

# EDITORIAL

## Los avatares del cambio

Al iniciar el siglo XXI la época se (auto) define, nuevamente, como viviendo un proceso de profundas transformaciones. En México la cifra redonda del milenio coincidió con elecciones presidenciales y con la sensación de que un ciclo de la historia terminaba. Los partidos de oposición postularon el fin del viejo régimen y clamaron por un golpe de timón que partiera la historia en un antes y un después del 2 de julio. El signo de las campañas —incluida la del candidato oficial— fue el cambio; todos tuvieron a la educación como prioridad irrefutable y postularon reorientarla de manera significativa: Labastida, del Partido Revolucionario Institucional (PRI), ofreció un “nuevo proyecto educativo”; Cárdenas, del Partido de la Revolución Democrática (PRD), prometió “redefinir el proyecto educativo nacional”; y Fox del Partido Acción Nacional (PAN), que a la postre resultó ganador, postuló una “revolución educativa” (decía: “No hay historia de éxito en ningún lugar del mundo que no esté sustentada de origen en una revolución educativa”).<sup>1</sup> Tras estas banderas estaba, evidentemente, el supuesto de que el cambio profundo en la educación

---

<sup>1</sup> Véase el texto de Javier Mendoza. “Vicente Fox y la educación”, en *Este País, Tendencias y opiniones*, núm. 114, septiembre de 2000, p. 38.

es, además de posible, digno de realizarse. Pero es innecesario decir que nadie esperaba que derivaran sus ofertas de diagnósticos rigurosos, o que mostraran inequívocamente la pertinencia y viabilidad de sus promesas.

La alternancia fue posible porque los anhelos coincidieron con las promesas de cambio. Durante los primeros meses de gobierno, Vicente Fox insistió en que promovería una “revolución educativa”, pero sin clarificar el contenido de las transformaciones que tenía en mente. En el Plan Nacional de Desarrollo planteó de nueva cuenta una reforma, si bien los objetivos refirieron, tibiamente, a “mejorar” la calidad y “acrecentar” la equidad.<sup>2</sup> Cuando presentó el programa educativo del sexenio,<sup>3</sup> la inquieta opinión se preguntó de inmediato por el contenido de lo “nuevo”. El lector esperaba un proyecto de cambios profundos; encontró que la “revolución educativa” había sido eliminada quirúrgicamente de la retórica del cambio, quizá fue una muestra de prudencia política. Lo cierto es que anunciaba claramente la continuidad de una forma de gobernar sin explicaciones.

Si contrastáramos el nuevo programa con anteriores planes sexenales tendríamos que hablar, en primer lugar, de su clave de lectura. Según la leyenda que los redactores colocaron al inicio, el texto ambiciona ser nada menos que un enfoque educativo para el siglo XXI. Su consigna — “una educación de buena calidad para todos”— refleja la pretensión primordial del *gobierno del cambio*. El *Programa* es manifiestamente distinto por su hechura y material de lujo. Su formato editorial es diverso hasta lindar el barroquismo. Sin embargo, pese a sus interminables notas e incisos, el contenido es hartamente sencillo. La primera parte, de 79 páginas, puede ser entendida como un larguísimo ensayo donde los redactores especulan sin control alguno sobre el punto de partida, el de llegada y el complejo trayecto de la educación nacional e internacional. En rigor no funge como introducción de lo sustantivo; es un conjunto de pequeñas viñetas sociológicas, la mayoría prescindibles, acerca de las cuatro transi-

---

<sup>2</sup> Véase Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México, Presidencia de la República, 2001: 81 y ss.

<sup>3</sup> Véase SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.

ciones de México, las cuatro referencias indispensables de un pensamiento educativo para el país, la realidad actual y la visión del futuro mediano, los objetivos de corto plazo de la educación nacional y, finalmente, una guía para saber si avanzamos. Cada viñeta está desglosada en incisos, subíndices y pequeñas reflexiones. El plan de redacción consistió —a juzgar por el producto— en no dejar fuera ninguna inquietud intelectual.

A pesar de las numerosas metáforas de cambio, a pesar de la notoria afición de los redactores por la innovación, no hay una nueva manera de representarse la educación: los valores del artículo tercero, la calidad, la equidad, la evaluación, la nueva gestión, la participación, la descentralización y la mayoría de los temas que mienta el *Programa*, han sido las coordenadas del pensamiento gubernamental desde hace 30 años. Pero sería un error manifiesto suponer que postula la continuidad o que pretende más de lo mismo. Al contrario, uno de sus pecados manifiestos es que tiene excesiva conciencia de las transformaciones. Menciona 90 veces la idea del cambio, 80 veces la de transformación, 48 la idea de reforma y 70 veces la de innovar; el *Programa* entiende el “cambio” como la apertura del sistema ante una nueva sociedad nacional, como adaptación a un mundo que se integra y que dilata sus fronteras hasta el infinito, como formación de profesionales competitivos a nivel internacional. El mensaje es claro: no podemos quedarnos mirando cómo se transforma el mundo.

Además, el *Programa* anuncia cambios en prácticamente todas las áreas y funciones importantes del sistema educativo: en las relaciones de la federación con los estados, en los esquemas tradicionales de gestión del sistema educativo, en el marco jurídico, en los planes y programas, en las concepciones educativas, en la organización de las escuelas normales, en la supervisión escolar, en las estructuras administrativas, en las interacciones del aula, en el trabajo docente, en los *currícula*, en el funcionamiento de la burocracia, en la participación social, en las prácticas de enseñanza, en la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas. El *Programa* describe un mundo en transformación, postula cambios y asume la experiencia de cambio de los gobiernos pasados como propia. Opina sobre la complejidad del cambio educativo y señala las dificultades

y distorsiones para que las reformas curriculares lleguen a la escuela y transformen las prácticas educativas dentro del aula. Las 14 dificultades que aduce han de ser leídas como una pálida y discreta evaluación de los cambios emprendidos por las anteriores administraciones.<sup>4</sup> Su preocupación, expresada con toda claridad en los objetivos y las metas específicos, no es deslindarse del pasado, sino diagnosticar y evaluar una gran parte de los cambios impulsados por las administraciones pasadas.

Potencialmente, no hay actividad del pasado o del futuro que el *Programa* no declare sujeta a evaluación. Evaluación del impacto, logros y resultados de las reformas del viejo régimen, de las oportunidades de financiamiento, de la estructura de la SEP, del currículo, de los programas compensatorios, de la formación de maestros, del trabajo docente. En lugar de formulaciones suficientemente enérgicas que apuntaran en un rumbo distinto, los redactores optaron por la evaluación de prácticamente todas las áreas, proyectos y niveles del sistema.

En rigor, el cambio educativo no depende de un plan ni de un programa educativo sexenal. Pero en épocas de transición no puede minimizarse la importancia de los programas sexenales como documentos que eventualmente permitirían especificar *ex ante* y deliberar por tanto la estrategia del cambio. En época de transición pueden ser vía privilegiada no sólo para acordar los nuevos rumbos y acciones, sino para desmontar sin costos y gestos inútiles, paso a paso, las inercias del viejo régimen. Pero el espíritu democrático no se ha convertido en carne y sangre de las instituciones que planifican. Instituciones como la SEP no están acostumbradas a regirse por objetivos ni acordar conforme a la mejor razón. Según los usos y costumbres del viejo régimen, los valores gobiernan el curso de la educación, como referentes, principios y guías de la gestión pública. Los objetivos de la educación nacional son entendidos como aspiraciones y valores que se supone todos debemos querer. Pongamos valores incluso en la Constitución, que es el lugar por excelencia

---

<sup>4</sup> Véase SEP. *Programa...*, *op. cit.*: 52 y ss.

de las normas y de los derechos. Consecuentemente, los planes sexenales del sector educativo han llegado a postular objetivos valiosos, pero distantes e inciertos, que indican, pero no rigen la acción pública. Lo inédito sería formular los objetivos de la educación nacional precisamente *como objetivos*, es decir como resultados previsibles de una estrategia que surge de la deliberación (no de la consulta unilateral) y que impulsan ciertos sujetos, en un tiempo determinado, con unos proyectos particulares y con recursos definidos. No es el caso del *Programa*.

Es inútil afirmar que cuando el *Programa* postula la calidad, la equidad y una nueva gestión del sistema como objetivos nacionales, se refiere a valores, interpreta el pasado y toma postura ante los problemas del presente. El *Programa* es insatisfactorio, pero tiene el mérito de haber postulado (en el capítulo de educación básica) la equidad ya no como un valor, sino como un imperativo. Además, diagnostica de manera impecable la desigualdad que el propio sistema, en lugar de combatir, refuerza. Tal claridad, sin embargo, se difumina por la ausencia de una estrategia de cambio. Su lenguaje de acción postula líneas difusas y sin articulación como “incrementar” el financiamiento, “apoyar” el fortalecimiento de los diversos programas de becas, “reorientar” los programas compensatorios y “promover” nuevos esquemas de asignación de recursos.<sup>5</sup> El *Programa* se revela como indicativo y carente de un argumento vertebrador; incluso los tres grandes objetivos son definidos de distintas maneras a lo largo del texto.<sup>6</sup>

En un entorno de alta complejidad, el nuevo gobierno se confronta inevitablemente con la pregunta de qué cosas han de cambiar y cuáles deben permanecer. Después de agitar las esperanzas de transformación, el nuevo gobierno no podía optar por el cambio retórico de una “revolución educativa”, y tampoco tenía como alternativa el

---

<sup>5</sup> *Ibid.*: 130.

<sup>6</sup> La equidad es ponderada como sustantivo y luego como adjetivo de la cobertura. Se leen distintas definiciones en las páginas 89, 129, 171 y 199 del *Programa*. Asimismo, el objetivo de reformar la gestión también es expresado de distintas formas en las páginas 89, 129, 139, 178 y 212 .

argumento inmovilista de que la educación no puede ser inventada cada seis años. Para el gobierno de la alternancia era claro el reto para formular el futuro: hacer suyo el proyecto educativo construido en décadas anteriores y continuar y profundizar los cambios impulsados por el viejo régimen en las últimas tres décadas, o deslindarse y reorientar el rumbo del cambio y emprender transformaciones inéditas. La única vía sensata para responder la cuestión hubiese sido, desde luego, repasar críticamente los supuestos educativos del viejo régimen y, sobre todo, evaluar, así fuera sucintamente, los resultados de las últimas reformas.

¿Cuáles eran estos supuestos y cuáles sus resultados? No es difícil darse cuenta —porque se reitera nítidamente en los planes sexenales— que el viejo régimen supuso, desde hace décadas, que la política de descentralización garantizaría una gestión eficaz del sistema, que los programas compensatorios abatirían las desigualdades y asegurarían la justicia, que la reforma curricular aseguraría la calidad y que los padres participarían activamente (a través de los Consejos previstos) en la gestión de la escuela. Asimismo, se supuso que los cursos e incentivos a maestros, la reforma de los enfoques, de los libros de texto y del currículo de las Normales, tendrían un impacto decisivo en las aulas. Y, por tanto, que la enseñanza pasaría del énfasis en los contenidos y en los datos, al énfasis en los problemas y argumentos. Se supuso, en fin, que los nuevos enfoques de lo que significa aprender se traducirían en mejores rendimientos escolares y en nuevos procesos de aprendizaje.

Tales supuestos engarzaban con el postulado mayor de que la educación era parte medular de un proyecto nacional. Durante 70 años los gobiernos se entendieron a sí mismos como arquitectos (y abogados) de un proyecto que surgía de la Revolución. En los últimos 30 construyeron con laboriosidad un paradigma de gestión orientado a la calidad y a la equidad que aseguraba cambio y continuidad, apertura al futuro y apego a valores permanentes. El presupuesto de fondo era que la Constitución de 1917 había definido *para siempre* el proyecto nacional y que en particular el artículo tercero definía el tipo de educación y el perfil del ciudadano que el país requiere. Cambiar con estabilidad, he ahí la fórmula que aplicó el

viejo régimen en los últimos 30 años; cambiar para preservar los valores del artículo tercero constitucional y sostener el proyecto educativo de la Revolución; cambiar, en fin, para adaptarse a las nuevas circunstancias y a los nuevos entornos, para atender los rezagos, las obsolescencias y las inequidades.

El viejo régimen no postulaba la inmovilidad, como muestran dos grandes reformas, una revolución educativa, un acuerdo nacional, dos leyes educativas federales y un extenso etcétera de proyectos de transformación curricular ocurridos en 30 años. Los términos “reforma educativa”, “revolución educativa” y “modernización” que caracterizaron el fin de siglo, pueden ser entendidos, a pesar de sus evidentes diferencias, como un cambio en los afanes históricos del régimen. En ese periodo la “calidad” y la “equidad” fueron presentadas, respectivamente, como el reverso de una política exhaustiva y como un replanteamiento en las políticas de expansión de la oferta educativa. Con ello quedan devaluadas las tareas orientadas a expandir la matrícula y atender la demanda que caracterizaron la política educativa de la posguerra.

La política orientada a promover la “calidad” fue diseñada en oposición, precisamente, a la expansión cuantitativa. Luego la “calidad” se enarboló como bandera de cambio, se entendió como valor y se erigió como objetivo nacional, a pesar de que sus propios promotores dejaron en claro que se trataba de una noción indefinida y oscura.<sup>7</sup> Actualmente ya no están interesados en las definiciones conceptuales. Ahora dirigen sus baterías a la evaluación, en particular a la definición de estándares nacionales e internacionales que permitan inferirla como resultado de factores que supuestamente la componen.

---

<sup>7</sup> El anterior gobierno postuló la calidad (y la equidad) como objetivo nacional, aunque reconoció que no era fácil definirla. Posteriormente, en el 2000 el llamado equipo de transición reconoció que no podía formularse una definición “intrínseca” de la calidad; supuso, no obstante, que la noción se tornaría clara teniendo como referencia el desarrollo humano del alumno, los requerimientos de la sociedad y del entorno internacional. Véase Poder Ejecutivo Federal/SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, Poder Ejecutivo Federal/SEP, 1996: 30. Véase también “Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006”, Coordinación del área educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, mimeo, 2000: 17 y ss.

Tras la calidad hay dos décadas de conjeturas y deseos; sobre la inequidad, datos irrefutables. La motivación principal del viejo régimen fue atender la demanda, no la justicia. En los últimos 20 años reconoció la inequidad, si bien la explicó como si fuera resultado del crecimiento demográfico, la dispersión de la población rural y las condiciones de atraso cultural y pobreza. Supuso que los niños no asistían a la escuela o desertaban por factores económicos, externos al sistema educativo. Es decir, que su asistencia y permanencia era producto de una decisión basada en el interés personal y en el cálculo racional.

Durante demasiado tiempo la inequidad se interpretó como insuficiencia de recursos y la compensación quedó delimitada como el mecanismo para hacérselos llegar a los más necesitados mediante insumos escolares o a través de becas. Los programas compensatorios surgieron y crecieron adheridos al supuesto de que el rezago educativo se superaría, y la calidad se incrementaría facilitando a las escuelas de zonas rurales marginadas el acceso a insumos educativos, tales como cursos de capacitación, materiales didácticos, infraestructura, y otros “componentes” educativos. Presuponían, asimismo, que el acceso de los agentes educativos a los insumos escolares garantizaban la equidad, enriquecían la acción pedagógica y mejoraban la calidad. Tales fueron los argumentos de los programas compensatorios que luego se redujeron a la falsa receta de “dar más a los que menos tienen”. Tales siguen siendo los argumentos de los dos programas estelares del llamado *gobierno del cambio*: el programa “escuelas de calidad” y el programa de becas dirigido a zonas urbano-marginales.

En nuestra tradición sería absurdo esperar de los funcionarios del régimen pasado una evaluación imparcial. Ellos dejaron testimonio escrito de sus afanes y expectativas.<sup>8</sup> Con estilo ágil, en 853 páginas explicaron de nueva cuenta algunos de sus argumentos, propósitos y rutas de acción en la formación de maestros, en la reforma de las normales y de los libros de texto, y en otros muchos campos. Pero su explicación coincide demasiado bien con lo que su reforma buscaba. No presentaron datos contrastables ni hipótesis falsables. Tampoco

---

<sup>8</sup> Véase SEP. *Memoria del quehacer educativo, 1995-2000*, México, SEP, 2000.

presentan indicadores que permitan valorar de manera imparcial, a cualquiera, el impacto y los resultados de la reforma en el rendimiento de los niños, en la gestión de las escuelas, en la equidad, en las interacciones dentro del aula, o en el desempeño docente. Optaron por difundir la cómoda generalización de que las reformas tardan 20 años o más en rendir frutos.<sup>9</sup>

Al iniciar el gobierno de la alternancia no está claro qué aprenden los alumnos en las aulas ni se conocen fehacientemente sus rendimientos en todas las áreas del currículo. Pero todas las evidencias indican que los pobres asisten poco, aprenden menos y desertan más. No obstante, es necesario reconocer los logros alcanzados y los beneficios que han obtenido las poblaciones atendidas por los programas compensatorios. Se conocen avances en el rendimiento de los niños de algunos estratos sociogeográficos, la amplia cobertura de sus componentes, así como la opinión favorable que tienen supervisores, maestros y padres de familia de los programas desarrollados en las entidades más pobres del país. También se conoce que en la perspectiva de su objetivo —el abatimiento del rezago educativo y la mejora del rendimiento— no logran incrementar sensiblemente el rendimiento escolar de la población de los estratos más desfavorecidos, ni su permanencia en la escuela y, lo que es más importante, no se desarrollan con equidad.<sup>10</sup> Hay evidencia inobjetable de que la estrategia de compensación no ha cumplido su cometido. Tal como están formulados, los programas compensatorios inducen al error de suponer que la equidad resulta de agregar o combinar insumos, o que la justicia es una variable que admitiera grados. En ninguna otra área los equívocos son tan graves, en ningún otro campo los saldos del viejo régimen son tan palpables y escandalosos.

---

<sup>9</sup> Aún más, algunos resultados fueron deliberadamente ocultados a la mirada pública con el argumento paternalista de no motivar desánimo. Véanse los argumentos del exsecretario en *Reforma*, 16 de octubre, 2000: 6.

<sup>10</sup> Los estudios que informan sobre la inequidad son numerosos. Véase Fernando Reimers. "El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol XXIX, núm 1, 1999, México, Centro de Estudios Educativo. Véase también Carlos Muñoz Izquierdo *et al.* "Análisis de resultados del PARE", Segundo Informe, Tomo III, CEE, mimeo, 1994.

## La sombra de Sierra

A principios del siglo xx el régimen de Porfirio Díaz entró en fase de crisis terminal y fue derrotado electoralmente por Francisco Indalecio Madero. Ansioso de transformar el país y hondamente preocupado por la educación, el mártir de la democracia ofreció la cartera respectiva ni más ni menos que a Justo Sierra quien, fiel al dictador, rechazó caballerosamente el ofrecimiento. Era un síntoma, el primero, de que la revolución maderista carecía de un nuevo proyecto educativo. Nadie lo reclamó. Vasconcelos mismo — el más heterodoxo de los funcionarios educativos del siglo xx — murió suspirando por el proyecto educativo del maestro Justo Sierra.

La época de Justo Sierra sigue siendo la nuestra. Él discurre que el conocimiento científico, las competencias cognoscitivas y la formación de la Nación estaban por encima del aprendizaje de la democracia. Asimismo, que el gran sujeto de la educación, el Estado nacional, tiene por misión histórica impartir educación a un pueblo prepolítico caracterizado por la ignorancia y la superstición. El proyecto quedó plasmado en el artículo tercero de la Constitución; éste no fue 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; no impone al poder administrativo del Estado la obligación de garantizar el ejercicio de ese derecho en condiciones de igualdad y con criterios de equidad. Responde a la intuición iluminista que identifica la educación con la *obligación* de los niños de asistir a la escuela, con la *obligación* de los padres de enviarlos a la escuela y con la *obligación* del Estado de impartir educación. El viejo régimen formuló un proyecto educativo en clave estatal y no se atrevió a proponerse como objetivo nacional la formación de ciudadanos democráticos. Tal horizonte continúa como infranqueable valladar cognitivo y moral.

La educación es la principal realización del Estado nacional y el crecimiento del sistema educativo —con sus inequidades y centralismo—; es la crónica o, mejor dicho, la autobiografía del sistema político. En una centuria la educación pública se convirtió en

el proyecto más importante de formación ciudadana y la ciudadanía posible se quedó atada conceptual y prácticamente a la idea de Nación. La educación que promovió el viejo régimen a lo largo del siglo xx está obsesionada con el tema de la nación, de su historia e instituciones. La escuela enseñó y los ciudadanos aprendieron a reconocerse en un pasado común. La unidad, la identidad, el origen, la historia compartida, la cohesión, la homogeneización social fueron, durante décadas, los valores primordiales del proyecto educativo gestionado por el Estado nacional. Al viejo régimen le resulta insostenible pensar en la transformación del horizonte de formación ciudadana.

A principios del siglo xxi, el sistema escolar y el régimen político se confronta con sus propios logros, y parecen haber llegado a una encrucijada. Los valores —casi todos— que cimentaron el proyecto educativo nacional entraron en crisis. Hace tiempo que entró en crisis el Estado educador, es decir, la idea de que la función del Estado es impartir educación a sujetos que se supone proclives a la ignorancia y a la superstición. Se ha puesto en cuestión el valor civilizatorio y moral del conocimiento científico. Se resquebrajaron los valores decimonónicos de identidad, de patria mestiza y de nacionalización de la ciencia. El pensamiento actual se obsesiona por la diferencia y abandona la ruta de la homogeneización social. El espíritu se resiste al tutelaje del Estado, reivindica la autonomía moral y ya no corre en pos de la patria. Se vislumbra en el horizonte una sociedad plural que parece desembarazarse de los antiguos afanes. La ciudadanía democrática emerge de cara a las instituciones encargadas de la imparcialidad electoral, pero de espaldas al civismo, a la escuela, al sistema escolar y, ahora, al *Programa* del nuevo gobierno.

¿Por qué el nuevo gobierno abandonó rápidamente los fogosos afanes de transformar de raíz el sistema educativo? ¿Cómo explicar que un gobierno legitimado por el cambio optara por la continuidad del proyecto educativo del viejo régimen? ¿O acaso el anhelo democrático de la sociedad proviene de un hartazgo prepolítico y no de una toma de conciencia sobre un programa de transformación? Carlos Ornelas aventura que el continuismo del gobierno de Fox se debe a que abandonó las llamadas demandas del panismo tradicional

en materia educativa, porque quiso arrebatar símbolos al régimen, y para neutralizar a sus adversarios políticos del PRI y del PRD.<sup>11</sup> Podría sostenerse asimismo que el nuevo gobierno evitó deslindarse para no reeditar las querellas del pasado (en torno, por ejemplo, al laicismo o a la gratuidad) y ganar tiempo y hacerse de las riendas del poder. No es improbable que los redactores minimizaran el papel que puede tener un programa sexenal en un proceso de transición, o simplemente que al formularlo no estuvieran colocados en el punto de vista del cambio que significa la transición a la democracia. Quizá se impuso aquella prudencia que aconseja seguir el rumbo del cambio conocido. Lo cierto es que no renombraron el pasado ni visualizaron un futuro con nuevos contenidos. Nadie lo reclamó porque nadie tenía —ni tiene— un proyecto alternativo.

Tal vez un día sepamos si el nuevo gobierno no quiso, no se atrevió, no supo, o no pudo deslindarse de las acciones del viejo régimen. Hoy es lícito afirmar que en el *Programa* no hay ingenuidad, deslinde ni crítica a los gobiernos pasados. Su signo es la cautela y su límite más obvio la falta de imaginación sobre el futuro posible. Sus redactores se colocaron, por decirlo así, en el mismo punto de vista que los funcionarios de las administraciones pasadas. No tienen una perspectiva nueva de los viejos problemas, sino que asumen las líneas de reforma y reproducen aquella idea del cambio formulada progresivamente en las últimas décadas. La hipótesis mayor del *Programa* no es la de impulsar un proyecto educativo que apoye la transición a la democracia, la formación de ciudadanos democráticos y el cambio de régimen. La exigencia democrática no se convirtió en proyecto educativo.

El *Programa* señala que debe superarse la idea de que la educación es responsabilidad exclusiva del gobierno. Sin embargo, los redactores no se hicieron cargo de la experiencia de los últimos años y de nueva cuenta postula fórmulas no democráticas de participación. Los mecanismos previstos en el *Programa* (además de la idea paternalista de informar a los padres de sus derechos) institucionalizan la

---

<sup>11</sup> Véase “El Programa de Educación: continuidad y cambio”, en *Este país. Tendencias y opiniones*, Sección Galaxia Gutenberg, número 128, noviembre, 2001.

participación de los sectores que ya tienen poder y voz. Y continúa manteniendo al margen la posibilidad del poder ciudadano. En lugar de replantear el problema de la participación, en lugar de reconocer las deficiencias por todos conocidos, en lugar de poner a debate la participación misma, la corporativiza con el llamado Consejo de autoridades, mediante el acuerdo con el sindicato y a través de un órgano de consulta de especialistas. El reto no era corporativizar de nueva cuenta la participación, sino democratizarla. Es previsible que un alto grado de participación de esos sectores aumente, en lugar de disminuir, la desigualdad del poder sobre la educación. Nuevos sujetos, viejas fórmulas no democráticas. Los sujetos de la educación no son tratados como deliberantes en el seno de una sociedad abierta y compuesta por ciudadanos autónomos, sino como portadores de intereses corporativos. No hay nuevos interlocutores. El macro sujeto del *Programa* sigue siendo el Estado que imparte educación en una sociedad prepolítica en la que intervienen distintos portadores de intereses, no de derechos.

El cambio educativo no sigue una secuencia programada. A la luz del primer año del nuevo gobierno hemos de concluir que la alternancia no ha implicado el cambio de ideas ni el triunfo de un proyecto distinto. Pero para el pensamiento utópico no hay duda posible: la transición designa la vía de acceso al futuro como antítesis perfecta del oscuro pasado. La transición se revela como un laberinto que pone sobre la mesa, de manera descarada, pragmatismos, inercias y una cultura autoritaria instalada en la médula de las interacciones sociales que fluye y se regenera en las instituciones, en los salones del poder, en la plaza pública, en los medios de información, en los hogares y en las escuelas.

El cambio consiste hoy en renombrar y deslindarse, sin ambages, de un pasado cuyo núcleo duro ha sido la hegemonía de los valores nacionales sobre los procedimientos de la democracia, de los intereses sobre los derechos, de la enseñanza sobre el aprendizaje, del conocimiento de las cosas sobre el entendimiento entre las personas, de la unidad sobre lo diverso, de la burocracia sobre la ciudadanía, de la demanda sobre la justicia. Por su parte, el riesgo de la transición consiste en la falta de perspicacia para denominar y darles nuevos

significados a los viejos problemas; en que las viejas recetas ahoguen a las nuevas preguntas; y en que las inercias burocráticas y los intereses corporativos se legitimen de nueva cuenta, como si fueran urgencias nacionales.

La transición puede ser vista como una forma de autoconciencia y entenderse como una situación hipotética de (re)aprendizaje social, que eventualmente nos permite desaprender y dar nuevos significados a los viejos contenidos. La transición clama por nuevos actores, capaces de dar cauce a las fuerzas del cambio y de vislumbrar, en el margen, aquellos problemas que el antiguo régimen no osaba siquiera mencionar. La urgencia: que los viejos actores abandonen su identidad tradicional, muden su fisonomía, olviden el parlamento penosamente aprendido e improvisen, como los verdaderos interlocutores.

No hay necesidad de insistir en que el cambio educativo ocurrirá sólo si los viejos actores se transforman en lo que no han sido: interlocutores que deliberan, agentes que acuerdan con base en la mejor razón y sujetos moralmente autónomos que actúan de consuno. Ello les implicará, eventualmente, renunciar a sus hábitos y transformar sus certezas y sus recuerdos. Pero sí conviene insistir en que el cambio se habrá instalado de manera inequívoca cuando —y sólo cuando— ocurran transformaciones en las interacciones que los sujetos traban entre sí. Tres son los indicadores: la justicia en el sistema educativo, la democracia en la escuela y el aprendizaje en el aula.

Parece difícil. Y a pesar de los dilemas irresueltos en este año perdido la transición parece, sigue pareciendo, una oportunidad.

**Pedro Gerardo Rodríguez**