

UNIVERSIDAD, DEMOCRACIA Y DESARROLLO

Adrián Acosta Silva¹

No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o *métodos*; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual.

José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*.

El inicio del siglo XXI trajo consigo, junto a la diversidad de temas propios del nuevo reordenamiento económico y político internacional, la reiteración de una vieja aspiración decimonónica: la de que los complejos problemas económicos, políticos y culturales de las sociedades contemporáneas pueden ser resueltos a través de la educación, y en especial por las instituciones de educación superior. Los gobiernos democráticos, los emergentes y los consolidados, las elites de poder, los partidos políticos han resucitado desde la última década del siglo pasado la vieja certeza compartida tanto por corrientes liberales como por enfoques comunitaristas en torno a la importancia de la educación como mecanismo de igualdad e integración social, de participación política y competitividad económica. Organismos internacionales y gobiernos nacionales invocan una y otra vez la necesidad de más y mejor educación para abatir problemas de pobreza, desigualdad, fragilidad de las democracias, frenar la expansión de comportamientos fanáticos y la generalización del nuevo oscurantismo social. Con mucho de ese discurso revitalizador de la idea educativa finalizó el siglo XX y comenzó el XXI.

¿Cómo se explica esa suerte de retorno del tema educativo al primer plano de las preocupaciones públicas? Buena parte de la experiencia internacional adquirida a lo largo del siglo XX (y en particular, luego de la Segunda Guerra Mundial) apoya efectivamente la creencia de que la educación es una poderosa palanca del desarrollo y de la democracia. La más conocida de las teorías en torno a su importancia económica, la teoría del capital humano, desarrollada, entre otros, por el economista Gary Becker, parte de la clásica creencia formulada desde finales del siglo XVII por Adam Smith (en *La riqueza de las naciones*) acerca de las contribuciones directas e indirectas que la educación tiene en el crecimiento económico y el desarrollo social.² En el campo de la ciencia política, diversos estudios de la cultura política también advirtieron de la importancia que tiene la educación en el desarrollo de actitudes y comportamientos cívicos favorables a la democracia.³ Sin embargo, el agotamiento del largo ciclo de crecimiento y desarrollo económico

3

que siguió a la Segunda Guerra Mundial, junto a la denominada "crisis de la democracia" que se advirtió con fuerza en los años setenta, pavimentaron las dudas en

¹ Sociólogo y doctor en Investigación en Ciencias Sociales con especialización en Ciencia Política por FLACSO-México. Profesor-investigador de tiempo completo del CUCEA de la Universidad de Guadalajara. Es autor del libro *Una modernización anárquica. La educación superior en México en los noventa*. (IESALC-UNESCO/U. de G., 2004). Actualmente, es Jefe del Departamento de Políticas Públicas del CUCEA-U. de G.

torno a la durabilidad y consistencia de la relación entre educación, democracia y desarrollo.⁴ Las conocidas teorías de la modernización, que indicaban las relaciones virtuosas entre estos tres componentes, no fueron capaces de explicar por qué, al finalizar el siglo XX, países con poblaciones grandes y escolarizadas padecen de los viejos problemas de desigualdad, pobreza extrema y fragilidad democrática. El resultado de todo ello es que hoy no parece existir unanimidad teórica ni evidencia empírica sistemática y suficiente que asegure que en los próximos años una población más escolarizada o educada permita generar por sí misma mejores condiciones de construcción democrática, crecimiento económico y desarrollo social. En otras palabras, la educación, entendida como el proceso educativo o como la institución escolar, no asegura ni garantiza por sí misma la resolución en el corto o en el largo plazo de los problemas de cohesión social, equidad económica o democratización política. Como ha sido estudiado en años recientes, la educación puede contribuir a ello si y sólo si están dadas ciertas condiciones o posibilidades de crecimiento económico, articulación social e institucionalidad política. Cuando no existen estos factores, la educación muestra límites de hierro en sus contribuciones reales o potenciales al desarrollo y a la democracia.⁵

Una relación compleja

Quizá una de las grandes paradojas del mundo contemporáneo consista justamente en que, en los tiempos de la globalización o la internacionalización de casi cualquier cosa, la educación permanezca como la última utopía, certeza o proyecto para la reforma cultural, ética y cívica de las sociedades. En otras palabras, en un mundo en que, como hace un buen tiempo, todo lo sólido parece desvanecerse en el aire, y donde el "novedismo" -esa extendida creencia de que todos los problemas y posibles soluciones de la vida individual y colectiva son enteramente nuevos e inéditos en la his-

toria humana-, forma parte del espíritu de la época, no deja de sorprender suficientemente el hecho de que un asunto antiguo, la educación, se siga apreciando como la última utopía, el último lugar de las certezas y los proyectos para crear una "sociedad buena", ese viejo ideal roussoniano. Apelar a la formación de valores y principios éticos, a la construcción de cierto sentido moral en la vida pública, mejorando destrezas, habilidades y competencias técnicas y científicas, en un contexto donde los mares embravecidos del capitalismo se asientan hoy como ayer en las "aguas heladas del cálculo egoísta", como escribió el viejo Marx hace 150 años, es uno de los puntos centrales de las funciones manifiestas y latentes de la escuela y los sistemas educativos, que permitieron que en algún momento se expandieran y arraigaran en diverso grado actitudes favorables a la democracia, al crecimiento económico, o a la cohesión social.

No hay, sin embargo, una relación simple e inquestionable entre educación, democracia y desarrollo. Sus vínculos son confusos, y sus resultados suelen ser contrastantes cuando se comparan a lo largo de grandes periodos históricos. A pesar de ello, la "fórmula ganadora" identificada en buena parte de la literatura internacional atribuye mejores posibilidades de democratización al nivel de ingreso y al nivel de la escolarización de una sociedad. En otras palabras, el ingreso y la escolaridad son factores asociados al "nivel de democratización" de una sociedad. Varios estudios recientes muestran como un mayor nivel de ingreso y una mejor distribución social, junto con un mayor grado de escolarización, permiten la construcción de umbrales mínimos de democratización "sostenible" del régimen político. Para decirlo brevemente: las democracias ricas, "viejas" y más educadas (escolarizadas) tienen mucho más posibilidades de sobrevivir y consolidarse que las democracias jóvenes, pobres y bajamente educadas.⁶

Esa evidencia empírica ayuda a comprender mejor los límites y las potencialidades de la educación en

la construcción de sociedades ricas y democráticas. La educación no puede, por sí misma, mejorar las posibilidades de democratización de un régimen político, aunque genera presiones constantes para su transformación política al incrementar la participación y el interés de los sectores beneficiados con el acceso y la permanencia en los niveles medio y superior del sistema educativo. La educación tampoco puede, por sí misma, generar transformaciones económicas, aunque sus contribuciones puedan mejorar significativamente los ingresos de los individuos y de las sociedades. En otras palabras, la educación no democratiza ni produce riqueza por sí misma, pero, bajo ciertas circunstancias estructurales, puede ayudar poderosamente a la construcción de bienestar y democracia.

En particular, la educación superior universitaria se ha significado por sus contribuciones no sólo a la economía sino también a la política y a la cultura. De hecho, su papel en la formación de los profesionales de la técnica y del servicio público, así como de los gerentes y expertos de la función pública y privada, de la investigación científica y los liderazgos políticos en contextos no democráticos, ha permitido que se constituya como un espacio de libertades que ha cobijado durante largos ciclos la formación de profesionistas y científicos en las distintas sociedades nacionales. La universidad pública latinoamericana, en particular, se ha significado por constituirse no solamente como una institución cultural en el sentido clásico –es decir, una organización que produce y reproduce expresamente conocimientos científicos y significados humanísticos–, sino que también ha cumplido funciones latentes (para utilizar el término mertoniano) en términos de movilidad social, identidad nacional o regional, o crítica política.

A lo largo del siglo XX, en el accidentado proceso de constitución de los Estados nacionales, luego en el ciclo largo del desarrollismo y la configuración de los regímenes nacional-populares, después en el contexto de las sombras largas del autoritarismo político y las dictaduras militares, hasta los años recientes de las re-

formas económicas y las transiciones políticas de re-democratización o hacia la construcción de democracias de primera generación, las universidades han tenido, quizá como ninguna otra institución social, la capacidad de adaptarse exitosamente a las transformaciones del entorno, conservando muchas de sus propiedades y funciones básicas. Sin embargo, sus contribuciones manifiestas y latentes en distintas dimensiones de la vida social y económica se han vuelto mucho más opacas, menos evidentes, y en algún sentido contradictorias con la lógica de las nuevas políticas y modelos de desarrollo nacionales. Frente a los desafíos y restricciones que imponen asuntos como la globalización, el crecimiento económico, la desigualdad social o la consolidación democrática, las universidades, al igual que la educación en general, experimentan una sobrecarga de demandas y expectativas sociales, que colocan en riesgo la solidez y viabilidad de sus funciones tradicionales. Bajo el fuego cruzado de los intereses políticos y cálculos económicos de las nuevas elites latinoamericanas, pero también sacudida por los intereses que se han creado dentro y en los alrededores de sus estructuras institucionales, la universidad latinoamericana, con sus diversas modalidades nacionales y regionales, enfrenta un presente y un futuro complejos, en los que pone a prueba su milenaria capacidad adaptativa.

La educación y el largo proceso civilizatorio

La educación siempre ha sido el territorio de los buenos deseos y muchas buenas intenciones. Durante un largo tiempo, entre los griegos y romanos, por ejemplo, la educación fue vista como una forma de civilizar los espíritus salvajes, el proceso mediante el cual los hombres aprendían los hábitos y conocimientos necesarios para vivir en sociedad, los que incluían no sólo la contemplación y reflexión sobre la naturaleza, el desarrollo del arte de la conversación o de la deliberación pública, sino también el ejercicio del también antiguo arte de la guerra. Muchos años más tarde, la educación

fue vista como parte de las misiones evangelizadoras de la Iglesia y del protestantismo, la educación era sinónimo de religiosidad y apego al *ethos* católico y cristiano. Luego, entre los siglos XVIII y XIX, la educación fue vista como el proceso formador de las elites de poder y de los funcionarios de los nacientes Estados nacionales, lo que dio lugar a la construcción de organizaciones políticas y civiles que aseguraran la búsqueda del “bien común”, la justicia, de cierto orden político. Las burguesías nacionales, con matices, encontraron en la educación el mecanismo capaz de crear sociedades hechas a la medida de sus respectivos imaginarios culturales e intereses económicos y políticos, entre los que se incluyó, por cierto, el de las libertades fundamentales de expresión, de asociación y de pensamiento. Luego, a mitad del siglo XX, se le atribuyeron funciones económicas a la educación con las conocidas teorías del capital humano. Un poco antes, la educación fue considerada, con John Dewey, como el proceso democratizador por excelencia y, poco después, con las teorías de la modernización, la educación fue asociada al desarrollo social y el crecimiento económico, aunque en otros lados fue vinculada a los procesos de liberación nacional y de la revolución política, polvos de viejos lodos de estas tierras latinoamericanas.

Sin embargo, hoy la noción misma del desarrollo ha cambiado. Ya no son sólo el crecimiento del PIB, el crecimiento del ingreso personal, la industrialización, los avances tecnológicos, o la modernización social los indicadores asociados a la noción siempre polisémica y polémica de “desarrollo”. La historia de las últimas décadas, en la cual se han ampliado las brechas entre riqueza y pobreza en el mundo y sus capitalismo de varias generaciones, muestra cómo las visiones “cuantitativas” del desarrollo suelen ser insuficientes para vincular estable y exitosamente crecimiento, cambio y desarrollo, y menos sostenible. Ahora, la noción de desarrollo puede ser definida como lo ha hecho parsimoniosamente, es decir, breve y con alto poder explicativo, el Premio Nobel de Economía de 1998,

Amartya Sen: “el proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos”.⁷

Si se parte de esa definición, al menos, la educación desempeña un papel insustituible en la expansión de las libertades individuales: aprender no solamente a leer y a escribir, a sumar, restar y relacionar ideas, sino también destrezas, oficios y saberes generales, son herramientas indispensables para ampliar capacidades individuales y sociales, para construir ventanas desde las cuales se puede entender el mundo y sus demonios, como señaló en alguna ocasión el científico Carl Sagan. En otras palabras, la educación es hoy quizá más que nunca una de las empresas colectivas más importantes para ligar esa concepción moderna del desarrollo como libertad con la expansión y consolidación de una ciudadanía democrática, capaz de ejercer y procurar sus libertades, obligaciones y responsabilidades en el marco de una sociedad plural y de representaciones democráticas. La formación de una ciudadanía de este perfil, especialmente en el contexto de nuevas democracias como la mexicana, requiere de la eficacia y legitimidad de ciertos principios clásicos (respeto de la ley, estado de derecho, derechos a la libre expresión de las ideas, etcétera) pero de manera fundamental la formación e interiorización de por lo menos tres valores básicos entre la ciudadanía: la autonomía individual, la cooperación, y la participación.⁸

La autonomía individual es fundamental para reducir y tratar de gobernar la complejidad social. Valorar y tomar decisiones, en el marco de ciertos principios y responsabilidades, es parte del largo proceso civilizatorio de occidente. Se trata de conquistar y ejercer libertades individuales haciéndose cargo de los costos y consecuencias colectivas de las mismas. Cultivar y ejercer dicha autonomía de los individuos implica también desarrollar una cultura de la responsabilidad, que hoy por hoy es una flor exótica de las democracias nuevas y viejas. En un medio que premia y favorece cierta cultura de la irresponsabilidad basada en el individualismo más feroz, las acciones de los individuos no pare-

cen tener más límites que el aburrimiento, el conflicto o la violencia, que terminan pagando no los individuos sino fundamentalmente la sociedad en su conjunto. Por tanto, autonomía individual y responsabilidad pública es un vínculo necesario para la construcción de una ciudadanía democrática.⁹

Pero la capacidad de la autonomía individual también debe estar acompañada de un incremento en las redes de cooperación social y, más específicamente, en la construcción de capital social, es decir, de confianza. La cooperación, la acción cooperativa, es una decisión basada en ciertas expectativas de confianza, y para ello no bastan las buenas intenciones de los ciudadanos o de los gobernantes, aunque éstas naturalmente ayudan, ni en la enumeración de ciertos principios, valores y los juramentos de códigos de ética, sino que son necesarias instituciones y reglas que garanticen y favorezcan la cooperación y las escuelas y procesos educativos son parte de esas instituciones. "Las instituciones reducen la incertidumbre, hacen al mundo más predecible", escribió en alguna ocasión Karol Soltan,¹⁰ pero también lo hacen más confiable, más estable, y la educación forma parte de la institucionalidad básica de las sociedades contemporáneas, la que alcanzó su punto más alto de legitimidad con el *Welfare State*, en sociedades que parecen estar condenadas, para bien o para mal, a vivir siempre bajo el riesgo y la incertidumbre.¹¹

Pero es la participación individual en un contexto democrático la tercera de las capacidades básicas que puede desarrollar la educación para favorecer la consolidación paulatina de hábitos democráticos. La indolencia y la apatía, producto de largos procesos de desencanto y desconfianza en las potencialidades civilizatorias de la política democrática, pueden ser reducidas mediante la participación organizada de los ciudadanos, justo como se desprende de cualquier teoría de la democracia. Todo mundo tiene el derecho de entrar y salir de la vida pública y de la vida política por las razones que se deseen, pero en términos sociales e

institucionales es necesario asegurar una participación constante y estable en los asuntos de todos. Luego entonces, autonomía, cooperación y participación forman tres de los valores esenciales de cualquier forma de consolidación democrática de la que hablemos, o imagine-mos. En ausencia de ellas, o con su débil implantación en la vida cívica, la ignorancia y el fanatismo emergen como comportamientos expandidos y arraigados.

Ese temor a la ignorancia y sus propensiones al fanatismo y a la irresponsabilidad tal vez expliquen la actitud de los grandes demócratas. En uno de sus últimos libros, el gran economista John Kenneth Galbraith escribió: "Todas las democracias contemporáneas viven bajo el permanente temor a la influencia de los ignorantes". Esa influencia amenaza de manera particularmente grave a aquellas sociedades que tienen fuertes legados no democráticos, como es el caso mexicano. En estas circunstancias, como escribió hace poco Fernando Savater, no hace falta preparación ni educación alguna para vivir en una dictadura: basta obedecer y tener miedo a la autoridad del tirano o el dictador en turno, y de preferencia, no tener ninguna educación; pero para vivir en una democracia hace falta crear un tipo de ciudadano, el tipo de capacidad intelectual imprescindible para participar y deliberar en una democracia, de ser un ser racional capaz de persuadir y ser persuadido.¹²

La nueva misión de la universidad

Las contribuciones que debe o puede hacer la universidad al desarrollo económico-social o a la democratización política de una sociedad no son cuestiones de suyo evidentes. De hecho, como se sabe, durante una gran parte de la historia universitaria ha transcurrido en su papel de máquina legitimadora de regímenes no democráticos, si pensamos en lo que ocurrió desde su nacimiento en los albores del siglo XI en Bolonia hasta bien entrado el siglo XIX en Europa y el resto del mundo. Sólo es a partir del gran debate intelectual ocurrido en

los primeros años del siglo XX cuando la universidad se constituyó como un espacio de discusión política y debate ideológico sobre su función y misión en el mundo moderno.¹³

Esa discusión descansaba en algunas ideas básicas. La primera, y tal vez más conocida de todas, es la de que la Universidad debe comprometerse con el estudio y la solución de los grandes problemas sociales, nacionales. La segunda consiste en la formación de elites técnicas y profesionales capaces de producir los liderazgos de una sociedad en construcción. En tercer término, la producción de investigación científica y de desarrollo tecnológico, como un proceso de modernización de las ideas y de las culturas nacionales, pero también como un mecanismo de universalización del conocimiento. Por último, pero no al último, la necesidad de la autonomía de la vida académica universitaria respecto de los poderes constituidos, en particular, del Estado, pero también los poderes económicos y políticos, algo que es particularmente pronunciado en el caso de las universidades latinoamericanas luego del Movimiento de Córdoba en 1918.¹⁴

Estas ideas tuvieron un enorme poder en el proceso de estructuración de las universidades latinoamericanas. Imprimieron un sentido de cohesión institucional que se fortaleció a lo largo del tiempo, y se resolvió en sólidas identidades, comunidades universitarias capaces de emprender acciones colectivas, en la que el profesorado y los estudiantes se sentían parte de un mismo proyecto institucional y social. Los rituales, los festejos, los símbolos y los significados universitarios se construyeron para establecer una cultura universitaria básica y común. Al mismo tiempo, los arreglos institucionales con el Estado y las sociedades locales permitieron una etapa dorada de crecimiento y expansión de las universidades, que fortalecieron su legitimidad social y política por dos mecanismos centrales: el acceso a las aulas universitarias de grupos sociales no privilegiados, y la movilidad social que traía consigo la obtención de títulos y certificados profesionales. Como

ha sido estudiado ampliamente, la universidad se constituyó como un dispositivo institucional estratégico en la conformación de una poderosa clase media urbana que impulsó el crecimiento económico, la modernización política y la estratificación social.¹⁵

Pero con la transición multifronte experimentada en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, el papel de la universidad cambió de manera importante. La crisis económica, las políticas de reestructuración y ajuste estructural, así como los procesos de transición política hacia la democracia, alteraron dramáticamente el entorno político, económico y social de las universidades. El nuevo orden mundial, nutrido, en parte, por ciertas ideologías fundamentalistas del mercado (lo que se constituyó como el "neoliberalismo económico"), pero también por el agotamiento, el fracaso o la insuficiencia del *Welfare State*, significó un conjunto de desafíos a la educación superior en la región. Cuando, paradójicamente, las políticas de privatización proliferaron en prácticamente todas las economías nacionales, un nuevo neo-intervencionismo estatal dominaba el panorama de las políticas universitarias nacionales. El resultado de todo ello fue una redefinición de los temas capitales de las universidades latinoamericanas.

La "nueva" agenda universitaria incorpora temas como la flexibilidad, el tránsito de las universidades centradas en la docencia a universidades de investigación (*research universities*), un inusitado y clarísimo activismo gubernamental en las políticas federales o centrales de modernización o la transformación de los sistemas nacionales de educación superior, una reconfiguración de la misión y el papel de la Universidad. En esas circunstancias, lo que se advierte desde hace varios años es la emergencia de un nuevo conjunto de tensiones entre la Universidad y el Estado, y entre la Universidad, la sociedad y el mercado. Varios de ellos tienen que ver con la existencia o pretensión de la *globalización*, lo que eso signifique. Otros tienen que ver con la importancia de la universidad en un conjunto

de restricciones presupuestarias, financieras, y de concepciones rivales, que las nuevas o viejas elites de poder han colocado en casi todo los rubros de la acción pública. Otras más tienen que ver con las relaciones internas de la universidad, donde sus actores y espectadoras protagonizan escenas de desencanto, conflicto y escasez, en el cual los valores clásicos de la universidad –los relacionadas con libertades académicas y el compromiso institucional– se han visto erosionados por las visiones gerenciales, productivistas, de pretensiones cosmopolitas que habitan el imaginario de muchas de las nuevas elites latinoamericanas.

La experiencia mexicana

Para el caso de México, a lo largo del siglo XX la educación se confirmó como la última de las grandes utopías racionalistas que encendieron e incendiaron las pasiones ideológicas y articularon los esfuerzos de varias generaciones de intelectuales y dirigentes políticos, funcionarios, estudiantes y profesores. Desde y en los alrededores del sistema y del proceso educativo, se diseñaron las más grandes proezas culturales de la sociedad mexicana de la postrevolución, aquellas que José Vasconcelos asociaba a los rasgos imaginarios de la "raza cósmica" que despertaba del largo letargo decimonónico porfirista y cuya presencia se extendía por toda la América Latina postcolonial. Si algo distinguió al discurso educativo fue su constancia, confirmada pacientemente a lo largo de los varios gobiernos que se sucedieron desde los años veinte: considerar a la educación como palanca del desarrollo, como una inversión en capital humano, como el mecanismo central de la disminución de las iniquidades, como la maquinaria pública más eficiente para disminuir las desigualdades, como el mejor de los remedios posibles contra la ignorancia y el fanatismo, como la ruta maestra de las varias modernizaciones que habrían de transformar a la sociedad mexicana.

Pero como toda utopía nacida de los demonios de la razón, la educación pronto se convirtió no sólo en un imaginario territorio de los buenos deseos y los más nobles ideales de las elites de la sociedad mexicana, sino también en un gigantesco "animal" burocrático y social consumidor de cada vez más recursos públicos, a veces productor constante de conflictos políticos y sociales, fuente de legitimación política pero también zona demandante de atención cuidadosa para su adaptación incremental a los nuevos climas de época, y siempre, dolor de cabeza para los gobiernos en turno. Consecuentemente, a la sombra de los grandes ideales educativos se observó a lo largo del siglo una creciente complejidad de las estructuras, los procesos y los actores del sistema educativo, una complejidad que puede ser distinguida de manera muy gruesa en dos ejes fundamentales: el incremento del tamaño y la densidad del sistema.

Entre 1930 y 2000 la matrícula total del sistema educativo mexicano se multiplicó por más de 22 veces, pues se pasó de 1.3 a más de 29 millones de estudiantes, atendidos hoy por casi un millón y medio de profesores, organizados en un complicado sistema que incluye desde el preescolar hasta el posgrado, con una enorme variedad de instituciones públicas y privadas, federales y estatales, grandes y pequeñas. Hoy, casi un tercio de la población total está integrada a algún tipo de institución escolar, pero casi la totalidad de los niños en edad correspondiente están cursando los niveles obligatorios del sistema educativo (primaria y secundaria), mientras que sólo poco más del 20 por ciento de los jóvenes de 20 a 24 años están inscritos en alguna institución de educación superior del país. La tasa de crecimiento de la escolarización ha sido claramente superior al incremento de la tasa demográfica total en los últimos cincuenta años, y los beneficios reales de recibir educación pública o privada ha significado, junto con otras variables, la diferencia entre el estancamiento en la supervivencia y la movilidad social positiva de miles de familias mexicanas a lo largo del siglo que termina.

10 Pero el animal tiene problemas, muchos de ellos críticos. Uno de ellos es, por ejemplo, la baja eficiencia terminal. Según un conocido informe de la OCDE (*Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior*, París, 1997) sólo 5 de cada 100 estudiantes que ingresan a primaria egresan, 16 años después, de alguna modalidad de la educación superior, y de esos 5 sólo la mitad logra titularse. El origen social sigue siendo la jaula de hierro de las oportunidades de mantenerse y avanzar en la ruta de la escolarización: a los 14 años, el porcentaje de niños que han completado al menos seis años de estudio es del 68% en zonas rurales, pero es de 90% en las urbanas. Pero aún dentro de los 9 de cada 10 niños "urbanos" que terminan la primaria, sólo 8 de cada 10 de los hogares de menores ingresos logran terminar la primaria, contra el 100% de los niños de las familias de mayores ingresos. Como señaló hace un par de años en un artículo el especialista en educación y desigualdad Fernando Reimers, "el impacto de la clase social de origen en las oportunidades de aprobar grados superiores aumenta con el nivel de escolaridad y es independiente de las expectativas y deseos de los progenitores".¹⁶

Otro problema, en cierto sentido asociado y más grave, es el de la desigualdad de los efectos del sistema, donde, por ejemplo, la población que hoy tiene más de 51 años presenta en promedio tres años de escolaridad, mientras que los que tienen 25 poseen nueve años de escolaridad, lo triple de aquéllos.¹⁷ Aquí hay uno de los mecanismos invisibles de la inequidad generacional: la oportunidad que pierden los padres es la conquista de los hijos, aun en condiciones de severa crisis económica y ausencia de oportunidades de estudio para toda una generación. Es, además, revelador de la importancia que tiene la educación entre la población mexicana, pues aun a pesar de los efectos de los "años perdidos" en el crecimiento económico del país en las últimas dos décadas, las familias pobres lograron mantener en las escuelas a muchos de sus hijos, con un enorme costo

individual y social, que significó, al parecer, el sacrificio de las oportunidades educativas de toda una generación de ciudadanos.

Por supuesto, el tema de la inequidad es sólo uno de los grandes problemas no resueltos del sistema educativo nacional. Pero hay otro, no menor, que tiene que ver con la capacidad de convertir a la educación no sólo en un mecanismo de alfabetización, cohesión y movilidad social, sino en un proceso capaz de ser útil y pertinente para entender la complejidad de los viejos y nuevos desafíos que surgen de la globalización. Hoy que una nueva ola de oscurantismo y fanatismo parece ir a contracorriente del espíritu científico y racional heredado del siglo XIX, la educación requiere renovar la confianza social en la capacidad de la ciencia y la razón para explicar y resolver los problemas que ni la metafísica ni la democracia por sí sola pueden resolver. Hay aquí no sólo un gran desafío para los niveles básicos del sistema educativo, sino fundamentalmente para las universidades e instituciones de educación superior. La irrelevancia académica y social de mucho de lo que se produce y se hace en nuestras universidades debe ser sustituida por procesos y resultados capaces de devolver la confianza perdida en la ciencia. Es, por supuesto, un desafío que no puede ni debe resolver solamente las universidades, sino que requieren de un gran apoyo gubernamental y social para su abordaje sistemático y resolución productiva.

Esto último es también uno de los grandes desafíos de la educación en México: frente al mito de que la educación puede resolver, por sí misma, muchos de los problemas de integración y competencia de la sociedad y la economía mexicana, es necesario volver los ojos a la teoría y a la evidencia empírica nacional e internacional contemporánea: la educación puede ser una palanca eficaz para el desarrollo económico y social sólo bajo ciertas condiciones, a saber, mediante la confluencia exitosa de políticas demográficas, económicas y sociales capaces de crear las condiciones y las dinámicas adecuadas para que la educación despliegue sus

potencialidades movilizadoras, cohesivas y creativas. Y la articulación virtuosa con esas políticas no puede ser obra de la casualidad o el azar. Se requiere un nuevo acuerdo social, centrado en el Estado pero no agotado en él, que restaure a plenitud las capacidades transformadores de la educación. Ése es, quizá, el mayor de los desafíos de la educación mexicana, el que puede hacer viable la construcción de una ciudadanía democrática, capaz de gobernar y de ser gobernada.

Educación y gobernabilidad democrática

Desde este punto de vista, de las relaciones entre educación y gobernabilidad democrática, la sobrecarga de demandas y expectativas en torno a la educación requiere de algún tipo de acuerdos y procesos "no educativos" que garanticen las condiciones mínimas en las que el sistema educativo mexicano, sus procesos y resultados, que puedan crear círculos virtuosos entre educación, democracia y desarrollo. Nunca es demasiado tarde para imaginar aquello de que "solamente la educación cambiará el mundo", parafraseado una vieja canción de rock, pero eso requiere de colocar límites y potencialidades "fuera" del marco de la educación. Formar mejores ciudadanos, cooperativos, autónomos y participativos, capaces de asumir los costos y responsabilidades de la acción colectiva y organizada, es lo que puede generar reservas de capital social e instituciones que puedan lidiar con mejores posibilidades de éxito con los dilemas, tensiones y complejidades de una gobernabilidad democrática. Quizá en la medida en que se resuelva esta tensión entre el sistema educativo y la institucionalidad política, se podrán generar condiciones para que la política pública adquiera la centralidad, la eficacia y la legitimidad que hasta ahora no han tenido. Al final de cuentas, como ha sido demostrado una y otra vez, la mano invisible del mercado no resolverá la articulación necesaria y coherente entre educación, democracia y desarrollo, como tampoco lo puede hacer el estatismo autoritario que conocimos hasta hace

poco. La nada desdeñable experiencia educativa mexicana puede combinarse bien con nuestra incipiente democratización política, para tratar de resolver los nudos ciegos forjados por una economía que no crece ni distribuye, a pesar del fundamentalismo económico neoliberal sobre el cual se han erigido sus cimientos, pero cuyo aliento parece extinguirse en y con la apertura indiscriminada, sin perspectiva de algo parecido a un futuro nacional.

Consideraciones finales

Las relaciones entre universidad, democracia y desarrollo se encuentran en un nuevo periodo de definición y reconstrucciones institucionales. En un entorno habitado por nuevas tensiones y viejas contradicciones, la universidad atraviesa una etapa de búsqueda y encuentro en un contexto dominado por el novedismo de la época (esa obsesión por definir como nuevo todo lo que ocurre) y por las restricciones políticas y económicas impuestas por una economía que no crece y una democracia que no se consolida. Con variadas tradiciones y herencias institucionales y organizativas, con múltiples enlaces y vínculos con las sociedades locales, las universidades públicas latinoamericanas desarrollan en algunos casos de manera heroica sus funciones sociales y académicas, con múltiples interrogantes respecto de su presente y futuro, en un medio configurado por la multiplicación anárquica de las opciones privadas y públicas de educación superior. Sin embargo, a la luz de la experiencia observada en las últimas décadas, es posible confiar en la capacidad de adaptación de las universidades a los nuevos entornos, pero también en la posibilidad de que la racionalidad normativa e instrumental que soporta la propia idea de la universidad se imponga a la larga, en una época donde las ocurrencias y las emociones instantáneas parecen, a veces, cancelar la posibilidad de un futuro menos ominoso para la propia universidad y las sociedades a las que pertenecen.

Notas y bibliografía

² Vale la pena citar un párrafo ilustrativo en torno a la creencia que Smith tenía en el poder de la educación y del aprendizaje: "La diferencia entre los talentos naturales de diversos hombres es, en realidad, mucho menor de lo que creemos; y los muy diferentes talentos que parecen distinguir a los hombres de diferentes profesiones, cuando crecen y llegan a la madurez, son en muchas ocasiones el efecto y no la causa de la división del trabajo. Las diferencias entre caracteres distintos, entre un filósofo y un vulgar mozo de cuerda, parece que no se deben tanto a la naturaleza como al hábito, la costumbre y la educación. Cuando vinieron al mundo y durante los primeros seis u ocho primeros años de existencia, fueron probablemente muy parecidos y ni sus padres ni sus compañeros de juegos fueron capaces de advertir ninguna diferencia notable" (A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776, citado por A. Sen, *Desarrollo como Libertad*, Planeta, México, 2000, p. 352).

³ Quizá el más conocido (y discutido) de los textos al respecto es, por supuesto, el de Gabriel Almond y Sydney Verba, *The Civic Culture*, Boston, Little Brown, 1965.

⁴ El texto fundacional en torno a la idea de la crisis de las democracias es, por supuesto, el de Michel Crozier, Samuel Huntington y Joji Watanuki, *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission* (New York University Press, 1975).

⁵ Visto desde una perspectiva liberal, vale la pena citar una afirmación de Isaiah Berlin al respecto: "Aunque la educación no pueda, por sí sola, derribar las barreras que dividen a los seres humanos, al menos no debe añadir ninguna más". ("Educación general", en I. Berlin, *El poder de las ideas*, Espasa Fórum, España, 2000, p.327).

⁶ Maravall, José María. *Los resultados de la democracia*, Alianza Editorial, Madrid, 1995; Przeworski, Adam, Michael E. Alvarez, José Antonio Cheibub y Fernando Lemongí, *Democracy and Development: Political Institutions and Well-being in the World, 1950-1990*, Nueva York, Cambridge University Press, 2000; L. Daimond, *Developing Democracy. Toward Consolidation*, The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1999; PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Mundi Prensa, España, 2002.

⁷ Sen, Amartya. *Desarrollo y libertad*, op. cit., p.19. Para una útil revisión y discusión sobre la "idea" misma del desarrollo en el pensamiento económico y social, cfr. Sen, Amartya, "Las teorías del desarrollo en el siglo XXI", *Leviatán*, n. 84, verano de 2001, Madrid, pp.65-84.

⁸ Savater, Fernando. *Ética y ciudadanía*, Montesinos, España, 2002, 151-154.

⁹ Justamente a eso se refería Max Weber cuando alerta sobre la llegada los nuevos profetas y redentores que podrán resolver los grandes males de las sociedades, en donde la probidad intelectual, la autonomía y responsabilidad individual quedan supeditadas al cumplimiento de profecías y destinos insondables. "Anhelar y esperar no basta", decía Weber, "debemos ponernos a trabajar y



cumpliremos las *exigencias de cada día*, en nuestra calidad de hombres y en nuestra actividad profesional. Esto es simple y fácil, cuando cada uno haya encontrado y obedezca al demonio que maneja los hilos de su vida." M. Weber, "El compromiso de la probidad intelectual", en C. Bonvecchio, *El mito de la universidad*, Siglo XXI eds., México, 1991, p.252-253.

¹⁰ "Institutions as Products of Politics", en Soltan, Uslaner and Haufler (coords.), *Institutions and Social Order*, University of Michigan, 1998.

¹¹ El fenómeno de la cooperación ha sido analizado en los últimos años desde la perspectiva de "capital social" por autores influyentes como Robert D. Putnam, para quien "la idea central de la teoría del capital social es sumamente sencilla: las redes sociales importan". Estas redes, construidas y afianzadas institucionalmente, ya sea de manera formal o informal, disminuyen los riesgos de la incertidumbre y la apatía, y aumentan la cooperación y el compromiso social, por lo que en cierto sentido el capital social puede ser considerado un "bien público". R. D. Putnam, *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Barcelona, 2003, p. 13.

¹² Savater, Fernando. "La educación y los valores de la ciudadanía", en C. Ornelas (comp.), *Valores, calidad y educación*, Ed. Santillana, México, 2002.

¹³ Fue sin duda Don José Ortega y Gasset quien formuló, en 1930, con la mayor precisión y profundidad el tema del papel de la universidad en el mundo moderno, particularmente para el caso español y para América Latina. Al respecto, cfr. Misión de la Universidad, Espasa-Calpe, 1976, Madrid.

¹⁴ Para un análisis de estos planteamientos, se puede revisar el texto clásico de J. J. Brunner, *Universidad y sociedad en América Latina*, UAM-Azcapotzalco/SEP, México, 1987.

¹⁵ Una revisión de los impactos de la escolarización y en la movilidad social, y sus relaciones con el crecimiento y el desarrollo en América Latina, puede encontrarse en el texto de Roberto Rodríguez Gómez, "Educación, desarrollo y democracia en América Latina. Un balance de los noventa", en *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXIII, n. 94, 2001, CESU-UNAM, México, pp. 6-42.

¹⁶ F. Reimers, "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, n.9, enero-junio, 2000, p.51.

¹⁷ *Ibid.*