

Mirar el presente

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 2, pp. 85-113

Pedro Gerardo Rodríguez*

RESUMEN

Este trabajo constituye una mirada de fondo al sistema educativo mexicano con particular énfasis en algunos de sus temas medulares, como la participación social, la planeación y la evaluación y la equidad. El autor pone en evidencia algunas de las metáforas que se usan como principios orientadores del sistema educativo, señalando sus límites, contradicciones y condicionamientos. El trabajo finaliza con una reflexión sobre la educación cívica, como un tema de particular relevancia en nuestros días.

ABSTRACT

In this work, the author observes in deep the mexican educational system, analysing some of its major issues, such as social participation, planning and evaluation, and equity. The author exposes some of the main metaphors used as major orientations for the educational system, marking their limits, contradictions and conditionings. The work finishes focusing on civic education as one issue particularly relevant nowadays.

*Investigador titular del Centro de Estudios Educativos.

Una breve y necesaria aclaración

Decía Baudelaire que los chinos miran el futuro en los ojos de los gatos. Los especialistas modernos han ideado recursos menos simples, aunque igualmente efectivos. Elaboran hipótesis, identifican las tendencias, construyen índices y los extrapolan por algún medio, digamos estadístico, hasta delinear futuros posibles. De México pueden decir con un buen grado de certidumbre, por ejemplo, que en las próximas cinco décadas la estructura de la población y la del sistema educativo serán cada vez más rectangulares; que en los siguientes 20 años disminuirá la presión por ingresar a la educación básica y que crecerá en la educación superior, al menos hasta entrada la tercera década del siglo. A la luz de las tendencias, también pueden predecir que los índices de cobertura y retención del sistema escolar mejorarán lenta y progresivamente en todos los niveles, tal como ha sucedido desde los años sesenta. Asimismo, pueden predecir el paso definitivo de una sociedad agraria a una urbana. Y aun apuntar cifras estimadas: en el 2010, ocho de cada diez personas vivirán en centros urbanos de más de 15 mil habitantes, y uno de cada dos en ciudades de más de un millón. Pueden deducir, por tanto, que en términos geográficos los principales desequilibrios ya no serán entre la ciudad y el campo, sino entre ciudades y dentro de ellas. En fin, pueden estimar con relativa certeza que el entorno del sistema educativo se volverá más complejo como resultado de fenómenos que están a la vista: la integración económica a escala mundial, el desarrollo en los medios electrónicos y la democratización de la vida pública; y, consecuentemente, pueden colegir que la sociedad incrementará las demandas sobre la educación pública, reclamándole importantes ajustes.

Es evidente que la validez de tales previsiones descansa en la suficiencia y consistencia de los datos, pero también en algo más sutil y definitivo: el ingenio del intérprete para coleccionar aquellos hechos que tienen un grado aceptable de regularidad, para distinguirlos de aquellos que, siendo ciertos, no son extrapolables —tal como ocurre con el estilo del gobernante— y, sobre todo, para identificar los límites de sus previsiones. La extrapolación es válida cuando la *realidad* a la que se alude puede ser condensada legítimamente en un conjunto de indicadores, es decir, cuando puede sustentarse *ex ante* que los indicadores “indi-

can” en verdad la realidad y no son una reducción arbitraria de ella. La visión moderna del futuro es condicional; su propósito ya no es conocerlo o predecirlo, sino ofrecer herramientas para construirlo, teniendo como premisa: tal escenario será cierto a partir del despliegue de las tendencias que se agitan en el presente, si en el ínterin todo lo demás permanece constante y siempre que nada extraordinario ocurra. Pero los analistas del *momento presente* —que somos todos— están colocados en una posición más endeble, pues saben que las fronteras de su objeto son tan frágiles que se desvanecen apenas las nombran.

La conciencia moderna se ha despedido de la certeza del pasado y de la inevitabilidad del futuro, pues ha llegado a creer en la naturaleza cambiante de todo. El infierno mismo ha llegado a ser —según el moderno Hobbes— “una verdad que se mira demasiado tarde”. Con todo, poco importa si el *presente* es una unidad coherente o un conjunto entrecortado de viñetas; importa saber que es un constructo poroso a la interpretación del pasado y que necesariamente está cargado de futuro. Importa saber cómo ha llegado a ser lo que es.

Postulo que conectando datos y argumentos en un horizonte de acción se puede “recortar” el momento presente de manera válida, pero asumiendo que tal conexión es, además de provisional, radicalmente incierta y débil. El principal desafío del analista no sólo es dar cuenta de las tendencias y las aspiraciones, sino también de los problemas que permanecen en el margen, y ello aunque no tengamos soluciones a la vista, o aunque ellas sean endebles, o no sean —o todavía no sean— viables. Asumo, en fin, que el gran reto es la vigilancia de nuestros presupuestos, para que no se deslicen inadvertidamente y ajustemos de manera acrítica los hechos con nuestras expectativas. Entiendo que cuando el intérprete reconoce su falibilidad y sus límites no está haciendo un acto de humildad intelectual; simplemente se está cuidando del análisis *ad hoc* y de la acción voluntarista. El ejercicio podría resultar valioso si nos permite tomar distancia para re-conocer lo que a menudo suponemos sin darnos cuenta, para verificar críticamente nuestras certezas, para mantenernos escépticos respecto de los temas que se imponen por la costumbre o por la moda; resultará valioso, digo, si nos permite conectar de nueva cuenta lo sabido, con aquello que habíamos olvidado, atisbar el margen y vislumbrar lo ignoto.

El sistema escolar

1. Si reconstruyésemos la historia de la educación y ubicáramos a grandes brochazos el siglo XX en ella, el lugar central lo ocuparía sin lugar a dudas el sistema escolar gestionado por el Estado. Por su volumen e impacto, dicho sistema es, ha sido y seguirá siendo por un tiempo indeterminado la principal cristalización de aquello que identificamos con el nombre de *educación*. El sistema escolar se tornó proyecto viable sólo cuando las estructuras del conocimiento y de la acción se pusieron simultáneamente al servicio de la formación de sujetos, del Estado-nación y de la economía. Para que los niños y los jóvenes estuvieran en disposición y con posibilidad de acceder al sistema educativo de manera generalizada, se requirió que el sistema de enseñanza se tornara relevante, de manera simultánea, para el mundo de la vida, el mundo del trabajo y 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 progresivamente fluidas. La educación organizada en sistema toma sentido con la maduración del proyecto de modernidad en su conjunto.
2. Como tal, el sistema no es un objeto empírico que pueda mostrarse a la vista del interesado. Tenemos noticia de él por los modelos de flujo e indicadores elaborados por especialistas y por datos colectados por el poder administrativo del Estado, tales como el número de matriculados, de reprobados, de egresados y otros. Tampoco es un conglomerado de escuelas ni una comunidad de sujetos; es una estructura de niveles y modalidades jerárquicamente vinculados entre sí y con el entorno, mediante mecanismos y criterios comunes de acceso, certificación y equivalencias entre áreas, niveles y modalidades. Es decir, el sistema educativo puede ser visto como un conjunto complejo de flujos demográficos, flujos de recursos, flujos de estudiantes, coordinados por mecanismos de inscripción, de promoción, etc.; también los vínculos con el entorno pueden visualizarse como estructura de flujos y mecanismos de integración (por ejemplo, de egreso e inserción en el mercado laboral). Se trata de una estructura modélicamente *cerrada* en niveles y modalidades autorreferentes,

pero *abierta* a los subsistemas del entorno, en particular al político y al económico, de los que obtiene, en última instancia, sus recursos, su orientación y su legitimidad.

3. A partir del siglo XIX, el sistema educativo delinea la educación posible como aquello, exactamente aquello, que gestiona el Estado por medio de la escuela. La educación escolar, la enseñanza y la formación posible están fundidas en una sola noción y se supone que son alcanzables mediante una lengua común, con la adquisición de herramientas básicas del pensamiento racional (tales como las matemáticas y el método científico), 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 social. El núcleo preponderante es el reconocimiento de la unidad cultural de la nación por 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 escolares.

Las metáforas del sistema

1. Visto en retrospectiva, el sistema parece haber surgido teniendo como referencia tres metáforas: la formación de sujetos, la unidad nacional y el mercado. Desde entonces ha estado sujeto a las tensiones propias de ese origen. Ciertamente las tres tienen perfiles diferenciados, pero coexisten, se entrelazan y compiten por la hegemonía en forma desequilibrada, teniendo como correlato práctico las tendencias predominantes en la vida social. Una pregunta central 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. En todo caso resulta sintomático que el sujeto, el mercado y la nación apenas tengan algo que decir a la metáfora emergente de la democracia.
2. El trasfondo del sistema es la modernidad encarnada en sujetos que toman conciencia de sí y actúan sobre un mundo al que tienen por *nuevo*. Los sujetos de la modernidad se autoconciben en per-

manente 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. La autoconciencia y la *praxis* son el santo y seña de sujetos que se saben con capacidad de aprender y explicar; asimismo, son el signo de una época que se autodefine en evolución y que se entrega frenética a la innovación y a la moda.

3. La época está desgarrada por dos modelos de autoconciencia que disputan en el ámbito político y controvierten incesantemente en el mundo de la reflexión; uno apela a la formación del *nosotros* representado por la Nación, el Estado, el grupo, la comunidad, la familia; el otro, a la formación de la libertad y la conciencia de individuos racional y moralmente autónomos. Ambos modelos se entrecruzan y ramifican hasta concretarse en un permanente dilema para la educación: convertirse en un sistema de enseñanza cuyo sujeto es el Estado vía el magisterio, o un *entorno de aprendizaje* cuyo sujeto es el educando a través de su actividad. Son dos mundos: el del conocimiento certificado por expertos y codificado por la enseñanza y aquel mundo del aprendizaje que Piaget llamó *espontáneo* y que transcurre con escuela y sin ella. El sistema puede ser visto como una toma de postura —siempre clara y lábil— en favor de proyectos de formación y trayectos de aprendizaje sometidos a la enseñanza.
4. En México fue Justo Sierra quien formuló, entre 1876 y 1910, con claridad meridiana, los supuestos, los cánones y el horizonte de la educación pública que prevalece, críticamente, hasta nuestros días. Fue el primero que previó el valor simbólico de la educación en *perspectiva de Estado*, girando en torno a la ciencia y centrada en la enseñanza. Aunque la noción de *Estado educador* está en desuso, aunque la *religión de la patria*, el *patriotismo científico* y la obsesión por el método ya no están de moda, a ellos hay que referirse para describir el *pathos* de un sistema desprendido de sus orígenes conceptuales. La intuición primaria ha sido que la educación debe reconocer e impulsar los lazos de pertenencia del sujeto a 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*.

5. Freire y Piaget —cada uno por su lado— tienen el mérito indisputable de haber desplazado el punto de gravedad, colocando al sujeto del aprendizaje como preocupación central de la educación. Freire mostró con gran fuerza expresiva que los analfabetos saben poner los puntos sobre las íes, y leen entre líneas; con ello puso en cuestión el supuesto nexo entre analfabetismo e ignorancia. Hizo más, asido a la filosofía de la conciencia postuló lo que en su momento retumbó como herejía: que nadie enseña a nadie. Por otra vía, mediante procedimientos reconstruibles empíricamente, Piaget mostró que el sujeto construye, deconstruye y reconstruye sin cesar sus estructuras de aprendizaje y toma conciencia sin que nadie le enseñe sino, llanamente, interactuando con las cosas y las personas. Ambos lanzaron un formidable reto al sistema y pusieron en crisis al educador común, siempre atado a la facticidad de su quehacer.
6. A finales de siglo, la semántica del mercado se ha posesionado de manera progresiva del sistema educativo. La educación ya no se concibe prioritariamente como el instrumento para luchar contra el despotismo del poder y la ignorancia del sujeto; ahora se asume como si fuera un bien que se adquiere y se posee, que tiene un costo de producción, que se produce a partir de insumos y que contiene un valor en el mercado (una utilidad marginal mensurable). 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, más recientemente, en subsidio. En consecuencia, el derecho a la educación se entiende como el *derecho* a tener servicios educativos, *derecho* a que se instalen escuelas en la localidad. El derecho a la educación se convirtió en demanda y ésta en clientela escolar. El proyecto de formar sujetos se transformó en producción de recursos humanos y los antiguos criterios de evaluación son ahora estándares de calidad. La metáfora del mercado no sólo incluye la orientación global del sistema escolar hacia los requerimientos de mano de obra en las empresas, sino, y ante todo, la conversión de los ciudadanos en demandantes y clientes de servicios educativos pú-

blicos o privados, de la misma manera que son demandantes y clientes de servicios de agua o de electricidad. Meditando sobre esta tendencia en los Estados Unidos, Weber escribió: “El joven norteamericano está 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 una col a su madre”.

Los valores del sistema

1. El artículo tercero de la Constitución es la ortodoxia del sistema educativo mexicano. Las versiones de 1917, 1934 y 1945 refieren a la educación como un sistema de enseñanza que imparte el Estado. Tal perspectiva tiene como origen la crítica sistemática de Justo Sierra a los presupuestos liberales que habían sido plasmados en la Constitución de 1857. Él suponía que el Estado es conceptualmente previo a las libertades y derechos ciudadanos. El Estado educador de Sierra se asume como depositario de derechos y se siente autorizado para imponer (se) principios orientados a la formación de la conciencia nacional, tales como la gratuidad, la obligatoriedad de la educación básica y el laicismo: el Estado es

El único cuyas funciones abarca la sociedad entera, aquel que puede considerarse como encarnando la conciencia misma de la colectividad, el que está forzosamente en contacto con todas las necesidades orgánicas, el [único] que puede aplicar una dirección uniforme al conjunto, el que representa en el organismo social una cosa análoga a lo que es el aparato regulador en el organismo humano, el Estado, en suma [es el] que resume, por decirlo así, todas las fases de la vida social... De ese concepto de Estado nace el derecho a imponer y a exigir la instrucción.

2. Tales principios eran parte de una galaxia conceptual que excluía la libertad y la democracia, como si fueran *ilusiones metafísicas*. Con gran fuerza lírica Sierra preguntaba: “¡Libertad! ¿Y dónde está la fuerza social que nos garantice contra la violencia de los otros? ¡Democracia! ¿Y dónde está el pueblo que gobierna, en dónde está la ilustración que le dicte su voto? ¿En dónde está el man-

datario fiel que lo recoja? ¿Es acaso nuestra democracia otra cosa que una urna rota en donde sólo el fraude mete la mano?”. Este punto de vista se mantuvo soterrada y eficazmente hasta que —a mediados de siglo— Torres Bodet le aventurara a la democracia el contenido de ser “una estructura jurídica”, “un régimen político” y “una forma de vida fundada en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Incorporada al artículo tercero, tal noción no funge como principio de autoorganización ciudadana ni como una norma que compele legal o moralmente a los agentes políticos educativos, ni como mecanismo que organice con justicia las interacciones del sistema educativo, en la escuela o en el aula. La mención de la democracia en el artículo tercero constitucional no pretende institucionalizar los procedimientos democráticos a fin de regular imparcialmente el poder administrativo del Estado, las condiciones de convivencia o la operación del sistema escolar. No. Se trata de una definición axiológica que tiene como referencia indirecta una sociedad prepolítica compuesta por padres de familia, los cuales quedan obligados a enviar a sus hijos a las escuelas de nivel básico y éstos son dotados del *derecho* a recibir aquella, precisamente aquella educación que imparte el Estado. La *democracia* a la que alude el texto es —como todos los valores— un criterio interpretable a la luz de otros valores, para el caso, el carácter nacional de la educación, el laicismo, la difusión del conocimiento científico y el valor de la convivencia. Esta noción valoral de democracia ha sido convertida por el sistema, sin mediación alguna, en objetivo curricular, y ha quedado reducida a un contenido más por aprender.

3. También el conocimiento científico quedó certificado como un valor que merecía ser plasmado en el texto constitucional. Los valores del sistema se han objetivado en el *férreo estuche* —la expresión es de Heidegger— del conocimiento. El estuche asume una multiplicidad de formas: como campo disciplinario, como metodología, como moralidad y como fuerza productiva. El texto constitucional asume la postura decimonónica de que la educación difunde verdades e inculca principios moralizadores a sujetos a los que supone viviendo en un mundo de fanatismo, ignorancia y superstición.

4. El artículo tercero no está redactado en clave ciudadana, no refiere a un *pacto* entre ciudadanos autónomos que se dan a sí mismos el derecho a la educación bajo ciertas reglas y principios democráticos, y que impongan al poder administrativo del Estado la obligación de garantizar el ejercicio de ese derecho en condiciones de igualdad y con criterios de equidad. Atacando los principios liberales, Sierra decía que los legisladores de 1857 se habían mareado con libros extranjeros y que habían creído en el *disparate* del *Contrato Social*. Desde entonces, los legisladores han optado por incluir en la Constitución definiciones axiológicas de la educación. Han entendido los principios como valores, esto es, como guías y mandatos teleológicos y de optimización para el sistema y la escuela pública. Han asumido que los principios o las normas que deben regir al sistema educativo pueden asimilarse a valores y, por tanto, han supuesto que al incorporar en el texto la noción de gratuidad, obligatoriedad, laicidad, democracia o conocimiento científico, aluden a preferencias compartidas por todos y que funcionan como recomendación; no son principios incondicionales sujetos a obligaciones legales para el Estado o los ciudadanos; tampoco son normas de comportamiento que obligan legalmente al sistema o a los sujetos.

El entorno del sistema

1. A partir de los noventa, el sistema educativo tiene como referencia un mundo que se integra y amplifica, disolviendo sus costuras tradicionales y sus escalas; en su lugar se imponen nociones ampliadas de mercado y de sociedad que socavan las tradicionales barreras legales y políticas. La globalización y la sociedad del conocimiento son las nuevas figuras que compelen al sistema hacia el mercado, hacia el desarrollo de las profesiones, hacia la especialización tecnológica, hacia el fomento de capacidades técnicas de una manera y con una intensidad desconocidas. Ambas son expuestas como un haz de oportunidades en un mundo regulado por el mercado, donde el conocimiento es considerado como el principal valor productivo y social. La educación es presentada como la ancha puerta a una sociedad mundial en la cual

las personas y hasta las organizaciones aprenden sin limitaciones de tiempo, de origen o condición social, de género, de lugar de residencia, de edad o de nivel escolar previo. El temor a mantenerse al margen y quedar rezagados es uno de los argumentos negativos de quienes postulan una integración sin más al mundo de los estándares internacionales.

2. Durante décadas, el argumento para crear un amplio sistema educativo fue formar recursos humanos que permitieran la industrialización. El horizonte de la escuela era el mundo del trabajo. Hoy el referente es un mundo sin trabajo, cuyas dramáticas expresiones para mayorías crecientes van del subempleo, al desempleo y la migración; en las islas del propio sector moderno las corporaciones ya no están basadas en la creación de nuevos empleos sino en transformarlos o eliminarlos: sus beneficios y productividad aumentan en la misma medida en que sustituyen los puestos de trabajo con las nuevas tecnologías.
3. El momento presente dilata sus fronteras y parece que la globalización amplifica el entorno del sistema hasta el infinito; pero en realidad sus márgenes se congelan en nombre de los costos. Para la nueva inquisición el pecado es no ser rentable, es operar con déficit. 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 (que normalmente son ricos) o gastar en y compensar a los rezagados (que normalmente son pobres).
4. El nuevo entorno renueva y profundiza el clientelismo tradicional de las viejas instituciones. El giro productivo de la educación refuerza el vínculo clientelar y el estatuto del beneficiario y demandante. Como ideología del mercado total, la globalización mantiene en la sombra el carácter fundante de los derechos ciudadanos. Para la globalización ya no hay ciudadanos; sólo demandantes en busca de servicios y clientes que pretenden beneficios. Los presupuestos de la globalización no sólo se han convertido en explicaciones del futuro. Son, ante todo, prescripciones acerca de lo que *fatalmente* debe ser. El imaginario social discurre sin memoria y refiere a la globalización como si fuera la primera y la última revolución de la historia, como si fuera una urgencia sin discusión posible, como una fatalidad positiva. Su sentido de urgencia re-

cicla —como si fuera novísimo— el viejo discurso iluminista sobre la razón y el antiguo fervor positivista por la ciencia y la técnica. El mercado ha llegado a convertirse en referencia moral en la medida en que se supone que es la mejor forma de garantizar la justicia.

5. Delors y otros muchos han tocado las campanas de alerta sobre las consecuencias de que la globalización de la economía legitime la ética de la responsabilidad, la justicia de los beneficios y la igualdad de la competencia. La globalización difunde las asimetrías e inequidades, pues discurre sin ningún tipo de control ético, político o legal. A sus apologistas les tiene sin cuidado la justicia y los derechos, salvo cuando refieren a los beneficios.
6. Por otro lado, no son pocas las fuerzas que miran con espanto la disolución del mundo local y exaltan las identidades, la comunidad o los valores nacionales, como si al exaltar exorcizaran y nos protegieran de fuerzas extrañas. Los imperativos globalizadores se confrontan con el entorno familiar del aprendizaje que ha sido puesto de relieve insistentemente desde los tiempos de Rousseau. Su brillo, el brillo del aprendizaje que se realiza en la comunidad, envejece con su encanto melancólico a los críticos románticos del sistema y apelan a él como si fuera el *natural*, el auténtico y real. Presuponiendo plena autonomía de los sujetos y transparencia en las comunicaciones cotidianas, sostienen que la educación universal no será un proyecto factible mientras se busque en alternativas escolares e institucionalizadas.

La planeación del sistema

1. Ciertos temas, como el educativo, están tan obsesionados por sí mismos que se erigen en el único problema, o cuando menos en prioridad irrefutable. El encanto de la educación reside en esa reverberación inmediata de metáforas y signos que produce. La educación tiene una eficacia simbólica equivalente a la vida, al alimento, a la salud, a la siembra, al crisol y a la forja. ¿Por qué entonces habríamos de extrañarnos de que los planes sexenales posean un halo de generosidad y esperanza, una fe incommo-

- ble y carguen permanentemente con el fardo de los fines grandilocuentes?
2. 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 maneras discrecionales del poder administrativo. Consecuentemente, los planes educativos de los últimos años dicen recoger las contribuciones de foros y consultas y sus redactores tienen particular cuidado en destacar su coincidencia con las propuestas sindicales. ¿Algún plan educativo podrá presentarse alguna vez como un documento rígido, cerrado al análisis y la discusión? ¿Algún plan dirá que no necesita ser enriquecido? ¿Algún plan dirá que no va a cumplir con lo ahí establecido? ¿Cuál dirá que no atenderá la opinión de los agentes educativos?
 3. Es necesario preguntarse cuál es la consecuencia práctica que debe acompañar a la planeación del sistema educativo. Por supuesto, nadie esperaría que, después de haber leído un plan sexenal, el docente de un cierto grado organice su actuar con los alumnos. ¿Qué es dable esperar? ¿A quién podrá demandársele el incumplimiento de una meta, la ineficacia de una estrategia o la ineficiencia de un procedimiento? ¿Al secretario, al subsecretario de planeación, al presidente? Y luego, ¿ante quién podría establecerse un compromiso? ¿ante la opinión pública, ante el pueblo, ante la sociedad, ante la historia, ante los maestros, ante los padres de familia, ante la sociedad civil, ante los niños, ante los educandos? *Jamás aceptaremos responsabilidades*, tal parece ser el presupuesto que sigue la formulación de un programa público en materia de educación. Hagamos lo que hagamos, digamos lo que digamos, estaremos cobijados por el espíritu de nuestros luminosos propósitos.
 4. Cualquiera puede planear el futuro del sistema; basta con asirse a indicadores y diagnosticar a retazos algunos elementos de la realidad educativa: si tantos niños no asisten a la escuela, lo conveniente es establecer programas que los atiendan; 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, conta-

minado con supersticiones del pasado, el *realismo* burocrático supone que las ideas reactivas son la solución. No obstante, de todas las ficciones, la apelación permanente en los planes a la edad de oro de la educación es la que más pasma.

5. A principios de cada sexenio los funcionarios aspiran a atender al rezago y a ampliar de golpe el tamaño del sistema. Pero éste funciona como una oferta y tiene como referente práctico 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 una demanda cortada al talle del propio sistema: son demandantes aquellos y sólo 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 determinado perfil curricular), como a todas aquellas demandas que no vienen codificadas en términos del sistema mismo. A quienes no convierte en demandantes, simplemente los manda al entorno, al saco sin fondo conocido como “rezago educativo”.

La valoración del sistema

1. El sistema está compelido por tendencias contradictorias y demandas heterogéneas: debe ofrecer una orientación más universal y, a la vez, una más específica (Luhmann). Pero además está sometido a la tensión entre individuación y socialización; entre la enseñanza de lo básico y el aprendizaje de lo nuevo; entre la formación disciplinaria, la formación para el trabajo y la formación de la conciencia colectiva; entre los requerimientos internos del sistema y las presiones del entorno; entre formar ciudadanos y formar técnicos. Las disputas seculares versan acerca de cuán pertinente o relevante resulta la orientación general o la orientación particular de los niveles (educación básica, superior, etc.), las áreas (educación tecnológica, artística, etc.) o las disciplinas de aprendizaje (español, matemáticas, etc.). El siglo xx, especialmente en su último cuarto, actualizó en el plano curricular la eterna disputa entre quienes propugnan por saberes especializados,

- quienes defienden su integración en un todo y quienes critican a unos y otros en nombre de la hibridación de discursos.
2. El sistema genera sus propios criterios de evaluación. Durante mucho tiempo los índices de cobertura y egreso, así como los incrementos en el promedio de escolaridad, fueron signos inequívocos del buen camino. Pero a finales de los años setenta se decretó el término de la expansión y se dictaminó el ingreso a la época dorada de la *calidad*, y con ello la valoración de los resultados con los insumos y de los costos con los beneficios; a partir de los noventa la seña y el santo son la *relevancia* y el *aprendizaje significativo*.
 3. Los griegos antiguos polemizaron y clasificaron interminablemente la noción de *virtud*, a la que identificaban con la calidad y la excelencia. Y parecía que la Ilustración había desterrado para siempre su significación elitista. Pero no fue así. Gramsci meditó en la cárcel que las señoras *de mundo* siempre han creído que su función en la tierra es conservar la calidad. A finales de este siglo, la figura de la calidad abandonó los salones de té y resurgió en el campo educativo con fuerza insospechada. Tras la decepción con los resultados de la expansión del sistema, la *calidad* educativa hoy es digerida como resultado de adiciones en los factores que supuestamente la componen, en una ecuación similar a la siguiente: mejores maestros + mejores materiales didácticos + mejores programas educativos = mayor calidad educativa. Se ha mantenido como aporía de alto potencial en la medida en que genera convicciones de mejoría en el sistema y en cuanto sirve de argumento para detener el crecimiento de los niveles posbásicos. Algunos le incorporan la equidad como si fuera un sumando; otros más creen aclararla embarrándole el apellido de *total*. Sin embargo, la calidad no clama ya por un contenido conceptual. Para ser entendida basta contraponerla intuitivamente a la expansión cuantitativa; basta mentarla para referirse a la mejora de procesos y resultados.
 4. Los indicadores educativos poseen un halo engañoso de transparencia. ¿Quién osará oponerse a la validez de los índices generados desde el sistema? ¿Acaso no es un *dato duro* el índice de analfabetismo? ¿Acaso no es evidente el significado que tiene el

índice de deserción, el promedio de escolaridad y la proporción de doctores por cada cien mil habitantes? Las agencias certificadoras, el planificador estándar y el funcionario medio no parecen tener duda. Pero los filósofos y los antropólogos, o mejor dicho algunos de ellos, suelen ser más cautos y quisquillosos con el estatuto de los *datos*. Clifford Geertz lo dijo de la manera más simple posible: “lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas”.

5. Los índices del sistema dejaron de ser constructos de comprensión para convertirse, *ultima ratio*, en criterios que definen los recursos y el destino profesional de las personas; hoy día la puja entre entidades y organismos es subir sus indicadores por encima del promedio. El imaginario social queda satisfecho con la educación cuando puede mostrársele que en promedio los niños de la localidad están un punto porcentual por arriba del promedio nacional en su capacidad de responder exámenes estandarizados. El poder despótico de los índices es un indicador de la presión que el sistema ejerce sobre el derecho a la educación y sobre aquel aprendizaje que puede ser tenido por válido. Durante mucho tiempo el aprendizaje del alumno fue valorado autárquicamente por el maestro, pero a partir de los noventa avanzó, incontenible, una ola normalizadora que traspone los antiguos rituales y cede su paso a la comparabilidad anónima; el ojo de mal cubero del maestro tiende a suplantarse por el parámetro estadístico y con los indicadores estandarizados del experto.
6. Cabe desde luego preguntarse si las pruebas estandarizadas muestran algo más que la capacidad de responder a pruebas estandarizadas ¿Es una nueva *cultura de la evaluación* o una *testocracia*? Como quiera que fuere, parece claro que la estructura del sistema colapsaría si los flujos de promoción estudiantil se correspondieran con los resultados de las pruebas estandarizadas. Una arqueología de los indicadores podría mostrar las rutas de los funcionarios y planificadores para interpretar el derecho a la educación como demanda. Y si se presta atención al fondo de las cosas, se encontrará que los indicadores del rendimiento escolar encubren los significados del aprendizaje. Pero nadie tiene de qué preocuparse; mientras la valoración del aprendizaje no obli-

ga moral ni legalmente, mientras al evaluador no se le llame a rendir cuentas sobre lo que significan sus indicadores, los funcionarios podrán ocultar cándidamente los resultados de la cultura que promueven. El realismo burocrático tiene un solo imperativo: que el sistema funcione.

El sistema como entorno de la reflexión

1. Hasta los setenta, la reflexión sobre el sistema estuvo delimitada por los enfoques, los métodos y las formas de análisis propias de la sociología y de la economía. Tales disciplinas desbrozaron el camino para construir modelos de comprensión del sistema, pero resultaron ciegas a los procesos de interacción que ocurren en la escuela y en las aulas. En la bibliografía de la época era común suponer que las condiciones *externas* a la escuela, junto con los programas, los materiales y la formación docente eran los *factores* que determinaban el aprendizaje, al que subsumían en los resultados escolares. Las explicaciones provenían de ponderaciones estadísticas acerca del peso de los factores que se incluían en una ecuación o —como en el caso de Flanders— de la vacua regla *de los dos tercios*. Más expresiva era la metáfora de la *caja negra*.
2. Para la reflexión educativa el sistema ya no está de moda. Los campos estelares son el currículo, el aprendizaje del sujeto, las interacciones en el aula y la gestión en la escuela. Los paradigmas dominantes en los sesenta han sido desplazados por las visiones micro y el estudio de las identidades: de lo cuantitativo a lo cualitativo, de la estadística a la etnografía, de la hipótesis a la hermenéutica, del conocimiento a la acción transformadora. Se ha llegado a creer que el sistema es una abstracción que sólo interesa a los burócratas y que lo que ocurre en su entorno es lo auténticamente *real*.
3. Desde finales de los sesenta los promotores de la educación popular se montaron en la ola de críticas que por entonces se lanzaba a la razón instrumental y al credencialismo y creyeron que la alternativa al sistema no estaba en las antípodas sino en el margen. La educación popular se autopresenta como alternativa a la

educación que imparte el Estado, esto es, como una forma renovada de hacer política y una forma alternativa de hacer educación. Con Freire, enderezan su crítica a la educación que se contenta con depositar conocimientos en otro y se preguntan por las condiciones bajo las cuales se constituye la conciencia crítica del sujeto. El sujeto que postulan no es el Estado, sino el hombre en el mundo, las organizaciones populares, la comunidad y, recientemente, la *sociedad civil*. Freire y la educación popular se vincularon retóricamente con la filosofía de la *praxis*, pero continuaron atados a la metafísica de la subjetividad, al sujeto autorreferencial. El movimiento intuyó el valor de la acción y generó una rica experiencia micrológica que hoy se afanan en sistematizar. Es de dudar que encuentren aportes significativos a la teoría del conocimiento, de la investigación, de la acción o de la participación.

4. 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 socialmente el conocimiento. 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 el reino de la teoría y el mundo de la empiria. Despacharon del horizonte de reflexión el carácter sistémico de la educación, sus mecanismos y flujos anónimos, salvo para referirlos al sentido que le otorgaban los sujetos. 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 indisociable con la teoría y con una forma de proceder que les impedía referirse a los hechos como si fueran tales. La etnografía escolar funge como sismógrafo del sistema, aunque permanezca atada a la metáfora del observador.

La participación

1. Hoy parece claro que la escuela genera y reproduce una forma particular de conocimiento, que algunos llaman *escolar* y que otros atribuyen a un *pacto* que tiende al saber asertótico y no al co-

nocimiento 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 maestro, no en la lectura o escritura del alumno; en la certeza del maestro, no en la espontaneidad del niño. Ciertamente, la última reforma curricular se propuso cambiar este modelo. Tres, sin embargo, han sido sus límites más notorios: la ausencia de un enfoque democrático de gestión en la escuela, de una teoría del cambio posible en las aulas y de un planteamiento de evaluación acorde con los procesos de aprendizaje.

2. El sistema tiende a autonomizarse de la sociedad y del mundo del aprendizaje. Luego reclama *participación*. En el fin del milenio la demanda de participación social quedó plasmada en la ley como un valor prioritario, pero los mecanismos previstos resultaron un fracaso, pues la autoridad impulsó dos fórmulas (no democráticas): los consejos representativos y la 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 se entiende a los obispos, por investigadores se entiende a los directivos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y así por el estilo. La *consulta* es, de origen, un recurso por medio del cual la autoridad puede seleccionar unilateralmente sólo aquellas ideas y argumentos que se enlacen con sus propios esquemas.
3. El sistema, la escuela y el aula tienden a funcionar autárquicamente. En el sistema, el límite a la participación ha sido la autoridad; en la escuela, los directores y los maestros. Mientras el sistema se agita en proceso de parto, los maestros viven sufriendo el síndrome de Penélope: lo que ellos tejen de día, los padres y la televisión lo destejen de noche. Tal ideología escinde su quehacer y el de los otros, de ahí que consideren que hay asuntos que son de su incumbencia exclusiva y se resistan a la *participación social* (léase de los padres). ¿Cuáles son las razones?, ¿se trata de una resistencia burocrática, o de algo que deba interpretarse

como meramente subjetivo y anecdótico?, ¿se trata de un prejuicio territorial o de un *posjuicio* fundamentado?

4. Existen desde luego *razones históricas* que explican el límite que se ha puesto a la participación social en la escuela. La modernidad desencajó los procesos de formación y aprendizaje de los mecanismos de socialización comunitaria; autonomizó el funcionamiento de la escuela en una lógica curricular y sistémica; y delimitó aquello que podían la sociedad y los padres. Pero en el caso de México hizo aún más: favoreció el surgimiento de un Estado que Sierra no dudó en llamar Estado educador y favoreció la emergencia de una conciencia magisterial corporativa, ideológicamente impermeable a la opinión *externa* y pragmáticamente reactiva a la *intromisión de otros*.
5. La conciencia corporativa del magisterio brota de la unilateralidad de su quehacer cotidiano dentro del aula. Es repelente no sólo de los padres o de la comunidad, sino también de los directores, de sus pares y, sobre todo, de los propios alumnos. El *pacto didáctico* legitima su conducción unilateral. Sometida a tal lógica, la acción docente no requiere la participación, ni el entendimiento intersubjetivo, ni el acuerdo de acción, ni el consenso.
6. Las posturas que alientan la participación social en la educación están frente a una paradoja: promover que las organizaciones de la sociedad, la comunidad, los padres de familia y los alumnos formen 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? La condición es resistirse a la tentación 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. 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. También es necesario resistirse a que la noción de participación devenga en plaga de consejos o en consultas de opinión, como establece la actual Ley General de Educación y como suele hacerse a principios de cada sexenio. La representación y la consulta son administrativamente eficaces, pero resultan aberrantes en la perspectiva de una

política democrática. Sólo superadas estas posturas es posible delinear rutas distintas.

7. La participación había sido eliminada como un constructo tendencioso y anárquico, pues el Estado educador entiende a los ciudadanos como recipientes de valores, derechos y obligaciones. Pero ante una difusa demanda, el Estado normó la participación y la condujo por cauces predefinidos unilateralmente ¿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 una 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 efectivamente 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?
8. Hoy requerimos una noción de *participación* democrática que haga frente tanto al asambleísmo voluntarista como a las deformaciones autoritarias. Una noción que trascienda los consejos o la consulta de opinión, porque en éstos los problemas sólo pueden ponerse a la consideración unilateral de una de las partes. La participación democrática no es un presupuesto sino (acaso) un resultado, pues requiere individuos autónomos que razonen libremente; reglas compartidas elaboradas de consuno y orientadas por la justicia como imparcialidad (para usar la feliz expresión de Rawls); y de un clima institucional de respeto a las normas y rendición de cuentas. Nada de eso existe en el momento presente.

Justicia y derecho

1. 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”. Atado a tal interpretación de la igualdad, el sistema se define como

un mecanismo compensador de aquellas diferencias empíricas que se traducen en injusticia, como el apellido, el color de la piel, el género o la fortuna. No es difícil entender su sello justiciero: evitar que condiciones culturales o económicas o subjetivas se conviertan en obstáculo para ejercer libertades y derechos. En cuanto a sistema de oportunidades, el escolar se define como incluyente y tiene como meta, siempre inacabada, universalizar la educación hasta un nivel máximo posible. Durante décadas el Estado confió en que garantizaba las oportunidades impartiendo educación, construyendo escuelas, formando maestros y produciendo materiales didácticos; supuso también que la obligatoriedad y la gratuidad harían lo demás.

2. Puede documentarse que el sistema escolar no ha cumplido con las aspiraciones igualitaristas que le dieron origen. Al contrario, ha reforzado las desigualdades de origen. Desde los años sesenta, no ha dejado de acumularse evidencia empírica sobre la expansión concéntrica, desigual e inequitativa del sistema en todas sus modalidades y niveles. El sistema ha crecido al unísono con la masa de desertores y de excluidos. No ha sido el principio de igualdad sino la fuerza de la demanda lo que ha determinado el tamaño y la forma del sistema. Las finanzas predefinen el tamaño del pastel, mientras que la demografía predefine el número teórico de las porciones; por su parte, ha sido la política (los intereses de sectores específicos y las presiones de la demanda) lo que ha definido históricamente 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 inequitativo del sistema mismo.
3. El sistema educativo, que surgió como mecanismo de compensación, ha necesitado de programas que re-compensen la desigualdad que se reproduce en contra de los que menos tienen. Ante la experiencia irrefutable de los datos, a partir de los sesenta, la justicia se formuló como política diferenciada *de compensación*, particularmente en las zonas y entre los sectores con mayor rezago educativo y social. El supuesto que subyace a esta concepción es que la escuela debe, de alguna manera, ejercer un pa-

pel compensatorio de las desigualdades y dar más, desde el punto de vista educativo, a quienes reciben menos de sus familias y entorno social. Ahora se entiende que la *igualdad de oportunidades* debe valorarse no simplemente por la existencia de escuelas gratuitas o por la asistencia de alumnos a la escuela, sino por los resultados que los alumnos deriven de ella; en particular lo que importa es igualar oportunidades para obtener resultados educativos equivalentes, igualar oportunidades de movilidad ocupacional y social, e igualar oportunidades de ampliar los horizontes culturales.

4. Aunque la política de compensación de fin de siglo está insuficientemente analizada, evaluaciones sistemáticas recientes indican que los resultados no son halagüeños. No sólo muestran que los resultados educativos no favorecen la igualación de aprendizajes, sino que dentro de los mismos programas de compensación se reproducen diferencias que gravitan en contra de los menos favorecidos. Si lejos de alcanzar la igualdad, la compensación requiere ser compensada (y así hasta el infinito), entonces estamos obligados a repensar dónde se perdió el camino.
5. La inercia elude plantearse siquiera la pregunta. A partir de los años noventa se ha puesto en duda, incluso, el principio de igualdad. La metáfora del mercado, así como la ideología de la calidad y la excelencia se han traducido en un movimiento hegemónico, soterrado, implícito, que propugna la justicia de los beneficios y no los principios de la justicia. Los promotores de la justicia de las cuotas sugieren despedirnos de la gratuidad, del derecho a la educación y del horizonte 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.
6. Para los liberales las únicas desigualdades que importan son aquellas que limitan la oportunidad de obtener algún beneficio. En la perspectiva de los beneficios, la “responsabilidad” de pagar una parte del (o todo el) costo de la educación es un argumento racionalmente plausible. Una vez concebida la educación como beneficio, una vez que se ha convertido al ciudadano en consumidor de bienes culturales, la gratuidad se torna irracional y moralmente

inadmisible. En la lógica del beneficio, el enemigo a vencer no es el derecho a la educación; su bestia negra es la gratuidad. En la lógica del beneficio, el presupuesto educativo se transforma en un mecanismo que permite transferir, de los contribuyentes a los consumidores, el mayor costo posible del bien llamado educación, el gasto educativo se transforma conceptualmente en una inversión, la educación en una relación de clientela y las cuotas en un valor simbólico que legitiman los subsidios. Tal perspectiva ha ganado terreno a la hora de pensar la educación posbásica.

7. ¿Las premisas de la igualdad están rotas? ¿Es desechable la hipótesis de que el sistema educativo se ha desprendido de su pretensión igualitarista y lo único que tiene futuro es el clientelismo del mercado o el localismo? La cuestión es si prevalecerán las injustas inercias que nos caracterizan, o si continuaremos, como Sísifo, atados a la piedra de la compensación. Como en los tiempos de Humboldt, la principal pregunta sigue girando alrededor de aquellas desigualdades de origen y de contexto que se tornan injustas, pero ahora también tenemos que vérnoslas con una ola de pensamiento que nos conmina a olvidarla.
8. Mientras algunos aspiran a la igualdad equilibradora del mercado, otros la minimizan en nombre de la excelencia. Y otros más la rechazan, exaltando la diferencia. Durante mucho tiempo los postulados igualitaristas en educación no supieron qué hacer con la diferencia, salvo intentar nulificarla. El aprendizaje posible fue sometido a esquemas uniformes (aunque no necesariamente únicos). Para el igualitarismo ingenuo sólo las similitudes vienen a cuento. Se las ve con las diferencias, pero sólo para intentar su igualación. Ignora y rechaza las diferencias con el objeto de llegar a una sociedad igualitaria. Para los igualitaristas ingenuos la diferencia resulta de difícil comprensión, pues suponen que la igualdad es un derecho natural; para ellos la igualdad no es un precepto ético, racional y legal que depende del acuerdo entre diferentes que deciden tratarse como iguales; suponen que la igualdad es un valor que puede ser deducido de algún sistema, entidad o principio metafísico. Pero bien sabemos, desde Aristóteles, que buscando la justicia, el igualitarismo ingenuo diluye las diferencias y... se torna injusto.

9. También el discurso de la diferencia nos aconseja despedirnos del horizonte de la igualdad. El contextualismo se alza de nuevo hoy día en el nombre de la diversidad, creyendo que los valores locales pueden ponerle coto a las fuerzas globalizadoras. A finales del siglo, sus promotores descubrieron por primera vez la particularidad y se convirtieron en fascinados apologistas de la diferencia, de los contextos locales y de las identidades particulares. Su obsesión por la diversidad está acompañada de una tentación por el otro, por la alteridad, el exotismo y la etnomanía. La reivindicación ingenua de la diferencia se olvida de la igualdad y también se torna injusta.

La transición

1. En el fin del milenio se vislumbra un acrecentamiento de la desigualdad, de aquella que se torna injusta, como si fuera una serpiente que, mordiendo la cola, se alimentara de sí misma. Parafraseando a Churchill, podría decirse que el resultado neto de la actividad económica, política y educativa de los últimos años consiste, llanamente, en que nunca antes tantos tuvieron tan poco y tan pocos tuvieron tanto. Para escapar al horror, el futuro tiende a reducirse a la utopía filantrópica, al profetismo justiciero o a la exaltación del recuerdo. Cuando arraiga esa opinión es difícil distinguir lo posible y lo inviable. 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 es difícil establecer lo correcto y lo incorrecto.
2. ¿Qué deberíamos preguntarnos para saber qué hacer o, al menos, para distinguir lo importante? ¿Es momento de reforzar las convicciones y las acciones en la ruta prevista (tal como se hizo en Dakar), es decir, conviene perseguir la línea de la eficiencia, de la compensación y la calidad, o es momento de crear metáforas que generen nuevas convicciones? En México no sólo estamos ante la cifra redonda del milenio, sino viviendo los estertores de un régimen donde el Estado es más fuerte que la sociedad, el ejecutivo más fuerte que el Congreso, el gobierno más fuerte que

la oposición y las corporaciones burocráticas más fuertes que la voluntad ciudadana. En esta época los viejos problemas del poder autoritario se revelan como tales y penetran profundamente en la conciencia pública. Parece que el presente se sustrae de las categorías delineadas por el poder del Estado, y que las centenarias tradiciones de pronto pierden su carácter cuasinatural. En el nombre del *demós*, las fuerzas de la sociedad y las normas aparecen a una luz distinta y ese cambio de perspectiva sitúa en el horizonte nuevos sujetos y recicla el valor de la ciudadanía y de la educación.

3. La sensación de vivir un proceso de *transición* también dota de sentido al presente de la educación. Ante la posibilidad del cambio se difunde la utopía de 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. Otros más creen encontrar la clave en lo que suponen nuevos sujetos, como la sociedad civil, el espíritu de la comunidad, o la conciencia renovada del maestro. En este tiempo de gatos pardos también la conciencia de la crisis moral estalla y se difunde como exigencia de formación valoral. Las buenas conciencias salen de sus guaridas y pintan ante nuestros ojos un mundo en putrefacción, exigiendo al Estado que la enseñanza en las escuelas se asiente en las sólidas columnas de la moral religiosa.
4. Ante tal panorama es necesario perfilar el tránsito de los antiguos sujetos de la perspectiva clientelar, a otra centrada en los derechos fundantes de los ciudadanos, que afirme sin tapujos la educación como un derecho, como un acuerdo ciudadano que es previo tanto a las tareas administrativas del Estado, como a las funciones que se le atribuyan y a los beneficios que se esperen de ella. La educación como derecho ciudadano está en oposición polémica a aquellas formulaciones que rezan que la educación es una prerrogativa del Estado, o un gasto, o una inversión o un beneficio. La educación es un mecanismo de justicia, en el entendido de que ésta no es un punto de la axiología, sino un acuerdo racional básico por medio del cual los ciudadanos imponen al Es-

tado la tarea de organizar gratuita y equitativamente toda aquella que se realice con fondos públicos, manteniendo neutralidad respecto a las opciones políticas y a los valores privados. El conflicto en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) muestra los retos para acceder a ese pacto básico.

5. A finales de los ochenta la cuestión democrática surgió de cara a las instituciones encargadas de las elecciones, pero de espaldas al sistema escolar, allende las aulas y ajena al civismo que se imparte en las escuelas. El tránsito a la democracia no depende del sistema escolar. Pero la vigencia del Estado de derecho democrático implica el paso a una perspectiva ciudadana de la educación y de la formación cívica que hoy apenas se barrunta en el horizonte. Un proyecto educativo que se proponga la formación de una ciudadanía democrática ha de orientarse al aprendizaje de los mecanismos propios de la convivencia democrática y no a inculcar valores, sean éstos de la Nación, de la democracia, del conocimiento científico o de cualquier otro tipo.
6. La maduración de la democracia depende de acciones que reduzcan la desigualdad y conduzcan a la formación de una ciudadanía democrática. Requerimos transitar de la obsesión por los valores nacionales del Estado educador a una ética ciudadana y —usando la fórmula de Habermas— a un patriotismo constitucional en un momento en que la vida cívica se desdibuja en consonancia con la integración económica. Hoy requerimos una visión de la educación que, haciéndose cargo de los rasgos prepolíticos instaurados en el subsuelo de la cultura, se tome en serio las condiciones de desigualdad que nos caracterizan. El reto para la escuela es convertirse en espacio de formación de la ciudadanía democrática, entendiendo ésta como resultado de aprendizajes práctico-morales, cognitivos y legal-constitucionales. Pues para convertirse en ciudadanos democráticos los niños, jóvenes y adultos requieren aprender a plantear discursivamente y resolver prácticamente problemas morales; aprender a deliberar la cosa pública, a suspender el juicio y acordar con base en la mejor razón; y aprender a convivir con otros en el medio y con el recurso abstracto del derecho. Ello supone un currículo —es decir una trayectoria de aprendizaje— de problemas y no de contenidos apro-

blemáticos. La formación de una ciudadanía democrática ocurre sólo y cuando los problemas de la vida pública pueden ser planteados y resueltos en un proceso progresivo de dificultad y mediante mecanismos democráticos; consecuentemente, requiere el diálogo y la deliberación en torno al planteamiento y resolución de problemas. En otros términos, el apoyo al aprendizaje debe tener como propósito contribuir a que los sujetos aprendan a plantear, a deliberar y a resolver los problemas éticos, legales y cognitivos que subyacen en la vida cívica.

7. Finalmente, requerimos que la educación transite de un sistema de enseñanza a un entorno de aprendizaje y ello implica la integración, en un nuevo plano, del paradigma del conocimiento con el paradigma del entendimiento. La escuela y el aula son, hegemónicamente, campos del conocimiento posible de contenidos vinculados al gran formato de la ciencia y no al aprendizaje de vínculos éticos. La obsesión en la escuela por el conocimiento termina por convertirse en referencia moral y los contornos de la ética se tornan especialmente frágiles por la arraigada tendencia a confundir el conocimiento de las cosas con el entendimiento entre las personas. El *deber ser* que en verdad opera y del cual aprenden los niños se gestiona conforme a los patrones *mudos* que son propios de la cultura autoritaria y transcurre desconectado de procedimientos democráticos. 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. La metáfora del sujeto que aprende solipsistamente interactuando con el objeto de conocimiento, o la del sujeto autorreferente que afirma su identidad diciendo su palabra, delimitan la conciencia posible en la hora actual. La cuestión crítica para el futuro próximo es si los mecanismos del entendimiento posible entre las personas adquieren dignidad propia, se convierten en trayectoria de aprendizaje y se insertan en la educación.
8. El único recurso para crear el mañana es la posibilidad de entendernos en el mundo cotidiano de hoy, mediante el modesto y de-

mocrático recurso de hablar y escuchar, de leer y escribir. El gran reto educativo es transitar de la obsesión por los valores, por los fines, por los contenidos y resultados mensurables de la educación, hacia una preocupación más elemental: los mecanismos prácticos de interlocución y el ejercicio de los derechos. Sólo así, me parece, podremos formar una ciudadanía democrática que haga frente a la crisis terminal del Estado educador e impida que las relaciones funcionales del mercado se legitimen silenciosamente como la nueva forma de vida buena.

