

RESUMEN / ABSTRACT

Se puede decir con un buen grado de incertidumbre, que en las próximas décadas la estructura del sistema educativo será cada vez más rectangular; que en los siguientes veinte años la presión por ingresar al sistema educativo disminuirá en la educación básica y crecerá en la educación superior y se puede predecir que los índices de cobertura y retención mejorarán de manera lenta y progresiva.

Se parte de la idea de que el momento presente es una construcción formada por datos y argumentos, el presente es poroso a la interpretación del pasado y está repleto de futuro. Se postula que conectando datos y argumentos se puede recortar el momento presente, pero asumiendo que tal conexión además de provisional y revisable, es radicalmente incierta y débil.

De lo que se trata es de hacer legítima la ambigüedad de que en toda mirada sobre el presente, se intentará que tengan cabida tanto las expectativas como el escepticismo

Se hace una reconstrucción a grandes brochazos del sistema escolar, gestionado por el Estado, que se le conoce a través de indicadores elaborados por especialistas, el sistema delinea la educación como aquello que gestiona el Estado: conformar condiciones básicas de igualdad social y unidad cultural. El sistema educativo surge con el Estado moderno y se requirió que la educación se tornara en relevante para la vida, para el trabajo, para la vida pública. El conocimiento ha sido el recurso y el gran desafío del sistema educativo.

¹ Artículo invitado. Tesis Doctoral *Cum Laude*, dirigida por el Dr. Pablo Latapí Sarré.

* Profesor de la Escuela Preparatoria de Guanajuato y colaborador en la Dirección de Investigación y Posgrado.

La Educación Mexicana, el Escenario Presente¹.

Juan Durán Ramírez*

Decía Baudelaire que los chinos miran el futuro en los ojos de los gatos. Sin embargo, los especialistas modernos han ideado recursos menos simples, aunque igualmente efectivos. Identifican tendencias, construyen índices y los extrapolan por algún medio, hasta delinear escenarios posibles.

Por ejemplo, en México se puede decir, con buen grado de certidumbre, que en las próximas cinco décadas la estructura de su población y de su sistema educativo serán cada vez más rectangulares; que en los siguientes veinte años la presión por ingresar al sistema educativo disminuirá en la educación básica y crecerá en la educación superior, y que en este nivel la presión empezará a disminuir hasta entrada la tercera década del siglo. A la luz de las tendencias, también se pueden predecir que los índices de cobertura y retención mejorarán de manera lenta y progresiva en todos los niveles del sistema escolar, tal como lo han hecho desde los años sesentas. También se podría decir, en una postura crítica que los incrementos en los índices de escolaridad se corresponderán con un aumento en el número de rezagados y excluidos. Asimismo, se puede predecir que se consolidará la transición de una sociedad agraria a una urbana e incluso apuntar cifras estimadas: en el 2010, ocho de cada diez personas vivirán en centros urbanos de más de 150,000 habitantes y uno de cada dos, en ciudades de más de un millón. Se puede deducir por lo tanto que en términos geográficos los principales desequilibrios ya no serán entre la ciudad y el campo, sino entre las ciudades y dentro de ellas. Por otra parte, se apunta que el marco del sistema educativo se tornará más complejo como resultado de fenómenos que están a la vista: la integración económica a escala mundial, el desarrollo de los medios electrónicos y la democratización de la vida pública. En consecuencia, se espera que se incremente la demanda por una educación pública, reclamándole importantes ajustes.

Es evidente que la validez de tales previsiones no sólo descansa en la consistencia de los datos, sino en algo más sutil y definitivo: el ingenio del intérprete para reunir hechos que tienen un grado aceptable de regularidad con el fin de distinguirlos de aquellos que, siendo ciertos, no son extrapolables, para identificar los límites de

PALABRAS CLAVE: Sistema Educativo, Educación, México.

KEYWORDS: Education System, Education, Mexico.

Se hace referencia a las metáforas del sistema: la formación del individuo, la unidad nacional y el mercado de trabajo, las tres coexisten, se entrelazan y compiten en forma desequilibrada. Los educadores creyeron encontrar en la formación de los sujetos el argumento y la vía de acceso al mundo nuevo. Freire y Piaget tienen el mérito de colocarlas como el interés central del sistema educativo. El sistema educativo se propone la formación de sujetos morales, por ello la escuela está orientada al aprendizaje de contenidos en campos relacionados con la cultura, con la geografía, con la historia y no al aprendizaje de esquemas y mecanismos que requiere la convivencia democrática.

El mercado se ha posesionado poco a poco del sistema educativo, la educación ya no se concibe como el instrumento prioritario de lucha contra el despotismo, sino como un factor para el desarrollo económico. La metáfora del mercado ha ganado terreno en el imaginario social. Para muchos el mercado ha llegado a convertirse en referencia moral, en la medida en que para ellos la buena vida se refiere al acceso y distribución de bienes; pero el sistema educativo nunca resolvió el asunto de ser al mismo tiempo un sistema de formación ciudadana y uno de formación profesional, lo que ha provocado una profunda crisis.

Las tres metáforas coexisten, se entrelazan y compiten, pero la cuestión es si prevalece alguna de las tres o si se podrá imponer una combinación de ellas.

A partir de los noventa el entorno del sistema está sometido a un nuevo dogma, cuyo referente es el mercado, la integración económica y el desarrollo tecnológico. Se predice un mundo nuevo donde el conocimiento será el principal valor productivo y social y es posible que la sociedad del conocimiento inyecte un nuevo aire y reconstruya la legitimidad social del sistema educativo.

La formación ciudadana transita por tres campos interconectados: el mo-

sus previsiones. Es indudable que el análisis sistemático de tendencias es un buen camino para asomarse al futuro cuando la "realidad" a la que se alude puede reducirse de modo legítimo a un conjunto de indicadores, es decir, cuando puede sustentarse ex ante, que los indicadores "indican" en verdad la realidad y no son una reducción arbitraria de ella. Tal escenario será cierto a partir del despliegue de las tendencias que se agitan en el presente, si en el inter todo lo demás permanece constante y siempre que nada extraordinario ocurra: ésta es la premisa de la imagen moderna del futuro.

El analista del "momento presente" se encuentra en una posición más endeble todavía, pues no puede asumir que "todo lo demás permanece constante". Al contrario, sabe que las fronteras de un objeto son tan frágiles que se desvanecen apenas se nombran. Para los antiguos la vida duraba un día, porque se la miraba a la luz del destino. Pero la conciencia moderna se ha desprendido de la certeza del pasado y de la inestabilidad del "destino" porque ha llegado a creer que la naturaleza cambiante de todo; todo es visto inmerso en un proceso de transición. Para nosotros, ningún análisis tiene o pretende aspirar a tener fundamentos unívocos que fueran, de suyo, inmutables o autoevidentes. El intérprete que se empeña en lo evidente suele ser presa de sus presupuestos, de sus aficiones o de sus humores. El resultado es que el presente queda reducido a una simple referencia de aquello que queremos que ocurra o, de plano, a una clasificación de problemas similar a la evocada por Borges.

Pues bien, parto de la idea de que el momento presente es una construcción formada por datos y argumentos, y me queda claro hasta cierto punto que el análisis ha de relacionarse con las aspiraciones, pero sin reducir el uno a los otros. El presente es poroso a la interpretación del pasado y por fuerza está repleto de futuro, pues el horizonte en el que lo valoramos es un horizonte reflexivo, pero también de acción. Postulo pues que conectando datos y argumentos en un horizonte de acción se puede "recortar" en forma legítima el momento presente, pero asumiendo que tal conexión es, además de provisional y revisable, radicalmente incierta y débil. Asumo, en fin, que el gran reto para dar cuenta del momento presente no es la suficiencia de los datos ni la clarividencia sobre el futuro, sino la vigilancia de nuestros presupuestos, de manera que no pasen inadvertidos y "cuadremos" de manera crítica los datos con nuestras expectativas y deseos. Por lo demás, el desafío no es sólo dar cuenta de las tendencias sino también de los problemas que permanecen al margen, aunque no tengamos soluciones a la vista o aunque éstas sean endebles y provisionales, o aun cuando no sean viables. Entiendo que cuando el intérprete reconoce su falibilidad y busca identificarla y controlarla, no está

ral, el cognitivo y el legal; que deberán ser las coordenadas de un sistema reflexivo de aprendizaje de la democracia. Tal sistema deberá tomar las construcciones ejemplares de Piaget y de Kohlberg respecto al aprendizaje y al desarrollo de la conciencia moral.

It is a possible to say, with certain doubt, that in the next decades, the structure of the educational system will be more right-angled, that in the next 20 years, the pressure to enter the system will diminish in elementary education and will increase in university level.

The present time is a construction built by data and arguments, it is also susceptible to the interpretation of the past and it is possible to assume this connection as radically uncertain and weak, besides provisional and easy to review.

This is all about making legitimate the ambiguity that in every look over present time, it will be intended to fit expectations and skepticism.

For a concise reconstruction of the educational system, managed by government, known through indexes elaborated by specialists, the system delimitates education as something regulated by government: conforming basic conditions on both social and cultural equality. The educational system rises along with modern government; it was required that education would become relevant to life (public life) and to work. Knowledge has been the main resource and challenge of educational system.

Referring to the system metaphors: individual formation, national unit, work market; the three of them coexist and compete in an unbalanced way. Educators believed they could find argument and access to the new world by forming individual. Freire and Piaget put all that as the mayor interest of the educational of moral subjects, that is why school is

haciendo un acto de humildad intelectual: sólo se está cuidando del análisis ad hoc y de la acción voluntarista.

Desde luego, en esta introducción apenas puedo apuntar el problema. Lo que sí puedo expresar en síntesis es mi propósito de hacer legítima la ambigüedad de que está llena toda mirada sobre el presente. Se intentará que en este ensayo tenga cabida tanto la expectativa como el escepticismo, tanto las tendencias como los márgenes; que contenga el “nosotros” tanto como a los legítimos “otros”, tanto los argumentos como las escuetas afirmaciones.

El ejercicio de mirar el presente podría resultar valioso si nos permite tomar distancia para reconocer lo que a menudo presuponemos sin darnos cuenta, para verificar de manera crítica nuestras certezas, para mantenernos escépticos respecto a los temas que se imponen por la costumbre o por la moda; resultará valioso, si nos permite atisbar el margen y vislumbrar lo ignoto.

EL SISTEMA ESCOLAR

Si reconstruyéramos la historia de la educación y ubicáramos a grandes brochazos al siglo XX en ella, el lugar central lo ocuparía sin duda el sistema escolar gestionado por el Estado. Por su volumen, objetivos e impacto, el sistema escolar es, ha sido y seguirá siendo, por tiempo indeterminado la principal cristalización de aquello que identificamos con el nombre de “educación”. Aunque el sistema educativo fue una meta de la conciencia que proviene de la Ilustración, no fue casualidad que se delinea en definitiva durante una época en que la educación se concebía como una variable imprescindible del desarrollo económico y social. El sistema se consolidó en los años sesenta, haciendo suyo el horizonte ilustrado, pero a la luz de la racionalidad propia del estado nacional que surgió a mediados del siglo XIX e interpretado a la luz de los requerimientos productivos de la posguerra. En su conformación no solo contaron las interpretaciones y definiciones políticas sino, sobre todo, las condiciones, entre las cuales fueron determinantes las altas tasas de fecundidad, las bajas tasas de mortalidad, la migración masiva a centros urbanos, los requerimientos expansivos de la industria, así como el desarrollo de las expectativas sociales acordes con la escuela. El sistema se asienta en un currículo entendido como proyecto de formación y como trayecto de aprendizaje, y está inextricablemente ligado a la idea de la perfectibilidad y evolución humana. El sistema organiza la formación y el aprendizaje como un flujo certificable en lo administrativo.

- Como tal el sistema no es un objeto empírico que pueda mostrarse a la vista del interesado. Lo conocemos a través de los

orientated towards the learning of contents related with culture, geography, history and not so much towards learning mechanisms and schemes necessary for democratic relations.

Market has took over educational system, education is no longer conceived as the most important instrument against despotism but as a factor to economic development. The metaphor of market has gained terrain in the social imaginary. For many people, market has become a moral reference, understanding a good life as the access and distribution of goods; however, the educational system never solved the problem of being a citizen and professional formation system at the same time this, has caused a deep crisis.

The 3 metaphores coexist and compete, the question is whether any of them will prevail or if it is possible a combination of them.

Since the 90's, the system is submitted to a new dogma, whose referent is the market, economic integrations and technological development. It is predicted a new world where knowledge will be the most important productive and social value; that way it is possible that knowledge will be the most important productive and social value; that way it is possible that knowledge society provide a new environment and rebuild the social legitimacy of the educational system.

Citizen formation walks through 3 paths: the moral, the reason and the legal. These should be the coordinates of a reflexive system of democracy learning. Such a system should take Piaget and Kohlberg's structures referring to knowledge and moral conscience development.

modelos e indicadores elaborados por especialistas y por los datos que colecta el Estado, como el número de niños que asiste a la escuela, los costos por nivel educativo y otros. El sistema es una estructura compleja de flujos y mecanismos de orden variable que vincula distintos componentes, niveles y áreas entre sí y con el entorno. Es decir, el sistema educativo se puede ver como un compuesto de flujos demográficos, de recursos, de estudiantes, y por mecanismos de inscripción, de promoción, etc. Incluso, los vínculos con el entorno pueden ser vistos como un sistema de flujos.

- Orientado por valores, el sistema delinea la educación posible como aquello, exactamente aquello que gestiona el Estado por medio de la escuela: conformar condiciones básicas de igualdad social y unidad cultural para el desarrollo de cada miembro y la prosperidad de la nación. En tal proyecto, la educación escolar y la formación posible se funden en una sola idea y son alcanzables mediante los recursos de una lengua común y la adquisición de herramientas básicas del pensamiento racional, inculcando pautas de comportamiento, valores asociados a la nacionalidad y promoviendo el conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales y del entorno. El núcleo preponderante es el conocimiento científico y el reconocimiento de la unidad cultural de la nación por la vía de la enseñanza de la historia, pues se presupone que ésta posee una capacidad cohesiva generadora de patriotismo y que, adicionalmente, contribuye a la formación intelectual y moral de los estudiantes.
- La idea de un sistema escolar se remonta a la República de Platón, pero se tornó proyecto viable sólo cuando la ciencia, la técnica y las estructuras del saber y de la acción se pusieron en forma simultánea al servicio de la formación de sujetos de la nación y de la economía. El sistema educativo surge en definitiva con el Estado moderno, para la empresa capitalista y como proyecto de formación de sujetos. Para que los niños y los jóvenes estuvieran en disposición y con disponibilidad de tener acceso al sistema de manera generalizada se requirió que la educación se tornara relevante de manera simultánea para la vida, para el trabajo, para la vida pública, y, además, que las relaciones entre la oferta estatal de enseñanza, la producción económica y la demanda educativa se interconectaran y se volvieran fluidas. El sistema educativo toma sentido con la maduración del proyecto de modernidad en su conjunto. Debido a ello, resultan más o menos anodinas las propuestas que, embelesadas por las ramas del árbol, pierden de vista el bosque o su entorno.
- El conocimiento ha sido el recurso, el valor, el afán y el gran desafío del sistema educativo. Con independencia de la forma, la modalidad, el nivel, área, tema, contenido o método, el

sistema ha tenido en el centro la realización de acciones orientadas a promover el conocimiento. El espíritu del sistema se ha objetivado en el “férreo estuche” del conocimiento, pues se espera que éste libere de la ignorancia, de la naturaleza y de la superstición. El espíritu del conocimiento asume una multiplicidad de formas: como disciplina, como metodología, como moralidad y como fuerza productiva. El estuche contiene imágenes, a menudo vagas, ingenuas o ambiguas; se le vincula con la razón, con el método científico y con la abstracción; se le contrapone con la ignorancia, la superstición, la especulación, la metafísica; se presupone que tiene por objeto tanto las cosas del mundo objetivo como la interacción social intersubjetiva y también la subjetividad interna de las personas, se supone que refiere tanto al saber aprender como al saber hacer, al saber de los especialistas como al saber pedagógico, al saber falible del experimentador como a los presupuestos mudos de la intuición.

LAS METÁFORAS DEL SISTEMA

- El sistema surgió y se desarrolló teniendo como referencia tres metáforas: la formación de individuos, la unidad nacional y el mercado productivo. Desde entonces ha estado sujeto a tensiones propias de ese origen. Es cierto que las tres metáforas coexisten, se entrelazan y compiten en forma desequilibrada.
- La modernidad surgió como filosofía de la historia, el sujeto, como agente que tomó conciencia de sí y actúa sobre el mundo al que concibe como histórico y, sobre todo, como nuevo. La modernidad se auto colocó en la cima de la historia, incorporó en la cauda de su propio devenir los saberes colectivos asentados en el habla de los pueblos, como si fuesen peldaños de acceso al reino de la razón. Por su lado, como la crisálida que se desprende de su capullo, los sujetos de la modernidad se auto conciben en permanente proceso de cambio y se enfilan al futuro como agentes de la transformación, creyendo que lo que esperan es el desenlace necesario, lógico y definitivo de su quehacer. Los educadores creyeron encontrar en la formación de sujetos racionales el argumento y la vía de acceso al mundo nuevo. El espíritu, el individuo, el niño, la mujer, el yo y el nosotros, el atípico, el normal y el especial, la persona con nombre y apellido, la autoconciencia, el estado, la nación, la comunidad ... todo es sujeto para la educación moderna. Todos y nadie frente al objeto y frente al otro. El sujeto – que fuera una abstracción metafísica con gran fuerza expresiva en la filosofía trascendental y en la fenomenología – llegó en retazos a la educación con la obra de Freire. Por otra vía, Piaget transformó la noción de sujeto en una abstracción epistémica. Ambas versiones circulan y coexisten en el sistema, delimitando la conciencia posible de los agentes educativos.
- Movido por las ilusiones de la Ilustración, durante largo tiempo el sistema se resistió a la noción de conciencia, de sujeto y de praxis. Por caminos y confines distintos, Freire y Piaget tienen el mérito indiscutible de haberlas colocado en la segunda mitad del siglo XX como interés central de la educación. Con la mirada puesta en los márgenes del sistema, el primero mostró que sin haber pasado por la escuela, los analfabetas saben poner los puntos sobre las ies y saben leer entre líneas. Con ello cuestionó el supuesto nexo entre analfabetismo e ignorancia. Por su parte, Piaget mostró, mediante procedimientos reconstruibles de manera empírica, que el niño aprende lo básico sin que nadie le enseñe, pues las rutas genéricas de la razón operan y se desarrollan no con la mediación del que enseña, sino sólo al interactuar con las cosas y las personas.
- En particular la idea de “sujeto moral” y la ética tienen de antiguo un sorprendente desorden. El sistema se propone imbuir normas y hábitos de conducta, pero la cuestión del

“deber ser”, o de simple “deber” produce mareos a tantas certezas como dictan las imágenes del bien, los valores, las normas, la institución, la experiencia o las glándulas. Los contornos de la ética se vuelven especialmente frágiles por la arraigada tendencia a confundir el conocimiento de las cosas con el entendimiento entre las personas. El sistema, la escuela y el aula se han conformado como atmósferas de asimilación de normas y contenidos, no como lugar para procesar, mediante fórmulas compartidas, aquellos problemas y dilemas morales que vienen al caso, ni como lugar de acuerdos ni como espacios con reglas de justicia institucionalizadas.

- Por desgracia, no existen estudios sistemáticos en nuestro país acerca del proceso de formación moral dentro de la escuela. Por la vía de estudios etnográficos existen, eso sí, imágenes más o menos anecdóticas que informan de modo parcial e indirecto cómo se integra, negocia y legitima, de manera práctica, el deber ser. Parece claro que las relaciones práctico-morales que gestionan los maestros, así como aquellas que establecen los alumnos entre sí, permanecen implícitas y al servicio de proyectos de aprendizaje de las cosas. La escuela y el aula son hegemónicamente, campos del conocimiento posible de contenidos vinculados al gran formato de la ciencia y al aprendizaje de vínculos éticos. El deber ser que en verdad opera y del que aprenden los niños, se gestiona conforme a los patrones mudos que son propios de la cultura autoritaria y transcurre desconectado de procedimientos justos.
- Para el sistema se trata de formar sujetos morales. Por ello se ha entendido la formación de estructuras de comportamiento resultado de conocer, discernir, acatar y ejercer las normas jurídicas y éticas que regulan la conducta del hombre en la sociedad. Pero, en los hechos, el sistema escolar se ha obsesionado desde el siglo XIX por inculcar valores asociados a la nación, más que sujetos capaces de resolver problemas práctico-morales. El pri-

mer presentimiento es que la educación ha de reconocer los lazos de pertenencia del sujeto con la gran comunidad que representa la nación. Se ha supuesto que tales lazos se fortalecen mediante el conocimiento de una lengua, una historia, una cultura, unas leyes y unas reglas de conducta que son comunes. Desde el siglo antepasado, la escuela está orientada al aprendizaje de contenidos en campos relacionados con el nosotros de la cultura, de la geografía, de las instituciones y de la historia nacional, y no al aprendizaje de los esquemas y mecanismos que requiere la convivencia democrática. Es bastante posible que los diseñadores del currículo y los maestros creyeran que, promoviendo la nacionalidad, la ciudadanía democrática vendría por añadidura. Pero no ha sido así, y los resultados están a la vista.

- La semántica del mercado se ha posesionado poco a poco del sistema educativo. Desde los años cincuentas, y sobre todo a partir de los ochentas, la educación ya no se concibe como el instrumento prioritario para la lucha contra el despotismo y la ignorancia, sino como factor de desarrollo económico. Los recursos públicos destinados a la educación dejaron de ser un acto de justicia para difundir las luces de la razón y se convirtieron en gasto, en inversión, y ahora en subsidio. El derecho a la educación se convirtió en demanda, y ésta en clientela escolar; la formación se transformó en producción de recursos humanos, y los antiguos criterios para evaluar hoy son estándares de calidad. La metáfora del mercado ha ganado terreno en el imaginario social a partir de las tendencias de integración económica conocidas como globalización y promoviendo una imagen particular de lo que significa conocer y formarse. Atrás quedó la ideología del progreso y del desarrollo nacional; se impone ahora una noción ampliada de mercado a escala mundial que socava las barreras nacionales e incluye no sólo a los rubros tradicionales de la economía sino, sobre todo, a la educación y el conocimiento mismo. La metáfora impulsa al sistema hacia el desarro-

llo de profesiones, hacia la especialización tecnológica, hacia el fomento de capacidades técnicas y las torna en mercado, de una manera y con una intensidad desconocidas. La educación es presentada como una amplia puerta de la sociedad del conocimiento, esto es, a una sociedad mundial donde las personas y las organizaciones aprenden sin limitaciones de tiempo, origen o condición social, de sexo, lugar de residencia, de edad o de nivel. La globalización potencia y acelera estas tendencias, difunde sus valores y los convierte en modelos de buena vida. Para muchos, en efecto, el mercado ha llegado a convertirse en referencia moral, en la medida en que para ellos la buena vida se refiere al acceso y distribución de los bienes donde aquél es la mejor forma de garantizar su intercambio. Las relaciones del sistema con el mercado plantean un reto particular. El sistema educativo nunca resolvió el asunto de ser al mismo tiempo un sistema de formación ciudadana y uno de formación profesional que habilitara en áreas específicas teniendo como referencia al mundo del trabajo. Se ha pensado que son funciones sumables sin más; es decir, que pueden atenderse agregando áreas al currículo. Pero ha provocado crisis en las dos áreas.

- La metáfora del mercado no sólo incluye la orientación global del sistema escolar hacia los requerimientos de mano de obra en las empresas, sino, ante todo, la conversión de los ciudadanos en demandantes y clientes de servicios educativos públicos o privados. Al meditar sobre esta tendencia en Estados Unidos, Weber escribió: “el joven norteamericano esta en la creencia de que el maestro le vende sus conocimientos y sus métodos mediante el dinero de su padre, de igual manera, exactamente que la verdulera vende la col a su madre”. En el mercado, la educación es asumida como si fuera un bien que se posee, que tiene un costo de producción, que se fabrica a partir de insumos y que detenta un valor en el mercado. En el mercado, las personas son consideradas como recursos humanos. El de-

recho a la educación se asume como el derecho a tener servicios educativos, el derecho a que se instalen escuelas en su localidad o que se abran oportunidades y plazas escolares.

- Es cierto que las tres metáforas coexisten, se entrelazan y compiten, al tener un correlato práctico con tendencias predominantes en la vida social. De ser ciertas, una pregunta importante del momento presente es si el sistema escolar discurrirá al margen de sus orígenes y contexto, si prevalecerá en los hechos alguna de las tres metáforas o si podrá imponerse una combinación de ellas. Tal es uno de los puntos centrales del debate sobre el futuro de la educación. En todo caso resulta sintomático que las metáforas del sujeto, del mercado y de la nación apenas tienen algo que decir a la metáfora emergente de la democracia

EL ENTORNO DEL SISTEMA

- Parece claro que la educación ha estado – y así seguirá – en el imaginario social como un objetivo de primer orden. Pero, ¿cuál es el contenido de ese imaginario? Se trata de un imaginario iluminista, pasar de la ignorancia al conocimiento, de la marginación social a las oportunidades de desarrollo individual y grupal, de la pobreza al empleo bien remunerado, de la duda a la certeza.
- A partir de los noventa, el entorno del sistema y el sistema mismo ha estado sometido a un nuevo dogma, cuyos referentes fundamentales son el mercado, la integración económica y el desarrollo tecnológico y, con ello, el reforzamiento de un sistema de valores y formas de ser. La globalización no transforma, simplemente acelera, pone a flote y profundiza el vínculo clientelar del ciudadano con el Estado; manteniendo en la sombra el carácter fundante de los derechos ciudadanos y profundiza la relación del individuo con el Estado en términos de beneficiario o demandante de la educación o de sus servicios públicos en general. Con la globalización, el clientelismo

tradicional de las viejas instituciones se moderniza, nada más. Tal modernización ocurre de una manera “muda”. De ella reconocemos algunos signos. Sin embargo, son signos inequívocos y poseen una fuerza que no pudo prever Coombs ni en sus horas de insomnio.

- Las agencias internacionales vinculadas con la educación apelan sin cesar a las virtudes de la globalización, enfatizando las oportunidades y los retos para el sector, sobre todo en términos de creación de mercado, de tecnología y de costos. En la era de la globalización, que es también la hora de los costos, el falso dilema es gastar en y compensar a los eficientes o gastar en y compensar a los rezagados.
- El argumento que en los últimos tiempos se ha tornado hegemónico es que ni el país ni un sistema educativo pueden mantenerse al margen de las revoluciones en las comunicaciones y en las nuevas tecnologías informativas. La globalización se presenta como una oportunidad, mejor dicho como un conjunto de oportunidades para la educación (y cuando se piensa en ellas se piensa en el INTERNET, en el acceso rápido a informaciones y en bases de datos, en flexibilizar los esquemas de formación, como la enseñanza a distancia en las aulas virtuales. A las nuevas tecnologías de comunicación se les supone un impacto formativo). El temor a quedar rezagados en el desarrollo científico y tecnológico es uno de los argumentos negativos de quienes postulan una integración sin más a la llamada “sociedad del conocimiento”. Se predice un mundo nuevo donde el conocimiento será el principal valor productivo y social: la consigna es que sólo el conocimiento nos procurará un desarrollo sostenido y en el nuevo concierto sólo destacaran aquellas naciones capaces de dominar y aplicar el conocimiento a sus procesos productivos
- El imaginario social discurre sin memoria y refiere a esta revolución como si fuera la primera y la última de la historia, como una urgencia sin discusión posible, como una fa-

talidad positiva. Su sentido de urgencia recicla -como si fuera nuevo- el viejo discurso iluminista sobre la razón y el antiguo fervor positivista por la ciencia y la técnica. Es posible que la sociedad del conocimiento inyecte un nuevo aire y reconstruya la legitimidad social del sistema educativo.

- Ante la globalización y la preeminencia de la lógica del mercado, no son pocas las fuerzas que pretendieron protegernos y, por otro lado, el gremio, la comunidad o los valores nacionales, como si al exaltarlas exorcizaran y nos protegieran de fuerzas extrañas. Tampoco puede soslayarse que hasta ahora los presupuestos de la globalización se han convertido en extrapolaciones del futuro; aun más, en prescripciones acerca de lo que debe ser, Delors y otros han tocado las campanas de alerta, de manera que los valores asociados a la globalización económica y la metáfora del mercado (la ética de la responsabilidad, el conocimiento productivo, la justicia de los beneficios y la igualdad de la competencia) no se impongan como una nueva forma de vida deseable. Pero hay que decirlo una vez más: la globalización – como sistema social y educativo - es asimétrica e inequitativa; obedece a inercias vinculadas con el grado de desarrollo de los estados y las corporaciones. La globalización discurre sin ningún tipo de control ético, político o legal. A sus epígonos les tiene sin cuidado la justicia y los derechos.

LA VALORACIÓN DEL SISTEMA

- El sistema opera mediante flujos, no como un sujeto que actúa o que aprende. Está compelido por tendencias contradictorias: debe ofrecer una orientación más universal y, a la vez, una más específica. Además, está sometido a las tendencias propias de la modernidad: tensión entre lo individual y lo social; entre el aprendizaje de lo básico y el conocimiento de lo nuevo; entre la formación para el dominio de disciplinas científicas, la formación para el trabajo y la formación de la conciencia nacio-

nal; entre los requerimientos internos del sistema y las demandas o presiones del entorno; entre formar ciudadanos y formar técnicos.

- El funcionamiento del sistema tiende a ser valorado mediante indicadores, y éstos tienden a suplantar las trayectorias de formación y al aprendizaje posible. Los índices definen el desarrollo educativo: la proporción de analfabetas mayores de quince años, el grado promedio de escolaridad de la población, etc. ; la proporción de doctores por cada diez mil habitantes dejó de ser un elemento de comprensión para convertirse, última ratio, el criterio que define los recursos y el destino profesional de las personas. El poder despótico de los índices es un indicador del poder del sistema sobre los procesos de aprendizaje; hoy, el afán de la burocracia se reduce a mostrar mejoría en los índices. La puja entre entidades y organismos es subir sus indicadores por encima del promedio. El imaginario social queda satisfecho con la educación que se imparte en las escuelas cuando puede mostrársele que en promedio los niños de la localidad están un punto porcentual arriba del promedio del país en su capacidad de responder exámenes estandarizados.
- Los problemas de valoración de los niveles y áreas del sistema a menudo están asociados a los incesantes cambios de los campos de conocimiento, a la imprecisión con que suelen formularse los objetivos curriculares, y sobre todo, con aquello que indica los resultados de los exámenes. Los formatos y mecanismos para valorar el aprendizaje tienen como referencia casi exclusiva el “conocimiento logrado”, y dentro de tal categoría lo mismo cabe aprender a vivir, a ser, a comportarse, a resolver problemas y ejercicios, a responder o adaptarse. Asimismo, los formatos son igualmente heterogéneos y a menudo poseen un refinado dispositivo de ritualización. También son diversos los parámetros de contraste: el propio desarrollo del alumno, el esfuerzo e interés individual, el ojo de buen cubero del maestro, las metas de los programas, el plan de trabajo de la escuela, la media del grupo, los estándares nacionales e internacionales, los requerimientos del mercado, el tamaño de los recursos, etc.
- Son espectaculares las disputas acerca de qué tan pertinente o relevante resulta la orientación particular o general de los niveles educativos, áreas o disciplinas de aprendizaje. El siglo XX, en especial su último cuarto, actualizó en el plano curricular la eterna disputa entre quienes propugnan por saberes especializados, quienes lo hacen por saberes integrados en un todo y quienes critican a unos y a otros en nombre del conocimiento local y la hibridación de discursos. Como en los tiempos de Anaxágoras, en la época presente el cosmos y la hbris continúan siendo fuente de innumerables confusiones y querellas.
- Una de las formas más comunes de valorar el sistema es por la relevancia de sus propósitos o contrastando éstos con sus logros. Hasta los sesenta, el funcionamiento del sistema se valoraba en esencia por sus logros en cobertura, retención y egreso; a partir de los setenta ingresó la idea de contrastar los insumos con los resultados y los costos con los beneficios. Sólo a partir de los ochentas emergieron las nociones de calidad, equidad, pertinencia y relevancia como criterios de evaluación. El sistema ha reaccionado a las demandas del entorno y a sus críticos convirtiendo los criterios de evaluación en objetivos del sistema, reformando la currícula, integrando, desintegrando y reintegrando los campos de conocimiento, institucionalizando nuevas áreas e incorporando en éstas los movimientos, las tendencias y hasta las modas en la esfera cognitiva.
- Hasta mediados de los años setenta la valoración del sistema estuvo delimitada, casi en su totalidad, por los enfoques, los métodos y las formas de análisis propias de la sociología y de la economía. Esas disciplinas desbrozaron el camino de la reflexión sobre la escuela,

pero se detuvieron ante los procesos “micro” que ocurren, en la escuela y en las aulas. En la bibliografía de la época era común suponer que las condiciones externas la escuela, junto con los programas, los materiales y la formación docente eran los factores que determinaban los resultados escolares. Los estudios de Flanders derivaron en la vacua regla de los “dos tercios”. Más expresiva en la metáfora de la “caja negra”.

- Los indicadores del sistema poseen un halo engañoso de transparencia ¿Acaso no es un dato “duro” el índice de deserción, el promedio de escolaridad o la promoción de doctores por cada diez mil habitantes? Las agencias certificadoras y el planificador estandar no parecen tener duda. Pero algunos filósofos y antropólogos suelen ser más cautos y quisquillosos con el estatuto de los “datos”. Clifford Geertz lo señaló de la manera más simple posible: “lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas”.
- No es casualidad que el principal embate al estatuto del sistema y a la validez explicativa de los indicadores de la corriente de pensamiento conocida como investigación cualitativa, la cual buscó deslindarse – con lo que causó polémica - de las prácticas de evaluación convencionales, de los estudios de rendimiento, del análisis sistémico y de los “discursos técnicos” sobre la escuela. Su interés era y ha sido conocer la escuela de otra manera y dar cuenta de lo que realmente existe en ella. Fiel a su origen, la semántica etnográfica irrumpió en el campo educativo en busca de la “realidad real”, de la “otra” realidad escolar, la no documentada, la concreta, la no institucional, la cotidiana. Algunos pensaron que no se trataba de otra, sino de la “auténtica” realidad escolar. Asida a la pegajosa fórmula Kunhiana, postuló la emergencia de un “paradigma alternativo” y de un enfoque cualitativo que no inferían los procesos escolares mediante indicadores, categorías o hipótesis predefinidas.
- No es común valorar la etnografía por sus aportes empíricos al conocimiento de la realidad escolar. Sus propios voceros se encargaron de defender un vínculo indisoluble con la teoría y con la forma de proceder fundamentales que les impedía referirse a los hechos como si fueran tales. Pertrechados con los recursos de la tradición antropológica, insistieron en que no postulaban una simple técnica para recabar datos, sino una “opción metodológica” que implicaba por igual al reino de la teoría y al mundo de la empiria. Despacharon del horizonte de reflexión el carácter sistémico de la educación, sus mecanismos y flujos anónimos, salvo para referirnos al sentido que le otorgaban los sujetos. El sistema es una abstracción que solo interesa a los burócratas y aquello que ocurre en sus márgenes es “real”. En un movimiento pendular, como moda de fin de siglo, la etnografía escolar radicalizó el valor del pensamiento local, el primado de la observación in situ y glorificó al sujeto que actúa en la cotidianidad y construye el conocimiento.
- Pero la noción de “calidad” que ahora resume las presiones del sistema muestra hasta qué punto incidió la crítica etnográfica. La teoría de la calidad surgió contrapuesta a la figura de la expansión y asociado al logro pleno de los objetivos curriculares y al camino infinito de la excelencia. Sin contenido conceptual, la noción de calidad es digerida como resultado de adiciones en los factores que supuestamente lo integran, en una ecuación similar a la siguiente: mejores maestros + mejores materiales didácticos + mejores programas educativos = mayor calidad educativa. Pero para algunos los términos son insuficientes, pues suponen que la calidad es holística, y le incorporan la equidad, como si la justicia fuera un sumando; otros más le embarcan en el apellido de “total”.
- Ahora bien, la diferenciación del alumno y del niño, del sujeto empírico y del sujeto epistémico, ha provocado una rica controversia intelectual entre las epistemologías intere-

sadas en el aprendizaje y las didácticas interesadas en las áreas específicas de enseñanza. También ha reciclado una confusión que Piaget llamó “eterna”.

- Durante casi todo el siglo XX, el sistema se concentró en la normalización y expansión de un modelo formativo implícito y práctico, que no ha sido lo suficientemente analizado pero del cual conocemos algunos rasgos fundamentales: sus contenidos curriculares se validan con las disciplinas y teorías educativas y no por su correspondencia con las formas de actuar de los maestros; se funda en la enseñanza más que en el aprendizaje, y tiene en el centro el conocimiento de las cosas más que el entendimiento de las personas. El modelo discurre sin formas de auto-corrección, se afianza en formas autoritarias de gestión escolar y en prácticas sindicales clientelares que ajustan, transforman y deforman tanto las reformas puramente curriculares como los deseos expresados en los planes. Y no puede ocurrir de otra manera. Los últimos planes y proyectos de reforma curricular han pretendido introducir cambios y, para ello se han enlazado con la reflexión (y hasta con las modas) que fluyen en los medios académicos, pero no con los supuestos que operan en la cabeza de los funcionarios o de los agentes educativos, ni con los nudos de desentendimiento entre ellos. La reflexión sobre el momento presente ha de discernir lo que conviene mantener y reforzar de la reforma curricular de 1994, pero sobre todo de identificar con microscopio, por áreas de aprendizaje y de manera empírica reconstruible, las formas en que se anudan los supuestos con las prácticas de los agentes y de los funcionarios educativos. Sólo así podrá pasarse de la crítica a la propuesta, rebasarse el nivel simple intuitivo o declaratorio y construirse alternativas que merezcan ese nombre.

LA PLANEACIÓN DEL SISTEMA

- Ciertos temas como el educativo, están tan obsesionados por sí mismos que se erigen en el único problema, o cuando menos en prioridad irrefutable. La educación y los flujos del sistema tienden a ser anárquicos. Aunque la Carta Magna dice que la educación es un derecho, el funcionamiento del sistema opera como oferta y tiene como referentes la satisfacción de la demanda. Desde Torres Bodet, desde la institucionalización de la planeación educativa, los funcionarios planean, orientan recursos y priorizan modalidades para crear una oferta que satisfaga la demanda, una demanda cortada al talle del propio sistema: son demandantes solo aquellos que cubren los requerimientos establecidos por el sistema mismo. Tal manera de proceder deja fuera tanto a las personas que no satisfacen los criterios (por no vivir en determinado lugar, no tener determinada edad o perfil curricular), como a todas aquellas demandas que no vienen codificadas en términos del propio sistema. En consecuencia, la oferta crea su propia demanda, es decir, el sistema termina por convertir a los ciudadanos en consumidores de bienes culturales. A quienes no convierte en demandantes, los manda al entorno, así de fácil.
- La planeación ha dejado de ser un recurso voluntario. Desde los ochenta es un requisito formalizado, un indicador inequívoco del intento por desligarse de las formas discrecionales del poder administrativo. Por consiguiente, los planes educativos de los últimos años dicen recoger las contribuciones de foros y consultas y sus redactores tienen particular cuidado en destacar sus coincidencias con las propuestas sindicales. Con ello pretende decir que el plan de marras no es un acto unilateral de la autoridad, sino un fruto maduro de la participación. ¿Algún plan educativo podrá presentarse alguna vez como un documento rígido, cerrado al análisis y a la discusión? ¿Algún plan dirá que no necesita ser enriquecido? ¿Alguna autoridad asegurará que no cumplirá con lo ahí establecido? ¿Cuál dirá que no atenderá la opinión de los lectores?
- ¿Cuál es la consecuencia práctica que debe acompañar a la planeación del sistema educa-

tivo? Por supuesto, nadie esperaría que después de haber leído el documento, el docente de un cierto grado organizara su actuar con los alumnos; tampoco se esperaría que alguna subsecretaría reorganizara sus acciones conforme a los lineamientos establecidos; tampoco que el secretario de educación de una entidad destine en forma prioritaria recursos y tiempos a los propósitos del programa. ¿Qué es dable esperar? ¿A quién podrá demandársele el incumplimiento de una meta, la ineficacia de un resultado o de un procedimiento? ¿Al secretario, al subsecretario de planeación, al presidente? ¿A quién si no establecen compromisos, responsables ni tiempos? Y luego, ¿Ante quien podría establecerse un compromiso: ante la opinión pública, el pueblo, la sociedad, la historia, los maestros, los padres de familia, la sociedad civil, los niños, la educación?

- Cualquiera puede planear el futuro del sistema; basta con diagnosticar a retazos algunos elementos de la realidad educativa: si tantos niños no asisten a la escuela, lo conveniente son programas que los atiendan; si los niños no aprenden lo que se esperaba, lo procedente es formular programas pertinentes y contenidos relevantes y dar cursos a los maestros; si los edificios han envejecido, lo pertinente es su reparación y mantenimiento... Los planes reactivos disparan sin ton ni son y en todas direcciones, como hacen los novatos. Aletargado por las inercias, contaminado por las supersticiones del pasado, el “realismo” burocrático supone que las ideas reactivas son la solución. Pero la experiencia de planificar durante treinta y cinco años el desarrollo del sistema educativo debería obligarnos a repensar. ¿Cómo distinguir las acciones estratégicas y viables de la inercia, de la ocurrencia?
- De todas las ficciones, la apelación recurrente en los planes a la “edad de oro” de la educación es la que más pasma. Si queremos recobrar nuestra libertad de planear, ya no podemos extraer los argumentos de Sierra, de Vasconcelos o de los maestros misioneros;

debemos deponer de fardo de los objetivos grandilocuentes. La planeación del futuro es fruto de argumentos, de genuinos acuerdos de acción y, sobre todo, de responsabilidades definidas. Pero no ha sido así. “Jamás aceptaremos responsabilidades”: tal parece ser el presupuesto que sigue la formulación de un programa público en materia educativa. “Hagamos lo que hagamos, digamos lo que digamos, estaremos cobijados por el espíritu de nuestros luminosos propósitos”.

LA PARTICIPACIÓN

- El sistema que curiosamente tiende a automatizarse de la sociedad, reclama luego, participación. En el inicio de un nuevo milenio, la demanda de participación social quedó plasmada en la ley como un valor prioritario, pero los mecanismos previstos resultaron un fracaso. Dos han sido las formas (no democráticas) de participación impulsadas por la autoridad: consejos representativos y de consulta. La primera deviene en representación de intereses y de cúpulas. Por empresarios se entiende la asociación de empresarios, por maestros se entiende el sindicato, por padres se entiende la asociación de padres, por iglesia a los obispos y así sucesivamente. El otro recurso es la “consulta”, por cuyo medio la autoridad puede seleccionar a su arbitrio sólo aquellas ideas y argumentos que se enlacen con sus propios esquemas. En todo caso, las consultas públicas que realiza el gobierno con ese y otros fines han caído en un progresivo descrédito, también público son: en su forma actual, un anacronismo que – espere-mos – no prevalecerá en el nuevo milenio que inicia. La representación y la consulta son eficaces en lo administrativo, pero resultan aberrantes si pensamos en una política democrática. Los consejos han mostrado hasta la saciedad que son una falsa estrategia; son incapaces ante la unilateralidad del poder administrativo. Cuando no aplauden, los participantes sólo promueven sus intereses o se conforman con sugerir.

- En el sistema, el límite a la participación ha sido la autoridad; en la escuela, los directores y maestros, El docente estandar vive sufriendo el síndrome de Penélope: lo que él teje de día, los padres y la televisión lo destejen por la noche. Tal ideología escinde en forma radical su quehacer y el de otros, por eso consideran que hay asuntos que son de su incumbencia exclusiva. El maestro, el director y el supervisor estandar se resisten a la participación social (de los padres), por lo regular de manera pasiva, invisible e inaudible; pero en forma nítida y activa cuando éstos intentan pasar del apoyo convencional e incondicional a la vigilancia o al control. ¿Cuáles son las razones? ¿Se trata de un prejuicio territorial o de un “pos juicio” fundado? ¿Cuáles son los presupuestos que limitan la participación y que, llegado el caso, condicionan a los maestros a tomar posturas de resistencia? Estoy convencido que tales presupuestos constituyen los ejes sobre los que se desenvuelven los procesos de desentendimiento y que marcan el límite a la participación social en la educación.
- Existen desde luego, razones históricas que explican el límite impuesto a la participación social en la escuela. La modernidad desencajó los procesos para formar los mecanismos de socialización comunitaria, autonomizó el funcionamiento de la escuela en una lógica curricular y sistémica y delimitó de manera implícita aquello que podían la sociedad y los padres. Pero en el caso de México hizo más: favoreció el surgimiento de un estado que Sierra no dudó en llamar “Estado Educador” y propició la emergencia magisterial corporativa, impermeable en lo ideológico a la opinión externa y reactiva en lo pragmático a la “intromisión” de otros.
- La conciencia corporativa del magisterio brota de la unilateralidad de su quehacer cotidiano dentro del aula. Los profesores repelen la participación en éste ámbito no sólo de los padres o de la comunidad, sino de los directores, de sus pares (por eso en general no funcionan los consejos técnicos como instancias colegiadas) y, sobre todo, de los propios alumnos. El sistema fue creado teniendo como referencia el conocimiento científico, pero genera y produce una forma particular de conocimiento que algunos llaman “escolar” y que otros atribuyen a un “pacto” que tiende al saber asertorio y no al conocimiento falible, que descansa en la fuerza de los datos y no en la fragilidad de los argumentos; en informaciones, no en comunicaciones; en explicaciones, no en procesos de búsqueda; en los presupuestos del maestro, no en los saberes previos de los educandos; en las preguntas del maestro, no en las inquisiciones de los alumnos; en el habla del instructor, no en la lectura o escritura del alumno; en la certeza de aquél, no es la espontaneidad de éste. El “pacto didáctico” legitima la conducción unilateral. Sometida a tal lógica, la actividad docente no requiere la participación, el entendimiento intersubjetivo, el acuerdo de acción ni el consenso.
- La participación había sido eliminada por el Estado educador como un constructo tendencioso y anárquico. Luego la condujo por causas predefinidos de modo unilateral. ¿Hoy las evidencias nos curarán de las ilusiones? Para quien no se conforme con el derrotismo, el reto sigue siendo cómo desarrollar lo nuevo que produce la crítica y el consenso. ¿Cómo desarrollar una política de participación en torno a lo educativo en un periodo caracterizado por una creciente desigualdad social, arreglos corporativos y gestión burocrática del sistema? ¿Cuál es la posibilidad efectiva de que los ciudadanos, en tanto que voluntad colectiva, individuos, familias u organizaciones civiles, eleven las cuestiones educativas a la consideración pública y participen de verdad en la orientación del sistema? ¿A través de cuáles mecanismos podría el sistema social (junto con el político y el normativo) obligar a los funcionarios a dar cuenta de sus actos?

- Las posturas que alientan la participación en el ámbito escolar están frente a una paradoja: promover que las organizaciones de la sociedad, la comunidad, los padres de familia y los alumnos hagan parte de un sistema y de un modelo pedagógico que de suyo margina al “otro”. ¿Es posible salir de este círculo y transformar la paradoja en reto? Estoy convencido de que sí, pero a condición de resistirse a la tentativa de oponer a la conciencia corporativa del magisterio una participación corporativa de los niños, de los padres, de la comunidad, o de las organizaciones sociales. Es también necesario resistirse a que la idea de participación devenga en plaga de consejos o de consulta de opinión, como establece la actual Ley General de Educación y como suele hacerse a principios de cada sexenio. Sólo superadas estas posturas es posible delinear rutas distintas
- Hoy requerimos un concepto de “participación” democrática que haga tanto al asambleísmo voluntarista como a las deformaciones autoritarias. Una noción que trascienda a los consejos o la consulta de opinión, porque en éstos los problemas no pueden sino ponerse al arbitrio de una sola de las partes. La participación democrática no es un presupuesto, sino un resultado, pues requiere de individuos autónomos que razonen con libertad; de reglas compartidas elaboradas al consumo y orientadas por la justicia, y de un clima institucional de respeto a las normas y rendición de cuentas. Nada de esto existe en el momento presente. La unilateralidad marginadora y excluyente no es patrimonio del sistema educativo, ni de la escuela ni de los maestros; se trata de un rasgo característico de nuestra vida pública, de nuestra pobre vida democrática.

JUSTICIA Y DERECHO

- Mientras se discutía en la Convención Revolucionaria Francesa el problema de los derechos del hombre, una voz anónima propuso:

“ya que no somos iguales, seámoslo en oportunidades”. A la luz del conjunto social, la educación moderna se legitima como un sistema de oportunidades. Atado a su origen, el sistema se define como un mecanismo compensador de aquellas diferencias empíricas que se traducen en injusticias, como el apellido, el color de la piel, el género o la fortuna. No es difícil entender que el sistema tiene en su origen un sello justiciero: evitar que condiciones culturales, económicas o subjetivas se conviertan en obstáculo para ejercer libertades o derechos. En tanto que sistema de oportunidades, el escolar se define como incluyente y, tiene como meta, siempre inacabada, universalizar la educación hasta el máximo nivel posible. En el horizonte que nos viene de la Ilustración, los ciudadanos de las sociedades modernas se han dado el derecho a educarse y han impuesto al Estado la tarea de garantizar ese derecho, ampliando criterios de justicia y confiando en que la obligatoriedad y gratuidad harían lo demás.

- Puede documentarse que el sistema escolar no ha cumplido con las aspiraciones igualitarias que le dieron origen. Al contrario, el sistema ha reforzado las desigualdades de origen. No ha sido el principio de igualdad ni el volumen de las finanzas públicas, sino la fuerza de la demanda lo que determina el tamaño y la forma del sistema. Desde los años sesenta no ha dejado de acumularse evidencia empírica sobre su expansión concéntrica, desigual e inequitativa en todas sus modalidades y niveles. Las políticas y pautas entre y dentro de los niveles no fueron incapaces de contrarrestar las desigualdades, sino que las reforzaron. Las finanzas predefinen el tamaño del pastel, mientras que la demografía predefine el número de las porciones; por su parte, ha sido la política la que ha definido en lo histórico el tamaño de las porciones. Como consecuencia, muchas personas no ingresan o abandonan el sistema por motivos que pueden ser atribuidos a la desigualdad de origen, mientras que otros lo abandonan por motivos

que tienen que ver con el funcionamiento mismo del sistema. Si algo unifica a los sistemas educativos de todos los países es su incapacidad para reducir la desigualdad social. El sistema ha crecido al unísono con la masa de desertores y de excluidos. Ni la movilidad intergeneracional ni los valores igualitarios, ni la obligatoriedad, ni la gratuidad, garantizan la igualdad de acceso a la educación.

- El Sistema educacional, que surgió como mecanismo de compensación, ha necesitado de programas que recompensen la desigualdad que se reproduce en contra de los que menos tienen. Ante la experiencia irrefutable de los datos, a partir de los sesentas, la justicia se formuló como política diferenciada de compensación, sobre todo en las zonas y entre los sectores con mayor rezago educativo y social. Ahora se entiende que la desigualdad de oportunidades debe valorarse no solo por la existencia de escuelas gratuitas o por la asistencia de alumnos a la escuela, sino por los resultados que éstos deriven de ellas; en particular, lo que importa es igualar oportunidades para obtener resultados educativos equivalentes, igualar oportunidades de movilidad ocupacional y social y de ampliar los horizontes culturales. El supuesto que subyace a esta concepción es que la escuela debe, de alguna manera, ejercer un papel compensatorio de las desigualdades y dar más, desde el punto de vista educativo, a quienes reciben menos de sus familias y de su entorno social.
- Aunque la política de compensación de fin de siglo no ha sido analizada por completo, evaluaciones sistemáticas recientes prueban que los resultados no son halagüeños. No sólo muestran que los frutos educativos no favorecen la igualación de aprendizajes, sino que dentro de los mismos programas compensatorios se reproducen diferencias que gravitan en contra de los menos favorecidos. Los proyectos requerirán medidas de compensación reales.
- Si lejos de alcanzar la igualdad, la compensación requiere ser "compensada", entonces estamos obligados a repensar dónde se perdió el camino. Para quitarse de problemas, la inercia de la planeación proyectiva elude al menos plantearse la pregunta, por otra parte, en los últimos años ha crecido la corriente intelectual que sugiere despedirnos de la gratuidad, del derecho a la educación y del horizonte justiciero que nos viene de la Ilustración. Los argumentos tienen que ver con tres factores: los incrementos previsibles en la demanda, los crecientes costos y los problemas financieros de los gobiernos. A partir de los noventa se puso en duda incluso el principio de igualdad. La metáfora del mercado, la ideología de calidad y la excelencia se han traducido en un movimiento hegemónico, soterrado, implícito, que propugna la justicia de los beneficios y los no principios de la justicia. En estos años surgió con fuerza incontenible la idea de que el mercado posibilitaría una mejor regulación de los recursos y la acción social. Para los neoliberales, las únicas desigualdades que importan son aquellas que limitan la oportunidad de tener acceso a algún bien, satisfacer alguna necesidad básica u obtener algún beneficio. En la lógica del beneficio, el presupuesto educativo se transforma en un mecanismo que permite transferir a los contribuyentes a los consumidores el mayor costo posible del producto llamado educación; el gasto educativo se concibe como una inversión, los educandos se transforman en clientela y las cuotas de un valor simbólico que legitima los subsidios.
- En la perspectiva de los beneficios que se obtienen de la educación, la responsabilidad moral o legal de pagar una parte o todo el costo de ella es el argumento racional, plausible. Una vez transformado el concepto de educación en beneficio, una vez que se ha convertido al ciudadano en consumidor de bienes culturales, la gratuidad se torna irracional y moralmente inadmisibles. En la lógica del beneficio, el enemigo a vencer no es el

derecho a la educación: su bestia negra es la gratuidad. En esta perspectiva, el problema de este derecho y la cuestión de los costos privados, de las cuotas y de la gratuidad, son ignorados. Así de simple.

- Tales ideas han ganado terreno sobre todo a la hora de pensar la educación posbásica. El conflicto en la UNAM mostró que no hay una base común, en el gobierno o en la sociedad, para entender el derecho a la educación y sus temas afines como la gratuidad
- Tampoco el discurso de la diferencia aconseja despedirnos del horizonte de igualdad. Mientras algunos aspiran a la igualdad equilibradora del mercado, otros la minimizan en nombre de la excelencia, y unos más la rechazan, exaltando la diferencia. Durante mucho tiempo los postulados igualitarios en educación no supieron qué hacer con la diferencia, salvo intentar nulificarla. La multiplicidad y variedad de los procesos fueron sometidos a esquemas uniformes. Para el igualitarismo ingenuo, sólo las similitudes vienen a cuento. Se las ve con las diferencias, pero sólo para internar su igualación, por ejemplo, por la vía compensatoria. Ignoran y rechazan las diferencias con el objetivo de llegar a una sociedad igualitaria. Para los igualitaristas ingenuos, la diferencia resulta de difícil comprensión, pues supone que la igualdad es un derecho natural; para ello, la igualdad es un valor que se puede deducir de algún sistema, entidad o principio metafísico. Pero desde Aristóteles bien sabemos que, buscando la justicia, el igualitarismo ingenuo diluye las diferencias y se torna injusto. El viejo Hegel les advirtió de manera socarrona: "se podría, por decirlo así, consolar al intelecto de la franca comprensión del hecho de la diferencia con esto: la diferencia volverá a presentarse". Y tenía razón: la diferencia siempre vuelve para disolver la ilusión de igualdad, desgarrando toda pretendida unidad.
- Pero, a finales de siglo, algunos descubrieron por primera vez la particularidad y se convir-

tieron en fascinados apologistas de la diferencia, de los contextos locales y de las entidades particulares. Exaltando lo no integrado, el margen y la heterogeneidad, elaboraron lo que Habermas llamaría una metafísica negativa para referirse a los sujetos diferentes.

- Unos suponen que "todos los gatos son iguales de noche", y otros que "cada oveja debe balar con su pareja". La prueba de que la diferencia irrumpe de súbito está en la lucha de los pueblos indios por la autonomía, en el movimiento ciudadano contra el tutelaje del estado corporativo, en la lucha de las mujeres indígenas por su derecho a la diferencia. Y ésta no puede sino coincidir con la igualdad, por más que resulte incomprensible a los fanáticos de la particularidad.
- ¿Las premisas de la igualdad están rotas? ¿Es deseable la hipótesis de que el sistema se ha desprendido de su pretensión igualitaria y lo único que tiene futuro es el mercado? ¿Es momento de reforzar las convicciones y las acciones en la ruta prevista, es decir, conviene perseguir las líneas de la eficiencia, la equidad y la calidad, o es momento de repensar las convicciones e imaginar nuevas rutas? Tales son las preguntas que a la vez se plantean los planificadores del sistema.
- Desde el horizonte del fin de milenio se vislumbra un acrecentamiento de la desigualdad, que se torna injusta, como si fuera una serpiente que, mordiéndose la cola, se alimentara por sí misma. No se avizora un mundo más igualitario sino el reforzamiento de un asimétrico entramado social que relega cada vez más a grandes grupos a una posición periférica marginal y subalterna. Parafraseando a Churchill, podría decirse que el resultado neto de la actividad económica y política educativa de los últimos años consiste, llanamente, en que nunca antes tan pocos tuvieron tanto. Como en los tiempos de Humboldt, el principal reto siguen siendo aquellas desigualdades de origen y de contexto que se vuelven injustas, pero ahora tam-

bién tenemos que enfrentar una ola de pensamiento que nos conmina a olvidarlas.

- Pero, ¿cómo rebasar el nivel de la admonición filantrópica y el profetismo justiciero? Para escapar al horror y la incertidumbre, el futuro tiende a reducirse a la utopía o a la exaltación del recuerdo. Cuando arraiga esa opinión, lo posible y lo inviable son difíciles de distinguir. Otros, en cambio, miran el futuro como si fuera la consecuencia lineal de causas eficientes y que demanda modelos equilibrados de factores, costos, beneficios, insumos y productos. Cuando arraiga esa postura, lo correcto y lo incorrecto son difíciles de establecer.

LA TRANSICIÓN

- En esta época, la democracia es el santo y seña. Los viejos problemas del poder autoritario se revelan como tales y penetran a profundidad en la conciencia pública. Parece que el representante se sustrae de las categorías delineadas por el poder del Estado y que con las centenarias tradiciones pierden de pronto su carácter cuasi natural. En el nombre del demos, las fuerzas de la sociedad aparecen a una luz distinta, y ese cambio de perspectiva sitúa en el horizonte a nuevos sujetos y recicla el valor de la participación ciudadana en las cosas públicas.
- La semántica de la transición emerge de nueva cuenta, dotando de sentido esta época de cambios, dominado el lenguaje del presente, impregnando la conciencia, colmando de certezas a unos y de incertidumbre a otros. Crece la confianza en el despliegue de una nueva racionalidad caracterizada por la libertad de elección del ciudadano, la aceptación de los opositores como legítimos participantes en la escena política, la imparcialidad de los órganos electorales, la posibilidad efectiva de la alternancia, el protagonismo de los partidos políticos, la libertad de los medios y nuevos equilibrios entre regiones y campos de gobierno. En este marco, la cuestión ciudadana

resurge con una intensidad que no había tenido desde las lejanas época de la Ilustración.

- Los exaltados solo atinan a interpretar la transición a la democracia como si fuera el umbral de las certezas. Suponen con ingenuidad, que las reglas de la competencia electoral nos separan cognitiva y moralmente de los partidos hegemónicos, las juntas militares o los líderes carismáticos; suponen también que la estructura argumentativa de la transición es simple, pues la interpretan como si fuera una carta de navegación, creyendo que en la otra orilla está esperándolos el puerto de la democracia. Observan la lejanía esperando que los nuevos vientos anuncien, inequívocos, un acto fundacional, un cataclismo del poder autoritario o un triunfo electoral del opositor que sea definitivo. Pero, para los cautos, la exaltación de elecciones libres y equitativas oculta la intensidad de los problemas y la complejidad de los desafíos. Ellos prefieren enfatizar el carácter incierto de las transiciones, argumentando que en esta hora la orientación a la democracia transcurre en una coyuntura cargada de incertidumbres, paradojas y dilemas. Para ellos la transición es el umbral de un laberinto, pues ha de vérselas al mismo tiempo con los problemas de construir los mecanismos propios de una polis democrática y moderna en una transición de desigualdad, de desapego a la ley y de autoritarismo, y en un momento en que la vida cívica se desdibuja en consonancia con la integración económica. Nos recuerdan, con diversos datos, el carácter reversible de los cambios centrados en la cuestión electoral y postulan la necesidad de una nueva fase – a la que denominan de consolidación – que estabilice en forma progresiva las expectativas de los agentes e instale paso a la normalidad democrática.
- La transición genera sus propias preguntas, que giran incansables en torno al grado de maduración de las condiciones previas de la democracia y al destino final del proceso del cambio. Acostumbrados desde hace siglos a

pensar en términos evolutivos deterministas, causales y factoriales, los medios académicos y los grupos políticos discuten si el desarrollo económico, el mercado o la cultura política son un presupuesto o una consecuencia de la democracia. Algunos esperan que la democracia jale de sus propios cabellos para salir del pantano del autoritarismo.

- Muchos creen que el cambio democrático extraerá sus fuerzas de la autoconciencia de los antiguos sujetos, del Estado, de los partidos. Otros más creen encontrar la clave en la subjetividad del maestro, en la conciencia que él tenga de los problemas. Postulan al maestro como sujeto y por “sujeto” entienden a un magisterio capaz de una relación reflexiva consigo mismo. Postulan como ruta la reflexión sobre la práctica y se afanan en que el maestro ponga frente a sí su saber, su experiencia y sus emociones
- Para otros, la ruta se encuentra en un nuevo proyecto educativo que tenga por objeto la formación de todas las conciencias posibles, desde la nacional hasta la étnica, desde la lingüística y la de los derechos humanos hasta la conciencia de género, pasando por la conciencia ecológica y la de preservación de la salud. En este tiempo, también la conciencia de la crisis moral estalla y se difunde; surgen nuevos sujetos, demandas y propuestas sin punto de referencia intelectual y sin un centro organizativo que las cohesione. Florecen por doquier debates y propuestas para que los maestros y alumnos se confronten con la diversidad y las identidades. También parece ser la hora de la formación de valores. Quienes la impulsan creen referirse a lo más alto y a lo más profundo porque mientras todos los etcéteras de la axiología; algunos toman partido según sus aficiones; otros, para quitarse de problemas, resuelven enseñar todo, hasta que el programa y los alumnos aguanten, y los restantes más, astutos, se comprometen con sistemas, argumentando que, como el universo, los valores y los derechos no tienen centro ni límite. Asimismo las

buenas conciencias salen de sus guaridas y pintan ante nuestros ojos un mundo de putrefacción, mientras entornan los ojos hacia lo más sagrado y eterno, mientras exigen al Estado que la enseñanza en las escuelas se apoye en las sólidas columnas de la moral religiosa.

- Parece claro que la maduración de la democracia depende de acciones que reduzcan la desigualdad y conduzcan a la formación de una ciudadanía democrática. Requerimos de una visión renovada de la ciudadanía y de nuevos horizontes para la formación ciudadana, en un momento en que la vida cívica se desdibuja en consonancia con la integración económica; una visión que, haciéndose cargo de los razgos prepolíticos instaurados en el subsuelo de la cultura, tome en serio las condicione de desigualdad que nos caracteriza desde los tiempos de Humboldt. Los problemas de legitimidad de la democracia que ahora se discuten se refieren sin más a una idea de ciudadanía que no se agota en la pertenencia a la nación o en el canon de los derechos legales. Las dimensiones cognitiva y ética de la democracia han adquirido dignidad propia y, en consecuencia, plantean nuevos problemas y dotan de nuevos significados a la formación ciudadana. Un proyecto educativo que se proponga formar una ciudadanía democrática ha de orientarse al aprendizaje de los mecanismos de la democracia y no a inculcar valores, sean estos de la nación, de la democracia, del conocimiento científico o de cualquier otro tipo. La democracia de la que ahora se habla implica el paso a una perspectiva ciudadana del sistema escolar y la formación cívica que hoy apenas se barrunta en el horizonte. A finales de los ochenta, la ciudadanía democrática emergió en México de cara a las instituciones encargadas de los comicios, pero de espaldas a la escuela y al sistema escolar. La formación ciudadana asomó desgajada del civismo escolar. Hoy es necesaria una nueva plataforma, en la que intervengan nuevos agentes. Es necesario modificar por completo tanto los horizontes

curriculares del civismo como las rutas de aprendizaje que siguen los alumnos. Debo afirmar, a riesgo de contradecir la tradición que arranca con Justo Sierra, que el reto actual de la formación ciudadana no es la formación de la nacionalidad, sino de la democracia; el reto actual no es el conocimiento de los datos de la historia, de las leyes, de la geografía o de las instituciones nacionales, sino el aprendizaje de los mecanismos de la democracia.

- Estoy convencido de que la formación ciudadana transita desde la antigüedad por tres campos interconectados: el moral, el cognitivo y el legal; ellos serán las coordenadas de un sistema reflexivo de aprendizaje de la democracia, todavía por elaborar. Tal sistema habrá de tomar en cuenta las construcciones ejemplares de Piaget y de Kohlberg respecto al aprendizaje y al desarrollo de la conciencia moral, así como los de Habermas respecto al entendimiento intersubjetivo.

REFERENCIAS

- Apple M. *Ideology and Curriculum*. New York, 1981.
- Apple, Michael. *What do Schools Teach?*, Mc. Cutchan, 1987.
- Beriain, J. *La integración en las sociedades modernas*, Barcelona: Arthropos 1996.
- Bloom, B. Human characteristics and school learning. New York, 1985.
- Block, J. H. *Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido*. El Ateneo, Buenos Aires, 1985.
- Bourdieu, Passeron. *El capital cultural y la comunicación pedagógica. En: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, 1987.
- Carnoy, M. *The limits of educational reform*, New York, 1986.
- Carnoy, M. *Education and Economic development*. UNESCO, 1987.
- Carrales, M. Sociología de la vida cotidiana. *Revista Excerpta* No. 2, abril 1996.
- Follari, R. *Filosofía y Ciencia de la Educación*. Buenos Aires, Arthropos, 1993.
- Foucault. *Power and know ledge: Selected interviews and other writing*. Pantheon. New York, 1980.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, 1983.
- Freire. P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México, 1983.
- Fuentes Molina, Olac. *Crecimiento y diferenciación del sistema universitario*. UAP, 1986.
- Fuentes Molina, Olac. *Las épocas de la Universidad Mexicana*. Cuaderno Político No. 36, México, 1983.
- Giroux H. *Ideology, culture and the process of technology*, New York, 1981.
- Giroux, H. *Ideology, culture and the process of schooling*. New York, 1981.
- Giroux, H. "Towards a New Sociology of the Currículo", New York, 1989.
- Giroux, H. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos No. 414, México, 1985.
- Glazman, Follari y Figueroa. "Corrientes psicológicas y currículum" Foro Universitario No. 44, México, 1984.
- Gómez, V. M. *Educación Superior, Mercado de trabajo y práctica profesional*. En Revista de la Educación Superior Vol. XII, 1983.
- Goodman, A. *La des-educación obligatoria*. Barcelona, España, 1973.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La Crisis de la educación superior en México*, Nueva Imagen, México, 1981.

- Guevara Niebla, Gilberto. *La crisis de la educación superior*. Nueva Imagen, México 1986.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La Universidad alternativa*. UAS. 1983.
- Ibarrola María, et al., *Nacionalización de la banca, proyecto nacional y educación superior*. Foro Universitario, México, 1983.
- Ibarrola María, et al., *Horizontes inciertos, caminos por hacer. Relaciones complejas y contradictorias entre escolaridad superior y empleo*. Venezuela, 1986.
- Ibarrola, M. et. al., "Investigaciones sobre procesos educativos y estructuras de clases" Documento base. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México 1981.
- Ibarrola, María. *El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión del proyecto socioeducativo del estado* DIE-CINVESTAV-México 1982.
- Illich, Ivan. *La Sociedad desescolarizada*. Barcelona, España, 1983.
- Klubistsohko, Doris. *Los posgrados en América Latina*, Caracas 1985.
- Kuhn, Thoms. *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, 1980.
- Latapí, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación*. Nueva Imagen, México, 1986.
- Lavin, S. *Educación y desarrollo humano en América Latina*. Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1996.
- Lightman, R. *The Production of Desire*. Free press, New York, 1982.
- Luhmann, N. *Sistemas Sociales*, Barcelona, Anthropos 1997.
- Mendoza, J. *El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México*. Perfiles educativos No. 12, México, 1981.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. *Antecedentes Sociales, educación y empleo*. CEE, México, 1987.
- Tedesco, Juan Carlos. *Calidad y democracia en la enseñanza superior*. Caracas, 1985.
- Tedesco, Juan Carlos. *Desafíos y problemas en la educación superior en América Latina*. Venezuela, 1986.
- West, E.G. *La educación y el Estado*. Madrid, Unión, 1994.