la responsabilidad de la Iglesia por la justicia no se confina a la asignación de sus propios recursos educativos o a las modalidades de su acción, sino que se extiende a todos los procesos sociales que, como el educativo, ponen en juego la distribución de oportunidades y beneficios.

En la búsqueda de formas de convivencia más humanas en que al presente nos hallamos empeñados, el país requiere una Iglesia comprometida con la justicia. La Iglesia también requiere, para cumplir su propia misión de salvación, una decisión que ponga todo su peso moral a favor de la justicia entre los hombres.

Es obvio que la importancia de la Iglesia en los problemas nacionales estriba en que apela a la conciencia de los hombres e ilumina la realidad temporal con los valores del Evangelio. Pero es obvio también que la Iglesia podrá cumplir su misión sólo en la medida en que ella misma tenga una conciencia sensible a esos valores.

El futuro de la educación cristiana*

Roma. –La educación católica se moviliza hacia la justicia a un paso más rápido de lo que se cree.

Esto fue evidente en el Seminario sobre Educación y Justicia para Superiores Generales de las Órdenes Religiosas de Enseñanza, que tuvo lugar en esta ciudad la semana pasada. Maristas, lasallistas, salesianos y otras muchas congregaciones que representan a 300 000 religiosos esparcidos por el mundo estuvieron presentes en este evento a través de sus autoridades supremas.

El propósito era uno: orientar la educación cristiana a la justicia. El lenguaje fue franco. La calidad de los análisis, excelente. El horizonte, universal. El lugar, en cierta forma, el centro de la conciencia de la Iglesia en asuntos educativos.

Confieso que había yo recibido con cierto escepticismo la invitación a asistir en calidad de perito a esta reunión. Como educador me interesa más la educación como fenómeno de la sociedad global que la enseñanza privada. Como latinoamericano percibo el teoricismo de los planteos sociológicos de Europa. Como cristiano siento que la nueva Iglesia –la Iglesia crítica, denunciadora, comprometida– va demasiado adelante de las estructuras jerárquicas en la recuperación del Evangelio perdido.

La reunión, sin embargo, superó mi escepticismo. La voz del Tercer Mundo, la de los pueblos oprimidos que claman liberación, es cada vez más la voz que Roma escucha. La distinción entre educación privada y pública va perdiendo relevancia para los cristianos comprometidos con el hombre. Y la nueva Iglesia va invadiendo, con la riqueza de su mensaje, la totalidad de los vehículos por los que se transmite, se crea y se transforma la cultura.

Sociológicamente es un hecho importante para cristianos y no cristianos que la Iglesia se movilice. Porque ella es la única institución social que pretende apelar a la conciencia de los hombres. Y toda transformación de la sociedad se relaciona inevitablemente con valores que de un

* *Excelsior*, 23 de mayo de 1972.

modo o de otro dependen de la conciencia. Por esto podría decirse que sobre todo en América Latina ninguna teoría de cambio social puede ser completa si no toma en cuenta a la nueva Iglesia que se está gestando.

El fracaso de los intentos por revolucionar la sociedad exclusivamente mediante medidas económicas y políticas da sobrado testimonio de que un nuevo humanismo nunca se ha implantado por decreto. Nuevas formas de humanidad sólo pueden surgir en la medida en que se transforme la conciencia y se generen nuevos valores. Y la Iglesia es la única institución que pretende apelar a los hombres hasta el lugar secreto de sus fidelidades últimas.

Por otra parte, por su carácter universal, la Iglesia se constituye prácticamente en la única esperanza para suprimir la dependencia de los pueblos pobres respecto a sus dominadores, por vía pacífica. A pesar de sus limitaciones, ella es, desde el punto de vista sociológico, la instancia que puede hacernos aceptar la internacionalidad de la justicia.

* * *

¿En qué parece consistir el viraje de la educación de los cristianos, según se percibió en esta reunión de los Superiores Generales de las Órdenes Religiosas? Yo lo resumiría en dos palabras: conversión y subversión. Reorientar la educación cristiana a la conversión de la persona conforme a los valores evangélicos, y consecuentemente a la subversión de los valores establecidos en el orden social, para hacer éste también más conforme al Evangelio.

No ignoro que muchos, incluso cristianos, se escandalizarán del término “subversión”. Hay que entenderlo. No se trata de una acción anarquista o violenta. Designa simplemente el compromiso del cristiano con la realidad temporal. *Convertere* y *subvertere* se complementan en la unidad de la conciencia, como el ser y el hacer. La subversión, el volver de arriba a abajo los valores de un sistema social, es el correlativo lógico y necesario de la conversión interior. Y ésta, para quien la haya intentado alguna vez, sería más digna de escándalo que la acción transformadora de la sociedad que de ella se deriva.

A través del mundo la educación de los cristianos está en crisis. A las crisis generales por las que pasa hoy toda educación añade crisis específicas de su carácter cristiano. Y parece que las soluciones a estas crisis se centran cada vez más en un concepto de educación liberadora que es conjuntamente proceso de conversión y praxis –subversiva– de transformación social. La educación liberadora, entendida de este modo, hace converger los polos del dilema, muchas veces irresuelto en la educación

cristiana, entre evangelización y promoción humana. Y resuelve también el dilema sociológico entre cambio personal y cambio estructural.

* * *

Todo esto puede parecer inocua teoría. No lo era ciertamente en las discusiones del Seminario que comento. Quienes toman las decisiones últimas sobre la educación cristiana demostraron comprender muy bien las consecuencias prácticas de este nuevo enfoque. Los problemas que se debatieron –tener escuelas propias o cooperar en instituciones del Estado, atender más a una clase social que a otra, elegir obras educativas extensivas o intensivas, preferir educación informal o formal– cobraban significado a la luz de la idea de justicia.

La comprensión de que la justicia germina primero en el corazón del hombre y se edifica en la sociedad conforme a leyes estructurales que cada vez se conocen mejor, llevaba a concluir que la educación de los cristianos, para orientarse a la justicia, debe centrarse en la conversión valoral y contribuir a la “subversión” valoral en las sociedades enfermas, tanto de los países avanzados, como del Tercer Mundo. De este principio se pasaba, sin miedos, a discutir las opciones prácticas.

Es mucho lo que está en juego para la educación cristiana. Habrá que romper tradiciones de siglos y alianzas cómodas. Habrá que promover el cambio de mentalidades. Habrá que suprimir –y esto pronto– las obras educativas de la Iglesia que estén al servicio de los dominadores y sean antitestimonio para la justicia. Y habrá que sufrir las consecuencias que ya sufren en muchas latitudes los cristianos cuando se comprometen con la justicia entre los hombres.

Todo esto va implícito, dado este mundo conflictivo, en esta manera de orientar la educación a la justicia. Va implícito y se acepta por una Iglesia que se preocupa por ser fiel al futuro más que al pasado y se moviliza hacia la utopía permanente del Evangelio.

Chesterton decía que no es verdad que el cristianismo se haya intentado y haya fracasado, sino que no se ha tenido el valor de intentarlo seriamente. Quizás estemos, por lo crítico de los tiempos, ante el amanecer de un intento serio, hecho desde luego por muy pocos, de vivir el cristianismo en toda su radicalidad. Quizá los violentos que arrebatan el Reino de los Cielos estén ya entre nosotros, comprometidos con la realización de la justicia para roturar el camino de la paz.

Convendría que cristianos y no cristianos reflexionáramos en las consecuencias.

Cuarta sección

Problemas universitarios

La autonomía de la Universidad de Nuevo León*

Los cinco puntos en que el secretario de Educación Pública resumió sus recomendaciones para resolver el conflicto de Nuevo León, más que puntos finales tienen todo el cariz de puntos suspensivos. Conociendo o sospechando el origen del problema uno se inclina a pensar que más que a una solución se ha llegado a una tregua entre las partes contendientes.

Probablemente una mediación como la solicitada en este caso no pueda ir más allá. Su función no era zanjar el conflicto sino facilitar el entendimiento. Las recomendaciones no pretendían tener carácter de fallo.

Pero para no hacernos falsas ilusiones conviene recordar que el texto de las recomendaciones no especifica los aspectos concretos en que la impugnada Ley Orgánica contradice a la autonomía universitaria. ¿Los entenderán ambas partes por igual?

Tampoco tocan las recomendaciones el punto de la destitución del rector Treviño –cuya autoridad se deriva de la ley que se va a revisar– y sí en cambio se indica que se juzga indispensable que las actividades de la universidad vuelvan a la normalidad, bajo el rector mencionado y “dentro del orden jurídico de la Universidad”, mientras se gestiona la reforma de la ley. ¿Tolerarán esta contradicción los universitarios?

Vaga es también la indicación de que las autoridades competentes resuelvan la situación jurídica de las personas investigadas o procesadas en relación con el asunto. ¿Será fácil ejercer jurisprudencia en delitos contra una ley que se está modificando?

En suma, si en las próximas semanas no se da por ambas partes una ejemplar honestidad, apertura y madurez, todo hace pensar que el terreno que tienen que recorrer está plagado de minas. Porque aunque el resultado de la mediación sea sin duda positivo, el problema sigue en pie con toda su amenazante complejidad.

El caso Nuevo León no se reduce a un conflicto entre la autonomía universitaria y el poder estatal; ojalá fuera así de simple. El conflicto de

* *Excélsior*, 5 de junio de 1971.

la autonomía no es sino la punta visible de un *iceberg* cuya profundidad apenas sospechamos. El problema tiene mar de fondo y pretender analizarlo equivale a bucear en aguas territoriales de los pocos iniciados en los misterios de la política nacional.

Para efectos de análisis pueden distinguirse, además del problema de la autonomía, por lo menos otros cuatro conflictos formalmente distintos, aunque para la *Realpolitik* todos ellos se entremezclen, se confundan y requieran una solución de conjunto.

El primero se refiere a los intereses económicos estatales y federales que, como todo mundo sospecha, están en juego. ¿Se ha sentido amenazado el gobierno estatal de Nuevo León –con sus conocidas alianzas con los grupos industriales locales– en su desarrollo y expansión económica, por un gobierno federal que ha anunciado “castigar” al que más tiene? Sólo a nivel de adivinanza ilustrada puede uno suponer que, en este periodo de reajustes políticos, económicos e ideológicos de una nueva administración, están en juego negociaciones de política fiscal y tributaria que reviven un enconado duelo entre Nuevo León y la Federación. ¿Caben los intereses económicos de los grupos industriales de Monterrey dentro de la versión de la Revolución que se ha venido anunciando? Y por otra parte ¿qué tan amplios son los límites de castigo que puede aplicar el gobierno federal en un momento crítico en que el desarrollo económico del país requiere la colaboración del gran capital?

Y como poder y dinero van siempre de la mano, puede señalarse un segundo conflicto: el de las disidencias entre el PRI local y el nacional. Desde 1968 se rumora que en Monterrey está fallando la maquinaria de control político y se va consolidando un liderazgo heterodoxo que desafía la docilidad monolítica acostumbrada. También en este plano la alianza del consorcio industrial con la heterodoxia política ha venido cuestionando el control central de un partido que no permite más corrupción que la dirigida por él mismo.

* * *

El tercero y sin duda el principal conflicto en juego es el de una posible confrontación de la masa estudiantil con el poder. La inquietud de los universitarios de Nuevo León y la solidaridad del estudiantado nacional con ellos dio al problema desde sus orígenes un tinte sombrío. Por fortuna para los estudiantes, en este caso el gobierno federal ha reconocido la legitimidad de su causa. Por fortuna para el país ha habido una convergencia de razones de Estado para evitar una confrontación.

Siendo este ángulo del asunto el decisivo, conviene indicar que el problema político del estudiantado se entremezcla con los anteriores. La coalición industrial-política de Nuevo León ha enfocado todas sus baterías a someter la libertad intelectual, personificada en la Universidad, como la última pieza fuera de su control. En la mentalidad neo-capitalista de sus defensores, la represión ideológica es condición de la supervivencia del desarrollismo que los enriquece. Si el esquema propuesto en la Ley Orgánica hubiese tenido éxito, habrían encontrado la fórmula salvadora para liquidar los incómodos disturbios estudiantiles y extirpar toda crítica a su paternalismo social. Para su infortunada, sin embargo, el gobierno federal busca en estos momentos una nueva manera de abordar la problemática estudiantil y ha hecho saber que no quiere universidades controladas por el Estado.

El cuarto conflicto es de carácter jurídico, entre la soberanía de un Estado y el poder de la Federación. La escasa práctica en la limitación de las jurisdicciones respectivas, y quizá también la poca fe en la independencia de nuestros poderes judiciales respecto a los ejecutivos, ha hecho que se ignore hasta ahora, en la solución del conflicto, la posibilidad de apelación judicial que prevén las leyes. Pero dirimir un conflicto de jurisdicciones y fallar sobre la constitucionalidad de una ley es un problema jurídico y no hay que olvidarlo.

* * *

No pasaría de ser un ejercicio académico inútil el distinguir los diversos conflictos involucrados en el caso Nuevo León, si no fuera porque este análisis permite concluir que el problema de la autonomía universitaria no es, formalmente considerado, sino un oleaje superficial sobre un mar profundo y revuelto.

El pragmatismo político buscará la solución que mejor resuelva estos conflictos en su conjunto. Parece que se salvará la autonomía, pero no deja de ser precaria la condición de ésta cuando su suerte depende del juego solapado del poder y del dinero.

Los intereses en juego son complejos. Los arreglos que se logren respecto a la autonomía universitaria no tocarán el fondo revuelto de esos intereses. Y mientras eso no suceda, el caso Nuevo León seguirá sin verdadera solución.

Quizás este caso muestre que va llegando la hora en que la política mexicana tiene que dejar de ser búsqueda habilidosa de equilibrios entre coaliciones de conveniencia con miras a producir el máximo de sumisión a cambio del mínimo de beneficios, y empezar a definirse como la realización de los valores sociales que proclama.

A raíz del 10 de junio*

El país entero espera los resultados de la investigación de la Procuraduría General. Es ésta una espera incierta. De ninguna manera las renuncias del 15 de junio y la posición tomada por el presidente han resuelto las incertidumbres ni establecido plenamente la confianza. Esos hechos abren la posibilidad de un nuevo planteo, pero por lo pronto no es posible confundir tan sencillamente la espera con la esperanza.

Particularmente en el estudiantado injustamente agredido —que es junto con la prensa a quien debe dar satisfacción esta investigación— hay incertidumbre. O más claramente hay desconfianza. En las asambleas estudiantiles celebradas en estos días predomina este sentimiento de desconfianza hacia la investigación prometida. En los desplegados de los grupos universitarios empieza a explicitarse.

Ha surgido en el ambiente estudiantil la idea de un diálogo público por TV entre el estudiantado y el gobierno. Un diálogo que reconstruya la confianza. Y uno inevitablemente recuerda lo que sucedió en 1968 cuando la solicitud de diálogo público no logró cristalizar.

¿Qué pasará en los próximos días si no se restablece la confianza? Es posible prever que en la medida en que exista desconfianza, los resultados de la investigación de la Procuraduría no serán aceptados. Se hablará de manipulación, de tramoya y de farsa. Se darán banderas concretas a un estudiantado que no las tiene. Se propiciarán nuevas confrontaciones que nadie desea.

Mientras exista desconfianza, cualquier hecho servirá de chispa en un ambiente explosivo. Cabe pensar que la promulgación de la reforma educativa, repudiada ya antes de nacer, por los Comités de Lucha, dará la bandera que falta. Pero para el caso cualquier otro incidente o acción gubernamental cohesionará la desconfianza estudiantil en forma de problema político.

* *Excélsior*, 19 de junio de 1971.

¿Se puede gobernar si no hay confianza? ¿Se puede participar si no hay confianza? ¿Y puede haber confianza si no hay diálogo?

El presidente ha puesto el énfasis en mantener su intención de diálogo, rompiendo los esquemas autocráticos de nuestro pasado. Lo que dificulta en estos momentos que esta intención sea captada plenamente por el estudiantado son algunas oscuras inculpaciones, provenientes de diversas fuentes oficiales, que parecen querer presentar a los estudiantes de la manifestación como provocadores. Éste es el plano inmediato de la desconfianza.

* * *

Más al fondo, sin embargo, la incertidumbre y desconfianza del estudiantado respecto a la investigación de la Procuraduría no puede considerarse como un episodio político. Es una desconfianza estructural que se apoya en todo lo que en México hay de falso. La hipocresía de nuestro sistema político, la corrupción consuetudinaria, la imposición de líderes, la falta de información, la distancia entre la ley y la vida cotidiana, el verbalismo de los poderosos que encubre la injusticia contra los débiles, y la amenaza de represión a quien intenta decir la verdad; todos estos defectos atávicos son percibidos por los estudiantes como una monumental ficción a la que no quieren pertenecer y de la que no se pueden fiar. Su desconfianza, más que referirse a engaños concretos, aunque éstos abundan en el pasado, se refiere al engaño cotidiano que ha contaminado desde hace mucho el aire de México. Su desconfianza, agudizada por comprobar que son manipulados sin saberlo, es la de todo mexicano que tarde o temprano descubre lo mismo.

Los mexicanos estamos ya habituados a desconfiar y hemos desarrollado diversas maneras de catarsis mediante las cuales buscamos recobrar la confianza perdida. La catarsis popular consiste en ir al Zócalo en búsqueda de seguridades de salvación que no se desprenden de hechos reales sino se nos prometen por mesianismos artificiales; es la catarsis de evasión hacia el futuro. Otros, más cultos, desahogan su desconfianza en la elaboración de hipótesis que les hagan de alguna manera comprensible y tolerable el misterio de nuestra vida pública. La especulación intelectual actúa en ellos como sedante y logran hacer la catarsis de su desconfianza en la adivinanza de los hechos pasados. Otros, finalmente, desarrollan formas inocuas de venganza, mediante el chiste político, la murmuración inoperante o la planeación de acciones utópicas; es la catarsis de la protesta.

No es mediante catarsis transitorias como puede restablecerse la confianza. La manera madura de restablecer la confianza es el diálogo honesto, veraz y franco. Diálogo de palabras y de acciones que esclarezcan una comunidad de valores.

* * *

Un diálogo público, por TV, entre estudiantes y gobierno, incluso antes que termine la investigación, es ciertamente difícil. Pero si es necesario, debe ser posible.

Se dirá que hay que esperar los resultados de la investigación para tener una base sobre la cual dialogar. No parece certera esta objeción. Los estudiantes tienen muchas cosas sobre las que dialogar, además de los hechos del 10 de junio. Quieren dialogar sobre el control político de los sindicatos, sobre el papel del gran capital, sobre la reforma educativa, sobre la organización política del país, sobre el control de la información, sobre la realización de la justicia social. Tienen mucho que aprender y mucho que tratar de comprender. Y quieren también expresar sus puntos de vista, sin mediatizaciones ni eufemismos.

Los esfuerzos del nuevo gobierno por abrir las puertas a este diálogo, por plantear de otra manera los problemas estudiantiles, tienen que culminar en encontrar el modo de restablecer la confianza.

No será fácil elaborar una agenda de temas. Menos fácil aún será poder garantizar, convincentemente para ambas partes, la autenticidad del diálogo, poniendo éste a salvo de cualquier sombra de manipulación. Todavía más difícil será que el estudiantado se sienta adecuadamente representado, dado el desconcierto por el que atraviesa.

Todo esto es difícil. Siempre ha sido difícil reconstruir la confianza, devolver el valor a las palabras, aceptar el disenso, creer en las motivaciones ajenas y, en suma, fiarse de otra persona. Pero si esto no se logra, la desconfianza tomará su camino-conocido hacia la desesperación.

Si los acontecimientos del 10 de junio han de marcar una nueva era en la política mexicana, estos días que median antes de que se publique la investigación de la Procuraduría son decisivos. La urgencia de un diálogo público y sus dificultades contribuyen a la incertidumbre de esta espera.

Relaciones entre el saber y el poder*

En días pasados dos universidades, la de Tabasco y la de Yucatán, otorgaron al señor presidente el título de doctor *honoris causa*. Una tercera, la de Guerrero, lo nombró presidente *honoris causa* de su Consejo Universitario.

En el caso de Tabasco, la razón que se adujo según la prensa –además de ser el señor presidente “un gran universitario, un gran patriota y un gran mexicano”– fue el considerable aumento de subsidios federales que el licenciado Echeverría ha venido otorgando a las universidades.

La concesión de títulos académicos honorarios es un hecho que con frecuencia causa perplejidad. Son tantos los motivos por los que una universidad puede considerar apropiado otorgar esta clase de distinciones que es difícil que la opinión pública se forme un juicio sobre su significado en cada caso particular.

Considerando la práctica real de muchas universidades, afirma un autor que “un título honorario puede concederse en reconocimiento de logros académicos o artísticos o de servicio público distinguido o puede también otorgarse por razones de vanidad personal, de propósitos encubiertos de carácter comercial o político o de publicidad institucional” (*Encyclopedia of Education*, Macmillan, 1971, vol. 3, p. 29).

En el caso que comentamos la opinión pública tendría que contestarse muchas preguntas para precisar su significado. ¿Cómo explicarse esta repentina coincidencia de tres universidades que en el plazo de una sola semana otorgan distinciones al señor presidente? ¿El haber aumentado los subsidios a las universidades es motivo suficiente para esta distinción? ¿Dónde está la línea divisoria entre el simple cumplimiento del deber de un funcionario y la distinción extraordinaria en el servicio público? ¿Qué significa un doctorado honorario otorgado por instituciones que no tienen la capacidad de otorgar doctorados reales? ¿Significa este gesto una aprobación general de la política que repre-

* *Excelsior*, 9 de octubre de 1971.

senta y encabeza el jefe de Estado? ¿Significa, más específicamente, una aprobación de la política de financiamiento universitario de esta administración (que inicialmente había anunciado establecer cuotas diferenciales en las universidades y ahora parece renunciar a ese propósito)? ¿Hay que entender este hecho como un episodio positivo en el diálogo, no siempre armonioso en años recientes, entre el gobierno y las universidades mexicanas? ¿O hay en él, por parte de las universidades en cuestión, intereses políticos y deseos de halagar?

* * *

Parece difícil que alguien tenga los elementos para contestar todas estas preguntas. La noticia ofrece ángulos tan diversos y sugestivos que desentrañar sus implicaciones –las reales y las simbólicas– resulta casi imposible.

A primera vista nos debe alegrar todo hecho y todo gesto que restablezca una relación de armonía entre las universidades y el poder, como nos debe alegrar que se distinga a una persona que tiene sin duda muchos títulos personales para merecer estas distinciones. Pero no es éste el problema, al menos para quienes vemos todavía demasiado frágil la posibilidad de un entendimiento constructivo y respetuoso entre las universidades y el gobierno en 1971, que tuvo un mes de junio y un día en ese mes que aún no ha terminado.

No valdría la pena detenerse demasiado en comentar la concesión de un doctorado honorario. La tradición universitaria de otorgar esta clase de distinciones a funcionarios públicos nos indica que no debemos tomarla demasiado en serio. El presidente Hoover llegó a coleccionar nada menos que 85 títulos honorarios. Es sabido que las universidades americanas conceden 2 500 de estos títulos al año. También una universidad privada mexicana concedió hace dos años un doctorado honorario al presidente de una importante fundación del país (y consiguió el donativo). Distinciones las hay de muchas clases y se dan por muchos motivos; antier también el Centro de Capacitación de Sobrecargos nombró al señor presidente sobrecargo mayor *honoris causa* (*Excélsior*, 8 de octubre, p. 15-A).

* * *

No son los títulos honorarios lo que interesa. Es más bien la relación entre las universidades y el poder lo que merece nuestra reflexión

con ocasión de esta noticia. No sabemos, en el confuso México en que vivimos, ni qué piensan las universidades del gobierno ni qué piensa el gobierno de las universidades. No sabemos cómo quiere confrontarse el poder con los intelectuales ni cómo se ubican los intelectuales ante el poder. Más bien se tiene la impresión de que desafortunadamente el saber y el poder en México entrecruzan sus caminos en parajes sembrados de minas, recelando el uno del otro y temiendo ambos una explosión que ninguno desea. Prueba simbólica de esto: la estatua de un expresidente en la Ciudad Universitaria que, cubierta y resguardada de eventuales brotes de hostilidad, resulta un monumento más dramático y elocuente que lo que imaginó su escultor.

Las universidades tienen, se dice y se acepta, una función de crítica social y política. Es una función cargada de riesgos y ambigüedades para ellas y para el gobierno. Ambigüedades que se irán resolviendo positivamente sólo a través de un diálogo en que haya por ambas partes madurez.

La madurez de las universidades se manifestará en una crítica que sea independiente pero no arbitraria. Sobria pero no hostil. Benévola pero nunca servil.

La madurez del gobierno consistirá en estimular esa crítica, respetarla y escucharla. Sin intentos de domesticación. Sin propósitos de cooptación. Aportando incluso a ella su propia autocrítica y el dato específicamente político de que las universidades tienden a ignorar.

Es este diálogo maduro entre universidades y gobierno el camino para superar las ambivalencias que hacen hoy por hoy tan explosiva la relación entre ambos. Y hay afortunadamente signos positivos –como el diálogo que sostuvo antier el señor presidente con los estudiantes de Durango– que indican que podemos alcanzar, con esfuerzo perseverante, esa madurez.

No son entonces los títulos honorarios que algunas universidades concedan al señor presidente los signos necesariamente convincentes de esta madurez. Gestos como éstos pueden ser positivos si en ellos se expresa auténticamente la función crítica de la universidad. Pero podrían ser negativos si fuesen signos de transacción calculada por parte del poder o signos de servilismo por parte de las universidades.

A la opinión pública interesa más seguir de cerca el progreso de esta madurez que interpretar algunos signos que son quizás equívocos y ciertamente superficiales.

Diálogo entre gobierno y universidades*

Van siendo cada vez más frecuentes los contactos públicos entre los representantes del gobierno y las universidades. En sólo las últimas dos semanas hemos visto al regente del Distrito Federal reunirse con estudiantes preparatorianos, al secretario y subsecretario de Relaciones Exteriores departir en presencia del rector de la UNAM con estudiantes y maestros de Ciencias Políticas, al secretario de Educación dedicar su discurso en la Universidad Nicolaíta al tema de las funciones de la enseñanza superior en el desarrollo del país, al presidente de la República participar en una reunión de trabajo con funcionarios, maestros y estudiantes del Politécnico, y nuevamente al secretario de Educación visitar la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Los encuentros han sido cordiales. Es patente la intención recíproca de establecer la armonía y la colaboración entre el gobierno y la universidad. Un camino difícil se ha comenzado a recorrer.

En estos encuentros, funcionarios y universitarios exponen sus ideas sobre las relaciones entre la universidad y el Estado. Sus discursos, sin embargo, interesantes como datos reveladores de un momento político determinado, no alcanzan todavía la profundidad que se espera y se requiere en un diálogo de esta naturaleza. Analizados en búsqueda de respuestas claras a los problemas que inquietan por igual al gobierno y a la universidad en su mutua relación, los discursos de ambas partes decepcionan. Son un poco como las primeras conversaciones entre dos enemigos que intentan una sincera reconciliación pero temen cometer una descortesía si precisan demasiado sus opiniones. El lenguaje es convencional, el compromiso confuso, el tono ahistórico y la eficacia dudosa.

* * *

Al Estado y a la universidad interesaría en estos momentos aclarar, hasta donde sea posible, dos cuestiones: qué espera el Estado de la

* *Excélsior*, 8 de febrero de 1972.

universidad y qué espera la universidad del Estado. Indagar en diálogo franco y preciso en lo que se está de acuerdo y en lo que se está en desacuerdo sobre ambos puntos daría a estos laudables intercambios un rumbo esperanzador para construir sobre bases firmes una nueva relación entre el gobierno y la universidad.

Lo dicho hasta ahora sobre ambas cuestiones suena todavía demasiado remoto, a la luz de las inquietudes reales de las dos instituciones involucradas (inquietudes que se reflejan, por ejemplo, en el temario de los Cursos de Invierno de Ciencias Políticas sobre la rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea).

Así, se ha dicho que “la universidad y el gobierno, respetándose mutuamente en sus propias estructuras, deben caminar de la mano para el progreso económico, social y político del país” porque “no son entidades divorciadas”. Se ha dicho que se espera de los universitarios “una pasión de servicio a México”. Se ha dicho que “el desarrollo del país nunca como ahora ha dependido tanto de las universidades”. Se ha dicho que “la función de la universidad mexicana es actuar científicamente sobre la sociedad para comprender, ordenar y aprovechar por medio de la ciencia, las transformaciones inevitables que sufre cotidianamente la nación”. Se ha dicho que “la participación universitaria en las transformaciones del país ha de significarse justamente por lo que es propio de la tarea académica: la duda, la crítica, la investigación, la reflexión, el diálogo, la confrontación”.

Se ha dicho que “lo que México espera de sus universitarios es la unión de intereses en la justicia social más acendrada” y que “todo que hacer auténticamente universitario contribuye a esa realización social”. Se ha dicho que “el gobierno espera que la universidad encabece los cambios y se constituya en vanguardia de la sociedad como conciencia del momento histórico”. Es obvio, creemos, que estas expresiones parecerán por igual a universitarios y a políticos, demasiado vulnerables por un análisis riguroso.

Asimismo, se ha refrendado la autonomía, la libertad de cátedra, el “poder espiritual”, la “autoridad moral” de la universidad; la voluntad del gobierno de no tener universidades sujetas o sometidas; y su propósito de estimular las “reformas educativas” que realicen las propias instituciones.

Otras veces se ha recurrido, entrando al terreno difícil del lenguaje alegórico, a presentar personajes históricos, egresados de la universidad en otro tiempo, como prototipos que patentizan lo que el Estado espera de los universitarios de hoy.

El acuerdo en las palabras no asegura necesariamente la convergencia en las conductas. Mientras más generalizadora es la palabra, más fácil es el acuerdo en ella pero más difícil su eficacia para la conducta. Ante los dilemas irresueltos a que se enfrentan hoy tanto el gobierno como las universidades sobre su propia identidad y sobre las maneras de interrelacionarse, urge que las palabras se estrechen hasta la angostura incómoda donde se hacen vehículos de verdadera comunicación y generan posibilidades de entendimiento.

Tomemos el ejemplo de la traída y llevada “función de crítica social” de la universidad. El gobierno la pide, la ratifica, dice estimularla, así en general. La universidad la afirma, también así en general. ¿La entienden los dos igual? ¿Tras las mismas palabras hay acuerdo en cuanto a los alcances y formas de expresión de esa crítica social? ¿O hay formas que unos aceptan como legítimas y otros no? Analizar, denunciar, criticar, ganar la calle, organizarse, ejercer presión social, exigir cambios políticos, insistir en resultados de investigaciones prometidas, etc., son fases de la escalada de conflicto en la que la universidad no ha definido las legitimidades que le corresponden. Tampoco sabemos que el Estado tenga un pensamiento claro sobre estas complejas cuestiones.

Pero no hace avanzar el acuerdo entre ambas instituciones el que se llame a la universidad “conciencia del momento histórico”, si conciencia es algo diverso para cada quien. No ayuda al entendimiento el que se diga que la acción universitaria debe ser “científica”, si la ciencia se entiende hoy de diversas maneras en sus relaciones con la praxis. No ayuda tampoco que se reconozca que dentro de la tarea académica cabe la “confrontación”, sí hay muchas maneras de confrontarse. Menos ayuda a esclarecer analíticamente la cuestión el proponer como prototipos de la función crítica a universitarios de otros tiempos, héroes nacionales que entendieron la crítica como levantamiento armado contra el poder establecido, ni estimulará a los universitarios de hoy saber que los que ayer entendieron la función crítica como rebeldía e insurgencia fueron ejecutados por el gobierno de aquel entonces.

Sin rigor de análisis el acuerdo en las palabras es simplemente ofensivo.

* * *

Tampoco, en otro ejemplo, se aprecia hasta dónde están entendiendo lo mismo gobierno y universidad por “desarrollo” del país. Y la función de la universidad en él. ¿Se trata de aportar los recursos humanos que

requiere el sistema establecido o de inducir cambios estructurales y cuáles y con qué amplitud? ¿Lo que un interlocutor entiende por “desarrollo” en el orden social, político y económico, es lo mismo que está entendiendo el otro? ¿Existe, si no un pensamiento común, al menos un lenguaje que permita verdadera comunicación?

Mientras no sepamos esto, poco nos dice el que se afirme que gobierno y universidad “unirán sus esfuerzos a favor de la justicia social más acendrada” o que “caminarán de la mano para el progreso económico, social y político del país”. Hay también muchas maneras de entender que “el desarrollo del país nunca como ahora ha dependido tanto de las universidades”, según sea la filosofía de desarrollo que se profese y la manera como se entienda el compromiso de la universidad en ese desarrollo.

Si se quiere construir una nueva relación entre el Estado y la universidad, parece que ambos tendrán primero que crear el lenguaje común en que puedan comunicarse y después usarlo con precisión.

* * *

Cuando se estudien debidamente las raíces de los conflictos entre las universidades mexicanas y el gobierno, probablemente se advierta que, entre otras causas, hubo un desfase paulatino entre los paradigmas implícitos que venían sirviendo a ambas instituciones como marcos de referencia para entenderse a sí mismas y para entender el país. El 68 habría sido, en esta hipótesis, la primera manifestación pública de este desfase.

Toca principalmente a los universitarios explicitar su nuevo paradigma y crear el lenguaje en que pueda ser transmitido. Por qué México es distinto desde el 68. Por qué y en qué y cómo se nos imponen determinados cambios políticos, sociales, económicos y culturales. De qué manera se entiende a sí misma la universidad dentro de un nuevo contexto y de qué manera está entendiendo al país.

Toca a ellos aprovechar estos plausibles acercamientos oficiales para urgir un diálogo que descienda a lo concreto, que exija a las palabras significado y abra posibilidades de verdadero entendimiento.

Toca también al gobierno hacer lo propio y seguir corriendo esta aventura con fe en que el éxito es posible porque es necesario.

Y toca a ambos confrontar con rigor y valerosa honradez ambos paradigmas y decidir si son compatibles o si uno de los dos debe ser cambiado.

Universidad elitista*

Con pocos días de diferencia han aparecido en la prensa estas dos afirmaciones:

Primera: “Las escuelas técnicas y universitarias están llenas de hijos de pequeños campesinos, de obreros, funcionarios, de elementos pertenecientes a familias de la clase obrera y popular”.

Segunda: “La enseñanza superior en el país sólo beneficia al uno por ciento de la clase proletaria; en cambio favorece al ochenta por ciento de la clase acomodada”.

La primera de estas afirmaciones es del presidente en su discurso ante los campesinos de Chihuahua el 17 de abril. Esta frase debe entenderse, desde luego, en su contexto; no pretende ser un juicio técnico sino una exhortación a los campesinos a superarse mediante una mejor educación.

La segunda afirmación, hecha tres días después, es del rector de la Universidad “Juárez” Autónoma de Tabasco, en la inauguración de la XIII Asamblea Nacional de Rectores de Universidades en Villahermosa.

La opinión pública, que lleva ya dos años y medio de presenciar un maratón de palabras en torno a la reforma educativa, tendrá que sentirse un poco desconcertada cuando sobre temas básicos se expresan opiniones poco compatibles.

Porque es un tema básico para la reforma educativa el grado de democratización que haya alcanzado nuestra enseñanza superior. De la información que sobre esto se tenga dependerá el diagnóstico que se establezca sobre su contribución a la movilidad social, sobre el estado actual de la concentración de la riqueza educativa y sobre el grado de efectividad que tiene la gratuidad de la enseñanza pública para democratizar el acceso a los beneficios educativos. Y como a diagnósticos divergentes corresponderán lógicamente proposiciones también diver-

* *Excelsior*, 24 de abril de 1971.

gentes en la reforma educativa, la opinión pública se pregunta dónde está la verdad. ¿Nuestras universidades son elitistas o son populares?

* * *

Quien desee esclarecer el punto con cierta solidez, tiene en primer lugar que resignarse ante la carencia de estudios complexivos que, a nivel nacional, hayan investigado la composición socioeconómica del alumnado a lo largo del sistema educativo, y los factores que determinan la continuidad escolar. Los estudios de que se dispone son limitados y no permiten inferir conclusiones generales, pero sí proporcionan indicios válidos sobre el tema que nos ocupa.

El censo de la UNAM de 1964 (*La población estudiantil universitaria*, UNAM, 1966) presenta una rica información sobre la composición socioeconómica del estudiantado en esa institución. El estudio de María Luisa Rodríguez Salas de Gómezgil sobre los estudiantes de ciencia y tecnología en México (Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1969) proporciona indicadores sobre el nivel socioeconómico de los alumnos de último año de carrera en diversas escuelas de la UNAM y del IPN. Otros estudios particulares y frecuentes apreciaciones de funcionarios universitarios, sugieren que la composición socioeconómica del estudiantado en las instituciones de provincia no es sustancialmente distinta (aunque ligeramente más democrática) de la que prevalece en los grandes centros universitarios del Distrito Federal. No hay, en cambio, datos de este tipo para las escuelas técnicas de nivel intermedio en las que es posible que la integración social y económica del alumnado sea menos exclusiva que en las universidades.

Con la información disponible en los estudios mencionados es posible esclarecer un poco el tema del elitismo de nuestra enseñanza superior. A la luz, pues, de estas investigaciones, ¿qué se sabe al respecto?

En la UNAM (1964) de cada 100 alumnos de escuelas profesionales sólo 11 pertenecen a familias con ingresos mensuales de \$1 200 o menos; 76 a familias con ingresos entre \$1 200 y \$6 500, y ocho a familias con más de \$6 500. En promedio el ingreso familiar del alumno de estudios profesionales es de \$3 854, bastante superior al ingreso familiar medio del país (\$1 077) y al del Distrito Federal (\$2 754) en ese año.

La proporción de alumnos de estudios profesionales que provienen de familias con ingresos superiores al ingreso familiar medio en el país es de 90.4%; respecto al ingreso familiar medio en el Distrito Federal resulta de 55.5%.

Si definimos a las clases populares por un nivel de ingreso familiar mensual de \$1 200 o menos (esto significaría ya el 84% de las familias mexicanas), la UNAM tiene sólo un 11% de estudiantes de dichas clases en sus escuelas profesionales.

Este dato corresponde aproximadamente al de los hijos de obreros entre los alumnos de profesional, que representan el 9.6% y los de campesinos que son el 3%. El resto del estudiantado proviene de familias en las que el padre desempeña ocupaciones típicas de clase media y, en menor proporción, de clase superior.

Este análisis de la composición socioeconómica del alumnado de enseñanza superior se ha hecho también (1969) para los alumnos de último año de carrera tanto de la UNAM como del IPN, comprendiendo la Facultad de Ciencias, de Ingeniería y de Química de la primera, y las Escuelas Superiores de Ingeniería Eléctrica y Mecánica, de Física y Matemáticas, de Ingeniería Química e Industrias Extractivas y de Ciencias Biológicas del segundo. La selectividad económica progresiva de la enseñanza superior aparece claramente en el hecho de que para los alumnos que han logrado perseverar hasta el final de su carrera, el ingreso familiar medio es de \$5 140 en la UNAM y de \$3 455 en el IPN; o sea clase media alta en la UNAM y clase media media en el IPN.

En promedio, por tanto, para terminar una carrera profesional en estas instituciones se requiere pertenecer a una familia que ocupe el 3% o 4% superior en la pirámide nacional de ingresos.

También la escolaridad promedio de los padres de los estudiantes de último año de carrera en la UNAM y el IPN, que suele considerarse como un importante indicador cultural y social, resulta excepcionalmente alta: más de diez grados escolares para los alumnos de la UNAM y cerca de ocho para los del IPN. En la escala de distribución de la escolaridad cursada por la población total del país de 30 años o más, estas personas ocupan un sitio de verdadero privilegio: el 6.9% y el 4.5%, respectivamente.

* * *

Sin generalizar estos datos de la UNAM y del IPN, pero tomando en cuenta que hay evidencia convergente en algunas investigaciones hechas en otras instituciones, podemos tener una idea más clara del grado de selectividad económica de la enseñanza superior en México.

La reforma educativa, por muy radical que sea, no va a alterar sustancialmente las pautas de acceso a la educación en un sentido igua-

litario, porque no depende exclusivamente de ella el hacerlo. Es la desigualdad estructural de la sociedad mexicana la que se está manifestando en nuestras universidades elitistas.

Se calcula que el costo de oportunidad que representa cada año de universidad para el estudiante, o sea los ingresos renunciados por el hecho de seguir estudiando, pasan actualmente de... \$10 000 pesos anuales; éste es el costo que tiene lo gratuito para el pobre.

El que la enseñanza superior no discrimine explícitamente al estudiante pobre, no pasa de ser un premio de consolación para quien está de hecho discriminado desde que nace por férreos procesos estructurales que perpetúan su pobreza y su ignorancia. Por esto la reforma educativa será tan eficaz cuanto logre serlo la reforma social y económica que la acompañe.

Que el elitismo de nuestras universidades vaya lentamente corrigiéndose es un dato que no debe ni olvidarse ni absolutizarse. Que no esté en manos del gobierno cambiar bruscamente los condicionamientos de la desigualdad social y educativa, es un juicio que toca a políticos y sociólogos fundamentar. Que en materia de igualdad social puedan discutirse las políticas y estrategias, está fuera de duda.

Pero que nuestra educación superior es todavía fuertemente elitista, que su gratuidad beneficia de hecho más a los ricos que a los pobres y que estamos muy lejos de lograr una verdadera justicia educativa, son realidades innegables.

Importa, pues, a la opinión pública que los juicios que se externen sobre la realidad social y educativa del país se fundamenten en el sobrio conocimiento de nuestra realidad. Importa también a la reforma educativa que se está preparando.

Réquiem al positivismo: la reforma del bachillerato*

Las autoridades de la UNAM han anunciado una reforma verdaderamente innovadora del bachillerato. En marzo próximo empezará a funcionar, en tres nuevos planteles, una modalidad distinta de la actual enseñanza preparatoria, con el nombre de Colegio de Ciencias y Humanidades.

Es éste un cambio radical y sumamente prometedor que ofrece una solución original a los problemas del ciclo superior de la enseñanza media.

Encontramos dos aspectos particularmente interesantes en esta reforma: la filosofía educativa que la inspira y la estrategia elegida para su implantación.

* * *

Desde los orígenes de los sistemas escolares nacionales a fines del siglo XVIII, la enseñanza media ha sido la pesadilla de toda política educativa. En tanto que la enseñanza primaria tenía objetivos claros —el aprendizaje básico y la socialización política de las masas— y la enseñanza universitaria mantenía sus objetivos tradicionales —la cultura superior y la capacitación para funciones profesionales—, la enseñanza media se enfrentaba al difícil dilema de preparar a la universidad o de entrenar para un oficio ocupacional.

Las soluciones intentadas para resolver este dilema han sido muy diversas en los distintos países, de manera que el panorama actual de la enseñanza media se asemeja a un mosaico de las fórmulas más dispares.

Mientras muchos de los países de Europa Occidental mantienen todavía una diferenciación temprana con base en ramas distintas que conducen a diversos destinos de escolaridad ulterior, Rusia y otros

* *Excélsior*, 30 de enero de 1971.

países socialistas han optado por la “enseñanza politécnica”, común a todos los jóvenes, que implica una instrucción general orientada a la comprensión del mundo del trabajo más que a un entrenamiento específico para un oficio ocupacional. Esta tendencia, visible también en la “escuela comprensiva” de algunos países occidentales, parece más en consonancia con una filosofía social igualitaria, con la creciente democratización de la educación y con la necesidad de ampliar la formación general de los jóvenes para que puedan adaptarse mejor a los cambios propios de una sociedad tecnológica.

En nuestro caso, la enseñanza media se estructuró, bajo fuerte influencia francesa, en una época en que el positivismo científico, pedagógico y social estaba en su apogeo. El recargo enciclopédico de sus planes de estudio –vicio del que no se ha podido liberar a pesar de muchos honrados esfuerzos– tiene su origen en esa concepción positivista del hombre, de la sociedad y del sistema de aprendizaje.

A la luz de esto creemos ver en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades un paso trascendental. Porque implica, desde el punto de vista de la filosofía educativa, una superación del positivismo y un viraje hacia una teoría del aprendizaje que dé preeminencia a la formación general (aprender a aprender) respecto a la simple acumulación de conocimientos. El diseño que se ha presentado del nuevo bachillerato indica que se prefiere que nuestros jóvenes aprendan a pensar y a descubrir el significado de las cosas, en vez de que acumulen conocimientos desintegrados. Es un retorno a lo que los psicólogos llaman teorías cognitivas de aprendizaje, basadas en el principio de la transferencia de los hábitos mentales.

La sencillez del plan de estudios propuesto y la claridad de sus objetivos auguran el éxito a este experimento. El único punto que, al menos en la información referida por la prensa, suscita dudas respecto a lo que el plan promete, es el que se espere simultáneamente de este bachillerato un entrenamiento ocupacional específico que pueda coronarse con un diploma técnico; a reserva de ver funcionar el plan, parece que varios de los oficios subprofesionales mencionados por las autoridades de la UNAM requerirán una preparación inmediata que excede las posibilidades del nuevo plan de estudios.

* * *

En la educación mexicana, donde tradicionalmente de diez cosas que se prometen dos se llegan a intentar con seriedad y una alcanza

el éxito, el Colegio de Ciencias y Humanidades surge con todas las garantías que el éxito requiere. Parte de estas garantías se hallan en la estrategia propuesta, la cual incluye que el nuevo bachillerato se iniciará paralelamente a la actual Preparatoria, como una modalidad distinta; que será un esfuerzo que vincule este ciclo de enseñanza con la actividad de las escuelas profesionales de la UNAM, y que obligará a varias escuelas profesionales a participar en una iniciativa común.

Esta estrategia merece atención. Si funciona como se ha pensado, el nuevo bachillerato será el catalizador de una cadena de innovaciones que afectarán necesariamente y en poco tiempo otras estructuras de la UNAM. Llevará a la revisión continua de los planes de estudio del nivel profesional, con orientación interdisciplinar y predominantemente “formativa”; llevará en poco tiempo a cuestionar la Preparatoria tradicional, sobre todo cuando se comparen los resultados de ambos sistemas en los alumnos de nivel profesional; llevará a reorganizar la preparación de maestros de enseñanza media llenándose esa gran laguna de nuestro sistema educativo, y llevará quizá también a reformar la preparación de los normalistas, sugerencia que la UNAM calificó de “sumamente atractiva”.

A más largo plazo, si la iniciativa tiene éxito, repercutirá sobre la reforma de la enseñanza secundaria y sobre varios problemas no resueltos de coordinación entre la UNAM, la SEP y las universidades estatales.

Si experimentos audaces como éste prosperan, actuarán como detonadores de innovaciones educativas en un ámbito más amplio del que les es propio. Conviene tener esto en cuenta en estos momentos en que el país entero se empeña en la reforma educativa nacional que se ha anunciado.

* * *

El carácter “nacional” de la UNAM, a mi modo de ver, debe ser más cualitativo que cuantitativo. En otras palabras, más que extenderse a la provincia en actividades que compliquen aún más su ya difícil operación y continúen un implícito paternalismo, la UNAM puede prestar un servicio de trascendencia nacional dedicando su experiencia, vitalidad y recursos a innovaciones cualitativas que, por su propia dinámica, desencadenen otros cambios.

Deseamos que tal sea el caso del nuevo bachillerato.

Las cuatro aperturas de la Universidad Abierta*

La aprobación por el Consejo Universitario del estatuto de la Universidad Abierta representa un principio alentador. En el fondo el proyecto deja adivinar una concepción de universidad, distinta de la tradicional, que guiará por muchos años a la UNAM en sus esfuerzos de renovación interna.

Un estatuto aprobado no pasa de ser un proyecto, una invitación, una esperanza por realizar. Cuando las metas son ambiciosas y difíciles el proyecto se vuelve desafío para la propia institución que lo presenta. Es el caso de la Universidad Abierta.

Importa puntualizar en qué sentido desea “abrirse” la UNAM al convertirse en Universidad Abierta. Creemos que se trata de cuatro aperturas simultáneas, de diverso alcance y con diversas implicaciones.

* * *

1) Apertura a nuevos *espacios*

La UNAM se abrirá, en primer lugar, a lugares físicos externos a su recinto. Se organizará una enseñanza estrictamente universitaria en casas de cultura y centros de producción y servicios; en municipios, delegaciones y sindicatos. Se coordinará una nueva actividad docente con otras universidades de la República y aun de América Latina. De esta irradiación surgirá una nueva manera de presencia “nacional” de la institución.

Se intenta, pues, un desplazamiento físico de la actividad de la Universidad que rompa su tradicional confinamiento y permita superar, de alguna manera, la presión de una demanda desmesurada.

* *Excélsior*, 29 de enero de 1972.

2) Apertura a los *problemas nacionales*

La apertura física irá necesariamente acompañada de una apertura cultural. El desplazamiento traerá consigo un contacto fresco con la realidad nacional y nuevas formas de compromiso entre universidades y sociedad. Se espera lograr una nueva perspectiva en el planteamiento universitario de los problemas del país, con posibilidades inéditas (algunas sin duda discutibles) para la función crítica, la politización y el encauzamiento de una revolución cultural.

Al respecto, parece extraño que algunos estudiantes hayan opinado, en primera reacción, que la Universidad Abierta limitará las actuales posibilidades de concientización política. Si ésta se entiende en forma universitaria, más bien parece que el sistema propuesto puede enriquecer positivamente las funciones políticas de la Universidad.

3) Apertura a un *nuevo estudiantado*

Se ha puntualizado que la Universidad Abierta está destinada al mismo tipo de estudiantes que actualmente solicitan inscripción, puesto que normalmente se requerirán los estudios del bachillerato como antecedente. Esto no obstante, el proyecto considera también la posibilidad de que se inscriban en ella personas sin este antecedente, con tal que demuestren tener los conocimientos necesarios. Dado que los títulos y grados de la actual UNAM permanecerán idénticos en sus contenidos y requisitos, es claro que no se trata de un simple sistema de difusión cultural o de una segunda oportunidad para estudiantes adultos o de una universidad paralela a la actualmente establecida.

La mayor parte de los comentarios sobre la Universidad Abierta la han elogiado como fórmula para democratizar la enseñanza, en cuanto será accesible a grupos sociales excluidos hasta ahora de la educación superior. Creemos que habrá sin duda un avance en esta dirección, pero no creemos ni que este avance vaya a ser tan importante como algunos suponen ni que éste sea el rasgo más significativo del proyecto en la línea de democratizar la universidad.

La igualdad de oportunidades educativas es un problema complejo en nuestra estructura social; pese a las mayores facilidades de acceso físico y legal que el proyecto ofrece, variará relativamente poco la composición socioeconómica del estudiantado de la UNAM. Y esto no es culpa del proyecto sino efecto de otras desigualdades más vastas y más difícilmente superables.

Por otra parte, no debe juzgarse el valor del proyecto para la democratización, exclusivamente por el grado en que logre alterar las pautas de acceso a la enseñanza superior, por importante que esto sea. Hay otros aspectos en la Universidad Abierta que podrían llamarse de democratización cualitativa, que serán probablemente más relevantes para que la Universidad contribuya, a la larga, a hacer operantes los valores democráticos.

4) Apertura a la *innovación pedagógica*

La Universidad Abierta significa, por último y principalmente, una apertura a nuevas maneras de organizar la transmisión, evaluación y registro de los conocimientos. En este punto el proyecto señala direcciones, pero deja a las escuelas y facultades y al Colegio de Ciencias y Humanidades la búsqueda de fórmulas concretas y la elaboración de sistemas y programas.

La Universidad Abierta, se ha dicho, no será una universidad por correspondencia, sino que operará con grupos, enfatizando el contacto directo entre alumnos y maestros y salvaguardando el sentido de comunidad universitaria. Tampoco será una teleuniversidad, sino que combinará los medios tecnológicos con los medios clásicos de transmisión del conocimiento. Pondrá especial atención en mantener y mejorar los niveles académicos con base en programar, rigurosamente, el aprendizaje, de innovar métodos y formas de comunicación, de diseñar sistemas de evaluación y equivalencia, y de promover la participación activa de profesores y estudiantes en el mejoramiento continuo de este tipo de universidad.

Estas directivas son suficientes para dar fisonomía propia a la Universidad Abierta mexicana y distinguirla de esfuerzos semejantes en otros países. Son también suficientes para revelar que detrás del proyecto hay todo un concepto de universidad distinto del actual y una inteligente estrategia de reforma universitaria para la UNAM.

En estas directivas pedagógicas, sin embargo, se centra principalmente el desafío de la Universidad Abierta para la actual UNAM. El trabajo que implica llevarlas a la práctica está por hacerse y es difícil. Si en otras reformas anteriores, por ejemplo, la de los planes semestrales y créditos, algunas escuelas se contentaron con reacomodos superficiales, en esta ocasión el desafío no podrá satisfacerse sino con esfuerzos mucho más rigurosos.

En estos días en que, en otros sectores de la educación nacional, no faltan datos para fundamentar el escepticismo sobre la reforma educativa, el proyecto de la UNAM es un principio alentador. Principio, ciertamente, porque el trabajo está por realizarse. Pero motivo de aliento porque muestra, como lo ha mostrado ya el Colegio de Ciencias y Humanidades, que las reformas a la educación pueden ser ambiciosas y pueden afrontar riesgos, si las guía una idea clara de lo que se quiere hacer y si se adopta una estrategia conveniente.

Podría decirse que detrás de las cuatro aperturas del proyecto de Universidad Abierta hay una apertura de espíritu, que es la razón de ser de las demás. De esta apertura de espíritu brotan las metas ambiciosas, la confianza en la capacidad de reforma, la decisión de verdadera innovación y el valor para imponerse un desafío.

Ojalá hubiese esta misma apertura de espíritu en otras áreas de la educación del país donde el debate sobre la reforma educativa parece querer darse por terminado.

Visión de la UNAM en 1982*

“El sistema educativo mexicano es malo. Está hecho para dificultar la enseñanza-aprendizaje y obstaculizar el acceso al mercado de trabajo profesional. Quizás lo único que ha logrado la escuela mexicana es inducir en los alumnos el hábito de permanecer en relativo silencio mientras una persona habla”. Críticas de este tenor y franqueza fueron hechas la semana pasada en un coloquio de la Academia Nacional de la Investigación Científica por el prof. Henrique González Casanova, director de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM.

Sin embargo, no fue la crítica la intención directa o el objetivo principal del conferencista, sino la exposición de la filosofía educativa que anima las actuales reformas académicas de la Universidad.

La necesidad imprescindible de objetivos claros de enseñanza-aprendizaje, la racionalización de los medios y métodos educativos y la adopción de sistemas orgánicos de evaluación, fueron señaladas como el camino para que la Universidad reencuentre su auténtica función académica.

Reflexionando en las ideas de esta jugosa conferencia he imaginado tres entrevistas –con un administrador universitario, con un profesor y con un estudiante– que tendrían lugar dentro de diez años si la UNAM se decidiese a trabajar en la renovación académica de los estudios de licenciatura, conforme a las pautas señaladas por el prof. González Casanova. No se trata de un intento optimista de futurología, sino de un arbitrio para transmitir una visión futura de la UNAM, en caso de que esta institución iniciase su reforma académica por donde debe, o sea por el verdadero principio.

* * *

* *Excelsior*, 11 de abril de 1972.

Entrevista a un administrador universitario

Entrevistador: Hace diez años la UNAM impartía 4 700 asignaturas. Entiendo que ahora se imparten mucho menos. ¿A qué se debe esto?

Administrador: Efectivamente, hemos reducido a casi la mitad los cursos de la Universidad. También hemos reducido a siete u ocho semestres la duración de muchas licenciaturas. En cambio, hemos aumentado, conforme lo requieren las necesidades profesionales del país, el número de opciones profesionales. La simplificación que se ha logrado es fruto de una revisión rigurosa de nuestros objetivos educativos.

E: ¿Quiere usted explicarse?

A: Mire usted, en 1972, se daba el caso de que en una misma escuela se impartiesen cinco cursos de idéntico contenido, sólo con distinto nombre. Incluso había cursos tan vagos (uno, por ejemplo, México I, México II, etc.), que no tenían objetivo alguno. Y no tener objetivo es lo mismo que no tener razón de ser. En realidad se había llegado al absurdo de que el verdadero objetivo de los estudios era la obtención del título profesional; a esto se ordenaban requisitos, normas, planes de estudio, exámenes, todo lo cual no eran sino obstáculos para terminar la carrera, con el fin de que la Universidad separase a unos pocos privilegiados que serían profesionistas, de la masa de estudiantes fracasados.

E: ¿De manera que ahora el objetivo de los estudios no es conseguir un título profesional?

A: No. El objetivo académico de la Universidad es facilitar la enseñanza-aprendizaje. El viraje operado tiene su origen en una revisión a fondo de lo que es el saber universitario, como un saber unificador que integra las prácticas, las técnicas, los conocimientos profesionales y la filosofía, o sea como un saber universal. A la luz de esto decidimos que la función principal de la administración académica es crear un clima de libertad para que maestros y alumnos enseñen y aprendan. La antigua libertad de cátedra se entendía como una prerrogativa del profesor; incluso se la interpretaba erróneamente como una aplicación del derecho de libertad de expresión. Creemos que la verdadera libertad de cátedra es algo muy distinto: es una condición intrínseca del aprendizaje, es decir, una necesidad connatural a la tarea universitaria. En consecuencia, esta libertad como derecho y como responsabilidad, atañe conjuntamente al profesor, al estudiante y a la administración universitaria.

E: ¿Es un nuevo concepto de libertad de cátedra?

A: En realidad es el concepto original, propio de la universidad moderna: la *libertas philosophandi* que defiende Gundling en la Uni-

versidad de Halle, ya en 1711, mucho antes de las declaraciones de derechos humanos de la Revolución francesa.

E: Todo esto está muy bien, pero ¿cómo se compagina este clima de libertad con el orden que debe haber en toda institución?

A: Antes en la UNAM se suponía que los organismos administrativos eran los encargados de prescribir lo que debía enseñarse. Esto ha cambiado en dos sentidos. Creemos que lo que importa definir es lo que debe aprenderse, más que lo que debe enseñarse. Y por otra parte creemos que la definición de objetivos de aprendizaje, de los medios y métodos y de los sistemas de evaluación se lleva a cabo no sólo por la administración, sino también por el maestro y el alumno. A la administración corresponde sólo establecer los marcos generales.

E: ¿Cuál sería entonces, a su juicio, el cambio más importante operado en la administración académica de la UNAM?

A: Yo diría que ahora la UNAM trata de facilitar por todos los medios el aprendizaje estimulando la creatividad y el sentido crítico de alumnos y profesores. Trata de instruir, o sea de “construir por dentro”.

* * *

Entrevista a un profesor universitario

E: Entiendo que usted ha sido profesor en la UNAM por bastante tiempo. ¿Cómo definiría los cambios introducidos en los últimos diez años?

Profesor: Quizá la mejor manera de explicarlo sea referirle cómo trato de realizar ahora mi función de maestro a lo largo de un curso. Usted verá que es algo muy distinto de lo que hacíamos los profesores en los tiempos en que “dictábamos” clase. El programa del curso que señala la administración precisa los objetivos de la enseñanza-aprendizaje. Pero hay muchas maneras de conseguir esos objetivos. Mi primera tarea al iniciar un curso es hacer una crítica al programa mismo y buscar alternativas que me parezcan mejores. Esto lo hago en colaboración con los estudiantes.

E: ¿No lleva esto a discusiones interminables?

P: Es verdad que hay bastante discusión. Pero esta discusión es ya parte del aprendizaje que pretendo. El estudiante tiene derecho a saber en todo momento qué se le enseña, por qué se le enseña y por qué se le enseña de determinada manera. Estas discusiones clarifican sus preguntas.

E: ¿Y cómo programa usted su curso?

P: En primer lugar ajusto el temario al número de clases disponibles en las 14 o 18 semanas de que consta un semestre. Estimo después las horas de estudio personal que supone para el grupo alcanzar los objetivos del programa; en esto es importante tomar en cuenta que los alumnos llevan otros cursos simultáneamente y que el mío debe relacionarse con ellos. Viene después la tarea de programar los medios del aprendizaje, que no son sólo las clases o lecciones orales; hay también lecturas de textos que hacemos en común, hay discusiones libres, hay actividades prácticas orientadas a la aplicación de los conocimientos, hay bibliografías razonadas que se discuten en el grupo, hay tutoría en pequeños grupos guiados por alumnos avanzados, etc. Todos estos medios se ordenan, se programan racionalmente para conseguir los objetivos de aprendizaje que se han establecido.

E: ¿Cómo son los exámenes?

P: Hemos desterrado la palabra “examen” que con sus tribunales connotaba un ambiente inquisitorial o de juzgado. Hoy hablamos de “pruebas” en el sentido del *specimen* latino: una prueba es una muestra de que se ha alcanzado el objetivo del aprendizaje. Es, por tanto, lógico que el alumno sepa qué se le va a preguntar y cómo. Lo contrario sería una arbitrariedad.

E: ¿Pero de todos modos se somete a pruebas al alumno?

P: Más bien diría yo que cada semestre se evalúa con muy diversos procedimientos no sólo lo que el alumno sabe, sino también mi desempeño como maestro, el método del curso, el programa adoptado, los resultados obtenidos y el sistema todo de enseñanza-aprendizaje. Todos estamos interesados en evaluar continuamente la validez del sistema.

E: Da la impresión de que tratan de formar una comunidad en busca del saber.

P: Es correcto. Creo que ésa es una buena definición de lo que la universidad trata de ser.

* * *

Entrevista a un estudiante

E: ¿Cuál es tu opinión de la universidad? ¿Crees que aprendes algo?

Estudiante: Como en todas partes y como siempre, tenemos profesores buenos y malos. Pero hay la ventaja de que uno escoge. Cada profesor organiza su curso a su manera y uno ve cuál le conviene más.

E: ¿Qué profesores prefieres?

Estudiante: Los que tienen más sentido crítico y aceptan nuestras propias críticas. Con ellos se logra adaptar el curso a las necesidades del grupo y a las necesidades personales. Creo que cuando la “raza” participa en criticar el curso y sus resultados se aclara qué quiere uno aprender y cómo quiere uno aprenderlo. Y eso facilita todo.

E: ¿Y qué opinas de la evaluación?

Estudiante: La verdad, uno es el más interesado en comprobar qué tanto ha aprendido. Con los maestros que de veras saben enseñar los estudiantes participamos en diseñar las pruebas y en establecer las escalas de calificación. Así sí es justo. Además participamos en evaluar a los profesores, de manera que o mejoran o se quedan sin alumnos. La cosa aguanta.

E: ¿Crees que la universidad te está preparando para la vida?

Estudiante: No sé, pues hay muchas cosas en la sociedad con las que no estoy de acuerdo. En la universidad falta politización; es desesperante. Pero en lo académico, creo que estamos aprendiendo a pensar por nuestra cuenta. Y eso es importante ¿no? Además nos exigen inmisericordemente saber escribir con gramática y acentos y todo. Dicen que antes eso no se exigía. Desde el Colegio de Ciencias y Humanidades nos han apretado en esto y, como decía un “maestro”, la gramática es la filosofía del lenguaje. ¿Me estoy adornando, verdad?

E: En tu opinión, ¿cómo crees que era la UNAM hace diez años?

Estudiante: No sé, pero por lo que he oído creo que difícilmente podía llamarse universidad.

* * *

Hay una concepción clara de la reforma académica a que aspira la UNAM. ¿Habrá también en los próximos años el tesón necesario para realizarla?

Imagen de la universidad de provincia*

Acaba de aparecer un importante estudio (R. G. King. *The Provincial Universities of Mexico: an Analysis of Growth and Development*, Praeger 1971), preparado en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades, que proporciona una visión ordenada y analítica de las universidades del interior del país. Con sus datos, que vienen a corroborar y complementar otras investigaciones anteriores, principalmente las del Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior, es posible esbozar una semblanza de la vida universitaria fuera del Distrito Federal.

El estudio comprendió nueve de las 24 universidades de provincia; a estas nueve instituciones asisten más de la mitad (37 000) de los estudiantes universitarios del interior (67 000).

Merecen destacarse principalmente cuatro aspectos.

El primero se refiere al profesor de la universidad de provincia. No sorprende que el profesor típico sea varón (sólo diez mujeres resultaron en la muestra de 327 profesores), ya que México cuenta con uno de los porcentajes más bajos (16%) en América Latina de matrícula universitaria femenina. Sí sorprende, en cambio, su juventud: casi la mitad de ellos tienen menos de 30 años.

La formación a nivel licenciatura de la mayoría de los maestros universitarios muestreados se llevó a cabo en cinco instituciones: UNAM (20%), Universidad de Nuevo León (19%), Universidad de San Luis Potosí (10%), Instituto Tecnológico de Monterrey (9%) y Universidad de Veracruz (7%). Sorprende que sólo el 1% sea egresado del Instituto Politécnico Nacional. La proporción de profesores que tienen estudios de posgrado es inesperadamente alta: 38% (60% de los maestros de tiempo completo y 20% de los profesores por hora). De ellos una tercera parte se ha preparado en Estados Unidos (el estudio tomó una muestra

* *Excelsior*, 18 de enero de 1972.

de sólo 8% de los “profesores por hora” y de 25% de los de “tiempo completo”; estos últimos constituyen el 15% del profesorado en las instituciones estudiadas).

Es alta la proporción de profesores con estudios de posgrado sobre todo si se atiende a la carencia de incentivos y sistemas adecuados de promoción magisterial. Más bien parece haber una extraordinaria motivación personal para proseguir estudios de posgrado y aprovechar otras formas de actualización.

La carga docente de los profesores de tiempo completo es de cerca de 12 horas a la semana, si se prescinde de las horas de laboratorio.

Llama especialmente la atención que los maestros se muestran insatisfechos con los planes de estudio existentes, a la vez que confiesan que se han hecho muchos cambios curriculares en tiempos recientes. Estas reformas parecen ser simples reordenamientos o adiciones de asignaturas; incluso se comprueba que escuelas de reciente creación cuentan con planes de estudio tan rígidos como las más antiguas. Tal situación sugiere que la capacidad de innovación pedagógica y planificación curricular no es una cualidad que abunde en la provincia (como no lo es tampoco en el Distrito Federal).

Habría, pues, que corregir a la luz de este estudio la imagen estereotipada del profesor universitario de provincia en puntos sustanciales. Hay en ellos más preparación y más dinamismo de lo que suele suponerse. Es también evidente que las instituciones todavía no han dedicado suficiente esfuerzo al desarrollo de su profesorado con programas adecuados de selección y promoción.

Esperemos que el nuevo proyecto de formación de profesores universitarios, al que se han dedicado 25 millones de pesos, ayude a remediar las deficiencias en este renglón.

* * *

Un segundo aspecto de las universidades de provincia que amerita comentarse es el de sus servicios bibliotecarios. Si bien la mayor parte de las escuelas o facultades cuentan con biblioteca, el 70% de estas bibliotecas tiene menos de 2 700 volúmenes; sólo en una de las nuevas instituciones aparece una biblioteca de escuela con más de 10 000 volúmenes. El presupuesto promedio para compra de libros es de \$16 250 al año. Se reciben cuatro revistas en español y cuatro más en otra lengua.

La biblioteca típica de una escuela de provincia tiene sólo un empleado de tiempo completo, generalmente sin formación universitaria ni

entrenamiento especial, y con un sueldo de \$1 250 mensuales. Es sabido, por otra investigación reciente, que de 220 bibliotecarios universitarios entrevistados, sólo cuatro tenían grado en biblioteconomía, nueve algún tipo de título universitario, y 53 alguna clase de estudios ulteriores a la preparatoria. No parece que la biblioteca central, cuando la hay, supla estas dramáticas carencias de las bibliotecas de las escuelas.

Con razón califica este estudio las deficiencias de servicios bibliotecarios como “el aspecto más crítico de la educación superior en México”, dado que afecta sustancialmente la calidad y actualidad de la institución.

Es alentador saber que el CONACYT trabaja actualmente en preparar un plan para el desarrollo de las bibliotecas universitarias de provincia. Este plan puede ayudar a remediar la situación, pero el factor decisivo será el criterio, que hasta ahora ha faltado, de los rectores y administradores para impulsar los servicios bibliotecarios. ¿No podrían dedicarse a esto parte de los recursos federales recientemente asignados para “proyectos específicos”?

* * *

Las actividades de investigación científica en las universidades de provincia son también extremadamente pobres, con contadas excepciones. No hay recursos ni incentivos. Se recordará que hace algún tiempo un rector se quejaba de que no había un solo microscopio en su universidad. El estudio que comentamos corrobora el panorama desolador del Inventario de la Investigación Científica en México, realizado por el INIC hace dos años.

También en este renglón habrá que esperar que los nuevos recursos otorgados a las universidades vengan a aliviar la situación.

* * *

El cuarto aspecto que merece un comentario es el financiero. Según estimaciones de la ANUIES, de 1964 a 1967 el gasto total de las universidades de provincia se incrementó a un 6.6% anual, en tanto que el gasto de las instituciones del Distrito Federal aumentó a una tasa del 12.6% anual. Si bien el alumnado de las universidades de provincia es aproximadamente igual al de las instituciones del Distrito Federal (aunque éstas tienen más alumnos de posgrado y menos de enseñanza media), las primeras han dispuesto hasta ahora de sólo la mitad de los

recursos con que cuentan las segundas. En consecuencia, el gasto por alumno en las universidades del interior viene a ser (1967) de \$2 187 mientras que el del alumno del Distrito Federal es de \$4 125.

Si se toma en cuenta que ya el promedio nacional del gasto por estudiante universitario (aproximadamente \$3 000) es bajo respecto al promedio de América Latina (\$7 500), al de Asia (\$5 000) o al de África (\$12 500), se comprenderá que la situación del estudiante provinciano resulta más que precaria.

Debido en parte a esta escasez de recursos, la elaboración del presupuesto en las universidades de provincia no sirve de mecanismo para ordenar prioridades y seleccionar programas; más bien es una rutina que se lleva a cabo atendiendo sólo al crecimiento de la matrícula y al presupuesto del año anterior. Planeación institucional no existe todavía, como tampoco existe planeación nacional.

Un dato interesante, comprobado en este estudio, es que hay en las universidades de provincia una relación inversa entre la calidad instruccional de cada institución y el ritmo de crecimiento de su matrícula. Esta observación debiera servir de advertencia en los actuales momentos de intenso crecimiento de todas las instituciones universitarias.

* * *

Los datos presentados ofrecen una imagen de la universidad de provincia, más precisa que la que suele tenerse. En algunos aspectos, como la preparación de sus profesores o su juventud, es una imagen positiva. En otros, y son los más (biblioteca, innovación curricular, métodos de enseñanza, investigación, financiamiento), es una imagen que preocupa.

Se ha hablado hasta la saciedad de descentralizar la enseñanza superior. De cualquier manera que esto quiera entenderse, implicaría robustecer las instituciones de provincia. Para ello sería indispensable, entre otras cosas, que los grandes centros universitarios en el Distrito Federal intensificasen su cooperación con las instituciones del interior; y por otra parte, que se reactivase el Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior, dependiente de la ANUIES, que tan buenos resultados produjo en el escaso tiempo que funcionó.

Sólo así podrá algún día hablarse de una planificación nacional de nuestras universidades. El otro México, el de la provincia, sigue esperando.

Cauces de la reforma universitaria*

Hay varios hechos en el panorama universitario del país que invitan a reconsiderar el tema de la reforma de nuestra enseñanza superior.

“Que las universidades siempre sepan pensar” indicó el presidente Echeverría la semana pasada a un grupo de estudiantes poblanos, ratificando así el propósito, ya claramente manifestado, de respetar la autonomía universitaria.

Por otra parte, en los últimos meses, el gobierno federal ha venido incrementando los subsidios a la enseñanza superior, lo cual se ha percibido en el medio universitario como un estímulo para impulsar las necesarias reformas.

Está también, como un punto luminoso después de lustros de palabrería declarativa, el consenso de las universidades en la llamada Declaración de Villahermosa. Consenso todavía poco operativo, pero consenso al fin en ciertas metas comunes, ciertas formas de coordinación y ciertos enfoques académicos, que puede ser el germen de un futuro sistema universitario nacional.

Y está finalmente la afirmación reiterada de la SEP, de que la reforma universitaria corresponde hacerla a las propias universidades. Afirmación lógica desde luego, que a la vez que pone a salvo a las universidades del incierto oleaje de la “reforma educativa”, les recuerda que ellas son y siguen siendo las principales responsables de su actual mediocridad.

En resumen, hay indicios de que entramos a un periodo particularmente apto para la autorreforma de nuestras universidades. Y esto sugiere que es hora de que los universitarios se pregunten si, a causa de sus dramáticas confrontaciones con el poder y otras turbulencias propias e impropias de su oficio, no han venido a ser farol de la calle estando tan a oscuras el recinto de su propia vida académica.

* *Excélsior*, 16 de noviembre de 1971.

Porque la reforma universitaria, sobre todo en las instituciones de provincia, parece casi una causa perdida. Ha sido en los últimos años tema tan rico en declaraciones como pobre en realizaciones. Poca huella han dejado la serie de seminarios, congresos y conferencias que se le han dedicado. Escasa influencia han tenido las oficinas de planeación, establecidas en algunas instituciones. Demasiado teórico ha sido la mayor parte de los estudios hechos. Así las cosas, resulta muy significativo que el Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior, que se estableció hace tres años con mucho esfuerzo por la Asociación Nacional de Universidades, se haya extinguido sin asombro ni protesta de nadie.

Quien analice las causas de estos fracasos llega a la conclusión de que reformar una universidad es una tarea compleja y llena de riesgos. Ha bastado un factor cualquiera –el capricho de un rector, la vanidad de un funcionario, el egoísmo de los profesores o la demagogia de un grupo estudiantil– para que los mejores intentos desemboquen en el caos.

Pero dentro de esta complejidad de causas, puede también advertirse que hemos carecido de instrumentos adecuados para llevar a cabo una reforma universitaria en el país. Instrumentos metodológicos que, a nivel de cada institución, logren encauzar en forma sistemática y racional los esfuerzos de superación. Por carecer de esta clase de instrumentos no se ha hecho una reforma universitaria ahí donde debe hacerse, o sea al nivel de cada institución.

* * *

En este contexto me ha parecido una experiencia extraordinariamente válida un evento al que asistí la semana pasada: un Seminario de Evaluación de un Plan de Desarrollo Universitario, organizado por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior en Mexicali.

El objeto de la reunión, a la que asistieron representantes de siete universidades estatales, tres privadas y dos tecnológicos regionales, fue evaluar el plan de desarrollo que, a través de un autoestudio, viene implementando la institución anfitriona desde hace un año.

Es todavía excepcional, en nuestro medio, que una universidad elabore un verdadero plan de desarrollo. Más excepcional que lo implemente. Y más excepcional aún que lo someta periódicamente a una rigurosa evaluación. Por esto juzgo –y juzgaron los demás participantes– que este evento tiene, por su efecto demostrativo, trascendencia nacional.

Durante una semana los participantes en el Seminario pudimos entrar en contacto con la experiencia de una institución universitaria en la

que, a manera de laboratorio, se ha efectuado un riguroso autoestudio, se ha trabajado tesoneramente conforme a un plan y se ha efectuado una evaluación. Ahí pudimos confrontar los problemas del desarrollo de una universidad, en cada uno de sus múltiples y detallados aspectos, con los de otras instituciones. Si fue excepcional el hecho de evaluar un plan de desarrollo, fue además original (no sé que esto se haya hecho en ningún otro país) que la evaluación se hiciese a puertas abiertas y con la participación de otras universidades.

Creo personalmente que esta técnica de planificación universitaria llamada autoestudio es el instrumento que requeríamos para encauzar con rigor metodológico la reforma de nuestra enseñanza superior. De organismos centrales se pueden y deben esperar las visiones de conjunto, los marcos de referencia, la comunidad de metas del desarrollo educativo nacional. Pero la reforma no vendrá nunca de arriba. Se hará de abajo, al nivel de cada institución, de cada Consejo Técnico y con el esfuerzo perseverante de todos los miembros de la universidad. Como se está haciendo en el caso que comento.

El entusiasmo con que los representantes de otras instituciones, públicas y privadas, propusieron difundir esta técnica y realizar evaluaciones abiertas de sus propias instituciones en el futuro, parece indicar que éste es el camino para desentramar a la universidad, sacudirla y liberarla de su justificada frustración.

No se podrán llevar a cabo muchos de los laudables propósitos de la Declaración de Villahermosa si primero no se renueva cada universidad. Establecer un centro nacional de exámenes o un sistema de equivalencias académicas, por ejemplo, sólo será factible si en cada institución se desarrollan, desde abajo, los trabajos correspondientes.

Si este tipo de autoestudios se realizaran en diversas universidades, con una metodología común y se intercambiaran las experiencias a través de evaluaciones abiertas, la reforma universitaria empezaría a ser una realidad.

Cabe entonces sugerir a los rectores que tomen noticia de esta experiencia. Cabe sugerir a la Asociación Nacional de Universidades que la siga de cerca. Y cabe también indicar a la UNAM y a otras universidades relativamente abundantes en recursos humanos, que su proyección nacional puede realizarse eficazmente si apoyan con su asesoramiento este tipo de iniciativas en las universidades de provincia.

Es éste, estoy seguro, un camino válido de reforma universitaria.

Fuga de talentos de México a Estados Unidos*

Un reciente estudio sobre el éxodo de recursos humanos calificados de América Latina a Estados Unidos arroja nueva luz sobre este fenómeno. El estudio, del Consejo Interamericano para la Educación, Ciencia y Cultura, permite ubicar a México en el panorama latinoamericano y hace ver que nuestro problema de fuga de talentos es bastante serio. Y es un problema que cae en el área del CONACYT.

En números absolutos México ocupó el primer lugar (prescindiendo del caso de Cuba que reviste características excepcionales) en la fuga de talento latinoamericano hacia Estados Unidos en la década pasada. De 1961 a 1970 emigraron a ese país 7 520 profesionales y técnicos mexicanos. Esta cifra constituye el 12% de la emigración latinoamericana de este género al vecino del norte.

* * *

Apreciar debidamente el fenómeno de la fuga de talentos en América Latina requiere más matices. Es necesario relacionar la emigración absoluta de personal calificado con las capacidades y requerimientos, siempre relativos, de cada país latinoamericano. Las investigaciones que se ocupan de esto relacionan el número de talentos emigrados con el flujo de estudiantes universitarios y con la población económicamente activa. Así resulta una clasificación bastante definida de los países latinoamericanos en tres categorías.

La primera categoría de países tiene una alta tasa de graduados universitarios en relación con su población, a la vez que un alto índice de emigración de dichos graduados. Pertenecen a ella México, Argentina, Colombia, Venezuela, Brasil y Chile.

* *Excélsior*, 15 de febrero de 1972.

La segunda categoría la forman países con menor proporción de graduados universitarios, pero con una alta tasa de emigración. Están en ella los países centroamericanos: El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Honduras y Costa Rica.

En la tercera categoría figuran países (Ecuador, Panamá, Paraguay y Uruguay) con tasas bajas tanto de graduados como de emigración.

Es obvio que los países más perjudicados por la fuga de talento son los de la segunda categoría, pues teniendo relativamente menos profesionales y técnicos sufren una sangría mayor, también relativamente. En concreto, estos países tienen tasas de fuga de talento sumamente elevadas: la relación entre emigrados y graduados universitarios fluctúa en ellos entre el 11 y el 41%.

México no está en esa categoría, o sea que su situación relativa no es tan mala en este aspecto como la de los cinco países centroamericanos. Pero examinando la primera categoría, en la que queda clasificado nuestro país, ocupamos el segundo lugar (precedidos sólo por Colombia), con una relación de emigrados a graduados, de 5.6 %. La relación para los otros países latinoamericanos que ocupan esta categoría, y son los mayores en extensión territorial y población, es la siguiente: Colombia, 10.2, Venezuela, 3.8, Chile, 3.3, Argentina, 2.9 y Brasil, 0.6. Esto da una idea más precisa de nuestra posición relativa en América Latina respecto al problema de la fuga de talento hacia Estados Unidos.

* * *

La pérdida de recursos humanos calificados es una manifestación de la dependencia económica de los países pobres respecto a los ricos.

El efecto selectivo de la política de inmigración de Estados Unidos se refleja en la composición ocupacional de sus inmigrantes. Si en 1947 la categoría de “profesionales, técnicos y trabajadores afines” representaba el 16 % (10 891) del total de “inmigrantes con ocupación”, en 1968 representaba el 23 % (48 753) de ellos. En otras palabras, junto a otras causas propias del mecanismo de dependencia económica, la selectividad progresiva de la inmigración americana ha contribuido a descramar cada vez más intensamente el talento de los países dependientes.

A esto se añade que el efecto perjudicial del fenómeno de fuga de talentos se ha venido acumulando cada vez más sobre los países más pobres, como es connatural a la dinámica de dominación. Si en 1956, del total de ingenieros, médicos y científicos que ingresaban a Estados Unidos la cuarta parte provenía de países en desarrollo, 12 años des-

pués, en 1968, la proporción proveniente de los países pobres ascendió a más de la mitad.

Esto significa que no sólo la ordeña es cada vez más cremosa sino también que proviene, cada vez más, de las vacas más flacas.

* * *

La succión económica que representa para América Latina la emigración de talento calificado no puede calcularse con precisión. Las estimaciones que se han aventurado (muy gruesas por falta de datos y de metodología) indicarían que Estados Unidos recibió de América Latina, en la década 1961-70, una aportación del orden de mil millones de dólares por este concepto. Estas estimaciones incluyen, además del costo directo de la educación, los ingresos renunciados que implicó la educación para los profesionales que emigraron; se calcula por estos dos conceptos el costo de cada graduado en 20 mil dólares, y fueron más de 60 mil los graduados latinoamericanos que emigraron en estos años para residir y trabajar en Estados Unidos.

Para México podría estimarse en forma aproximada (pues se desconocen muchos datos necesarios) que la fuga de talentos hacia Estados Unidos en la década pasada significó una pérdida del orden de los 112 millones de dólares.

Más alto sin duda que este costo tangible es el de otros beneficios no cuantificables que ha perdido nuestro país por esta emigración calificada. Puede pensarse en el beneficio económico que hubiesen aportado esos profesionales e investigadores con el ejercicio de su profesión a lo largo de su vida. Y puede pensarse sobre todo en las funciones de liderazgo y creatividad que esas personas (altamente calificadas, dada la selectividad de la migración) estaban llamadas a desempeñar en el desarrollo del país. No por ser intangibles estos beneficios dejan de ser los principales.

* * *

Es importante notar que la emigración de recursos humanos calificados de México a Estados Unidos ha disminuido significativamente a partir de 1969. Si el promedio anual en 1961 a 1968 fue de 803 personas, el de los dos últimos años de la década fue de 545. Esta baja es semejante a la que han experimentado los demás países latinoamericanos y es difícil atribuirla simplemente al mejoramiento de las condiciones de trabajo en la región.

En todo caso puede esperarse que el receso de la economía americana iniciado en 1970 contribuya a disminuir la inmigración calificada a Estados Unidos o, al menos, a mantenerla en su actual nivel.

El fenómeno de fuga de talentos tiene causas diversas y complejas que dificultan señalar sus soluciones. Influyen en él, por ejemplo, las motivaciones personales, las políticas de recursos humanos y las limitaciones del mercado ocupacional de cada país, las reglamentaciones migratorias (principalmente las que afectan a los estudiantes), los sistemas de financiamiento de los estudios en el extranjero, la comunicación entre el país de origen y quien estudia fuera de su patria, etcétera.

Pero dos cosas son claras y pueden servir para orientar las soluciones. Que es indispensable ajustar el sistema de enseñanza superior a las necesidades reales del desarrollo nacional. Y que es indispensable establecer políticas de aprovechamiento de los recursos humanos ya calificados: esto debiera incluir políticas de distribución geográfica del personal profesional y científico que entre nosotros, como en toda América Latina, se halla concentrado en los grandes centros urbanos a pesar de que existe demanda real de esas calificaciones en otras partes del país.

Colombia y Argentina han adoptado recientemente medidas precisas para disminuir la emigración de sus profesionales, tales como reestructurar la enseñanza de posgrado, fomentar la repatriación de los profesionales que se encuentran en el extranjero, organizar servicios de empleo para los investigadores y profesores universitarios, informar a los estudiantes nacionales que estudian en otros países de las oportunidades de empleo, establecer políticas adecuadas de salarios e incentivos, etcétera.

Entre nosotros, fuera de la repatriación de unos cuantos científicos mexicanos, todavía no se aborda en forma integral y racional el problema de la fuga de talento. Creemos que ésta debiera ser una tarea prioritaria del CONACYT.

Las “universidades libres”*

La contracultura estudiantil de Estados Unidos está produciendo un fenómeno peculiar que merece ser tomado en cuenta por quienes se interesan por la universidad del futuro: las llamadas “universidades libres”. Pululan estas iniciativas estudiantiles por todo el territorio de Estados Unidos. Un reciente directorio publicado por la *American Association for Higher Education* registra ya más de 120.

Es más fácil decir qué no son, que qué son las “universidades libres”. Es más fácil describirlas por oposición a la universidad convencional que por referencia a una estructura propia. No hay en ellas exámenes ni calificaciones ni requisitos ni cuotas. Casi todas están organizadas por las sociedades de alumnos y a través de ellas guardan alguna relación con las actividades de la universidad convencional.

Están abiertas a toda clase de estudiantes, sin que importe edad, experiencia, capacidad o recursos. Sus administradores y profesores son voluntarios; toca a los alumnos juzgar si la enseñanza es satisfactoria y, en caso de no serlo, buscar otro profesor voluntario. No se dan títulos ni se certifica la enseñanza; lo que ahí se aprende no puede hacerse valer en el mercado de conocimientos y habilidades. A los estudiantes no interesa este tipo de reconocimiento; algunos incluso lo rechazan por principio.

Además de los cursos académicos abundan en ellas actividades de otro tipo que corresponden a las necesidades de los estudiantes: un *symposium* sobre derechos civiles, la iniciativa de una comuna, un centro de regeneración de drogadictos, una clínica para dejar el tabaco, algún programa de trabajo social, etc. Todos los proyectos se organizan con voluntarios. Casi todas las “universidades libres” son gratuitas. Sus modestos presupuestos son cubiertos por otras organizaciones. Aquellas pocas que son de paga piden colaboraciones voluntarias de menos de \$180 por semestre.

* *Excélsior*, 2 de julio de 1972.

La primera "universidad libre" de este tipo empezó en Berkeley durante el llamado "movimiento de libre expresión", en diciembre de 1964. Los estudiantes decidieron crear un centro de enseñanza abierto, informal, activo y acogedor, como reacción a la burocracia, el formalismo y el elitismo de su universidad. Actualmente, la universidad libre de Berkeley ofrece 100 cursos a cerca de 500 estudiantes y ofrece una serie de programas: películas experimentales, centro de servicios comunitarios, cooperativa de crédito, cocina popular, etc. La iniciativa de Berkeley no fue un modelo pero sí un estímulo: en los ocho años transcurridos desde entonces se han multiplicado en Estados Unidos y en otros países las universidades libres.

* * *

No se comprende el carácter de estas iniciativas si no se consideran algunos ejemplos concretos. La Universidad Experimental de Davis, California, además de atender a 1 500 estudiantes, graba programas en video sobre temas ecológicos, forma una biblioteca sobre innovaciones educativas, dirige un movimiento a favor de los alimentos naturales, escribe una historia de las universidades experimentales, y todo esto con un magro presupuesto anual de \$40 000, proporcionados por la sociedad estudiantil.

Otro *college* experimental de la Universidad de California en Los Ángeles incluye en sus programas conferencias, discusión de películas, cooperativas de alimentación, boletín informativo y revista literaria. Su presupuesto, incluyendo más de 50 cursos para 500 participantes es de \$25 000 al año.

La Universidad Libre de Denver, además de impartir 105 cursos para más de 2 500 estudiantes (ésta cobra \$125 al año), ofrece servicio gratuito de mimeógrafo, imparte conferencias de orientación vocacional, publica un boletín para facilitar el intercambio de maestros con otras "universidades libres" y está iniciando una colección de cintas grabadas con las conversaciones de personajes importantes.

El *Center for Participant Education* de Tallahassee, Florida, es una de las "universidades libres" de mayor volumen: 4 200 estudiantes. Su presupuesto de \$125 000 es cubierto totalmente por la sociedad estudiantil de la Universidad Estatal de Florida. Entre sus programas de este año sobresalen unos Seminarios sobre el Poder a los que se invita a políticos de renombre y un movimiento de conciencia "*Be here now*" del nuevo gurú americano.

Las actividades de la *New University* de Washington incluyen una oficina de investigación voluntaria, la producción de un manual para padres de niños sordos y el desarrollo de una institución modelo de aprendizaje abierto (estudio individualizado sin programas fijos).

Hay una *Miniversity* en Worcester, Mass., una *Communiversitry* en Rochester, N. Y., y hasta una *Perversity* en la Universidad de Michigan State. Los nombres de otras “universidades libres” son: *Entropy*, *Family Mix*, *Orpheus*, *Heliotrope*, *University for Man*, *University of Thought*, *Everybody’s School*, *Invisible University* o *Free Space*.

* * *

Distintos de estas universidades libres pero inspirados en ideas semejantes son los Centros para el Intercambio de Conocimientos que empiezan también a propagarse en Estados Unidos. En ellos se registra cualquier persona que desea compartir lo que sabe y cualquier persona que desea aprender algo. El centro establece los contactos y coordina el libre intercambio. Estas instituciones empiezan a actuar como redes de distribución del conocimiento al margen y por arriba de los sistemas educativos formales.

En un prospecto del *Free Learning Exchange Center* en Nueva York se lee: “Todo mundo sabe algo que vale la pena saber. Pero ¿cuántos de nosotros tenemos la oportunidad de compartir lo que sabemos? Piense usted por un momento: cuántas personas hay, simplemente en su vecindario, que tienen habilidades que usted necesita y que estarían gustosas de enseñárselas, sea por aprecio o por vanidad o a cambio de una cuota o a cambio de esa receta especial que tiene usted para preparar la salsa de spaghetti...”.

Aprendizaje libre, sistemas abiertos, desescolarización, educación informal, flexibilización, llámese como se quiera, está ya en marcha una revolución en el aprendizaje. Algunas de las formas en que esta revolución se expresa podrán parecernos equivocadas o primitivas o utópicas; pero es siempre refrescante comprobar que se buscan maneras de aprender distintas de las de la escuela convencional. Como es refrescante visitar, los domingos en la mañana, al borde del lago de Chapultepec, esa escuela abierta, espontánea y popular a la que por fortuna nunca se ha tratado de oficializar “incorporándola” a nuestro sistema educativo nacional.

Del mismo modo que, en lo político, las revoluciones que hoy glorificamos fueron en su tiempo proscritas por los regímenes estableci-

dos, también en lo educativo parece ser necesidad de las cosas que las iniciativas más importantes para el futuro se lleven a cabo hoy bajo el signo de la heterodoxia cuando no de la clandestinidad. No tiene nada de extraño. Lo curioso es que la gente no siempre lo acepte así.

* * *

El fenómeno de las llamadas “universidades libres” y los centros de intercambio de conocimiento tiene desde luego muchas ambigüedades que no es del caso analizar. ¿Son refugios de débiles, drogas de evasión, aventuras estériles? ¿Modifican realmente el sistema, los roles y los controles sociales, las relaciones del saber con los valores establecidos? ¿Están haciendo el “hombre nuevo”? Probablemente no. Al menos a corto plazo.

Pero no seamos tan exigentes. Estas iniciativas son un dato en la búsqueda compleja de nuevas formas de educación. Si no son “la” respuesta salvadora (¿la hay y la puede haber?), reconozcámosles al menos el mérito de ser manifestaciones concretas de disidencia estudiantil contra los vicios y los abusos de la universidad convencional.

Y esto no es poca cosa. Al menos para quien recuerde que el origen de muchas universidades medievales se debió exactamente a lo mismo: al descontento estudiantil unido a un auténtico deseo de aprender.

En búsqueda de la universidad del futuro*

París. Con el fin de indagar cómo marchan las universidades francesas cuatro años después del movimiento de mayo, he visitado la Facultad Experimental de Vincennes en las afueras de París. Este centro universitario debía ser, según la reforma de 1969, un modelo para el futuro. Aquí se experimentaría todo sin restricciones. Aquí podrían los estudiantes más izquierdistas llevar la imaginación al poder.

La realidad actual, sin embargo, no corresponde a las expectativas de entonces. Domina, lo mismo en los estudiantes que en los profesores, un sentimiento de frustración. Decididamente la universidad del futuro no ha nacido todavía.

El *campus* es moderno, la construcción austera, el espacio escaso. A primera vista se resiste uno a creer que la universidad tenga 12 500 alumnos distribuidos en 26 departamentos. Está todo extraordinariamente sucio, como para hacer juego con los estudiantes. Gruesas capas de “affiches” recubren los muros. La basura parece simbolizar el gran rechazo civilizatorio de estas mentes marcusianas. Los corredores se han convertido en mercados donde se ofrecen en el suelo, como en los bazares orientales, las pequeñas artesanías hippies de los estudiantes. En los rincones se cocinan fritangas. Parece un campamento gitano.

Un alumno me entrega un volante. Está firmado por “un grupo de estudiantes y profesores”. Se refiere a acuerdos tomados por una asamblea general de un departamento respecto a una huelga reciente. La conclusión principal es que debe seguirse reflexionando, en comisiones, sobre los puntos siguientes: 1) qué son las ciencias de la educación, 2) qué es formación, a qué prepara y qué valores consagra, 3) cuál es la relación entre el saber y el poder en la sociedad francesa, 4) de qué manera y con qué criterios se controla el conocimiento en la universidad.

* *Excelsior*, 30 de mayo de 1972.

Estas son las inquietudes que, según después me entero, dominan en todos los departamentos. Para ventilarlas se ha organizado lo que llaman “grupos de pedagogía institucional” o “pedagogía no directiva”. Es una aplicación de la dinámica de grupos para examinar, con referencia a conceptos psicoanalíticos, la relación entre el individuo y la institución, el funcionamiento del poder, el origen de las resistencias a los cambios, la efectividad de la comunicación, etc., con el objeto de profundizar la experiencia de la realidad.

* * *

Me interesa la organización académica de Vincennes. Tengo cita con un profesor del Departamento de Ciencias de la Educación. “La Reforma de 1969, me dice, es la comprobación del caos y su adopción como política consciente por parte del Estado. El caos, sin embargo, no resulta tan terrible”.

En este Departamento, como en muchos otros, no hay cursos ni programas de estudio ni clases ni exámenes. Los requisitos académicos son mínimos. De hecho la mitad de los estudiantes no han cursado el bachillerato. Muchos son adultos que tienen ya ocupación estable. Son los estudiantes quienes organizan las actividades. Se reúnen en pequeños grupos llamados talleres y eligen un tema de estudio para cada semestre. Los profesores son simples animadores del grupo y están a la disposición para la tutoría individual.

A base de participar en un número determinado de estos talleres y de presentar en cada uno un trabajo terminal se obtiene, por créditos, la licenciatura, la maestría y el doctorado, pero no hay un solo crédito obligatorio.

La evaluación académica la hace el grupo a partir del trabajo escrito de cada alumno. Interviene la autoevaluación del estudiante de acuerdo con sus propios objetivos. No hay notas, por supuesto: se aprueba o no por propio convencimiento, después de oír las indicaciones del profesor.

Es, en suma, una forma de universidad abierta. Quizás tan abierta que ya no es universidad. Y realizada sin recursos pues se trabaja con muy pocos medios (hay que recordar que el costo promedio del estudiante universitario sigue siendo en Francia, como antes de 1968, inferior al del alumno de enseñanza media).

Se han obtenido logros parciales, quizás mayores que lo que reconocen los estudiantes. El caos pedagógico ha introducido a los alum-

nos a problemas y lecturas que les exigen mucho estudio. También ha aumentado la dirección individual de los profesores. Así, se ha ido creando en los alumnos una actitud de investigación, muy distinta de la actitud pasiva del método tradicional. Si no al nivel de la institución, ciertamente al nivel del individuo, este “modo de producción” académica prepara, a largo plazo, una sociedad nueva.

* * *

¿Cuáles son las causas de la frustración de alumnos y profesores en Vincennes? Son muchas y complejas. Desde luego, los problemas de fondo de la enseñanza universitaria siguen en pie: la relación de la universidad con el sistema económico, su vinculación con el poder, el carácter ritual de la enseñanza, el divorcio entre ciencia y profesión, la asimilación de los valores de la cultura de dominio. De poco sirve cambiar las formas de la organización académica si no se cambian las mentes de los hombres.

A esto se añade que en la tradición francesa la universidad carece de liderazgo social porque la investigación científica (prescindiendo de las ramas de ciencia naturales) se hace fuera de ella y porque la preparación del más alto nivel también se lleva a cabo fuera de ella, en las *grandes écoles*. Mientras esto sea así, la universidad seguirá siendo un rito para la legitimación ocupacional y serán otras las instituciones que influyan en la transformación social.

Por otra parte, la posibilidad de que las universidades lleguen a establecer alianzas operativas con las clases populares, que fue lo que en 1968 dio al movimiento estudiantil peligrosidad política, es hoy tan tenue como antes. La democratización de la universidad ha avanzado al flexibilizarse el acceso a ella, pero las ligeras variaciones en la composición de las clases sociales del alumnado no logran desplazar el centro de gravedad clasista de la cultura universitaria.

En suma, las expectativas de 1968 están aún por cumplirse. Las universidades tradicionales continúan sus rutinas de clases magisteriales y reglamentaciones académicas. De las universidades experimentales se va obteniendo bastante menos de lo que se esperaba. Quizá Vincennes sea una prueba de la imposibilidad de reformar sustancialmente la universidad a partir de ella misma y una comprobación de su impotencia para actuar en sentido revolucionario sobre las estructuras sociales externas a ella.

La Universidad Abierta británica*

Londres. Desde hace tres años, quienes se interesan por las innovaciones en el mundo universitario siguen muy de cerca el desarrollo de la Universidad Abierta inglesa. Ningún otro experimento reúne características tan prometedoras para revolucionar la enseñanza superior en su alcance cuantitativo y en sus técnicas pedagógicas.

Visitar Bletchley, la base de operaciones de la Universidad Abierta (UA), a una hora de Londres, es algo así como ver funcionar el cerebro que ha planeado y conduce este vasto experimento. Aquí se origina la enseñanza que hoy siguen más de 25 000 alumnos esparcidos por el territorio del Reino Unido.

Dos son las características fundamentales de este sistema de enseñanza universitaria a distancia. La primera consiste en combinar e integrar cuatro fuentes de información: el material escrito que se envía al alumno por correo y que es el elemento principal para el aprendizaje; el apoyo de la radio, la televisión y otros medios audiovisuales; algunos seminarios de una semana de duración (uno por cada curso anual), y un amplio sistema de tutoría individual. Para esto último se cuenta con un equipo de 12 300 tutores y consejeros, distribuidos en 300 centros locales y coordinados a través de 12 centros regionales.

La segunda característica de la UA es la de ser, en sentido estricto, un sistema instruccional. Esto significa que el proceso de enseñanza se desenvuelve en un ciclo cerrado, sujeto a continua evaluación, control y corrección. Por esto la UA es un extraordinario laboratorio de experimentación educativa. El experimento británico difiere en muchos aspectos del proyecto que con el mismo nombre ha anunciado recientemente la UNAM. Quienes conozcan este último proyecto podrán apreciar mejor las diferencias si examinan los tres siguientes aspectos del experimento

* *Excelsior*, 3 de junio de 1972.

inglés: la elaboración de los cursos, las técnicas para evaluar al estudiante y los efectos sociales que está teniendo el nuevo sistema.

* * *

La elaboración de los cursos de la UA es importante. Para cada curso trabaja durante un año un equipo compuesto por 15 profesores especializados en diversas disciplinas, más un experto en tecnología educativa, más un administrador, más el personal de la BBC que prepara los programas de TV y radio. El proceso implica definir los objetivos del curso, dividir la materia en “unidades”, discutir enfoques didácticos, establecer los procedimientos de evaluación, redactar, seleccionar las lecturas complementarias, experimentar en un grupo piloto, corregir, someter el texto a consejeros externos y, finalmente, editar. Los técnicos de la BBC acompañan todo el proceso para integrar en el curso los programas de TV y radio.

El curso terminado es una colección de 36 “unidades” o libros (tienen en promedio 150 páginas) que se envían al estudiante a razón de uno por semana. Este es el material básico. Pero lo acompañan: un libro de lecturas seleccionadas, un boletín semanal con instrucciones, ejercicios y pruebas, filminas o material de laboratorio cuando se requiere y las transmisiones de radio y televisión. Estas últimas son pocas: para cada curso un programa de TV de 25 minutos a la semana y otro de radio de igual duración. Se calcula que estas transmisiones ocupan menos del 10% del tiempo que el alumno debe dedicar al estudio de su curso, que es como mínimo de 10 horas a la semana.

Los profesores de la UA estiman que el material impreso de los cursos deberá renovarse totalmente cada cuatro años, o sea que anualmente se modifica la cuarta parte.

Hasta ahora la UA ha producido sólo cursos básicos en sus seis facultades de humanidades, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales, educación y tecnología. Un Instituto de Tecnología de la Educación apoya las labores de las diversas facultades.

La universidad da sus propios títulos. Por lo pronto, sólo se trabaja al nivel del BA (equivalente aproximadamente a nuestra licenciatura). Este título supone terminar y aprobar seis cursos, lo cual requiere entre tres y cinco años de estudio, según la capacidad de cada alumno.

* * *

La evaluación del estudiante en este sistema de aprendizaje individual se lleva a cabo mediante cuatro procedimientos: los exámenes al fin del curso, las calificaciones del tutor local, que son además remitidas a las oficinas centrales; pruebas semanales de opción múltiple que se procesan por computadora, y el seminario anual correspondiente a cada curso. La deserción en los dos primeros años ha sido sorprendentemente baja y parece que tiende a disminuir a medida que se avanza en el estudio. No parece que en el diseño de los cursos y en las técnicas de evaluación se tome como base una determinada teoría del aprendizaje. La base teórica es ecléctica, si bien predomina una cierta aversión a evaluar conforme a objetivos conductistas. La evaluación, por lo demás, está confinada a los conocimientos adquiridos; no se intenta apreciar actitudes o valores.

Se empieza apenas a investigar el efecto de los diversos elementos del sistema (material impreso, TV, tutoría, etc.) en el aprovechamiento del alumno, y se proyectan estudios de seguimiento que analizarán la influencia de muy diversas variables.

Por ahora, al menos, parece claro que la TV y la radio no juegan un papel decisivo en el aprendizaje. Sirven más bien para motivar, para enriquecer la enseñanza y para dar cierta conciencia de pertenencia al sistema. Su empleo se hace en forma discriminada según la naturaleza de ambos medios y según la asignatura en cuestión. La TV en concreto es bastante más útil en cursos de ciencias naturales o matemáticas que en las humanidades o ciencias sociales.

* * *

Los efectos de la UA en la democratización de la enseñanza superior empiezan apenas a estudiarse. Sólo en un sentido muy restringido puede decirse que esté promoviendo la igualdad de oportunidades educativas. La composición del alumno por clase social no difiere sustancialmente de la que existe en las universidades convencionales: la clase trabajadora está representada sólo en un 15%. Se espera que a medida que se conozca mejor la UA aumente esta proporción, si bien sólo ligeramente, pues se tiene conciencia de que la estructura social condiciona fuertemente el acceso a los grados superiores de la escolaridad, por “abierto” que sea el sistema de enseñanza.

Sin embargo, parece que la nueva universidad está logrando captar a un tipo especial de estudiante: el adulto, empeñoso y bien dotado,

que tuvo que interrumpir sus estudios para trabajar. Para este tipo de alumno la universidad convencional está cerrada. El estudio individual del sistema abierto, en cambio, le es accesible, aun cuando carezca de certificados escolares previos. El hecho de que cada curso cueste aproximadamente \$1 500 (el BA sale costando, por tanto, \$9 000) no es un obstáculo insalvable para el alumno de escasos recursos, pues se le ofrecen muchas facilidades en forma de becas y subsidios de toda clase.

* * *

Algunos datos sobre el costo de la UA. La inversión de capital requerida en los cinco primeros años será de cerca de \$180 millones. Esto es muy poco dinero si se toma en cuenta el gran número de alumnos a quienes llega la enseñanza. Una universidad convencional bien equipada, para 5 000 alumnos, requeriría en Inglaterra una inversión dos o tres veces mayor.

Los costos de operación están resultando también bastante bajos. El presupuesto de las oficinas centrales para 1973 será inferior a los \$150 millones, y el de los centros regionales y locales, incluyendo el servicio de tutoría, no llegará a los \$90 millones.

Esto se debe fundamentalmente a que el gasto en profesorado, que suele absorber una gran proporción de los presupuestos universitarios, se reduce a un mínimo en el sistema abierto. El personal académico total de la unidad de Bletchley es de 270 profesores e investigadores.

Si se sostiene como hasta ahora el nivel de la enseñanza, el buen rendimiento y el entusiasmo a medida que crezca el número de alumnos, no cabe duda que esta manera de instruir será la más barata hasta ahora conocida. Por otra parte el instinto comercial de los ingleses ya está buscando la manera de “vender” esta universidad recién nacida a todos los compradores posibles: países desarrollados o no, de habla inglesa o no, interesados en llevarse el sistema entero o algunas de sus partes, deseosos de comprar el producto terminado o sólo el “know how”. Todo se vende. Y estos recursos facilitarán el financiamiento.

* * *

Es fácil concluir que hay grandes diferencias entre este experimento británico, por muchas razones intransferible a nuestro contexto social y educativo, y el proyecto de universidad abierta anunciado por la UNAM. El primero es fundamentalmente enseñanza por correspondencia, si

bien complementada con tutoría y apoyos audiovisuales; el segundo es enseñanza en pequeños grupos aunque enfatice el estudio personal. El primero implica escasa participación en las actividades comunitarias de la universidad y un estudio muy individualizado; el segundo propiciará, según entiendo, actividades de grupo y vinculación con la universidad y con los centros de trabajo. En el primero, los títulos son formales y están sujetos a requerimientos muy estrictos; en el segundo parece que se pretende flexibilizar el concepto mismo de curso, multiplicar los programas y procurar una certificación muy variada.

Muchas otras diferencias se evidenciarán cuando el proyecto de la UNAM empiece a tomar cuerpo. Por lo pronto, lo que la Universidad Abierta británica puede enseñarnos es que se requiere una gran infraestructura de programación, evaluación e investigación educativa para que un sistema abierto de veras funcione. Y tanto mayor tendrá que ser esa infraestructura cuanto más flexible pretenda ser el sistema. De experiencias extranjeras como ésta podemos aprender a dar solidez y rigor a nuestros propios proyectos.

Quinta sección

Opinión pública y crítica política

Crítica heterodoxa de abajo hacia arriba*

La entrevista al presidente Echeverría, publicada en *Le Monde Diplomatique*, ha venido a explicitar un fenómeno innovador en nuestra praxis política, del que hasta ahora éramos sólo vagamente conscientes. Podría llamársele el intento de establecer una nueva forma de relación entre el poder y la verdad.

En este primer semestre del actual gobierno hemos asistido a una tentativa de introducir un nuevo estilo de confrontación del poder con la realidad de los problemas nacionales. Se pide crítica y se intenta la autocrítica. Se invita al diálogo y, al parecer, a veces se toma en cuenta lo dicho por otros. Se reconocen públicamente carencias e incluso se señalan incapacidades y fracasos de la administración pública.

Esto, que es nuevo y contrasta con el dogmatismo triunfalista de una larga tradición política, lo llamó el presidente Echeverría en su entrevista “una nueva moral política fundada en la sinceridad y en la comprensión cabal de los problemas que habremos de resolver conjuntamente”.

¿Es posible creer en esta nueva moral política?

* * *

Todo poder tiende a oficializar la verdad. La seguridad que tiene el poderoso en el ámbito de su poder tiende a expandirse ilegítimamente a otros ámbitos, incluyendo el de la verdad. Y si se dice que el poder corrompe, quizá su corrupción más temible sea la que incapacita a aceptar la independencia de la verdad respecto al poder. Porque la verdad ni se domina ni se compra. Simplemente es. Y desde su trono autónomo nos juzga a todos, gobernantes y gobernados.

Paradójicamente son el desprendimiento y el desamparo las condiciones que hacen posible la verdad. Porque aunque la verdad nos hace libres, es también la libertad interior lo único que puede hacernos veraces.

* *Excélsior*, 8 de mayo de 1971.

En México suceden cosas curiosas en la relación del poder con la verdad. Cosas curiosas para quien tenga un poco de memoria.

Hoy, por ejemplo, se critica pública y oficialmente el libro de texto único, lo que hubiese sido herejía política hace unos cuantos años.

Hoy, por ejemplo, funcionarios importantes de la Secretaría de Educación Pública critican la situación educativa nacional en evidente contraste con actitudes panegíricas de apenas ayer.

Hoy, por ejemplo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se revela inesperadamente inconforme con la inadecuación del sistema educativo a nuestras necesidades, cuando siempre había sido el defensor más celoso de los “espectaculares logros revolucionarios” del mismo.

No multiplico los ejemplos ni doy fechas o nombres. Todo interesado los conoce.

* * *

Pero estos hechos llevan a pensar que hay dos clases de crítica: una ortodoxa y otra heterodoxa. Y sólo la segunda tiene significado para la democracia.

Si la crítica es inducida desde arriba, es crítica por consigna. Es en su esencia tan servil como la alabanza, y constituye sólo una nueva variación, aparentemente original, en el tema de la infalibilidad oficial. Esta crítica ortodoxa no puede hacernos creer que hay ya en México una “nueva moral política”.

En cambio, la crítica heterodoxa, la no pedida, la que no busca complacer, la que obedece exclusivamente a la verdad, la inoportuna políticamente, es la única que puede tener relación con la moral (sea ésta nueva o no nueva) porque es la única libre. Esta crítica heterodoxa, que es incómoda porque no se puede comprar, que “desorienta” porque no se pliega a la planificación de la propia crítica, es la que interesa a quien interesa la democracia.

Mal anda México si necesitamos que el presidente aliente a los disidentes para que manifiesten sus inconformidades; señal que la disidencia se da entre nosotros todavía asociada al temor. Mal andamos si llegara a establecerse la apariencia de una crítica democrática que no fuese sino un nuevo estilo de conformismo servil.

La credibilidad de una nueva moral política empezará a darse cuando la crítica heterodoxa sea bienvenida. Cuando no se mire como contaminado al que está fuera del sistema y comete el error de decir la verdad. Cuando no se discrimine el valor de lo que se dice en función

de quién lo dice. Entonces podrá creerse que el poder hace un esfuerzo por no instrumentalizar la verdad.

Quizá sea el ramo educativo el que ha sido más humillado en el pasado por la oficialización de la verdad. Si se intenta una nueva moral política habrá que empezar por ventilar este sector de la vida pública, del aire viciado y ya irrespirable del triunfalismo oficial.

Por fortuna, trágica fortuna, la situación educativa nacional ya no resiste más mentiras. Ante su dramática realidad resuenan hoy como ecos cómicos del autoengaño oficial algunos titulares a ocho columnas de otros tiempos.

Se dijo el 16 de mayo de 1967 (aquí doy las fechas y me reservo los nombres) que los beneficios educativos serían en lo sucesivo iguales en el medio rural y en el urbano, aunque hoy se reconoce que sólo nueve niños de cada 100 terminan su primaria en el medio rural. Se dijo el 9 de agosto de 1968 que el analfabetismo había sido liquidado en Campeche, Aguascalientes y Baja California (y se izaron las dichas banderitas blancas), aunque el censo de 1970 dé un 22, 14 y 12% de analfabetas para estas tres entidades, respectivamente. Se dijo el 13 de octubre de 1967 que todas las instituciones de enseñanza superior e investigación científica formularían una política de ciencia y tecnología, lo cual de haber sido cierto hubiera hecho innecesario el flamante CONACYT. Se repitió hasta la saciedad la “espectacular superación del plan de once años” y la “construcción de un aula cada dos horas”, pero hoy se reconoce que sólo satisfacemos el 65% de la demanda de enseñanza primaria.

Las pocas voces independientes que en el pasado señalaron los problemas, la inexactitud de las aseveraciones y la falacia de las promesas fueron entonces anatematizadas por su irreverencia. Qué bueno que su heterodoxia sea hoy ortodoxia, pero qué peligroso que la verdad oficial dependa de consignas.

* * *

Muy laudable es el propósito de promover desde arriba la crítica veraz. Pero más importante para el futuro de la democracia en México sería promoverla desde abajo. En la misma entrevista que comentamos el presidente Echeverría tocó también este punto al señalar el principal objetivo que, a su juicio, debería tener la reforma educativa: “Creemos que lo más importante es despertar la conciencia crítica de los alumnos, habituarlos a pensar por sí mismos y darles los elementos para que puedan adaptarse a las grandes transformaciones que ha de sufrir el conocimiento humano en este último tercio de siglo”. Si esto se logra, será la reforma educativa la que instaure la nueva moral política.

México, donde la verdad es inaccesible*

Declaraciones de diversos funcionarios, hechas la semana pasada, han centrado la atención pública sobre el problema de la corrupción. Este mal nacional pervade todas las clases sociales, todos los ambientes y todas las ramas de actividad del país.

Las declaraciones hechas tienen validez desde diversos puntos de vista: revelan una desesperada comprobación, sugieren un propósito de rectificar, son un llamado a la ciudadanía. Pero la opinión pública se pregunta: ¿servirán de algo en concreto?

Para erradicar la corrupción, lo mismo en el sector público que en el privado, parece haber un proceso necesario que consta de tres pasos: denuncia, investigación y castigo de los culpables. Entre nosotros, consuetudinariamente, el trazo de este triángulo se queda casi siempre incompleto. Denuncias no faltan. En algunos casos, no ciertamente en todos, estas denuncias son investigadas. Pero muy rara vez se castiga a los culpables. La eficacia de una acción nacional en contra de la corrupción depende de que este proceso se lleve a cabo hasta el final, de que el triángulo de la justicia se cierre implacablemente, cotidianamente, universalmente.

* * *

Para ejemplificar lo que digo he revisado la prensa de los últimos meses, tratando de seguir la pista de las denuncias contra la corrupción en un pequeño ámbito de la vida nacional: el de la administración educativa.

Encontré muchas notas sobre corrupción: quejas de los padres de familia porque se exigen cuotas y contribuciones ilegales al tiempo de la inscripción, presiones de directores de escuela que fuerzan a los alumnos a comprar sus útiles o uniformes en determinado lugar, y algunos casos aislados, en las páginas rojas, de maestros que abusan

* *Excélsior*, 22 noviembre de 1972.

de sus alumnos y alumnas. Descartando este tipo de irregularidades menores que suponemos habrán atendido las autoridades respectivas, se encuentran otras denuncias más graves y sonadas sobre las cuales hubiese sido de esperar una investigación y un castigo. La prensa, sin embargo, informa de las denuncias pero en ningún caso informa ni de la investigación ni del castigo.

He aquí algunos casos, todos de julio de 1971 al presente.

1) El secretario general de la sección X del SNTE, ingeniero Jorge Robledo, acusa al oficial mayor de la SEP, prof. Antonio Barbosa Heldt, de “no cumplir con la ley de escalafón al no rectificar nombramientos impugnados”. Da casos concretos de ocultamiento de plazas de directores y de imposiciones también de directores en varias escuelas tecnológicas de esta ciudad. Añade que las autoridades de la SEP se “enconchan” e ignoran las quejas y acusaciones del sindicato (*Excélsior*, 20 de julio de 1971).

2) El coordinador de Enseñanza de Higiene y Seguridad Industrial, de la Dirección de Enseñanzas Tecnológicas de la SEP, prof. Enrique Heredia, acusa al líder magisterial, ing. Carlos Olmos, de “no atender los problemas de los maestros y valerse de ellos para escalar puestos públicos”. Dijo que el líder “sólo atiende sus asuntos políticos y vende a los maestros haciéndoles promesas a largo plazo” (*Excélsior*, 27 de julio de 1972).

3) El ing. Carlos Olmos, líder del SNTE (el acusado se vuelve acusador), “denuncia la corrupción que existe entre algunos funcionarios de la SEP. Solicita el cese de la profa. Carlota Rosado, directora de Educación Preescolar por “manejar a su arbitrio e interés personal la designación de los maestros para las nuevas plazas que crea esa dependencia”. Añade que la corrupción está extendida en varias direcciones, también en las foráneas y en las inspecciones. “Algunos funcionarios de la SEP, dijo, exigen dinero a los maestros para darles plaza. Ya estamos hartos de pirataje de plazas” (*Excélsior*, 19 de octubre de 1971).

4) Tres funcionarios de la SEP presentan una grave acusación por malversación de fondos contra el director general de Auditoría e Inspección Administrativa de la SEP, Marcelo Hedding García. “Hay un expediente con la denuncia y con las pruebas de la malversación del dinero cuya copia fue enviada ya a la Presidencia de la República” (*Excélsior*, 6 de diciembre de 1971).

No interesan aquí los casos particulares ni al mencionar estas denuncias me hago solidario de ninguna de ellas. Lo que interesa es comprobar, en este ejemplo como en cualquier otro, que el proceso indispensable para combatir la corrupción queda incompleto. En ningún caso se aclara ante la opinión pública el curso que siguieron estas denuncias. Si eran injustificadas y se castigó a los denunciadores por difamación o si eran justificadas y se castigó a los culpables. Simplemente se echa tierra al asunto.

Estos casos están escogidos al azar, en un pequeño periodo y en un pequeño sector de la vida nacional como es el de la administración educativa. Pero la ineficacia de nuestra justicia puede comprobarse en todos los sectores y todos los días.

* * *

Cada mañana quien lee los periódicos mexicanos recibe un entrenamiento gratuito en resignación. En este país la verdad es inaccesible. Las palabras que un día se pronuncian son señales de humo que al día siguiente se han desvanecido. La prensa se encarga de alfabetizarnos rápidamente en este lenguaje de la incongruencia. Y lo aprendemos con avidez como un requisito para sobrevivir.

Si la verdad es inaccesible, la justicia también lo será. Desarrollamos entonces un hábito de resignación ante una verdad inaccesible, ante una justicia irrealizable y ante tantos enigmas que nos superan.

México es distinto, nos decimos. Aprendamos su extraño idioma sobre la justicia y la verdad. Y erijamos un monumento a la ley de responsabilidades, pues esa ley impoluta y divinamente estéril santifica la deshonestidad nacional, sublima nuestro cinismo y justifica ya desde ahora nuestra futura participación en la corrupción colectiva. Tal parece ser la reacción necesaria de miles de mexicanos cuando, al tiempo que sus pulmones aspiran el primer esmog de la mañana, se intoxican a través del periódico con el ambiente nacional de justicia incumplida.

Las declaraciones oficiales sobre la corrupción en el país nos cuestionan a todos, es verdad. Pero por lo pronto hacen esperar que el gobierno tome la delantera con una acción ejemplar en el ámbito público, y empiece a cerrar el triángulo de la justicia hasta llegar al castigo de los culpables, en tantos casos pendientes de corrupción denunciada.

Lo prometedor y lo comprometedor*

Varias veces me he referido desde este lugar al efecto deseducativo que tienen algunos actos del gobierno. La conducta del Estado, sus decisiones, sus actitudes han tenido a veces, para la educación ciudadana, efectos contrarios a los valores que proclama.

Desde el mismo punto de vista habría hoy que señalar como positivos para la educación del país algunos recientes comportamientos gubernamentales. La visita del presidente Echeverría a Chile y su enérgico discurso ante la UNCTAD son gestos que sancionan ante la opinión pública ciertos valores importantes. Por la capacidad simbólica del Estado como institución social, estas acciones rebasan su intencionalidad política directa y adquieren un significado educativo y social. Significado que, en estos momentos, es a la vez prometedor y comprometedor.

* * *

Prometedor es que México haga pública su amistad y su alianza con un país realmente democrático que lucha abiertamente por su independencia económica y lleva a cabo un experimento peculiar de gobierno socialista. Prometedor es que México tome posición con América Latina ante la hegemonía de los países dominadores. Prometedor es que nuestro país se solidarice con quienes propugnan que la justicia no quede confinada por barreras nacionales y llegue a ser norma de convivencia internacional.

Todo esto educa ciudadanamente. Define nuestra identidad. Precisa nuestra ubicación cultural, económica y política ante el resto de las naciones. Afianza solidaridades. Abre perspectivas. Clarifica el sentido del esfuerzo nacional por la justicia. El simbolismo de estos gestos públicos, el eco de las palabras pronunciadas repercute en edificación de valores cívicos.

* *Excélsior*, 25 de abril de 1972.

Pero es también comprometedor. Cuando la autoridad es ambigua, desconcierta y perjudica. Cuando se define, se compromete.

La posición tomada por nuestro gobierno ante la UNCTAD, precisamente por lo que encierra de prometedor, tiene consecuencias inmediatas de compromiso. El reforzamiento mismo de ciertos valores cívicos en nuestra ciudadanía presiona ahora a la coherencia, reduce los márgenes de la espera tolerable y acelera el tiempo político disponible.

Queda muy clara en el discurso de Echeverría la correspondencia entre la injusticia internacional y la injusticia interna de los países menos desarrollados. El imperialismo económico internacional se prolonga, por la fuerza estructural de la dependencia, en el colonialismo interno de los países pobres.

Pero queda también claro que así como la injusticia externa se traduce en injusticia interna, también el esfuerzo por promover la justicia interna en los países dependientes es el único camino eficaz para quebrantar los mecanismos de dependencia respecto a los países avanzados. Por esto afirmó Echeverría que “la herencia” de prolongadas relaciones de coloniaje debe combatirse simultáneamente en la vida de relación internacional y en el ámbito propio de nuestros países”.

Las consecuencias de este compromiso son muy serias. El mismo presidente las ha insinuado con claridad suficiente al afirmar que su gobierno está en contra de consolidar grupos privilegiados que sirvan de aparente enlace con los centros de poder, que en la negociación con los países avanzados no perseguirá ventajas en favor de las oligarquías económicas nacionales, y que desea ser agente eficaz de prosperidad equitativa para la comunidad nacional.

* * *

Estas promesas y estos compromisos deben ser interpretados en la coyuntura específica por la que atraviesa nuestro gobierno. Porque al hablar Echeverría ante la UNCTAD habló también ante todos los mexicanos.

Tras una campaña presidencial en que se desmitificó el milagro económico mexicano y se hizo patente la necesidad y urgencia de inducir cambios sustanciales en el modelo nacional de desarrollo, llevamos casi año y medio sin que esos cambios ocurran con la amplitud que el nuevo gobierno daba a entender. Ha habido acciones importantes que no es el caso enumerar, pero no se percibe aún la idea integral de una

política económica coherente que resuelva las exigencias de justicia en los múltiples e inveterados problemas que heredó esta administración.

Mientras sigan vigentes las pautas fundamentales del “desarrollo estabilizador” de los últimos 30 años, quedan abiertas muchas interrogantes sobre los propósitos de distribución, nivelación y equidad que se vienen proclamando. Esas interrogantes persistirán hasta que haya signos claros de que las inversiones públicas y privadas se reorientan hacia los sectores marginados de la economía, sin esperar, como se ha esperado inútilmente hasta ahora, a que éstos sean promovidos por la inercia de los sectores dinámicos.

En tanto las inversiones no sean reorientadas para alterar sustancialmente la distribución del ingreso y la estructura de la oferta global, las prometidas reformas económica, política y social que el pueblo espera, se verán rodeadas de un halo de vaguedad semejante al que rodea a la reforma educativa.

Por esto consideramos positivos los acontecimientos de la semana pasada. Son quizás, en su intención política interna, una preparación pedagógica de la opinión pública para decisiones de política económica inminentes. Son quizás una manera de indicar que el Estado mexicano no quiere seguir representando los intereses de las clases dominantes sino los de las mayorías oprimidas. Son quizá mensaje y advertencia, signo y anuncio de que la justicia va a ser posible, por fin, en México.

Y si estos “quizás” resultasen errados, si lo prometedor que encierra el símbolo fuese mayor que lo comprometedor que encierra el gesto, si la autoridad repitiese por enésima vez el juego de las ambigüedades, entonces el viaje a Chile y el discurso en la UNCTAD serían tan profundamente deseducativos que habría que suprimir la palabra justicia del lenguaje que los mexicanos podemos tomar en serio.

Riesgos de la libertad de expresión*

El senador Fuentes Díaz instó la semana pasada a que se reglamentase constitucionalmente el derecho de información. En las versiones de la prensa queda confuso si su intención fue pedir que se consagrara legalmente este derecho o que la información se sujetase a un control más estricto. En todo caso parece que manifestó su desacuerdo porque algunos órganos periodísticos han dado más relieve a las observaciones críticas que a las alabanzas al gobierno.

Más que la exégesis del incidente importa aquí la situación de la que este incidente es sólo indicador circunstancial: el estadio por el que atraviesa en México la formación de una verdadera opinión pública.

Desde que en 1968 se alteraron las antiguas reglas del juego para controlar la disidencia en la prensa nacional y, más especialmente, desde que el actual gobierno proclamó su deseo de crítica y su propósito de autocrítica, se ha iniciado en México un proceso de formación de opinión pública.

El paso inicial de este proceso es la libertad de expresión. Y es un hecho que hoy existe mayor libertad que antes para expresar en la prensa las propias opiniones sobre las acciones públicas. Es un hecho también que hoy existe más crítica independiente, principalmente de los intelectuales. Pero estos hechos no significan que haya en México todavía opinión pública.

Opinión pública es una situación de madurez social en la que las corrientes de pensamiento que corresponden a los diversos grupos se confrontan honestamente, en una conspiración hacia el bien común. La opinión pública es causa y a la vez efecto de un grado de estructuración social que permite dialogar en público sobre las acciones públicas. Supone, por tanto, asociación de intereses, participación articulada y seriedad intelectual. Supone conductas democráticas, veracidad y respeto.

* *Excélsior*, 4 de enero de 1972.

De esto se desprende que no es posible garantizar la existencia de una opinión pública mediante reglamentaciones legales, pero que ciertamente el coartar la libertad de expresión o el derecho a ser informado sería obstaculizar su formación. Se desprende también que no corresponde a nadie predeterminedar las dosis de opiniones positivas o negativas que produzca la libertad de expresión. Permitir que se gesticione una opinión pública no es un acto de teatro sino un arduo proceso social.

* * *

En la situación presente importa precavernos de dos clases de riesgos si la actual libertad de expresión ha de conducir al surgimiento de una opinión pública. Los riesgos por parte de quienes usan la libertad de expresión, o sea de los críticos, y los riesgos por parte de quienes son criticados.

El crítico independiente corre riesgos sutiles y debe estar, en estos tiempos inciertos, particularmente alerta a sus propias reacciones. Corre el riesgo de creer que con sus críticas ha compuesto al mundo y que su función termina con su desahogo; debe caer en la cuenta de que todo poder intencionadamente establece una zona calculada de desahogo como medio para suavizar las tensiones políticas.

Corre también el riesgo de dejar que se desarrolle en él una actitud de insatisfacción sistemática, confundiendo el señalamiento de deficiencias con la deleitación morbosa en ellas.

En esto tiene que resistir el halago de sus propios amigos y no dejarse retroalimentar por la lisonja; si así lo hiciera, desvirtuaría su función que es servir a la racionalidad de las acciones públicas y no engrandecerse a base de las fallas de otros.

Hay otros riesgos más profundos que acechan al crítico independiente. No menciono el plato de lentejas que en México se cocina con una variedad de recetas refinadas y que está siempre presto para quien, en su interior, haya puesto precio a su independencia. Menos heroico y más desconcertante es el dilema moral que se plantea a quien intenta romper un sistema cerrado y comprueba que sus esfuerzos son paradójicamente absorbidos por el propio sistema, lo legitiman y lo convalidan. ¿Se es entonces opositor o cómplice? ¿El mismo testimonio de libertad no es reabsorbido para justificar en formas sutiles la opresión? ¿La crítica se vuelve fatalmente cooperación?

Los intelectuales y críticos independientes que empiezan ahora a expresarse con libertad requerirán sortear estos riesgos con juicio lúcido,

sagacidad y entereza si esta libertad ha de cristalizar pronto en México como una situación de opinión pública. Es grande su responsabilidad.

Por su parte, los criticados (funcionarios públicos, partidos políticos o grupos sociales) tendrán que resistir la tentación de rechazar la crítica independiente. En vez de evaluarla con serenidad, ventilarla con honestidad y contestarla con racionalidad, los criticados (sobre todo si son hombres de poder habituados al halago) tienden explicablemente a absolutizar sus propios puntos de vista y condenar o ignorar los contrarios.

Quedaría totalmente desvirtuada la libertad de expresión como avance democrático si los criticados confundiesen discrepancia con disolvenca, disidencia con destrucción, e independencia con rebeldía. Pues en ese caso seguiríamos reafirmando, por la inercia del pasado, un concepto de sociedad en que el control es más importante que la veracidad en la vida pública y en que el Estado se convierte en agencia de ortodoxia y declara “buenos” y “malos” a los ciudadanos conforme al patrón de una verdad oficial.

Gobernar democráticamente es, entre otras cosas, promover la consolidación de procesos sociales que, como el de la opinión pública, implican un equilibrio hábil entre gobernantes y gobernados, hecho de reacciones humanas y no sujeto a armonías preestablecidas. La información libre y la disidencia son un necesario contrapeso al autoritarismo de la razón de Estado.

Otras veces se rechaza la crítica porque se la percibe sólo como denuncia y “denunciar es muy fácil”. No se distingue entre el tono quizás denunciatorio y el contenido que esclarece causas, aporta datos, señala ineptitudes comprobadas, sitúa problemas y, a través de esto, ofrece implícitamente alternativas. No se percibe que esa crítica, debajo del tono denunciatorio, es tan constructiva como puede ser cualquier crítica que no deje de serlo.

* * *

La libertad de expresión (¿relativa? ¿suficiente? ¿progresiva?) que hoy se advierte en México es sólo un principio, una condición de posibilidad de la opinión pública. Ésta es una situación social que todavía no se da entre nosotros.

Inicio frágil, no lo destruyamos. Aprendizaje azaroso, no desesperemos. De las reacciones de críticos y criticados dependerá que el proceso madure en beneficio de nuestra convivencia.

Realismo en el diagnóstico educativo*

Mañana cumple un año el gobierno y con él la actual administración de Educación Pública. Doce meses, sin duda más breves para los gobernantes que para los gobernados, que ofrecen su preñada historia a la evaluación de la opinión pública.

Falta distancia y perspectiva para distinguir en la maraña de los acontecimientos cotidianos —reforma educativa, problemas universitarios, expansión de plazas, tensiones sindicales, giras, ceremonias, declaraciones, promesas, logros— los hilos conductores de la política educativa de este régimen.

Si es prematuro un balance completo, no lo es, sin embargo, el intento de destacar ciertos cambios de estilo respecto a administraciones anteriores. Y entre éstos sobresale en mi opinión uno muy positivo: el realismo en la apreciación de los problemas.

Ha habido un cambio en la posición pública de las autoridades de Educación respecto a la situación educativa del país. Mayor objetividad en reconocer problemas, mayor sinceridad para aceptar limitaciones, mayor modestia al anunciar promesas. Este realismo que contrasta con los tonos triunfalistas tan frecuentes en la SEP merece, por justicia, señalarse. Y analizarse un poco más de cerca.

* * *

Sería inexacto afirmar que la administración educativa del sexenio anterior fue triunfalista y que ésta va resultando realista. Más bien se advierte que en el sexenio pasado hubo una evolución del realismo al triunfalismo, lo cual ofrece quizá lecciones para el futuro, en cuanto revela la vulnerabilidad de la psicología del político y la mecánica que opera en nuestro sistema de gobierno para confrontarse con la opinión pública.

Desempolvemos códigos y hagamos memoria.

* *Excélsior*, 30 de noviembre de 1971.

La anterior administración educativa hizo gala de realismo en sus principios, según puede comprobar quien revise la prensa de los últimos años. El entonces secretario pidió informes veraces sobre los resultados de la campaña alfabetizadora (11 de abril de 1965); reconoció la inadecuación de los planes de estudio, la insuficiencia de maestros y la incapacidad financiera del gobierno para atender los problemas educativos (21 de agosto de 1965). Enfatizó también, por aquel entonces, la necesidad de “sacudir el sistema educativo nacional” y para ello señaló severamente las deficiencias del magisterio (12 de agosto de 1965). Haciéndole eco, el director de Enseñanza Normal denunció el incumplimiento de los maestros y afirmó que la educación primaria estaba “vacía de ideales y de sentido moral” (3 de septiembre de 1965).

Por esas mismas fechas el primer informe presidencial asentó que “las necesidades educativas de México no tienen límites”, que había insuficiencia de recursos para atender los requerimientos de la educación nacional y que existían fuertes desigualdades en la distribución de la educación (1 de septiembre de 1965).

El entonces secretario, todavía en el segundo año del sexenio, reafirmó su posición realista: “No nos hemos propuesto innovaciones espectaculares que corren el riesgo de desvanecerse con la prueba del tiempo y de la realidad. Nos hemos propuesto una tarea modesta pero definitiva”. Refiriéndose a la enseñanza secundaria, dijo: “La República no cuenta ni con los recursos necesarios para la construcción de tantos edificios o para la dotación de equipos, laboratorios y bibliotecas, ni con el número de maestros debidamente preparados” (4 de marzo de 1966).

Por esas fechas, sin embargo, empiezan en la administración pasada los toques de autosatisfacción y los desplantes publicitarios. Se descubre el gusto por los números sin proporcionar puntos de referencia que permitan apreciaciones objetivas, y se afirma, por ejemplo, que fueron 400 mil los alfabetizados en el primer año de la campaña de alfabetización. La escalada del triunfalismo prosigue primero con aseveraciones como ésta: “Las autoridades educativas confían en terminar durante este sexenio el problema del analfabetismo” (15 de febrero de 1966) o como estas otras, ya francamente inauditas: “México no va a la zaga de ningún país del mundo en materia educativa” por lo que “podemos exportar técnicas y maestros” (17 de julio de 1966) y “México es vanguardia en planes educativos” (30 de julio de 1968).

El último año del sexenio culmina en un lamentable olvido del realismo de los principios. El discurso del Día del Maestro de 1970 presenta informes numéricos acrílicos sobre el desarrollo de la educa-

ción y pregona también “los avances logrados en la reforma educativa” (16 de mayo de 1970). Poco después, el entonces secretario afirma que “el aprovechamiento en la enseñanza fundamental se ha elevado en un 84%, en tanto que en la enseñanza media llega al 90%; la deserción se redujo a menos del 7% y al 8.5% en la media” (3 de julio de 1970).

Un alto funcionario de la SEP (el mismo que, convertido al realismo a principios del actual sexenio, nos sorprendió afirmando que muchos niños terminan la primaria sin saber leer ni escribir) aseveró entonces que “no se desperdician recursos por el hecho de la deserción, pues los desertores se dirigen inmediatamente al trabajo productivo” (17 de junio de 1970).

Así se llega al ocaso de la administración pasada. El titular afirma que “se cumplieron las metas fijadas para este ramo en el actual sexenio” (28 de octubre de 1970); que la educación nacional beneficia grandemente el ascenso social de las clases más desposeídas; que la telesecundaria ha tenido un gran éxito y que el gasto educativo se duplicó en esos seis años (29 de noviembre de 1970).

* * *

La actual administración de la SEP ha adoptado hasta ahora una tónica realista al ubicarse ante la problemática educativa que confronta. Ha denunciado el “absurdo administrativo” y el gigantismo que ahogan a esta dependencia (25 de septiembre de 1971); y el centralismo, los dispendios y los métodos pasivos que frenan la educación (12 de noviembre de 1971). Ha reconocido que “hay muestras innegables de decadencia” y que “aunque se duplicase el presupuesto sería insuficiente” (27 de agosto de 1971). La semana pasada, el actual secretario, en un discurso que sorprendió muy gratamente, manifestó su apertura a la crítica independiente al afirmar que “es misión del gobierno respetar y promover un clima de absoluta libertad para el trabajo intelectual”.

Se reconocen también las carencias y las deficiencias. “Nuestra enseñanza rural se ha vuelto libresca, ajena a los problemas del medio y a las actuales exigencias de los hombres del campo; es incompleta en el 80% de los casos y son bajísimos los rendimientos que suele obtener”. Esta situación fue calificada de “discriminación injusta para la clase rural” y de “grave amenaza para el sano desenvolvimiento de la economía nacional” (12 de noviembre de 1971) (sólo para completar el contraste añadido que el 16 de mayo de 1967 el entonces subsecretario de la SEP afirmó, según la prensa: “Se igualarán las oportunidades educativas

en el campo y la ciudad. La discriminación educativa que afecta a los niños y jóvenes rurales principia a ser liquidada gracias al patriotismo y al espíritu revolucionario del Presidente Díaz Ordaz”).

Habría, en conclusión, dos hipótesis posibles respecto al tono realista de la actual administración educativa.

La primera sería que, en nuestro sistema de gobierno, el realismo evoluciona fatalmente, a lo largo del sexenio, hacia el triunfalismo. La necesidad de esta dialéctica sexenal podría convalidarse por razones que van desde los mecanismos de autoafirmación psicológica del político, su humana debilidad ante la adulación que lo circunda y su explicable tendencia al reconocimiento de sus esfuerzos, hasta otras más sutiles como la conveniencia de una mística para sostener el proceso del desarrollo, la suposición de que el gobierno debe tener soluciones a todo, o la tendencia inevitable a la sacralización del poder.

La segunda hipótesis sería que el realismo que está caracterizando a esta administración educativa proviene de raíces más profundas y no va a desaparecer en los cinco años siguientes.

Creo que esta segunda hipótesis merece más credibilidad que la primera. Las razones que veo para hacer esta afirmación son las siguientes. Primera, la situación de algunos problemas educativos del país es ya demasiado crítica para tolerar ningún disimulo triunfalista. Segunda, se ha abierto la puerta a la crítica independiente y han aumentado los grupos sociales que reflexionan sobre los asuntos públicos; aunque todavía no sea ideal la manera como sus opiniones son recibidas y evaluadas, es evidente que se ha desatado un proceso que es irreversible. Tercera, hay buenos inicios de investigación seria dentro de la SEP, que estimulará permanentemente la autocrítica. Y cuarta y principal, el actual realismo que se advierte en el ramo educativo corresponde a una tónica realista que abarca más globalmente las acciones gubernamentales en general, hecho éste sin precedente en las últimas décadas y también de efectos irreversibles.

Es de desear, entonces, que el realismo de esta administración educativa dure cinco años más. La lección de administraciones pasadas nos sirve de advertencia. El análisis del momento presente nos brinda una esperanza. ¿Estaremos superando, para siempre, el infantilismo de los desplantes triunfalistas? El sexto cumpleaños del gobierno lo dirá.

La prensa como contrapeso del poder*

La noticia de una posible conspiración de la ITT y la CIA para impedir que Allende llegara a la presidencia de su país ha merecido justos comentarios. Más allá de su interés directo da también ocasión de reflexionar en el papel que tiene la prensa en la política norteamericana, pues no es la primera vez que una denuncia periodística, basada en documentos confidenciales, alerta a la ciudadanía de ese país sobre peligrosos manejos de sus gobernantes.

En tres ocasiones, en los últimos meses, el periodista Jack Anderson ha sacudido a la opinión pública con revelaciones sensacionales. En enero publicó documentos secretos que mostraban una actitud hostil a la India por parte de Washington durante la guerra indo-pakistana. Poco después reveló que el Departamento de Justicia había resuelto a favor de la ITT una demanda fundada en la ley sobre monopolios, al mismo tiempo que esta compañía prometía una contribución económica para la convención del Partido Republicano. Finalmente dio a conocer la documentación que parece incriminar a esa misma empresa y al gobierno de Estados Unidos de una ilegítima injerencia en los asuntos políticos chilenos.

Anderson, desde su columna *The Washington Merry-go-round*, llega a cerca de 50 millones de lectores a través de 746 diarios. Sus comentarios procuran rebasar el ámbito del chisme político y revelar a sus conciudadanos características importantes de la vida interna de Washington. Se calcula que en los últimos dos años y medio, desde que heredó la columna de Drew Pearson, este periodista ha cortado la carrera política de por lo menos seis importantes figuras nacionales.

La personalidad periodística de Anderson es ciertamente un fenómeno muy norteamericano. No es posible que exista este tipo de periodismo en México por muchas razones. Para empezar, porque el

* *Excélsior*, 4 de abril de 1972.

periódico se lee menos, mucho menos en México que en el país vecino. Si en Estados Unidos se publican 312 ejemplares de diarios por cada mil habitantes, en América Latina el promedio es sólo de 75. Si en Estados Unidos se consumen al año 42 kilos de papel periódico por habitante, en América Latina se consumen sólo tres kilos y medio. Tampoco existen entre nosotros cadenas sindicadas que reproduzcan el texto de un columnista en centenares de periódicos a través de la nación.

Hay, además, obvias diferencias entre ambos países, diferencias en la organización del sistema político, en los procesos electorales, en el valor de la información y en el ejercicio de la libertad de prensa, que hacen difícil cualquier comparación. Y sin embargo vale la pena pensar en que, si alguna vez en México la prensa ha de llegar a actuar como contrapeso del poder, tendrán que cumplirse ciertas condiciones.

* * *

Si es verdad que la prensa mexicana (parte de ella al menos) ha entrado a una fase de mayor franqueza crítica, también es verdad que no basta que la prensa se exprese con libertad y franqueza para contrarrestar eficazmente eventuales excesos del poder público. Para que esto sea posible, la condición esencial es que exista en la población un cierto grado de cultura cívica. Cultura cívica es información sobre hechos y personas relacionadas con el poder, es interés efectivo por la cosa pública, es confianza en que las acciones personales pueden afectar las decisiones del gobierno, es participación en actividades políticas. Y esta cultura cívica es en México todavía muy escasa.

Hay dos maneras de apreciar la cultura cívica. Una supone que ésta se desarrolla en un *continuum* progresivo: los habitantes de un país pueden clasificarse según tengan poco, mediano o mucho conocimiento de su sistema político. La otra mediría la cultura cívica según el grado de conciencia de clase y la claridad con que las diversas clases sociales expresen sus intereses.

Según la primera manera los investigadores suelen distinguir tres categorías de ciudadanos. La primera categoría es la de la población “tradicional” o localista: gente que carece de información sobre los hechos políticos y se comporta con indiferencia y aun desconfianza hacia el poder. En México se calcula que el 25% de la población pertenece a esta categoría.

En segundo lugar está el sector de “subordinados”: personas que tienen cierta información sobre el sistema político y su funcionamiento,

aceptan su legitimidad y reconocen sus méritos, aun cuando eventualmente manifiesten su desacuerdo con algunas medidas gubernamentales; pero por otra parte no creen que puedan influenciar el curso de los acontecimientos políticos y, en consecuencia, no participan voluntariamente en actividades políticas o cívicas. En México se calcula que este sector comprende el 65% de la población.

Finalmente, bajo la categoría de “participantes”, o sea ciudadanos que activamente están comprometidos con el quehacer político, se encuentra el 10% restante.

Es, por tanto, escasa la cultura cívica en México, según esta manera de apreciarla.

Más escasa resultaría probablemente si se intentara juzgarla como expresión de conciencia de clase. Todos sabemos cuán problemático es hablar de conciencia de clase en la vida política mexicana, sobre todo porque la existencia del partido oficial que pretende representar a los sectores populares, impide de hecho la manifestación política de los intereses de clase de las mayorías. Cuando éstos surgen, como en los intentos de sindicalismo auténtico, son obstaculizados o reprimidos por el propio partido que dice representarlos.

* * *

El hecho, pues, es que la cultura cívica de México es escasa, muy escasa. Y por esto la prensa no encuentra respuesta significativa cuando critica o denuncia.

Denuncias ha habido suficientes. Suficientes incluso para que, en una sociedad de mayor vertebración política que la nuestra, tuviesen que renunciar varios ministros y varios directores de empresas descentralizadas.

Pero hay un vacío de ciudadanía que impide, salvo raras excepciones, que las denuncias periodísticas consoliden opinión y ejerzan presión efectiva ante los órganos del poder. Tan es así que el propio gobierno puede autodenunciarse en asuntos serios sin que suceda nada y sin que se aplique jamás la ley de responsabilidades.

* * *

En conclusión, parece ser tarea principal del periodismo mexicano en estos tiempos contribuir a desarrollar la cultura cívica de la población, antes que pretender jugar un papel abierto en contrapesar el poder.

Y esto no es debilidad de la prensa sino limitación de la ciudadanía. La información veraz, el juicio independiente, el planteo de los asuntos públicos, el cuestionamiento de las decisiones gubernamentales, irán aumentando la cultura cívica de los lectores. El periodismo editorial podrá llegar a ser actor de equilibrio político, como lo pide nuestro orden democrático, sólo en la medida en que cumpla su misión previa de pedagogía ciudadana.

En Estados Unidos se dice que los políticos piensan dos veces sus decisiones ante la pregunta: “¿Y cómo se verá esto la semana entrante en la columna de Anderson?”. Si en México hubiese columnistas semejantes lo más probable es que nuestros políticos se contestaran: “¿Y eso qué tanto importa?”. Por algunos años todavía.

El periódico como libro de texto*

En nuestros días ninguna persona que se respete se atreve a dar una definición de educación. Pero hay acuerdo en que cuanto contribuya a ahondar nuestra conciencia es educación, de alguna manera. De aquí se sigue, me parece, que un objetivo aceptable de toda escuela debiera ser enseñar a leer el periódico.

El periódico es un puente hacia el acontecer cotidiano. Es información y puede fácilmente convertirse en experiencia. Y esa experiencia puede incrementar la conciencia de lo que somos y de lo que es el mundo en el que nos movemos.

Las escuelas se han aislado de la vida. Han engendrado una cultura artificial, hecha de programas fijos, de reglas, ritos y requisitos que enajenan al estudiante. ¿No sería lo más natural del mundo que las cosas fuesen al revés y que la educación resultase realmente interesante?

En esto reflexionaba yo al pensar cómo estaría enseñando esta semana en Ciudad Netzahualcóyotl aquel imaginario profesor al que ya me he referido en artículos anteriores.** Más que exponer su filosofía educativa será útil mostrar aquí cómo un profesor de preparatoria, sin recursos, puede encontrar en el periódico, para sus clases y seminarios de ciencias sociales, por ejemplo, el mejor de los libros de texto. Cómo puede organizar con sus alumnos las actividades escolares a partir de las noticias de la semana que acaba de pasar, según aparecieron en *Excélsior*.

* * *

Podría organizarse un enjundioso seminario sobre la ética del poder en México. Para este seminario los periódicos de la semana pasada aportan los siguientes temas de discusión: el cacique Martiniano Martínez ha controlado el agua de Ixmiquilpan por 26 años (jueves 23); los

* *Excélsior*, 28 de marzo de 1972.

** Véanse los artículos que aparecen en las pp. 63 y 67.

ingenieros militares denuncian su situación y por ello son arrestados con engaño (lunes 20); los porristas disuelven a tiros una asamblea en la Preparatoria Popular de Tacuba y quedan otra vez impunes (jueves 23); un grupo de campesinos de Tuxtepec se opone a la construcción de la presa Cerro de Oro porque no les llega el beneficio de obras semejantes (viernes 24); el Estado prohíbe varias revistas y una película pornográfica, y empieza a debatirse el problema de su competencia para normar la moral social (lunes 20); el estudiante Flores Rodríguez, que dio muerte a un porrista en defensa propia, denuncia desde Lecumberri la irregularidad jurídica de su proceso (domingo 26).

Actividad práctica de este seminario: verificar esta última noticia, entrevistando al estudiante preso, a su abogado y al director de la prisión (y lo que de esto se siga).

La ética del poder podría ser el tema de un seminario permanente en todas las preparatorias del país. No sólo porque cada semana se puede estar seguro de que los diarios revelarán nuevos casos de corrupción, sino porque muchas otras noticias se relacionan desde ángulos morales con nuestra estructura política.

Otro interesante seminario, que también puede ser permanente, versaría sobre el lenguaje político en México. En los días pasados los periódicos aportaron para este ejercicio la materia siguiente: no hay crisis política en el país, dice el secretario de Gobernación, si bien otros opinan lo contrario (viernes 17); el PRI es empresa de participación estatal, dice un exfuncionario cardenista (domingo 19); se logrará el ideal de humanizar y tecnificar la justicia, opina el procurador del Distrito Federal (domingo 19); un estudiante de Oaxaca interpela al presidente Echeverría en un diálogo de extraordinaria franqueza (miércoles 22); Cuenca Díaz y otros funcionarios intentan definir, a propósito de Lucio Cabañas, lo que es y lo que no es un guerrillero (varias fechas).

El análisis de estas noticias deberá ser rigurosamente académico. Situado el texto en su contexto se determinará su contenido aparente y su significado real, sus destinatarios, su relación con declaraciones anteriores y su efecto en los diversos medios. Por último se examinará su congruencia con la realidad; en caso de que se aprecien divergencias entre las afirmaciones de los políticos y la realidad del país, se documentarán y registrarán acuciosamente.

Este entrenamiento o, si se quiere, esta alfabetización en el lenguaje político del país es no sólo indispensable para salvar el psiquismo del futuro ciudadano, sino un ejercicio extraordinariamente formativo por la complejidad de operaciones que supone.

Como parte de este seminario, los alumnos podrán trabajar en analizar los criterios con que los medios de difusión seleccionan en este año de celebraciones los textos de Juárez. Esos criterios expresan también un lenguaje político determinado.

Actividad práctica: grupos de alumnos indagarán qué opinan los maestros de primaria acerca de los instructivos que reciben de la SEP para celebrar el aniversario juarista.

* * *

Para alimentar el curso de problemas económicos y sociales de América Latina la semana pasada ofrece varias magníficas unidades de trabajo. Las declaraciones del embajador Olloqui que asegura que México llegará muy pronto a ser país desarrollado (jueves 23) dan pie a confrontar la teoría clásica del desarrollo con la teoría de la dependencia; lo mismo puede hacerse con ocasión de las declaraciones de Prebisch sobre el futuro ni capitalista ni socialista de la economía latinoamericana (miércoles 22). La implicación de la ITT en la sucesión presidencial chilena (miércoles 22) permite analizar las relaciones económicas y políticas de América Latina con Estados Unidos en forma muy actualizada. El secuestro del empresario Sallustro (miércoles 22) se utilizará para comparar este suceso con otros semejantes que están ocurriendo en México; las acusaciones que hace el Ejército Revolucionario del Pueblo al industrial argentino manifiestan una filosofía social que merece analizarse críticamente.

También el curso de introducción a la Sociología podrá revitalizarse con varios acontecimientos de la semana pasada. Pablo VI exhorta a los propietarios a comportarse como administradores, no como dueños (jueves 23); interesará discutir la concepción de la propiedad que sostiene la Iglesia y compararla con otras teorías de la propiedad; puede también examinarse la credibilidad de esta concepción en México.

La derrota de Olivares (lunes 20) se presta a considerar el fenómeno de los héroes populares, su arraigo en valores revanchistas de clase social, sus ingredientes emocionales y sus posibles funciones de escape de responsabilidades. La figura de este boxeador destronado es también ocasión de discutir la explotación comercial de este deporte, la relación entre educación y éxito económico y el efecto de los medios de comunicación en la creación de héroes populares.

Como en México empieza a hacerse pública la vida pública son muchas las noticias relevantes para las clases de civismo, sociología,

economía o ciencias políticas. Si el diario tiene además editorialistas serios, los educadores dispondrán también de guías autorizados para el análisis de los principales acontecimientos.

Un curso de ciencias sociales debiera versar sobre sucesos que nos afectan. La teoría es indispensable pero para no ser artificial debe venir requerida por los hechos.

El periódico proporciona el material. Del maestro se espera el método que logre sistematizar los conocimientos y el estímulo a la imaginación. De los alumnos, la construcción operativa de su propio currículo. Así puede la escuela palpar con el pulso del mundo e introducir al gusto del aprendizaje permanente.

En la brevísima vida que tiene un periódico, desde que se compra hasta que se tira, lo mejor que puede sucederle es pasar por la mente imaginativa de un grupo de estudiantes ávidos de aprender. Habrá entonces contribuido a formar conciencia cívica, conciencia humana.

Sólo educando de esta manera, a partir de los hechos que nos envuelven, puede esperarse que los jóvenes lleguen algún día a transformar la historia.

Creación de una “conciencia crítica”*

El secretario de Educación afirmó el martes pasado ante la Asamblea Nacional de Educación Normal: “El sistema educativo, en la concepción que tiene de él el Estado Mexicano, debe propiciar antes que nada la formación de una conciencia crítica que luche por el desarrollo equilibrado de todas las regiones de nuestro país, porque ha llegado el momento de que no sólo unos cuantos sectores privilegiados gocen del beneficio educativo sino que toda la población participe en la vida social en el más pleno, digno y responsable ejercicio de la libertad”.

Conciencia crítica son las palabras esenciales. Conciencia crítica parece ser la orientación básica de lo que la SEP entiende por reforma educativa. Tan es así que el subsecretario Ramón G. Bonfil afirmó el mismo día que “las autoridades son conscientes de que la finalidad esencial de la educación es crear la capacidad crítica”. Tan es así que dos días después (los maestros son de rápido aprendizaje) la Asamblea Nacional de Educación Normal repitió a la letra en sus declaraciones las palabras del secretario que hemos citado.

Afirmar que el objetivo esencial de la educación es formar una conciencia crítica es algo sumamente serio. No creemos que la SEP utilice trivialmente estas palabras ni tenemos razón para dudar de la buena fe y la honestidad de los funcionarios que las emplean.

Esto no obstante, hay ciertas dificultades que la opinión pública encuentra para creer realmente que la conciencia crítica, con todo lo que ella implica, va a ser el principio rector de la acción educativa del Estado. Hay ciertas dificultades que se originan en el comportamiento del propio Estado mexicano ante eventuales manifestaciones de esa conciencia crítica que ahora se propone como valor deseable.

* *Excelsior*, 18 de abril de 1972.

Una educación que forme conciencia crítica desemboca en el ejercicio de la libertad, como lo hacen notar las palabras del señor secretario. No puede confinarse el hábito crítico al terreno de los teoremas matemáticos y los ejercicios académicos. Es una modalidad del espíritu que afecta integralmente al hombre, no sólo en el uso de sus conocimientos sino en el compromiso con sus valores. Por esto la conciencia crítica conduce inexorablemente a opciones de valor. Genera comportamientos autónomos. Eleva al ser humano al plano de su dignidad absoluta, donde el soborno no es posible, donde la libertad es imperativa, donde la fuerza moral se vuelve más poderosa que la más poderosa de las represiones. La conciencia crítica desemboca, cuando la coyuntura lo exige, en la acción revolucionaria, en sentidos que no caben en el uso institucional de este adjetivo.

Y hay, decíamos, ciertas dificultades para que la opinión pública mexicana pueda tener fe en que esta conciencia crítica será el objetivo supremo de la educación del país. Dificultades que tienen su origen en el hecho de que el Estado sanciona, con sus decisiones cotidianas, los valores sociales realmente vigentes. ¿Ha sancionado el Estado mexicano como un valor prioritario la existencia y el ejercicio de la conciencia crítica?

A veces sí y a veces no. Cada cual hará su propio balance y aventurará su juicio en este momento de incierta apertura democrática. Pero en la parte negativa de este balance, que es donde surgen los problemas de credibilidad política, podrían apuntarse algunos hechos de la semana pasada.

* * *

Podría recordarse, por ejemplo, la denuncia del líder Mariano Villanueva Molina (*Excélsior*, 14 de abril) de que "catorce millones de metros cuadrados de terrenos de los Ferrocarriles Nacionales han sido robados por funcionarios, gobernadores, presidentes municipales, paracaidistas y líderes".

Podría recordarse la denuncia del despojo de tierras por funcionarios gubernamentales en Puerto Escondido, Oaxaca (*Excélsior*, 15 de abril) o la de los campesinos de Casa Blanca, Querétaro, que protestan contra los influentes, el delegado agrario y el comisario ejidal (*Excélsior*, mismo día).

Podría también recordarse la denuncia del ing. Francisco Alonso (*Excélsior*, 13 de abril) de que hay fraudes por sesenta millones al año

en compras de materiales de PEMEX y la acusación del trabajador jubilado José Álvarez Méndez (*Excélsior*, 14 de abril) de que los líderes de esta empresa descentralizada, en connivencia con la administración, han construido sus mansiones con recursos de la empresa.

Si el Estado no investiga, no clarifica públicamente, no castiga en estos casos, sino permanece callado, ¿puede la opinión pública creer que le interesa la conciencia crítica manifestada en estas denuncias?

* * *

Hay en la misma semana pasada un ejemplo más claro que merece analizarse con detenimiento: la “caravana por la justicia y la tierra” de los campesinos de Puebla y Tlaxcala.

¿No era esta caravana expresión de una conciencia crítica? ¿Por qué entonces intervino el ejército?

Analícese la entrevista hecha a los senadores por Tlaxcala Nicanor Serrano del Castillo y Vicente Juárez Carro como indicativa de la respuesta del aparato gubernamental a la preciada conciencia crítica en este caso particular (*Excélsior*, 14 de abril). Ambos senadores declaran, después de hablar con Olivares Santana, que “los campesinos son agitadores” y aplauden la intervención del ejército “porque así se garantizaba la tranquilidad y la paz”. ¿Dónde quedó la conciencia crítica como un valor que el Estado promueve para que “luche por el desarrollo equilibrado de todas las regiones de nuestro país, porque ha llegado el momento de que no sólo unos cuantos sectores privilegiados”, etcétera?

El primero de estos senadores afirma que “la marcha era ilegal”. No aduce ninguna razón. Sólo dice que “todo se arregla conversando”. La opinión pública pensará entonces que lo que el Estado aprecia y lo que realmente espera del sistema educativo es que aprendamos a “conversar”.

El reportero pregunta a este senador, a propósito de la ambigua intervención del ejército: “¿La marcha se encontraba amenazada?”. Senador: “Bueno, no exactamente”. Reportero: “¿Entonces?”. Senador: “El ejército como institución garantiza la vida de las instituciones”. Dejo los comentarios a la conciencia crítica del lector.

El otro senador, Vicente Juárez Carro coincide: “El ejército lo hizo para protegerlos”. Reportero: “¿De quiénes?”. Senador: “Bueno, para auxiliarlos, alimentarlos, transportarlos. Eso es protegerlos. ¿No le parece?”.

Respecto a los latifundios (cuya existencia en Tlaxcala y en todo el país es afirmada por Leyva Velázquez, exsecretario general de la CNC) el senador niega que existan en Tlaxcala. Y da una razón contundente: “Tlaxcala es un Estado muy pequeño; es imposible que haya latifundios en una entidad de este tamaño”. Dejo los comentarios a quienes hayan encontrado sugestiva la tesis de la idiotización de los mexicanos.

Cierto que el presidente recibió a los campesinos, elogió la fe que tienen en la resolución de sus problemas y prometió responder a sus demandas con un plan de obras, todo lo cual es muy plausible. Pero la opinión pública no ha recibido una explicación convincente de parte del Estado sobre las razones que hubo para hacer intervenir al ejército y los hechos la fuerzan a poner en duda el aprecio gubernamental por la conciencia crítica.

* * *

En resumen, los ciudadanos perciben en las respuestas que cotidianamente dan los organismos gubernamentales al ejercicio de su conciencia crítica una valoración ambigua. A veces (y no menciono otros, casos contemporáneos) la respuesta es la intervención ilegal y represiva del ejército; otras veces, como en el caso de escritores independientes que escribimos artículos como éste, la respuesta es respetuosa.

La credibilidad de que el propósito supremo de la educación nacional sea efectivamente la formación de una conciencia crítica dependerá de que el comportamiento cotidiano del Estado sea cada vez más consecuente con este bello propósito proclamado.

El camino hacia la conciencia crítica*

Dentro de un mes exactamente oiremos el informe presidencial. Mientras el documento se prepara en diversas dependencias del gobierno, la opinión pública empieza a preguntarse qué significado concreto va a tener este evento.

El gobierno desea que sus acciones sean evaluadas críticamente por los ciudadanos; lo ha dicho de sobra. Los ciudadanos desean también participar con su crítica en los asuntos públicos; lo han evidenciado de sobra. Y sin embargo se siente, se percibe un sentimiento de frustración en ambas partes: ni el gobierno parece conseguir lo que quiere ni la gente está satisfecha con lo que logra.

Se habla de sentido crítico, de capacidad crítica, de conciencia crítica, pero quizá no se está entendiendo lo mismo bajo las mismas palabras.

Hace dos semanas, por ejemplo, el secretario de Patrimonio calificaba de inmoral a quien no ejerce su derecho a la inconformidad, a quien no protesta contra las injusticias y a quien no defiende su verdad; pero abundan ejemplos recientes de protestas infructuosas e inconformidades frustradas. También la deseada reforma educativa ha señalado la formación de una conciencia crítica como uno de sus objetivos; pero basta hablar con estudiantes para ver que “esa” conciencia crítica, no es lo que ellos desean y buscan.

Se ocurren algunas reflexiones que pudieran servir para disipar ambigüedades. Pues la “conciencia crítica” tiene condiciones de posibilidad que la anteceden, exigencias que la acompañan y efectos inevitables que la siguen.

* * *

Ningún decreto producirá conciencia crítica como ninguna Constitución ha producido jamás ciudadanía. No es tampoco la concien-

* *Excelsior*, 4 de agosto de 1972.

cia crítica fruto de exhortaciones o benévolo deseos. Su condición de posibilidad es una situación política, determinada a la vez por la corresponsabilidad de los gobernados y la apertura de los gobernantes. Cuando esa situación existe, brota la conciencia crítica, sin conjuras ni exhortos ni invitaciones de nadie.

De aquí podríamos inferir, como primera conclusión, que si se desea que tengamos conciencia crítica lo primero es que no nos la manden tener.

* * *

Analizando algunas declaraciones oficiales sobre este tema se tiene la impresión de que a veces se confunde la conciencia crítica con el disenso. Y no son la misma cosa. La conciencia crítica se manifiesta desde luego en inevitables disensos pero no termina allí. No es un fenómeno que interese a la lógica sino a la política porque consiste en hacer explícitos los conflictos latentes en la sociedad. La conciencia crítica es por esto una fuerza orientada a reconfigurar el poder modificando los apoyos que éste recibe y alterando las demandas que sobre él se ejercen.

Podemos entonces formular una segunda conclusión: quienes dicen promover la capacidad crítica deberán estar dispuestos no sólo a que la gente piense distinto sino a que se descubran, expliciten y manifiesten los conflictos sociales latentes.

* * *

Pero hay algo más. La manifestación de un conflicto social no consiste sólo en la denuncia verbal o en la protesta pública, sino que llega, por la dinámica de la propia conciencia crítica, a la movilización social. Promover la capacidad crítica de la gente es activar un proceso que desembocará necesariamente en acciones cívicas de disidencia. Es permitir que los grupos sociales rompan alianzas tradicionales en búsqueda de una mejor justicia.

Es en esta zona en que lo educativo se convierte insensiblemente en lo político, en que la conciencia se expresa inevitablemente en la acción, donde encontramos las mayores incongruencias en el México de hoy. ¿Ejemplos? Se quiere activar el diálogo ciudadano, sin alterar los frustrantes esquemas del fraude electoral. Se invita a los obreros a luchar por la autonomía de sus sindicatos sin tocar los controles del par-

tido oficial. Se habla de una reforma educativa orientada a despertar la conciencia crítica del estudiantado, sin que se adviertan signos de que las críticas estudiantiles estén siendo incorporadas en la propia reforma educativa.

Apuntemos, entonces, una tercera conclusión: no proclamemos propósitos de estimular la conciencia crítica si simultáneamente no luchamos contra los innumerables mecanismos de represión e intimidación que nuestro sistema político ha heredado del pasado y tiende a perpetuar.

* * *

Las tres conclusiones apuntadas hacen ver que todavía nos falta un largo camino por andar si hemos de usar, en el diálogo ciudadano, lenguaje unívoco en forma veraz. El próximo informe presidencial será una oportunidad para comprobar si vamos adelantando por ese camino.

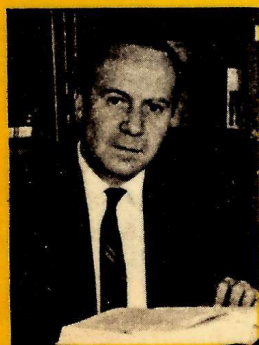
Se terminó la impresión de este libro
el día 5 de mayo de 1973,
en los Talleres de la Editorial Progreso, S. A.
Sabino 275, México 4, D. F.
Tiro, 3 000 ejemplares.

Los mitos y las verdades se entremezclan de tal manera en el panorama de la educación mexicana que no es fácil separarlos. Por ello el ciudadano mexicano se ha habituado a una serie de incertidumbres sobre la situación educativa nacional y busca orientaciones definitivas y sólidas.

¿Cuál es la génesis de las decisiones políticas en el ramo educativo? ¿Es verdad que se ha estado dando atención preferente a la población campesina en la distribución de los recursos educativos? ¿Es posible un cambio social mediante reformas a la educación? ¿Puede decirse que los pobres están financiando la educación superior de los ricos? ¿En qué medida la educación está promoviendo una mayor igualdad social en México? ¿Es creíble que el Estado pretenda en su política educativa y cultural, concientizar a las masas? ¿Es todavía posible la reforma de la UNAM? ¿Qué pensar del diálogo entre el gobierno y las universidades? ¿Qué opinar de la “desescolarización”? ¿Qué opinar de la Reforma Educativa mexicana?

“Quizá sea el ramo educativo —afirma esta obra— el que ha sido más humillado en el pasado, por la oficialización de la verdad. Hay que ventilar este sector de nuestra vida pública del aire viciado del triunfalismo oficial”. *MITOS Y VERDADES* lo hace exponiendo una opinión independiente sobre la política educativa mexicana, según la ha vivido el país desde los inicios de la administración del Presidente Echeverría.

Los comentarios del doctor Pablo Latapí, reconocido especialista en estas cuestiones, reúnen la solidez de criterio, la exactitud de la información y el estilo directo e incisivo.



El doctor Pablo Latapí nació en México, D.F. A sus estudios de Letras y Filosofía hechos en México y en Estados Unidos, añadió el doctorado en Ciencias de la Educación, realizado en Alemania. Desde 1963 hasta 1972 fue Director General del Centro de Estudios Educativos en la ciudad de México. Actualmente es Director de Prospectiva Universitaria, y colabora con la Revista “Proceso”.

Ha dirigido varios estudios de planeamiento universitario, participado en numerosos eventos académicos nacionales e internacionales y es autor de “Diagnóstico Educativo Nacional” (1964), de “Educación Nacional y Opinión Pública” (1965), de “Política Educativa y Valores Nacionales” (en prensa), y de “La Política Educativa Mexicana: 1970-76” (en prensa).