

IV

LA EDUCACION NACIONAL EN 1995

Adiferencia del campo económico y político, 1995 fue para la educación un año gris, sin diagnóstico, planes, ni vida propia; transcurrió bajo las inercias inmediatas de la modernización impulsada por Salinas y dominado por las tendencias mediatas que arrancan con la expansión del sistema a partir de los años sesenta.

No obstante, dos signos zurcaron el horizonte del escándalo y la opinión: en enero, el secretario de Educación, Fausto Alzati, fue retirado del cargo como víctima de un credencialismo que desde hace décadas domina a la educación superior, al posgrado y a ciertas franjas del mercado de trabajo, y que él mismo había exacerbado desde el CONACYT. Meses después, un confuso movimiento de rechazados de la UNAM colocó sobre la mesa de discusión la política de asignación de recursos y los mecanismos de selección de la educación superior.

Más allá de las razones y sinrazones de los actores participantes, se trata, sin duda, de signos concatenados que alertan sobre los impactos del llamado neoliberalismo sobre el futuro de la educación.

Las inercias durante el primer año de administración de Zedillo se explican parcialmente por la prevalencia del proyecto de modernización. Pero en 1995 no sólo prevaleció una concepción sino también prácticas que el modelo dejó pendientes. En efecto, la política de modernización se propuso desde mediados del sexenio pasado transferir a las Entidades Federativas la dirección de los establecimientos de Educación básica, incluidas las Normales, así como los recursos materiales, técnicos y financieros para su operación. Como se recordará, la federación mantuvo, por el Acuerdo para la Modernización y por la Nueva Ley general de educación, la

función compensatoria orientada a superar disparidades entre Estados y regiones así como estimular su participación financiera equitativa. Se propuso también estimular la participación social, mediante la creación de Consejos de distinto nivel. Asimismo se propuso reformular planes, programas y libros de texto. En fin, la política de modernización también se propuso revalorar la función magisterial mediante sistemas de apoyos, particularmente a través de la llamada carrera magisterial.

¿Cuáles fueron los resultados? No hay duda que la política de modernización impulsada en los últimos años del sexenio pasado tuvo un relativo éxito en la transferencia del control administrativo de los planteles de educación básica a los Estados; también se lograron algunos propósitos en la reforma curricular de la educación primaria y secundaria. En efecto, la dirección de los planteles de preescolar, primaria, secundaria y normal fue transferida administrativamente a las Entidades junto con los recursos técnicos, humanos y financieros para su operación. Se trató de un proceso político que sin duda simplifica el quehacer administrativo de la federación y complejiza el de los Estados.

Sin embargo, no existe evidencia que tal proceso se haya traducido en un real fortalecimiento del federalismo o en un incremento en la capacidad de respuesta a las demandas educativas de la población o en la eficiencia operativa del sistema.

La reforma curricular, por su parte, se tradujo en nuevos planes, programas y libros de texto que reducen la cantidad de contenidos de aprendizaje y, particularmente en el caso de Español y Matemáticas, adoptan enfoques que revaloran el saber de los alumnos y la interacción con los recursos del medio. No obstante, quedan aún enormes retos de articulación horizontal y vertical a nivel de áreas de conocimiento entre niveles educativos.

Por lo demás, es indudable que la reforma curricular quedó a medio camino pues de nueva cuenta quedó disociada de un proyecto coherente de formación docente. Puede decirse que la modernización educativa no atinó a diseñar una estrategia que incluya una nueva propuesta de práctica escolar o de formación docente. Los docentes carecieron de experiencias formativas adecuadas para interactuar creativamente con los nuevos enfoques y con los nuevos libros de texto. De la misma manera, los mecanismos de apoyo desarro-

llados por la Secretaría, y en especial la llamada “carrera magisterial”, han devenido en algo así como cámaras corporativas de compensación salarial, pues no han impactado el quehacer docente dentro del aula ni se han traducido en incrementos de la calidad educativa.

La participación social que busca impulsar la modernización, expresada en la nueva ley general de educación, contiene límites explícitos, pero también límites implícitos, propios de las dinámicas de desentendimiento del aula, de la escuela, entre la escuela y la comunidad y entre el sistema educativo y la sociedad.

La modernización busca racionalizar la participación e intenta conducirla por canales predeterminados y fines precisos. La participación no se concibe como acción orientada a entenderse para tomar acuerdos de acción compartida. En este modelo, la participación es tenida como un recurso para potenciar la acción y alcanzar con eficacia los fines de la escuela.

El límite de la participación de los padres, de la comunidad y de la sociedad está dada por la resistencia corporativa, de los maestros, directores y supervisores y mandos superiores del sistema. Esta resisten-

cia, usualmente pasiva, invisible e inaudible, se torna activa, nítida y con voz ahí donde los padres, las comunidades o los partidos independientes intentan pasar del apoyo convencional a la vigilancia y al control de algunos indicadores del funcionamiento de la escuela y del sistema.

La participación impulsada por la política de modernización mantiene candados normativos que aseguran el control unilateral de las variables e indicadores sustanciales del sistema educativo. Es probable que los consejos que impulsa generen algunas experiencias de valía y que en algunos lugares se incremente la disposición de algunos. Y aún es probable que los Consejos produzcan acciones no previstas en la normatividad y que ciertas acciones apunten a enriquecer la vida académica de las escuelas y a mejorar el vínculo escuela-comunidad, pero sin alterar sustancialmente la interacción tradicional de padres y maestros, de maestros y alumnos, de directores y maestros, de supervisores y escuelas, de escuela y comunidad.

Existen razones históricas que explican el desentendimiento, los límites de participación y la resistencia corporativa del sistema escolar. Estas razones están enraizadas en la

centenaria disputa respecto de la soberanía política y la hegemonía sobre el conjunto social; como es sabido, a mediados del siglo pasado la querrela se dirimió en el terreno de las armas. Pero no ha concluido, simplemente se desplazó a otros ámbitos de la acción social; desde el porfiriato se mantiene contenida soterradamente en algo así como placas tectónicas, las cuales convulsionan periódicamente la vida y la opinión pública. La crisis política que emergió definitivamente en 1968 muestra a las claras la necesidad de un consenso sobre la república, incluida la educación, que venga legitimado por la participación autónoma de las organizaciones sociales.

La escuela pública y el sistema educativo surgieron históricamente como atributo del Estado y, simultáneamente, como instancias ajenas al «mundo de la vida» de la mayoría de familias, al horizonte cultural y a los mecanismos de participación de las comunidades. La escuela pública es una instancia de la modernidad, sustentada en las interacciones maestro-alumno; no es una instancia sustentada en visiones compartidas del mundo o en estructuras de acción comunitarias; tampoco es una instancia sustentada en estructuras de parentesco o en formas de vida

familiares. La escuela surge extrañada de la vida comunitaria y familiar; sus dinámicas orientadas al conocimiento, esto es, a la enseñanza y al aprendizaje curricular, están desvinculadas estructuralmente del horizonte cultural y de las formas de acción comunitarias o familiares. Se trata de una escisión estructural que a ratos se superpone, que en ocasiones coincide y que en momentos contradice la acción comunitaria o la visión de los padres.

La modernidad desencajó, históricamente, los procesos de formación de los mecanismos de socialización comunitaria, autonomizó el funcionamiento de la escuela en una lógica curricular y sistémica, y con ello delimitó las formas posibles de participación. Pero hizo más: favoreció la emergencia de una conciencia magisterial corporativa, ideológicamente impermeable a la opinión «externa» y pragmáticamente reactiva a la «intromisión de otros». La conciencia corporativa del magisterio brota de la unilateralidad de su quehacer cotidiano dentro del aula. Es repelente a la participación en el ámbito del aula no sólo de los padres o de la comunidad sino de los directores, de sus pares (por eso generalmente no funcionan los consejos técnicos como instancias

colegiadas) y de los propios alumnos. Tal unilateralidad es producto de las dinámicas racionalizadoras que han acompañado al sistema escolar desde sus orígenes.

Las posturas modernizadora, que alienta la participación social en la educación está frente a una paradoja: promover que las organizaciones de la sociedad, la comunidad o los padres de familia hagan parte de un sistema y de un proceso racionalizador que de suyo conduce o margina la participación. ¿Es posible salir de éste círculo y transformar la paradoja en reto? La respuesta es que sí, pero a condición de resistirse a la tentación de oponer a la conciencia corporativa del magisterio una participación corporativa de los padres, de la comunidad o de los organizaciones sociales; es también necesario resistirse a que la noción de participación devenga en consulta de opinión, como actualmente establece la ley. La consulta no puede pasar por participación porque en ella los problemas no pueden sino ponerse a la consideración unilateral de una de las partes. La participación es eficiente cuando sirve de mecanismo de control de y entre las partes; y es efectiva cuando viene dada por razones compartidas incoercitivamente. Sólo superadas estas pos-

turas, es posible delinear una noción de participación que haga frente a las deformaciones autoritarias de la política de modernización.

Son las tendencias mediatas que arrancan con la expansión de los sesenta las que permiten pulsar el peso de la inercia y la gravedad de la crisis cultural y educativa que padecemos. En efecto, no es difícil intuir que la crisis económica y política que sacudió al país en 1995 está enlazada con una añeja y profunda crisis cultural, y que dicha crisis incluye los supuestos, los procesos y los productos del sistema educativo. Pero mientras que la crisis económica tiene indicadores dramáticos como la caída del PIB, el cierre de empresas, la pérdida del empleo y el incremento de precios, y mientras la legitimidad política se ventila públicamente en foros y plazas o se dirime con asesinatos de hombres públicos, o con cartas a la opinión pública, la crisis cultural, tanto como la educativa, opera con mecanismos apenas visibles y apenas audibles.

Los tiempos de crisis son por autonomasia aquellos en los que la realidad se reestructura y transforma en un sentido que no es dable predecir. Bajo los indicadores de la crisis se agitan las inercias que maduraron lentamente durante déca-

das, hasta convertirse en franca contradicción. En estos tiempos de crisis, como dijera Hegel y repitiera Gramsci, lo nuevo no acaba de nacer y lo viejo no acaba de morir. Por ello, estos tiempos de crisis son también tiempos de confusión, de incertidumbre y de parálisis social.

La crisis educativa fue identificada por el mundo académico a mediados de los sesenta; en aquel entonces se atribuyó, según la versión clásica de Coombs, a un desfase entre los requerimientos del desarrollo nacional y las realizaciones del sistema educativo; éste habría evolucionado lentamente frente a los cambios drásticos en el mundo de la ciencia, de la tecnología, de la economía y de la política; los métodos aplicados en el aula eran ineficientes y estaban obsoletos frente a la realidad del mundo del trabajo; los requerimientos laborales del sector moderno de la economía no se correspondían con las preferencias ocupacionales de los educandos; en fin, la demanda educativa crecía inexorablemente junto con los costos, la escasez de recursos públicos, la ineficiencia e inercia de los métodos educativos, y la inadaptabilidad de los egresados al mercado de trabajo y al mundo moderno.

La crisis de la educación fue mencionada por Díaz Ordaz como tímida explicación del movimiento estudiantil del 68 y enfáticamente admitida por el poder público hasta mediados de los ochenta. Oficialmente, se trataba de una crisis de eficacia y eficiencia que podía valorarse por diversos indicadores, extraídos, por cierto, de resultados de investigación: baja escolaridad de la población, alta reprobación y deserción, altos costos unitarios, bajo rendimiento escolar; inequidades en la atención a la demanda, escasa participación estatal y municipal en el gasto educativo, desacoplamiento entre oferta de empleo y egreso escolar, entre otros.

Pero la crisis educativa que admitiera el sistema palideció, hasta olvidarse, con la irrupción de la crisis económica y política que emergió en los ochenta. La política de modernización pretendió exorcizar los lastres del pasado mirando ingenuamente hacia un futuro en el que resplandeciera la calidad. La política de modernización subestima el peso de las prácticas racionalizadoras que se impusieron lentamente a partir de los sesenta.

Con la expansión escolar inicia en México una nueva fase de la educación, caracterizada por el intento de acoplar los sistemas de formación al desarrollo económico, particularmente al crecimiento industrial. El crecimiento industrial y la expansión del sistema escolar han sido, sin duda, los procesos culturales más relevantes de las últimas décadas, pues el primero redefinió amplias áreas de la vida social; entre las más notables se encuentra la recomposición de las relaciones campo-ciudad, la reestructuración del mercado de trabajo y el reacomodo de las relaciones de poder político. La expansión del sistema escolar, por su parte, alteró los significados sociales del saber en la vida pública, en la laboral y en el mundo de la vida.

La expansión escolar suele considerarse una categoría simple, que reduce su significado a la construcción de escuelas, al crecimiento del gasto educativo, a la matriculación de cohortes demográficas y al incremento de maestros. Pero se trata, ante todo, de la expansión de un modelo de interacciones complejas entre maestro-alumno, escuela-comunidad, maestros-padres de familia, alumnos entre sí, maestros entre sí, alumnos-objetos del mundo y

entre alumnos y otros sujetos del mundo.

Y es tal modelo el que atraviesa por una larga crisis. A principios de los ochenta fue oficialmente clausurada la época de la expansión y los que antaño fueron sus epígonos, subieron de nueva cuenta al estrado para anunciar que había llegado la hora de arribar al reino dorado de la calidad. Y la política de modernización mantuvo la creencia de que los problemas de "cantidad" podían disociarse de la "calidad". Y los resultados están a la vista: en 1995 se mantuvieron las tendencias predominantes en el sistema. En efecto

- Se mantuvo una insuficiente cobertura en todos los niveles del sistema escolar. Menos de la mitad de los niños tiene servicio de preescolar; aproximadamente dos millones de demandantes potenciales se mantienen fuera de la educación primaria y según algunos cálculos diez millones de adultos son analfabetas; las plazas de la educación superior no crecieron a un ritmo necesario.
- El lento crecimiento del sistema educativo continúa caracterizada por la inequidad. El rezago se concentra en zonas atrasadas económicas y en sectores tradi-

cionalmente marginados. En el ciclo 94-95 la eficiencia terminal de la primaria se incrementó un punto porcentual respecto al ciclo anterior. En la educación indígena el índice fue de 35%.

- El sistema ofrece una mala educación, y ello se agrava en las regiones, zonas y sectores pobres. Como se sabe, no existe información pública y confiable del rendimiento escolar en la educación básica. No obstante, estudios realizados recientemente en muestras representativas de alumnos a nivel nacional y en los Estados de Aguascalientes, Puebla, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Chiapas y Oaxaca confirman la persistencia de bajísimos puntajes, particularmente en las zonas rurales e indígenas. Asimismo, según informes de la UNAM, más del 90% de los aspirantes al bachillerato no habían alcanzado calificación de seis en el examen de admisión.

La crisis se expresa, no en estos indicadores sino en su persistencia y en la incapacidad del sistema para revertir en el corto plazo las tendencias y dinámicas que le subyacen. En fin, la crisis se expresa en que los problemas que aquejan al sistema no terminan de morir y las

alternativas para enfrentarlos no terminan de aparecer. La política de modernización no tiene alternativa viable para el modelo de interacciones que se expandió a partir de los sesenta.

La política de expansión revivió el ideal positivista de construir un modelo de interacciones único e indiferenciado, y los procesos de aprendizaje se subsumieron en el método de enseñanza. Curricularmente, la pretensión era crear un sistema de educación racional con propósitos predeterminados, inequívocos, claros y concretos; se trataba, en fin de unificar técnicamente la educación mediante planes y programas, métodos y textos. Se trataba de delimitar técnicamente el horizonte de posibilidades de la práctica escolar y predeterminar los productos de la enseñanza.

En el período de expansión se institucionalizó escolarmente el llamado método científico, y el pensamiento objetivo y racional se tornó hegemónico. Se buscaba promover en los estudiantes una manera de pensar y de actuar acorde con los hechos reales y con las leyes naturales. El modelo de interacción implicado convirtió el conocimiento posible en técnica de enseñanza; la intersubjetividad de la práctica edu-

ANÁLISIS DE 1995/2

cativa y del aprendizaje fueron puestos incondicionalmente al servicio de la objetividad absoluta; la realidad social fue reducida a los hechos demostrables y a la facticidad simple de la materia; bajo los dictados de la ciencia moderna, los múltiples y heterogéneos significados

de la realidad fueron reducidos a la univocidad de los datos. Y ello porque el modelo generado en el período de expansión sólo refiere al contenido material de la realidad; los hechos demostrables fueron considerados como la única fuente de lo

que puede ser aprendido, la única realidad por aprender. La formación política, afectiva o moral quedaron literalmente excluidas de la operación del modelo o, mejor dicho, la racionalidad objetivista, se convirtió en proceso moral, en el supremo valor.

Mientras este modelo no sea tocado en su núcleo básico el sistema educativo se verá enfrentado a sus propios logros y continuará proponiéndose, como Sísifo, metas inalcanzables.