



Análisis
Educativo

Una mirada al momento presente

Pedro Gerardo Rodríguez

El sistema escolar

1. Si reconstruyésemos la historia de la educación y ubicáramos a grandes brochazos al siglo XX en ella, el lugar central lo ocuparía sin lugar a dudas el sistema escolar gestionado por el Estado. Por su volumen, objetivos e impacto, el sistema escolar es, ha sido y seguirá siendo por un tiempo indeterminado, la principal cristalización de esa cosa llamada educación. Independientemente de las orientaciones, de las modas curriculares y de las especificaciones técnicas por nivel y área de estudio, el objeto del sistema escolar es la formación, el conocimiento y el aprendizaje. Como tal, el sistema carece de centro y está compuesto como conjunto de flujos y mecanismos de orden variable que vinculan distintos componentes, niveles y áreas entre sí y con el entorno. Es decir, el sistema educativo puede ser visto como compuesto por flujos demográficos, flujos de recursos, flujos de estudiantes, y por mecanismos de inscripción, de promoción, de egreso, etc.; también los vínculos con el entorno pueden ser vistos como sistema de flujos (por ejemplo, de inserción en el mercado laboral). Eso es lo que «indican» los índices educativos.

2. Desde su surgimiento, el sistema educativo ha estado sujeto a las tensiones propias de la modernidad: tensión entre la individuación y la socialización, tensión entre el sistema y su entorno, tensión entre formación ciudadana y formación profesional, tensión entre la formación para la democracia, la formación para el trabajo y la formación de la conciencia nacional. El sistema tomó su forma definitiva en los años sesenta, haciendo suyo el horizonte ilustrado, pero a la luz de la racionalidad propia del Estado nacional que surgió a mediados del siglo XIX, e interpretado a la luz de los requerimientos productivos de la posguerra. No fue por casualidad que el sistema se delineó definitivamente en una época en que la educación se concebía como una variable fundamental del desarrollo económico y social. Pero no sólo contaron

las intenciones y las definiciones políticas sino, y sobre todo, las condiciones, entre las cuales fueron determinantes las altas tasas de fecundidad, las bajas tasas de mortalidad, la migración masiva a centros urbanos, los requerimientos expansivos en la industria y en el aparato administrativo del Estado, así como el desarrollo de las expectativas sociales acordes con la escuela.

3. El sistema surgió y se desarrolló teniendo como referencia tres metáforas: la formación de sujetos, la unidad nacional y el mercado. Desde su origen el sistema escolar se ha obsesionado por la nación y la formación profesional, manteniendo en el margen la formación de una ciudadanía democrática; ha estado centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje, ha estado orientado más por la demanda que por la justicia. A partir de los ochenta ha sido notoria su orientación productiva, teniendo como referencia los requerimientos de la industria y del mercado, más que la formación de sujetos capaces de resolver problemas práctico-morales y cognitivos. Ciertamente las tres metáforas coexisten, se entrelazan y compiten. La complejidad se hace más densa en la medida en que tales metáforas ahora coexisten, se entrelazan y compiten con la metáfora dominante en este siglo: la del Estado-nación. Desde luego, asumo que las metáforas tienen un correlato práctico y político con tendencias predominantes en la vida social. Es indudable que la metáfora del mercado ha ganado terreno en el imaginario social y compele al sistema hacia el desarrollo de profesiones, hacia el mercado de trabajo, hacia la especialización y hacia el fomento de capacidades técnicas (como la computación) de una manera que no ocurría antes. Ciertamente la metáfora del mercado está enlazada a imágenes particulares de lo que significa conocer y formarse; tiene un correlato en la parcialización y especialización del conocimiento, así como en el surgimiento y sacralización de estándares como forma de evaluar el conocimiento.

4. De ser cierto el esquematismo que expresan las tres metáforas, una pregunta central del momento presente es si el sistema escolar discurrirá al margen de su orígenes y contexto, si prevalecerá en los hechos alguna de las tres metáforas o si podría imponerse una combinación de ellas. Tal es –aunque no formulado en estos términos– uno de los puntos centrales del debate sobre el futuro de la educación. Con todo, no es difícil mostrar que al margen de sus pretensiones educativas, los flujos y mecanismos del

sistema discurren automáticamente y tienden a ser autárquicos. En este sentido bien puede ocurrir que por razones distintas y antagónicas nadie esté satisfecho con el funcionamiento del sistema escolar. Y eso puede explicar que la noción de crisis educativa esté en la boca de todos. En todo caso resulta sintomático que las metáforas del sujeto, del mercado y de la nación apenas tienen algo que decir a la metáfora emergente de la democracia.

5. El sistema posee una racionalidad que históricamente le viene dada por sus orientaciones curriculares, así como por el tamaño y expectativas de la población. En las próximas cinco décadas disminuirá la tasa de crecimiento, y la estructura de la población y del sistema será más rectangular. Según el INEGI, el crecimiento demográfico pasará del 1.73% en 1995, al 0.20% en el 2050. Como consecuencia, en los siguientes 20 años la presión por ingresar al sistema disminuirá en la educación básica y crecerá en la educación superior; en este último, la presión empezará a disminuir hasta entrada la tercera década del siglo. Asimismo, se consolidará la transición de una sociedad agraria a una sociedad urbana. 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. En términos geográficos los principales desequilibrios ya no serán entre la ciudad y el campo, sino entre ciudades y dentro de las ciudades.

6. Una de las formas más comunes de valorar el sistema es por sus propósitos o fines, o contrastando sus fines con sus logros. Y ello ocurre porque usualmente la educación es descrita y asumida como un servicio o como un conjunto de procesos que tienen un resultado definido. En este lugar no cabe hablar de los antecedentes del sistema educativo, aunque tampoco sería difícil mostrar que sólo a mediados del siglo XX se dieron las condiciones para que la educación se convirtiera en demanda social. La demanda ha sido un factor de crecimiento y uno de los criterios determinantes para su valoración. Hasta los años setenta, el funcionamiento del sistema se valoraba con criterios de eficacia y eficiencia, es decir, contrastando los insumos con los resultados y los costos con los beneficios.

7. Los problemas de valoración de los niveles y áreas del sistema a menudo están asociados con el incesante movimiento de los campos de conocimiento y con la imprecisión con los que es-



tán formulados los objetivos educativos. En el plano reflexivo algunos sostienen que se ha acabado la época de los grandes relatos y que ha triunfado la hibridación de los discursos. A la luz de modas intelectuales o de olas internacionales, periódicamente surgen preguntas y críticas acerca de la pertinencia y la relevancia de los objetivos educativos. Son seculares las disputas acerca de qué tan pertinente o relevante resulta la orientación general o la orientación particular de sus niveles (educación básica, superior, etc.), las áreas (educación tecnológica, artística, etc.) o las disciplinas de aprendizaje (español, matemáticas, etc.). El sistema ha reaccionado, en lo general, convirtiendo los criterios de pertinencia y relevancia en aporías; asimismo, ha reaccionado con reformas curriculares, institucionalizando nuevos campos de conocimiento e incorporando nuevas áreas de aprendizaje.

8. En este recuento no puede dejarse de considerar el explosivo crecimiento que ha tenido el campo de la reflexión educativa. La expansión del sistema incluye el desarrollo y la diversificación de comunidades académicas que han convertido la educación en materia de trabajo. Junto con los organismos del Estado y las instituciones educativas, tales comunidades han generado, en los últimos años, una vastísima información sobre la historia y las tendencias del crecimiento del sistema; han identificado con precisión muchos de sus problemas de eficacia y de justicia; se han generado numerosos diagnósticos sectoriales y globales que permiten, a partir del momento presente, prever, proyectar, extrapolar, pronosticar y construir escenarios de acción futura. Asimismo, las comunidades académicas han estado preocupadas por generar proyectos de desarrollo educativo en el nivel micrológico. Han surgido numerosos centros. Los indicadores son claros: la membresía de las asociaciones de quienes dicen dedicarse a la investigación y el número de foros y congresos que cuentan con afluencias masivas. Asimismo han surgido nuevos temas y metodologías. No obstante, se trata de un campo amorfo; el crecimiento no ha sido traducido en rigor ni en nuevas formas de interlocución. Y no está claro que el crecimiento se corresponda con mayores y mejores formas de conocimiento de la educación.

9. Los criterios de eficacia y eficiencia, de pertinencia y relevancia permiten valorar la lógica sistémica y la curricular, pero no la lógica o lógicas que prevalecen en la escuela, o la que caracteriza la

interacción de los sujetos, o la del aprendizaje de los sujetos. La lógica sistémica, tanto como la curricular, permanecen ciegas a la escuela, al aula y a los sujetos, esto es, a la gestión, a las interacciones entre personas y al aprendizaje. De la gestión y del aula algo sabemos –muy poco, tenemos chispazos– por la vía de los registros etnográficos. Del aprendizaje, en cuanto que proceso interno y mudo, se conocen los procesos de reconstrucción de los seguidores de Piaget, sobre todo en los campos de las matemáticas y el lenguaje; tal saber también es muy poco. En términos empíricos sabemos menos de la conexión entre estas lógicas.

10. Durante las décadas sesenta y setenta el sistema se concentró en la normalización y la expansión de un modelo implícito y práctico de formación. Tal modelo está insuficientemente analizado, pero conocemos algunos de sus rasgos fundamentales: los contenidos curriculares del modelo se validan por su correspondencia con las disciplinas y teorías educativas y no por las formas de actuar de los maestros; el modelo está centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje; en la explicación del maestro más que en las preguntas o en las lecturas o en la escritura del alumno; en los datos más que en las argumentaciones; tiene en el centro el conocimiento de las cosas más que el entendimiento de las personas. Asimismo, el modelo discurre sin memoria y sin formas de autocorrección. Este modelo está anudado en prácticas e imágenes de quehacer docente, en formas de gestión escolar y en prácticas sindicales clientelares que ajustan, transforman, reforman y deforman las reformas puramente curriculares. Por tanto, es previsible que no obstante el valor de la reforma curricular de los noventa, la lógica práctica del modelo de acción educativa que prevalece en el sistema haya permanecido intocada en lo básico. La reflexión sobre el momento presente ha de discernir lo que conviene mantener y reforzar de la reforma curricular, pero sobre todo ha de identificar, al microscopio, por áreas de aprendizaje y de manera empíricamente reconstruible, las formas como se anudan las pretensiones curriculares con los horizontes y prácticas de los agentes educativos. Sólo así, me parece, podrá pasarse de la crítica a la propuesta y rebasarse el nivel simplemente intuitivo o declarativo; sólo así podrán construirse alternativas que merezcan ese nombre.

11. Después de expandirse por dos décadas, ganó terreno la interpretación de que el reto era «la calidad». La búsqueda de la calidad ha sido la obsesión de la década de los noventa y por esa ruta caminaron numerosas iniciativas y proyectos.

12. Para lograr la eficiencia se planteó la descentralización y desregulación del sistema; para lograr la calidad se planteó la reforma curricular (de manera de asegurar su pertinencia y relevancia). Por su parte, para lograr la equidad se impulsaron programas compensatorios en algunas regiones del país.

13. Me parece que Piaget tiene un lugar privilegiado en la reflexión sobre el momento presente. Su aporte echó luces sobre un proceso fundamental para la educación que había permanecido en la sombra: qué es el conocimiento y cómo transcurren los procesos de aprendizaje. Ciertamente, la meditación –y las interminables disputas– sobre el conocimiento y el aprendizaje se remontan a los tiempos antiguos, pero siempre en el ámbito de la especulación. Con Piaget la cuestión es planteada a una nueva luz. A partir de él, el conocimiento y el aprendizaje –asuntos consustanciales a la educación– pueden ser caracterizados como procesos reconstruibles empíricamente. Las posibilidades y los problemas educativos del momento presente pueden ser alumbrados a la luz del genio de Piaget.

14. El sistema se autodefine como incluyente, es decir, aparte de promover el conocimiento y los valores nacionales postula la igualdad de oportunidades y la equidad. El sistema ha crecido y se ha diversificado. Pero no ha sido el principio de igualdad sino la fuerza de la demanda, el estado de las finanzas públicas y las pedagogías normalizadoras los factores que han determinado el tamaño y la forma del sistema. Las finanzas predefinen el tamaño del pastel, mientras que la demografía predefine el número de las porciones; por su parte, ha sido la política (los intereses de sectores específicos y las presiones de la demanda) la que ha definido históricamente el tamaño de las porciones. La falta de criterios claros en la distribución de los recursos destinados a la educación se traduce desde luego en discrecionalidad, ineficiencia en su uso y, lo más importante, en perpetuar la injusticia e inequidad. A partir de los noventa se puso en duda, incluso, el principio de inclusión e igualdad. Frente a él se recicla el discurso de la inclusión y la diferencia, particularmente en los ámbitos de la educación es-



pecial y de la educación indígena. Pero son reciclamientos que ocurren en el margen. La metáfora del mercado y la ideología de la calidad se ha traducido en un movimiento hegemónico, soterrado, implícito, que propugna la justicia de los beneficios y no los principios de la justicia. En una sociedad democrática bien ordenada –para usar la figura de Rawls–, la definición del tamaño de las porciones corresponde a la justicia entendida como imparcialidad.

15. Puede documentarse el crecimiento concéntrico, desigual e inequitativo del sistema. El origen social, el lugar de residencia, las ocupaciones y los salarios siguen siendo isomorfos a los grados de escolaridad y al rendimiento que se obtiene en la escuela. El crecimiento y la desconexión del sistema escolar con la justicia es uno de los datos duros del momento presente. Como resultado, el paso por el sistema ha servido de canal de movilidad (sobre todo intergeneracional) para muchas personas de sectores urbanos y clases medias. Pero muchas otras no han entrado al sistema o lo han abandonado por motivos que tienen que ver con su origen social, con el lugar de residencia o con el funcionamiento del sistema mismo. El sistema ha operado en una lógica de inequidad y *en ese punto coincide* con la lógica de su entorno económico, social y geográfico. Y así ha sido reconocido no sólo por la investigación sino por la autoridad política, quien desde los años ochenta se propuso compensar las desigualdades mediante algunos programas específicos en ciertas regiones del país.

16. Los resultados de las políticas de compensación no son exactamente halagüeños y, por tanto, una de las grandes preguntas para el futuro es si tal política debe reforzarse con proyectos más atinados, o si la justicia debe procurarse por otras vías. No es desechable la hipótesis de que desprendido de su raíz ilustrada y puesto en crisis el paradigma del Estado nacional, la única metáfora que tiene futuro no es la justicia, sino la formación profesional para el mercado. En el momento actual, las preguntas son: ¿a dónde han conducido la preocupación por la eficiencia, la calidad y la equidad?, ¿cuáles son los resultados?, ¿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 equidad y la calidad, o es momento de repensar las convicciones e imaginar nuevas rutas. Tales son las preguntas para el sector público. Pero ¿en términos de agentes no guber-



namentales, cuál es la acción educativa pertinente?, ¿la supletoria?, ¿la acción «alternativa», tal como postula la llamada educación popular? Suplencia o acción alternativa, tal ha sido el dilema con el que se las han visto los proyectos educativos no gubernamentales. Desde luego, la disyuntiva no puede solucionarse negándola o mediante una combinación de ambas.

17. Uno de los datos fundamentales del momento actual es, desde luego, el conflicto en la UNAM en la medida en que puso en evidencia un haz de problemas básicos, tales como el derecho a la educación, el financiamiento, los déficits en términos de formación ciudadana. El conflicto en la UNAM puso sobre la mesa, de nueva cuenta, el derecho a la educación. Más exactamente, mostró que no hay una base común en el gobierno o en la sociedad de entender tal derecho. El derecho a la educación y sus temas conexos como la gratuidad y la laicidad, en fin, el debate sobre la educación en su conjunto adquirió, en los últimos años, una relevancia social que no tenía desde los años cuarenta.

El entorno del sistema

1. Ya es casi un lugar común hablar de la crisis de la educación. Y pareciera que toda reflexión que intente dar cuenta del momento presente o que atisbe al futuro debe asumir la «crisis educativa» como si fuera un dato irrefutable. La «crisis» de la educación es una noción que circuló a gran velocidad a finales de los sesenta. En términos de Coombs refería a un desfase entre la educación y su entorno; según él, el entorno se había modificado a una gran velocidad, pero el sistema continuaba operando conforme a dinámicas internas autorreferentes. Y en efecto, el sistema opera, por definición, conforme a mecanismos, con tiempos y lógicas que son *internas* y por tanto «naturalmente» se desfasan de los otros sistemas que le sirven de entorno. El desfase de los sistemas es, por decirlo así, «natural». Tal ocurre entre el vínculo de la educación con el sistema del mercado de trabajo, con la tecnología o con la demografía. Ciertamente, cuando otros hablan de crisis no tienen en mente un desfase, sino una suerte de desastre. Esto es, para ellos la crisis del sistema educativo es un grave desajuste entre lo que se quiere y lo que se hace, entre lo que se busca y lo



que se logra. Hoy la noción de crisis ha pasado de moda, sin que hayan desaparecido los desfases a que se refirió Coombs.

2. Parece claro que la educación ha estado y seguirá estando en el imaginario social como una preocupación de primer orden. Y ello ha quedado claro en la contienda electoral y en la postura de los candidatos. ¿Pero cuál es el contenido de ese imaginario? Se trata de un imaginario iluminista; pasar de la ignorancia al conocimiento, de la marginación social, a las oportunidades de desarrollo individual y grupal, de la pobreza al empleo bien remunerado, de la duda a la certeza. Es un imaginario sustentado en el factor esperanza de cada uno y fortalecido por una visión común del mundo. Es decir, 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 públicos o privados (de la misma manera que son demandantes y clientes de servicios de agua o de electricidad). En esta metáfora la educación es asumida como si fuera un bien, un bien que se posee, que tiene un costo de producción, que se produce a partir de insumos y que posee un valor en el mercado (una utilidad marginal mensurable). En la metáfora de mercado las personas son consideradas como *recursos* humanos. El derecho a la educación es asumido como el «derecho» a tener servicios educativos, «derecho» a que se instalen escuelas en su localidad o que se abran oportunidades y plazas escolares. La metáfora del mercado se ha instalado lenta y progresivamente en la cabeza de las personas. A partir de los noventa, el entorno del sistema y el sistema mismo han estado sometidos a la ola globalizadora y a la ola democrática. La ola globalizadora trae consigo como referentes fundamentales el mercado y la integración económica, el desarrollo tecnológico y con el ello el reforzamiento de un sistema de valores y formas de ser. La globalización no transforma, simplemente acelera, refuerza y profundiza las dinámicas presentes en el sistema educativo y en el conjunto social. Asimismo, pone a flote y profundiza el vínculo clientelar del ciudadano con el Estado; mantiene en la sombra el carácter fundante de los derechos ciudadanos y profundiza la relación del ciudadano con el Estado en términos de cliente, beneficiario o demandante de la educación o

de servicios públicos en general. Con la globalización el clientelismo tradicional de las viejas instituciones simplemente se moderniza.

3. La modernización del vínculo tradicional entre el sistema educativo y su entorno y con sus «clientes» ocurre desde luego de una manera «muda». De ella sólo reconocemos algunos signos. Sin embargo, son signos inequívocos y poseen una fuerza que no pudo prever Coombs ni en su horas de insomnio. Las agencias internacionales vinculadas con la educación apelan incesantemente a las virtudes de la globalización, llamando la atención sobre las oportunidades y retos para el sector, sobre todo en términos de creación de mercado, de tecnología y de costos. Adicionalmente, la estructura del financiamiento y del gasto es literalmente una camisa de fuerza pacientemente construida. El sistema no ha generado criterios explícitos y claros de financiamiento público a la educación. El ejecutivo decide sobre el 75% de los recursos destinados a la educación y el 90% se gastan en sueldos de maestros. La carga fiscal y el gasto transcurren en una compleja y oscura red de acuerdos sectoriales o corporativos. 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. Ante la globalización y la preeminencia de la lógica del mercado no son pocas las fuerzas que, por otro lado, tienden a exaltar la identidad o las identidades, lo local, el gremio, la comunidad o los valores nacionales, como si al exaltar exorcizaran y nos protegieran de fuerzas extrañas. Para otros, en cambio, la complejidad está caracterizada por la incertidumbre.

5. De cualquier manera, no se puede soslayar el debate sobre si el sistema debe cambiar a la luz, al ritmo y a tono con la globalización y de acuerdo con la llamada sociedad del conocimiento. El argumento dominante es que ni el país ni su sistema educativo pueden mantenerse al margen de las revoluciones en las comunicaciones y en las nuevas tecnologías de la información. La globalización se presenta como una oportunidad, o mejor dicho, como un haz de oportunidades para la educación (y cuando piensan en las oportunidades que la globalización tiene para la educación piensan en el Internet, en el acceso rápido a informaciones y a bases de datos, en flexibilizar los esquemas de formación, como



la enseñanza a distancia, en las aulas virtuales; a las nuevas tecnologías de comunicación se les supone un impacto formativo). La globalización incluye migración masiva, esto es, flujos de personas, creación de climas de socialización y preeminencia de los medios masivos.

6. El temor a quedar rezagados en el desarrollo científico y tecnológico es uno de los argumentos negativos de quienes postulan una integración sin más a la llamada sociedad del conocimiento. Se habla de una enésima revolución donde el conocimiento será el principal valor productivo y social; la consigna es: sólo el conocimiento nos procurará un desarrollo sostenido y en el nuevo concierto sólo destacarán aquellas naciones capaces de dominar y aplicar productivamente el conocimiento. Los epígonos de la «sociedad del conocimiento», el sistema y el imaginario social discurren sin memoria y reciclan como si fuera nuevo el discurso iluminista sobre la razón y el fervor positivista por la ciencia y la técnica. La «sociedad del conocimiento» inyectará nuevo aire al sistema educativo (de la misma manera que antes se lo inyectó el «progreso» y el «desarrollo»).

7. Tampoco puede soslayarse que hasta ahora los presupuestos de la globalización se han convertido en explicaciones del futuro; aún más, en prescripciones acerca de lo que debe ser, Delors y otros muchos han tocado las campanas de alerta de manera que los valores asociados a la globalización económica y a la metáfora del mercado (la ética de la responsabilidad, el conocimiento productivo, la justicia de los beneficios y la igualdad de la competencia) no se impongan como nueva forma de vida buena. La globalización –como el sistema social y el sistema educativo– es asimétrica e inequitativa: obedece a inercias vinculadas con el grado de desarrollo de los Estados y las corporaciones. Adicionalmente le tiene sin cuidado la igualdad y los derechos.

8. Por su parte, la ola democrática ha puesto en cuestión al Estado educador y la metáfora del Estado-nación; asimismo, ha favorecido la aparición de nuevos agentes, tales como el ejecutivo y el congreso federal, los congresos estatales y los estados gobernados por la oposición. El reciente triunfo del PAN plantea la pregunta de si el ejecutivo será un factor decisivo para desmontar el Estado educador o si simplemente lo aprovechará para promover otros valores.

9. Lo nuevo es la complejidad y la velocidad de cambios políticos que apenas están conectados con la esfera de lo público. En todo caso, la ola democrática obliga a discutir de nueva cuenta viejos conceptos y a preguntarse por los mecanismos de participación social en la conducción de la *polis* y en la educación.