

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS  
DE LA  
POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA  
Y SUS CONSECUENCIAS

Miguel Bazdresch Parada

# FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA Y SUS CONSECUENCIAS\*

**Miguel Bazdresch Parada\*\***

---

\* Versión elaborada con base en *Los fundamentos filosóficos de los fines económicos de la política educativa mexicana y sus consecuencias para la persona*, tesis doctoral que presentó el autor para obtener el grado de doctor en Filosofía de la Educación por parte del Departamento de Filosofía y Humanidades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en octubre de 2006.

\*\* Es profesor investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Además de su doctorado en Filosofía de la Educación por esta universidad tiene una maestría en Educación por la Universidad Iberoamericana. Es coautor del libro *Desarrollo afectivo y convivencia escolar* y del *Manual de autodiagnóstico de la convivencia escolar*.



# Índice

Pródromo. Para dar cuenta de la pregunta personal	5
Introducción	15
Examen de la política educativa mexicana	23
Examen de los fines económicos de la PEM y sus argumentos	93
Examen filosófico de los conceptos implícitos en los fines económicos de la PEM	113
La crítica de los presupuestos filosóficos de los fines económicos de la PEM	145
Examen de las consecuencias de las opciones filosóficas contenidas en los fines económicos de la PEM	163
Alternativas a los supuestos de la PEM	173
Bibliografía	209
Anexos	
Anexo I	215
Anexo II	217
Anexo III	219
Anexo IV	224
Anexo V	226



## **Pródromo. Para dar cuenta de la pregunta personal**

Averiguar los presupuestos de las afirmaciones con las cuales se funda la práctica educativa profesional personal y sacar las consecuencias teóricas y prácticas correspondientes, fue el motivo inicial para emprender el proceso cuyas vicisitudes y logros se cuentan en este texto. Se pretendía, de acuerdo con el objetivo del programa doctoral en Filosofía de la Educación, revisar los presupuestos filosóficos implícitos en las afirmaciones principales asociadas a los fundamentos explícitos del por qué y del para qué de la práctica educativa profesional personal.

Pretensión, motivación y averiguación se asumen, en las hipótesis del programa doctoral, necesarias para vislumbrar cómo es que la práctica sostiene y contiene silencios, supuestos no fundados, hipótesis no explícitas, acciones contradictorias con los objetivos declarados y aun actividades basadas en las costumbres y rutinas adquiridas a fuerza de repetición y no solo en un pensamiento fundamental.

Hacer posible una mejora de dicha práctica pide identificar y reconocer algunos de estos elementos y precisar rigurosamente los presupuestos filosóficos de estas; modificar parcial o sustancialmente los supuestos de esas prácticas y, por consecuencia, mejorar el aparato crítico, conceptual y operacional que sostiene la práctica profesional personal.

El proceso de la averiguación inició, pues, con la formulación de una pregunta personal fundada en la identificación y recuperación crítica de los constitutivos de la práctica profesional previa al proceso de doctorado y las cavilaciones y conjeturas consecuentes.

En este pródromo se exponen los elementos principales encontrados en el proceso reflexivo sobre el ejercicio profesional personal que dio origen a la pregunta personal de indagación. El pródromo, breve por necesidad, se compone de la exposición de tres etapas existenciales. La tercera culmina con la formulación de dicha pregunta personal, guía del trabajo doctoral.

## Primera etapa: el propósito

Al iniciar mi práctica profesional personal, la fundamentaba una convicción: la sociedad injusta, evidente en la desigualdad del bienestar<sup>1</sup> de los mexicanos y sus efectos sociales, económicos, políticos y culturales, puede dejar de serlo, al menos en parte, si se logra modificar, mediante intervención social explícita e intencional, alguna de las dinámicas sociales, que según decía la ciencia social, producían tal injusticia.

La intervención social debía modificar la “estructura”<sup>2</sup> social que sostenía relaciones sociales de dominación de unos sectores de la sociedad sobre otros. Esta relación se constituía en la realidad en términos tales que incrementaban las probabilidades de obtener satisfactores de ciertos y determinados sectores minoritarios, denominados<sup>3</sup> *dominantes*, en detrimento de otros mayoritarios, denominados *subordinados*. La tal dominación se interpretaba causada por una cierta “manera de ver y pensar” la vida social de la población en general, caracterizada, entre otras ideas, por un cierto gradualismo ingenuo aceptado de manera generalizada: los satisfactores de las necesidades sociales y personales ya existían; sin embargo, no podían ser apropiados al mismo tiempo por todos, la producción de la riqueza tomaba un tiempo, por lo cual para los subordinados no beneficiados solo era cuestión de esperar el turno de llegada a su disfrute.

Estas ideas hacían aceptable lo que se reputaba como una cierta injusticia temporal, la cual alimentaba la expectativa de los sectores desfavorecidos de “muy pronto” tener acceso a los satisfactores. El análisis más sencillo de esta interpretación evidenciaba la alienación de quienes pensaban o decían pensar así. La relación de dominación de unos era posible precisamente por la subordinación de otros, por tanto, los dominantes no tenían ningún interés real en reducir el número y la calidad de los subordinados, si no se derivaba un beneficio todavía mayor para ellos. Y por eso, el imperativo de intervenir para modificar la aceptación sin crítica

---

<sup>1</sup> Se usa “bienestar” aquí en sentido lato y meramente coloquial sin alguna connotación filosófica específica.

<sup>2</sup> El concepto “estructura” viene de la antigua historia natural; se usaba para denotar la organización de las especies. Más tarde fue adoptado en las ciencias sociales para referirse a la complejidad que aparecía al multiplicarse las clases y las dimensiones de las relaciones sociales entre sujetos y entre estos y las diversas formas sociales. Ahora denota la idea de modelo social complejo y no solo organización de la sociedad.

<sup>3</sup> Se obvia, en este punto, la discusión de los mejores términos para denominar las realidades aludidas, cuestión tan disputada, y se usan términos generalmente aceptados en la sociología crítica.

de la desigualdad como una mera etapa previa al bienestar común, para modificar los términos de la relación social entre ambos sectores y hacer posible otra “estructuración” de la sociedad, en nuevos términos tales que causaran menos injusticia.

La modificación planteada se pensaba factible, entre otros factores, mediante la educación de los sectores subordinados, es decir mediante el proceso de elaboración y apropiación personal y comunitaria de significados sociales respecto de la vida social coherentes con el saber científico sobre esta, capaces de ofrecer una explicación / comprensión suficiente de la desigualdad y la subordinación vivida, así como de proponer caminos alternos para abandonar o atenuar esa situación desigual, más allá de una esperanza ingenua en que llegara la derrama de bienes prometida.

Una propuesta pedagógica y política para hacer una educación capaz de conseguir esos propósitos se formulaba con tres rasgos: educar para (con la finalidad de) concientizar, educar para formar las capacidades de crítica de la persona y educar para conseguir poder por parte de grupos y organizaciones.<sup>4</sup> A esta trilogía de fines se le llamó *educación liberadora*. En esta propuesta la universidad (institución en la cual desarrollaba mi práctica), en cuanto institución fundada para generar y dedicarse al conocimiento, se reputaba como una institución con una “función social” de contribuir a la transformación de las estructuras sociales injustas, mediante dos aportaciones, a saber: La formación de profesionales capaces de realizar su práctica socioprofesional de manera tal que redujera la subordinación de los sectores desfavorecidos o subordinados, mediante acciones que modificaran las relaciones y los vínculos entre los sectores sociales hacia nuevas relaciones capaces de producir más y mejores satisfactores y disponerlos para los sectores oprimidos. Y, mediante la intervención directa de la universidad en los sectores subordinados, capaz de producir en las comunidades y sectores intervenidos modelos, ejemplares y repetibles, de acción y organización social con una estructuración tal que no estuviera marcada por la relación dominación-subordinación, sino por la de cooperación-igualdad.

De ahí surgió la importancia y la decisión de trabajar en la educación universitaria para contribuir a “formar” profesionales críticos y competentes para la tarea.

---

<sup>4</sup> La idea de la escolarización como factor de desarrollo fue propalada durante los años setenta del siglo XX tanto por las agencias internacionales de desarrollo como por los gobiernos nacionales de las naciones subdesarrolladas. La idea de “concientizar” iba más allá de escolarizar pues refería al aprendizaje de la crítica y de la problematización ética y política del contexto social. Tuvo en Paulo Freire su fundador y autor más poderoso y reconocido.

## Segunda etapa: la profesión

Años después, ya en el ejercicio profesional, surge otra cuestión relacionada con la anterior y a la vez ubicada en otro campo. En los hechos, no obstante los esfuerzos por conseguir profesionales capaces de comprender la realidad social del país y dedicarse, por ende, al cambio de la realidad injusta, los resultados eran magros. ¿Qué sucedía? ¿qué fallaba? La búsqueda de respuestas llevó a la pregunta por los constitutivos del acto educativo, pues ahí, en el proceso educativo real, podría estar el problema. La indagación por el acto educativo comenzó por una búsqueda documental para encontrar definiciones, concepciones y posturas acerca de la educación, la escuela, la universidad y las ciencias de la educación, y se modificó hasta llegar a una práctica de indagación cuyo campo era la práctica educativa misma. La pregunta central fue: ¿Cuáles son los constitutivos del acto educativo? ¿cuáles son las consecuencias prácticas de tal constitutivo? Esa pregunta surge de una observación y una vivencia: la aplicación deductiva de las definiciones y propuestas pedagógicas de educación y formación tropieza en los hechos con múltiples situaciones no previstas.

La observación de innumerables prácticas educativas produjo una hipótesis, la cual expresada con simplicidad sostenía: con mucha frecuencia, en los hechos, el maestro asume como suficiente el proceso de aprender cuando el aprendiz ha entrado en contacto con los contenidos por aprender mediante las explicaciones y tareas ofrecidas y requeridas. Y de ahí que las fallas o insuficiencias del aprendiz en el dominio (intelección, comprensión, aplicación, valoración) del contenido se intentaran reparar con la indicación de un mayor y más detallado contacto del aprendiz con ese mismo contenido (estudiar más, hacer más ejercicios) y en todo caso una explicación repetida más intensa (preguntar y aclarar dudas) de parte del maestro.

El intento de comprobación de la hipótesis llevó a otra observación divergente: con frecuencia no se encontraba relación de congruencia entre el objetivo declarado por el enseñante, típicamente, que el aprendiz aprendiera, con las acciones propuestas y realizadas por él mismo. Y de ahí, una conclusión: el enseñante no aplica una reflexión de carácter metodológico a su quehacer, es decir, su práctica (esa de la exposición y la explicación, los ejercicios y el estudio) no estaba pensada desde las *implicaciones* cognoscitivas exigidas por las intenciones y los propósitos, porque las acciones observadas no incluían los ingredientes constitutivos de las mismas intenciones y propósitos. Las acciones del enseñante parecían constituirse con base en las *prescripciones* normativas del programa o de la experiencia y la

costumbre personal. Era muy común observar una práctica de enseñanza situacionista, es decir, decidida por la situación concreta encontrada por el enseñante en la hora misma de iniciar su práctica educativa. Por lo tanto, era del todo inapropiado tratar de insistir en el intento de profundizar en la propuesta de una formación para que los aprendices se apropiaran de los fines de la educación *liberadora*, pues las prácticas se definían en la realidad, no por los fines, sino por las normas institucionales heterónomas o las costumbres individuales exitosas. Se hacía necesario salir de la encrucijada establecida en la práctica de los enseñantes aceptantes de unos fines de justicia e igualdad mediante la educación liberadora y practicantes de prescripciones y costumbres venidas de una ideología pedagógica costumbrista. Tal contradicción hacía inútil el proceso deductivo de profundizar en razonar los fines de la educación para sustituir unas prescripciones por otras, pues lo crítico no eran los fines sino la concepción metodológica o razonamiento metódico para constituir los fines en acciones congruentes.

Así aparece otro camino: el inductivo. Identificar los modos (acciones e interpretación de estas) mediante los cuales se constituía la práctica educativa misma, en los hechos. Dicho de otro modo, lo encontrado permitió afirmar que la aplicación de las prescripciones pedagógicas no construye, por ese hecho, el acto educativo. Tampoco se consigue mediante la aplicación normativa de un método o una técnica. Por el contrario, si educación es apropiación personal, supone y requiere la construcción (articulación congruente del objetivo, la intención y los propósitos con actos, acciones y actividades) conjunta y permanente entre aprendiz y enseñante.

Este hallazgo condujo a un giro epistemológico para buscar los constitutivos del acto educativo: “partir de la práctica” para reconocer ahí la constitución o no del acto educativo, es decir, partir de la observación sistemática de la práctica educativa misma. Un largo proceso llevó a la decisión de incursionar en la práctica de formación de formadores. Esta práctica, ejercida desde la clave encontrada acerca del hecho educativo, a la vez de enriquecer la concepción, puso en evidencia un hecho clave ya vislumbrado en la fase deductiva: el peso de las prescripciones de la administración de la educación pública. Se encontraba con mucha frecuencia una contradicción en la actuación de los formadores: franco acuerdo con la importancia y necesidad del pensamiento metodológico para construir el proceso formativo, al tiempo de franca resistencia para aplicar en la práctica lo encontrado, debido, según mi hipótesis, al peso real de las prescripciones. Otra vez una barrera, pero en otro nivel de

complejidad. Los maestros, a pesar de su convencimiento no llegan a intervenir su quehacer educativo; siguen haciendo prácticamente lo mismo después del proceso de tomar contacto con su práctica y conocerla y reconocer ahí los procesos poco productivos, los inútiles y los exitosos. Sólo algunos, azarosamente, modificaban alguna parte de su práctica.

Así, se llega a una nueva pregunta ¿qué sucede? ¿por qué no puede cambiarse la práctica educativa de los maestros? Aquí nace la última etapa.

### **Tercera etapa: la pregunta personal**

La nueva pregunta planteada<sup>5</sup> a los propios maestros es respondida en los términos que confirmaron, al menos en parte mi hipótesis: el poder prescriptivo de los instrumentos de aplicación de la política educativa y la reglamentación consecuente. Atender las prescripciones administrativas y técnico-pedagógicas ocupa la dedicación del maestro en un alto grado. Ocuparse de reflexionar sobre lo que hacen es un lujo, dicen. La organización del servicio docente no permite, por ejemplo, tiempo y capacitación para reflexionar, revisar hechos y logros, reconocer insuficiencias y sus causas. No hay estímulo para mejorar, cambiar o repensar la práctica. Más allá de la respuesta encontrada en los actores docentes la pregunta siguió vigente: ¿por qué es así? ¿de qué depende?

Si se escucha la razón aducida por los maestros y se revisan las prescripciones aludidas aparece con fuerza la dimensión política de la práctica educativa. Efectivamente la práctica educativa está determinada por un sistema público que se rige por políticas que interpretan y concretan la tarea educativa del estado, constitutiva de la organización política del mismo estado mexicano. Las prescripciones son, más allá de la visión o ideas de los maestros, una realidad política propia del ejercicio del poder del aparato gubernamental, mediante la cual interpreta e impone a la nación una forma y una finalidad para educarse.

Aparece otra realidad. La práctica educativa no sólo está determinada internamente por la ideología pedagógica de los propios formadores y su relación práctica con los aprendices; también lo está por las determinaciones de política educativa del poder del estado nacional y la

---

<sup>5</sup> Entre el año 1985 y el 1998 tomé parte en numerosos procesos de formación-capacitación de maestros y trabajadores de la educación de diversos niveles educativos. El seguimiento de varios de los proyectos docentes surgidos de tales procesos me proporcionó la información de los propios maestros aquí aludida.

interpretación de estas hecha por cada gobierno en turno, cuya traducción operativa se concreta en reglas y procedimientos tanto pedagógicos —por ejemplo, libros de texto obligatorios— como administrativos —por ejemplo, la distribución de atribuciones entre docentes, directivos, supervisores y autoridades superiores. Esta determinación exógena al acto educativo propiamente tal, contribuye a posibilitar ciertas prácticas de los maestros y a inhibir otras.

Así, la cuestión se desplaza hacia la pregunta<sup>6</sup> por cómo la política educativa influye en las prácticas de los maestros de un modo tal que las mediaciones y prescripciones pedagógicas y administrativas de lo escolar, derivadas de esa política educativa, sean más fuertes que el reconocimiento de las características de la práctica educativa individual y, por consecuencia, la modificación de esa práctica. Esta cuestión aparece desmesurada para ser respondida mediante una indagación, pues reviste complejidad extrema. Puede asociarse a una preferencia de los docentes: cambiar implica abandonar un régimen administrativo de seguridades prescriptivas y hacerse responsable directo de las decisiones, de los logros y fracasos en el aprendizaje y por tanto de los procesos y los métodos utilizados. Puede devenir de un desacuerdo con la necesidad de una ideología *liberadora* y sus consecuencias prácticas educativas y sociales, y otras diversas vertientes probables. En todo caso implica buscar, a partir de las formulaciones de la política educativa, los fundamentos de las propuestas prescriptivas y mediaciones establecidas y hacer una hipótesis acerca del por qué de sus consecuencias en los maestros. Es decir, implica una casi imposible tarea de verificar, sin lugar a duda razonable, el proceso causal mediante el cual se evidencia la influencia decisiva de los fundamentos de la política educativa en la conducta educacional concreta de los maestros.

No obstante, si se acepta la aseveración de que la política educativa inhibe los cambios en la práctica educativa es posible acotar la cuestión. Si la disonancia encontrada entre los constitutivos metodológicos de la práctica educativa, por tanto, si las insuficiencias educativas encontradas no son modificables de manera continua y permanente por lo maestros y la dificultad se encuentra, al menos parcialmente, en los modos como se interpretan las disposiciones que organizan la vida escolar de los docentes, entonces es pensable que la práctica educativa está condicionada, al menos en parte, por la política educativa del estado

---

<sup>6</sup> Una formulación de la pregunta puede ser: ¿cuál es la índole de los presupuestos de la política educativa mexicana, tal que las prescripciones de esta son interiorizadas y aceptadas como mandatos por los maestros, incluso por encima de los constitutivos de la propia intelección acerca de las insuficiencias evidentes de su quehacer educativo?

nacional y su interpretación del gobierno. Y, en este orden de ideas, la acotación de la antes amplia cuestión se puede hacer mediante la formulación de una hipótesis: *la práctica educativa está determinada por la lectura que hacen los maestros de la política educativa y sus exigencias*.

De esta hipótesis surge la pregunta personal. La política educativa, dicho de manera sencilla, se puede decir que está compuesta por tres elementos: los *fin*es de la educación, los *medios* (programas, reglas, procedimientos) mediante los cuales se trata de llevar a cabo y por las *prácticas* concretas de los operadores de los medios (una formulación semejante es usada por diversos autores. Entre otros se puede consultar a Zorrilla [2001]).

Los fines de la educación definidos por la política educativa son las afirmaciones acerca del para qué de la educación. Los fines de la educación condensan en las formulaciones concretas que los expresan, una manera de pensar y mirar la sociedad y de cómo la educación contribuye, o debe contribuir, a mejorarla o constituirla incluso; y, desde luego, una manera de pensar acerca de cómo un aprendiz educado se hace o no parte de esa contribución. Y esas ideas tienen un fundamento, unos presupuestos acerca de la relación entre educación (y sus operadores), sociedad y aprendiz, los cuales no están necesariamente explícitos en las formulaciones que los expresan.

De tal modo que averiguar la lectura que hacen los maestros de la política educativa y sus exigencias puede acotarse a la parte de la política contenida en los fines de la educación, pues en estos se proponen las ideas que luego darán vida a los medios y las prácticas. Ahora bien, la lectura de las ideas establecidas por la política educativa puede tener al menos dos niveles. Uno de ellos se sitúa en el nivel del discurso explícito. Este nivel lleva a una indagación empírica de los reportes que los maestros pudieran hacer del discurso de la política educativa. Otro nivel es el de los fundamentos o presupuestos de las ideas expresadas en el discurso. Trabajar en este nivel dirige la indagación hacia la filosofía. A un lado de la indagación empírica, el discurso de la política en sí contiene un aparato lógico e ideológico, que por hipótesis, está sostenido y fundado en conceptos básicos acerca del ser humano y de la realidad. La interpretación empírica, cualquiera que sea, salvo el rechazo de plano, dependerá de estos conceptos básicos. Para los propósitos de la indagación en el programa doctoral se escoge este segundo nivel. Indagar acerca de los presupuestos fundamentales de los fines de la educación supone un estudio filosófico, es decir, estudiar esa realidad llamada política educativa, lo decisivo de la misma y sus consecuencias prácticas.

Se llega así a la pregunta personal: *¿cuáles son los fundamentos filosóficos de los fines de la educación establecidos por la política educativa mexicana, qué ideas asumen acerca de la persona humana, de la sociedad y del acto educativo, y de las relaciones entre las tres?*

Si se identifican y reconocen los fundamentos “últimos” de las ideas establecidas en los fines de la educación, es decir lo decisivo de la política educativa se podrá formular, con mayor fundamento, algunas hipótesis acerca de cómo la política educativa, sobre todo a través de los medios concretos que propone está influyendo o puede influir en las prácticas de los maestros. Se podrá conocer por qué encuentran en la conservación de sus prácticas un comportamiento racional y congruente con los mandatos de la política a pesar de la identificación de necesidades evidentes de mejora. También será posible decidir si el problema de fondo son precisamente los presupuestos fundamentales cuyos supuestos, y los fines que derivan de estos, no son compatibles con las posibilidades reales de los educadores o las realidades del mundo actual. Así, será posible pensar en hacer cambios. En las prácticas y en la política.

Solo con esas otras hipótesis, el análisis de estas y sus consecuencias será posible pensar en los cambios de las prácticas educativas, Y así, revisar y revalorar (para sostenerla o rechazarla) la formulación aquella que asignaba a la educación el modo de contribuir, o de incrementar al menos, a “ajustar” la sociedad, hoy todavía articulada a una forma social que parece favorecer a unos y mantener sin satisfactores suficientes a otros.



# Introducción

Desde Juan Amos Comenio, en medio siglo XVII, la sociedad ilustrada se propuso llevar la educación a las masas. La educación pasó de ser un ideal aristocrático con finalidades culturales y artísticas a un ideal popular con finalidades sociales y prácticas. Sin embargo, las iglesias mantuvieron el control de la educación y diferenciaron los fines de la educación según la clase social del educando, hasta muy avanzada la edad moderna. Todos se educaban pero no todos para los mismos fines. Había segmentación.

Es hasta la revolución francesa, fundadora de la concepción de ciudadano en la modernidad ilustrada y liberal, que la educación según la entendía el ideal de la Ilustración pasa a ser un bien público y un derecho de los ciudadanos. La educación es un bien público desde la Ilustración. El triunfo de la razón sobre la magia concitó al conocimiento como constitutivo de progreso, bienestar y felicidad. Educar para progresar fue el fin general de la educación. Y el estado desde esas épocas le dio importancia y valor a la educación para promover ciertas finalidades congruentes con los fines del estado en general. En cuanto bien público, la educación la debe proporcionar el estado pues es el gestor y garante del bien común. Las constituciones de los estados modernos surgidos de la revolución francesa así lo consignan desde sus primeras redacciones. En el México de 1824, cuando surge la primera constitución política del naciente país independiente, no queda así, entre otras cosas, por lo apasionado de las disputas entre las corrientes de pensamiento deseosas de controlar el poder en la nueva nación, lo cual hacía difícil un acuerdo que no fuera muy general.

La configuración de la sociedad industrial de finales del siglo XIX y principios del XX es el contexto donde surge el pragmatismo que lleva a proponer nuevos fines para la educación, ahora relacionados con la preparación para el trabajo. En suma, se da un desplazamiento y superposición de las ideas que sustentaban los fines humanistas de la educación propiamente dirigidos a la “formación del espíritu” en el siglo XVII, hacia fines político-sociales relacionados con el ejercicio del rol ciudadano en los siglos XVIII y XIX, y hacia fines económicos en el siglo XX, sobre todo en la segunda mitad.

Así, los estados modernos en la segunda mitad del siglo XX sostienen la utilización de la educación como medio para reducir y aun suprimir la pobreza. Le asignan a la educación mediante la formulación de la política educativa un fin, entre otros, predominante de carácter económico. El estado mexicano no es la excepción. Las definiciones de estado y los documentos programáticos de los gobiernos mexicanos en los últimos años establecen con claridad, entre otros, fines económicos para la educación. A veces se manifiestan con la mención explícita de la pobreza y de la desigualdad social, a veces solamente hacen mención del bienestar o de la mejor calidad de vida. Sin embargo, con mucha frecuencia se encuentra en los documentos y en los discursos de los gobiernos la afirmación de que la educación sirve para reducir la pobreza y atenuar las desigualdades sociales.

Afirmar un fin específico a la política educativa y tratar de conseguirlo implica la selección de recursos, criterios y prácticas congruentes, en principio, con la finalidad establecida. La finalidad, se asume, establece los criterios y recursos por utilizar y tal selección implica consecuencias identificables. Por ejemplo, la finalidad de llevar la educación a las masas implica la definición y realización, con recursos públicos abundantes, de acciones de los gobiernos para organizar la oferta de educación pública, de acuerdo con criterios congruentes. Los más ampliamente conocidos son los criterios de oferta universal de educación, educación para todos; y el de gratuidad, el servicio educativo que proporciona el gobierno no tiene, en principio, ningún costo directo para los ciudadanos. También se producen consecuencias en la concepción de la educación, sobre todo en la idea de ser humano educado. Y consecuencias en la configuración del poder y su dominio. Por ejemplo, la sociedad y el gobierno en la época del liberalismo triunfante mexicano esperaban de la educación la formación de personas con gran interés y valoración de la unidad nacional, nacionalistas e identificadas con la patria; convencidas de las ideas de la modernidad, laica, científica y objetivista, y del racionalismo como método de pensamiento y acción. Con esa finalidad y el ser educado resultante, sociedad y gobierno esperaban que la educación coadyuvara a resolver el problema de la dispersión ideológica en el país, la proliferación de grupos opuestos a la modernidad y la injerencia de las iglesias en la formación de las ideas de niños y jóvenes. Al mismo tiempo se esperaba consolidar el control de la educación por parte del estado.

Si la política educativa contiene determinados fines y estos implican consecuencias concretas, entonces la pregunta personal establecida en el pródromo, a saber: *¿cuáles son los fundamentos filosóficos de los fines de la educación establecidos por la política educativa*

*mexicana, qué ideas asumen acerca de la persona humana, de la sociedad y del acto educativo, y de las relaciones entre las tres?*, sirve de base para plantear una cuestión pertinente para la indagación. Se puede acotar y precisar la materia a los fines económicos de la educación y sus consecuencias para las personas y la sociedad humanas. La atribución de fines económicos a la educación tiene consecuencias. Así, se puede formular la pregunta: *¿cuáles son las consecuencias para la persona y la sociedad humana de una política educativa nacional que pretende fines económicos?* Esta es la materia del estudio cuyo resultado da contenido a este documento.

El propósito se concreta así al análisis de las consecuencias por razón de la adopción e impulso en la política educativa mexicana de una concepción de ser humano educado, consecuente con asignar y adoptar fines económicos a la educación. Se trata de examinar las consecuencias de pretender mediante la política educativa el proveer de capacidad al educado para incluirse y contribuir en la vida económica liberal, global y tecno-científica, decidida y adoptada por el estado mexicano a partir de los últimos veinte años del siglo pasado. Por ejemplo, se ha de examinar la consecuencia de adoptar el objetivo de igualdad de oportunidades con el cual se propone a la educación tal como si fuera un piso mínimo desde el cual las personas ya educadas pueden desplegar sus conocimientos y aprovecharlos para tener acceso al empleo en el mercado de trabajo o realizar un trabajo por sí mismas, es decir, autoemplearse para ofrecer un servicio o un producto a la economía.

De manera especial, se trata de examinar las consecuencias para la persona y para la sociedad de la concepción de educación ahí contenida y su valoración correspondiente. Un fin económico de la educación lleva a formar un ser humano educado para conseguir ese fin, por hipótesis. La bondad del fin en cuestión es incuestionable. La cuestión es si la educación, por consecuencia de aceptar tal fin, ha de adoptar características tales que el ser humano educado y la sociedad en la que vive reciben ciertos efectos prácticos o ideológicos cuya índole sea cuestionable por alguna razón de carácter filosófico.

Responder la cuestión implica entonces, identificar y analizar los fundamentos filosóficos de los componentes de la formulación de los fines económicos de la educación mexicana, en concreto en el fin de la educación que pretende la disminución de la pobreza. Además, implica identificar, analizar y criticar las ideas de persona humana y de sociedad humana implícitas en esos fines económicos y sus fundamentos. Es decir, se trata de analizar cuál configuración social y cuál ser humano educado se acepta y promueve al preconizar el fin económico establecido. Así, se desarrolló un proceso para analizar la política educativa

propiamente tal. Y con los elementos de este análisis se desarrolló un proceso de análisis filosófico para hacer la crítica de los fundamentos de la política educativa y para estudiar la posibilidad de un fundamento alternativo que evitara las consecuencias no deseables identificadas en los análisis.

En primer término se examinó con detalle la formulación de la política educativa mexicana. Para realizar este examen se utilizó un esquema de análisis de política pública (se puede consultar el esquema aludido en Pedró & Puig [1998]) que pide identificar en una política cinco componentes (Pedró & Puig, 1998, pp. 23, 24), a saber: los contenidos o enunciados de los resultados a los que se quiere llegar; un programa, es decir los valores y opciones ideológicas concretas basadas en las cuales se proponen líneas de acciones en el tiempo; una orientación normativa, expresada en leyes, normas y acuerdos mediante los cuales se manda realizar las acciones; un factor de coerción, casi siempre implícito, mediante el cual se haga ver la capacidad de imponer las propuestas frente a las posibles resistencias; y, finalmente la legitimación social de quien elabora e impone la política mediante la cual se hacen creíbles los beneficios de la aplicación de las políticas propuestas. El examen realizado se delimitó a los tres primeros componentes. La coerción y la legitimación social no son relevantes para establecer fines y fundamentos.

Se tomaron tres fuentes documentales, a saber: los textos del estado mexicano, en concreto los textos de las constituciones políticas y sus reformas elaboradas desde la independencia, específicamente el artículo tercero en el cual se escribe desde 1824 la postura del estado en relación con la educación; los textos legales significativos del gobierno mexicano en los cuales se manda llevar a cabo la educación bajo reglas y procedimientos establecidos, emitidos desde 1992; y, algunos textos representativos de la historia de la educación en México desde la independencia. El análisis se centró en tres miradas. Por una parte, los resultados propuestos por la política educativa. Por otra parte, se identifican valores y opciones ideológicas implícitas tanto en los resultados esperados como en las orientaciones normativas contenidas en las leyes y reglas examinadas. La tercera mirada la constituyó un análisis de la historia, con base en diversas investigaciones históricas de la educación mexicana desde la independencia hasta fechas recientes. Con esta mirada fue posible reconocer algunas de las acciones educacionales sucedidas en diversos momentos de la historia mexicana. Además, se recuperaron cuatro textos emblemáticos del análisis de la educación mexicana que ofrecen

visiones panorámicas de la educación mexicana de la época en la cual se realizaron, con lo cual se complementa contenido, valores, ideología y programa de la educación mexicana.

Se verificó la formulación de los fines económicos que se propone la política educativa mexicana, tanto en el ámbito del estado nacional como en el ámbito propiamente gubernamental, específicamente en los años recientes. Se hacen ver las variaciones epocales, desde la independencia a nuestros días, de la visión de la educación sostenida por el estado mexicano, las acciones emprendidas y cómo ha llegado a la actual predominancia de los fines económicos atribuidos a la educación en el proceso histórico del país, por la influencia de la opción económica liberal, centrada en el mercado de libre comercio y mundializado, desarrollada y consolidada en los últimos veinte años del siglo pasado. El resultado de este proceso está contenido en el capítulo primero.

En segundo término, una vez identificados los fines económicos de la educación propuestos en la política educativa mexicana se analizan, y se consigna el resultado, por aparte los argumentos y los fundamentos de esos fines, con el propósito de establecer la materia del segundo momento o línea de examen, es decir, la mirada propia de la filosofía. El examen y la materia resultante se incluyen en el segundo capítulo.

En tercer término se entró en el análisis propiamente filosófico. Se identificaron los supuestos filosóficos implícitos en los argumentos utilizados para sustentar los fines económicos de la política educativa mexicana. La pregunta concreta con la cual se procedió a este examen fue ¿cuál es la idea de ser humano educado y de sociedad educada, que el gobierno mexicano acepta cuando afirma proponerse como fin de la educación la superación de la pobreza? Se analizan los conceptos de pobreza, igualdad, justicia e igualdad de oportunidades, y el fundamento filosófico de estos. Así, se identificaron las ideas de ser humano educado congruentes con los conceptos de la política educativa mexicana y sus fundamentos filosóficos. Los hallazgos de este análisis se escriben en el capítulo tercero.

El siguiente paso, con base en los hallazgos del anterior, fue la crítica de los presupuestos filosóficos de la política educativa mexicana, con base en las consecuencias para el ser humano educado que se siguen de la aceptación de esos presupuestos. De manera específica se trata de identificar en lo esencial aquello que resulta inaceptable de la filosofía implícita en las definiciones de la política educativa mexicana, dadas las consecuencias capaces de alterar las posibilidades de la persona humana y de la sociedad de personas, abiertas y disponibles precisamente por su carácter de ser humano. El resultado de este paso se consigna

en los capítulos cuarto y quinto. El cuatro pone la crítica a cinco supuestos básicos en los cuales se sustentan los fines económicos de la educación: contractualismo, individualismo, idea de justicia, igualdad de oportunidades y valor de cambio de la educación. En el capítulo cinco se pone énfasis en las consecuencias de los supuestos, basadas en la crítica de estos. En este capítulo además se da cuenta de la selección del “problema del otro” como cuestión central con la cual se organizan las consecuencias aludidas y se entra al examen de la posibilidad de otros fundamentos alternos a los criticados, con los cuales pudiera plantearse una política educativa alternativa.

El quinto paso, final, con base en los anteriores, trata de identificar, al menos de manera germinal, otros presupuestos filosóficos distintos de los vigentes en la política educativa mexicana, con los cuales se pudiera orientar una política educativa alternativa, cuyas propuestas aminoren, y aun desaparezcan, las consecuencias identificadas y se promueva la realización de un ser humano educado y por ende una persona y una sociedad humana plenas. En concreto, se trata de explorar alternativas al individualismo y al contractualismo social mediante las cuales se resuelva de otro modo el “problema del otro” básico, según el examen realizado, para conformar otra educación con la cual se eliminen o aminoren las consecuencias inaceptables encontradas en el momento anterior. Con lo alcanzado en este paso se procede a responder la pregunta de indagación planteada al inicio. El sexto capítulo contiene los resultados de estas reflexiones y conclusiones.

En síntesis, el estudio tiene como *hipótesis de trabajo* la incompatibilidad de una idea de persona humana autónoma, libre y posible solo en el otro, y de una idea de sociedad congruente con lo anterior, con una política educativa diseñada para proponerse de manera predominante un fin económico tal como reducir la pobreza. Se trata de comprobar cómo el énfasis en lo económico, al privilegiar el valor de cambio de la escolaridad, trastoca, o pone en cuestión al menos, que la educación posibilite un ser humano educado con autonomía y capaz de una socialización que le permita convivir a plenitud con los demás. El argumento básico por comprobar es que la política educativa mexicana, al estar dentro de una concepción filosófica de corte individualista, contractualista, universalista y centrada en el valor de cambio de la escolaridad, instaure la pregunta por “el otro”. Se deja intacto el cuestionamiento por la forma como este supuesto resuelve el *problema del otro* de manera acorde con las transformaciones de la sociedad. Concebir al otro como individuo igual e igualmente autónomo no proporciona el fundamento del por qué de la colaboración entre personas y las formas con las cuales se ha

de realizar. Al sustentar, así sea de manera implícita, el “contrato social”<sup>1</sup> se asume como fundamento un “universal”: todos los hombres son libres y autónomos por esa libertad. Tal fundamento convierte al otro en problema.

Una vez analizada la materia ya indicada y realizada la confrontación filosófica de esta, se propondrá una respuesta a la pregunta de indagación planteada y se harán sugerencias de alternativas a los fundamentos de la política educativa mexicana, cuya adopción evite, al menos parcialmente, las consecuencias no aceptables para el ser humano y la sociedad de humanos y por ende haga posible la realización humana, sin negar la visión del estado mexicano y el papel de las instituciones escolares

---

<sup>1</sup> Conviene señalar que la idea de contrato social moderna no es tal cual la sustentada por los “inventores” de la idea, Hobbes y Rousseau. Esa idea también se ha modernizado y con el avance del pensamiento filosófico, especialmente el de la ética, hoy se sostiene un cierto “neocontractualismo” en el cual se mantiene la idea de privilegiar al individuo frente a la sociedad para evitar el comunitarismo, y a la vez se ha incorporado el criterio de la libertad, es decir la posibilidad de individuo que piensa por sí mismo, a fin de abandonar a la “naturaleza” y a la comunidad de creencias como fundamento de la igualdad. El nuevo contrato se basa en que todos somos igualmente libres y capaces de conseguir autonomía.



# Examen de la política educativa mexicana

El análisis de la política educativa, en general, se constriñe con frecuencia a la descripción detallada de las propuestas de dicha política. Es muy utilizado el enfoque comparado para identificar variantes entre países o regiones, innovaciones según marcos sociológicos o económicos y revisar contenidos de las reformas educativas o de propuestas concretas de cambio. Se trata de análisis prácticos de las políticas educativas según sus propios términos. No es usual encontrar análisis de La Política Educativa (con mayúsculas) en términos de reflexión teórica. Una cita puede ayudar a ver la diferencia y la relación entre ambos tipos de análisis: “Así, pues, se ha de considerar la Política Educativa como una aplicación de la Ciencia Política al estudio del sector educativo y, por su parte, las políticas educativas como unas políticas públicas que se dirigen a resolver cuestiones educativas. En resumen, estas políticas públicas constituyen el objeto esencial de estudio de la Política Educativa” (Pedró & Puig, 1998, p.23). No es usual considerar la “política educativa” una “política pública” y analizarla con los dispositivos teóricos y las metodologías que aporta la ciencia política a ese campo. Sin entrar aquí y ahora con profundidad a ese tipo de análisis, se recogen algunas de las precisiones de los estudios de las políticas públicas a manera de un apoyo al propósito de este capítulo.

La política educativa, a modo de “política pública educacional” puede reconocerse mediante la aplicación de los esquemas de análisis construidos para estudiar las políticas públicas.<sup>1</sup> Una propuesta (Pedró & Puig, 1998, p.24) se basa en descomponer la política pública en cinco componentes, a saber: *contenido*, es decir una enunciación de los resultados a los que se quiere llegar, a partir de la situación presente. *Programa*, en el cual se explicitan los valores y las opciones ideológicas concretas con las cuales se proponen líneas de acción perdurables en el tiempo. Dicho de otro modo “Las intenciones más generales de las autoridades de las cuales puede ser una experiencia parcial cualquier actuación o resultado específico” (Pedró & Puig, 1998, p.25). *Orientación normativa*, expresada en forma leyes, reglas o acuerdos específicos

---

<sup>1</sup> Esta materia la discuten diversos estudiosos de la ciencia política aplicada. Se pueden consultar dos ejemplos de esquemas de análisis de políticas públicas en Valdivielso (2004).

mediante los cuales “se manda” realizar las acciones. Un *factor de coerción*, no necesariamente explícito, mediante el cual se haga ver la capacidad de imponer las propuestas frente a las posibles o visibles resistencias esperadas. Y, finalmente, la *legitimidad social* de quien elabora y propone la política, expresada en los beneficios universales para los diversos grupos y sectores sociales destinatarios de la aplicación de las políticas.

En el estudio de la política educativa mexicana (PEM) anotado en este capítulo se utiliza el esquema anterior para identificar el *contenido* de la política, es decir los *resultados* que se quieren alcanzar; el *programa* en el cual se contienen valores e ideologías; y las *orientaciones normativas* de las autoridades gubernamentales con las cuales se mandan acciones y se toman decisiones. El examen se limita a esos elementos pues el propósito general del estudio se limita al análisis de los fines de la educación contenidos en la PEM. En el contenido se espera encontrar algunos fines prácticos de la educación; en el programa, las ideas y los valores que fundamentan tales fines; y en las orientaciones normativas, la concreción en leyes, reglas y acuerdos.

Para identificar la materia con la cual se hará el análisis de la PEM se toman como fuentes tres conjuntos de documentos. El primero son los textos del estado. Se reputan como tales los textos de las tres constituciones políticas que ha tenido el país desde la independencia y las reformas realizadas a estos hasta el año 2000. En este conjunto se encuentran elementos tanto de los “resultados esperados” por la aplicación de la política, primer elemento de una política pública, como algunos valores e ideas que indiquen la opción ideológica del estado. El segundo conjunto son los textos gubernamentales, es decir las leyes, normas y acuerdos principales con los cuales los sucesivos gobiernos mexicanos han interpretado la constitución para su respectivo programa de gobierno. Se toman, según se verá, cinco documentos de 1992 a 2001. En ellos se espera encontrar los datos del “programa”, segundo elemento del esquema adoptado y sobre todo las “orientaciones normativas”, tercer elemento de política según el mismo esquema. El tercer conjunto de documentos son algunos estudios históricos, significativos por proporcionar noticia acerca de cómo se ha desarrollado la educación en el país, las acciones que de hecho se ponían en práctica y sus vicisitudes, con cuyo análisis se espera obtener datos y precisiones acerca de los elementos del “programa” de la PEM. Además, antes de entrar al examen de los citados conjuntos documentales y a manera de introducción o antecedentes del análisis, se da cuenta de las ideas principales de cuatro pensadores dedicados a la educación, cuyo trabajo ha producido estudios con visión amplia, teórica y práctica, con los cuales han pretendido en su momento dar cuenta de la organización, deficiencias, aciertos y dificultades

de la actividad educativa mexicana y sobre todo de la utilidad y aplicación de los mandatos de la política pública educativa en el país, desde visiones y posturas teóricas específicas. Se trata de ofrecer este “saber mexicano acerca de la educación nacional” a modo de noticia que proporcione elementos para delimitar y darle contexto a los análisis de política educativa ya anunciados.

## **Antecedentes**

La política educativa mexicana (PEM) ha sido motivo de múltiples estudios a lo largo de los años. Los investigadores han escudriñado prácticamente todos los planteamientos del estado mexicano y de los diversos gobiernos del último cuarto del siglo pasado. La revisión de la literatura<sup>2</sup> del campo requiere un largo estudio el cual no es posible abordar aquí. Sin embargo, se pueden reconocer trabajos cuya índole panorámica y de amplia visión facilita tomarlos en cuenta en el estudio de la PEM que se propone.

Numerosos estudios analizan aspectos específicos de las decisiones de política de un gobierno particular, sus resultados y sus implicaciones. Se puede decir que son trabajos de observación, crítica y evaluación de las propuestas, metas y promesas de la política pública concreta. La mayor parte de estos trabajos están delimitados a cuestiones específicas, a veces a cuestiones de coyuntura, y no obstante que en conjunto traten numerosos aspectos de la educación, no abordan, o lo hacen de manera ensayística, las cuestiones relacionadas con los fundamentos filosóficos de la política educativa, salvo contadas excepciones.

Entre las excepciones existen ciertos trabajos, que podemos llamar *emblemáticos*, sobre el campo de la educación en México, sea por su alcance en periodo de tiempo analizado, sea por los aspectos de la política educativa abordados, o por la profundidad con la cual estudian algún aspecto principal de la política educativa mexicana. Estos trabajos son verdaderos antecedentes del estudio de la educación, y de la política educativa en especial, desde una mirada filosófica, y en su conjunto constituyen un saber mexicano sobre educación. Por esa razón se hace una reseña breve de cada uno de esos aportes en este apartado de antecedentes.

---

<sup>2</sup> Desde los años noventa el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se ha empeñado en mantener estudios en la mayor parte de los temas educativos con el propósito de elaborar y actualizar periódicamente “estados de conocimiento” en diversas áreas de estudio, entre otras, la política educativa. Estos trabajos se han publicado y están disponibles.

## **Fernando Salmerón**

Filósofo mexicano, quien se puede considerar pionero —para la segunda mitad del siglo xx— en los estudios de la política educativa mexicana, incluyó en su obra una propuesta de filosofía de la educación aplicada a la educación mexicana. Se retoman aquí sus aportaciones consignadas en varios de sus escritos pues de manera semejante a otros estudiosos posteriores, la obra en la cual Salmerón reflexiona y ensaya sobre la educación en México es a la vez amplia y dispersa. Se rescatan para el propósito de estos antecedentes, las ideas expresadas en tres de los opúsculos recolectados y editados por el Colegio Nacional. En el primero de estos, *Educación y desarrollo* escrito en 1961, expone la idea de que la educación es una consecuencia del desarrollo de la sociedad y, a la vez, es un factor del desarrollo económico. Afirma que “la educación es una inversión en hombres: su función es formar fuerza de trabajo eficiente y, como cualquier inversión, es recuperable [...] [pero] la productividad no puede ser el único criterio de la educación porque ésta produce otros rendimientos relativos a la formación del hombre, a la integración de su personalidad, a la capacitación para el ejercicio de su libertad, a la maduración de todas sus potencias espirituales, que ya no pueden ser medidos en términos de economía” (Salmerón, 2000, p.128).

Más adelante en el mismo escrito, Salmerón propone conjugar los fines económicos de la educación con los “ideales” de los educadores. Escribe:

Hablar de la educación desde el punto de vista económico no es someter los ideales educativos a las conveniencias de la productividad [...] la planeación del desarrollo de la sociedad no puede hacerse sino en provecho del hombre, en provecho de la libertad del hombre y de sus facultades creadoras, y esto debe hacer coincidir las exigencias de los economistas con los ideales de los educadores. (Salmerón, 2000, p.128)

Desde aquellas fechas, a mediados del siglo xx, Salmerón ya planteaba los problemas relacionados con los fines de la educación, por un lado, económicos para contribuir, en palabras de Salmerón, al desarrollo; y por otro, los fines relacionados con la formación del hombre y su personalidad.

En otro escrito titulado *La Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación*, elaborado en 1965 y leído con ocasión de la instalación del segundo grupo de trabajo de la comisión cuyo nombre titula al escrito, Salmerón (1965 / 2000, p.155) expresa:

Nadie duda que el desarrollo económico trae cambios en la estructura ocupacional y es preciso que esos cambios se reflejen en el sistema educativo [...] pero dar preferencia a tales cambios [...] como determinantes de nuestros planes, no significa olvidar que los sujetos de la educación son humanos y no meras piezas de una estructura económica.

Y más adelante define a la educación: “En su significado más amplio, la educación es el proceso mediante el cual los individuos en formación son introducidos en la herencia cultural de la sociedad en que viven. Este proceso mantiene viva la tradición heredada y es, al mismo tiempo, fuente de toda renovación” (Salmerón, 1965 / 2000, p.155). Y todavía precisa más: “Debemos planear una educación para el desarrollo económico, una educación para el cambio social, pero sobre la base de que no serán nuestros planes educativos las causas del cambio” (Salmerón, 1965 / 2000, p.155). Y profundiza sobre cómo la sociedad transformada no puede ser una tarea de los niños educados: “Toda doctrina de cambio debe encontrar partidarios adultos que operan la transformación de los niños en nuevas circunstancias” (Salmerón, 1965 / 2000, p.156).

Salmerón, muy temprano para el tiempo del país, advierte así acerca de los fines de la educación en términos de los sujetos humanos, de la herencia cultural y de “toda” renovación, con lo cual va más allá del fin de la educación que la asocia directamente al logro del desarrollo económico, al tiempo que reconoce que la educación sí tiene un papel, una función en ese proceso social.

Salmerón, se refiere a la reforma educativa en un artículo publicado en la revista *Problemas del Desarrollo* que editaba el Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM. Se trata de “Educación y reforma” publicado en el número 7 abril-junio de 1971. Aquí reafirma que el sistema educativo es un instrumento de política nacional muy poderoso y que requiere de un manejo más cuidadoso. Y así planteará sus ideas acerca de lo que es una reforma educativa. Para eso, antes, establece que se puede hablar de educación en dos sentidos al menos: como proceso social y como criterio de rendimiento. El proceso social educativo permite a los individuos de una sociedad determinada alcanzar ciertas metas y tiene una

función moral: “preparar al nuevo miembro del grupo para que participe en la vida común de una manera productiva, pero sin que esta participación represente un conflicto” (Salmerón, 1971 / 2000, p.410)

La educación como criterio de rendimiento permite referirse a las medidas de valor a que debe ajustarse aquel proceso social, según escribe Salmerón (Salmerón, 1971 / 2000, p.413):

Así, hablamos de un individuo y decimos que ha llegado a ser un hombre educado [...] Supone haber desarrollado un esquema conceptual [...] tiene capacidad para organizar un considerable caudal de información y establecer jerarquías y distinciones en la importancia de los acontecimientos [...] El contenido de la educación abarca, en consecuencia, actitudes y elementos cognoscitivos de un cierto tipo, a partir de los cuales el educando puede comprender los valores del mundo en que vive y las reglas del juego social.

Con esta aclaración de los dos sentidos, Salmerón afirma que tiene sentido hablar de reforma educativa cuando se utiliza el término en el segundo sentido, para lo cual se han de fijar ciertos criterios que debe satisfacer la reforma. “Una reforma ha de afectar a la orientación misma del sistema o a sus procedimientos, en una medida tal que pueda decirse que los acerca ya a la perfección de sus rendimientos, ya a la elevación moral de sus métodos”. (Salmerón, 1971 / 2000, p.417)

En apretada síntesis, de Salmerón se aprende la importancia de poner en el mismo plano los fines de la educación dirigidos al desarrollo y el fin de formar la personalidad moral de los individuos; y que la reforma de la política educativa ha de dirigirse a la orientación del sistema y su perfección operativa.

### ***Ernesto Meneses***

Otra obra emblemática es la del filósofo Ernesto Meneses, de la Compañía de Jesús. El campo de la historia de la educación fue su campo, por lo demás trabajado con abundancia, sobre todo

para el siglo XIX, según lo muestra la bibliografía disponible.<sup>3</sup> Sobresale en este campo específico el exhaustivo trabajo de Ernesto Meneses Morales *Las tendencias oficiales de la educación en México* escrito en cinco volúmenes. El mismo autor realizó al menos un par de síntesis más accesibles (Meneses, 1998b, 1999). En estos materiales encontramos algunos puntos relevantes acerca de los supuestos filosóficos de la política educativa mexicana. En primer lugar, la historia nos revela la permanente actualización de la filosofía pedagógica mexicana conforme a los estudios de los pedagogos o los filósofos europeos o estadounidenses. Desde la doctrina lancasteriana o enseñanza mutua, practicada en los albores del México independiente, hasta el constructivismo de inspiración piagetiana propio de la actualidad, la educación mexicana ha sido fiel receptora de los pensamientos de innumerables filosofías y pedagogías. Socialismo, humanismo, materialismo, marxismo, pedagogía social, educación para el trabajo, pedagogía del amor, positivismo, educación técnica, pedagogía crítica, liberalismo y otros han tenido cabida oportuna en la educación mexicana. Meneses da cuenta en detalle de estos avatares.

Según considera Meneses, en el periodo del México revolucionario, desde 1917 hasta 2000, la educación pública ha sido organizada según diez ideologías educativas ancladas, más que en sistemas de ideas identificables, a personajes o movimientos, entre los cuales Meneses pone a Vasconcelos, Narciso Bassols, Lázaro Cárdenas, Octavio Véjar Vázquez, Jaime Torres Bodet, Víctor Bravo Ahuja, Fernando Solana, la revolución educativa de Jesús Reyes Heróles nunca consumada, y la modernización educativa plasmada en el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari. Meneses asegura que la aplicación de estas ideologías se ve afectada por las decisiones políticas del presidente de la república con las cuales, por ejemplo, se puede remover a un responsable de la educación mexicana, suspender todo su proyecto e iniciar otro diverso, y hasta contrapuesto, de un día para otro, por conveniencia política. Este hecho le induce a aseverar que la educación, en realidad, no le importa al gobierno mexicano.

Por otro lado, hace ver cómo la política educativa se ve confrontada por una endogamia en la formación de maestros, a quienes después de más de cien años aún se les forma en escuelas normales, semejantes a claustros cerrados, separadas de la vida universitaria y con

---

<sup>3</sup> Algunos de los estudios de la historia de la educación en México serán citados en el último apartado de este capítulo.

formadores, la mayor parte de las veces, egresados de esas mismas escuelas. Esta política educativa práctica, según Meneses, provoca estancamiento en la pedagogía. Dice:

Ésta sigue siendo tradicional, con un concepto de hombre neutro y pasivo. Se promueven el orden y la disciplina, la rigidez estructural de la enseñanza —los alumnos deben estar quietos y atentos—, al grado de reducir al mínimo la libertad del niño; se practica el nefasto memorismo y también el autoritarismo (Meneses, 1998b, p.36).

Alerta también sobre cómo la aplicación de la PEM no ha sido capaz de resolver el problema de la educación moral. La decisión política que mantiene el carácter laico de la educación pública, infunde temor en quienes saben del imperativo de ofrecer una educación moral a los alumnos. Para Meneses (1998b) lo que él denomina “crisis actual del país” tiene un hondo carácter moral. Y la política educativa no ayuda a atenuarla, pues aún hoy en día se teme caer en enredos religiosos, sin acabar de aceptar que la moral existe antes que la religión y es necesaria para formar en la honradez, en el respeto a la dignidad de la persona y el derecho del prójimo a su vida y su proyecto.

Tres de las conclusiones de Meneses son importantes para el examen de los supuestos filosóficos de la política educativa mexicana. No hay propiamente una doctrina educativa mexicana, sino la asunción de las propuestas de los pensadores europeos o estadounidenses más importantes y su adecuación a la realidad mexicana. Hay una tradición costumbrista en las prácticas educativas, basada en una concepción del ser humano rígida, normativa y dogmatista, que mantiene la formación de maestros y la enseñanza en las escuelas en un grado de estancamiento del todo extemporáneo e impropio para generar un hombre educado capaz de enfrentar los retos de la sociedad mexicana del siglo XXI, cambiante, incierta, democrática y abierta. Y, esa concepción filosófica en la práctica educativa impide regenerar la educación mexicana, por ejemplo, en la educación moral y también en la educación científica.

Conviene citar la idea de Meneses cuando define filosofía de la educación:

La filosofía de la educación consiste en un conjunto de principios, normas y valores que se refieren a la práctica educativa. Toda filosofía de la educación implica una concepción del mundo, el hombre y la sociedad; un conjunto de valores; una teoría del conocimiento y, también, una teoría educativa (1998b, p.9).

Para Meneses, en la teoría educativa están definidos los fines y los modos de la práctica educativa. Define teoría educativa como un cuerpo de pensamiento normativo o práctico, no como un conjunto conceptual o explicativo a la manera de una teoría científica. No obstante, acepta que las teorías del aprendizaje sí son científicas en tanto provienen de la psicología moderna. Esta idea se encuentra en otros estudiosos de la PEM y de la educación mexicana en general según se verá.

### ***Gilberto Guevara Niebla***

Otra obra “antecedente” de referencia obligada en el estudio de la política educativa es la obra colectiva *La catástrofe silenciosa* compilada por Gilberto Guevara Niebla<sup>4</sup> y en la cual participaron una veintena de investigadores de los más enterados. La compilación contiene un diagnóstico sintético de la educación mexicana en el periodo 1988–1989, fruto de un seminario convocado para tal efecto. Con todo y ser una obra “por encargo” del presidente Carlos Salinas, y de haberse elaborado con rapidez, el texto resultante contiene las visiones más acabadas y precisas del “estado de la educación” en la época de su elaboración. De ahí su carácter emblemático.

En síntesis, la obra ofrece en dieciséis puntos y cinco desafíos un análisis de la situación educativa mexicana. Se recuperan los más relevantes a continuación. *Baja calidad*. “los exámenes de admisión que se aplican para el ingreso a secundaria, bachillerato y licenciatura de escuelas públicas, arrojan calificaciones promedio reprobatorias, en algunos casos inferiores a cinco” (Guevara, 1992, p.15). *Ineficiencia escolar y social*. “La baja eficiencia ha dado lugar a un rezago de 25 millones de adultos sin estudios primarios [...] los servicios educativos que se ofrecen a los grupos pobres de la sociedad son los de peor calidad y los niños provenientes de esos grupos registran los mayores índices de fracaso escolar” (Guevara, 1992, p.16). *Leyes excluyentes*. En 1988 “las leyes vigentes [...] no le conceden participación a la sociedad ni la hacen corresponsable en la tarea educativa. Se valida así, y se refuerza, la desarticulación entre la escuela y la comunidad” (Guevara, 1992, p.17). *Educación irrelevante*:

---

<sup>4</sup> Niebla (1992) hace notar en la “Introducción” que los datos y análisis han de situarse en 1988 y 1989, época en la cual se realizó el seminario fuente de los trabajos publicados.

Herencia viva de la decisión histórica que convirtió a la educación en un instrumento de la “unidad nacional”, los planes de estudio [...] son uniformes para todo el país [...] no reflejan la amplia pluralidad cultural de México e imponen los valores de la población previamente escolarizada, por lo general de origen urbano y condición económica media y alta (Guevara, 1992, p.17).

*Maestros.* Además de los desajustes entre demanda educativa y número de maestros adecuado para cada nivel “persisten insuficiencias fundamentales: endeble formación del magisterio, actualización deficiente de sus conocimientos y, sobre todo, mala supervisión de su desempeño en el aula, una de las carencias centrales de nuestro sistema educativo” (Guevara, 1992, p.18). *Asignación presupuestal.* El presupuesto es una de las armas especializadas de la política educativa. La aplicación de los enormes recursos públicos dedicados a la educación tienen, según el diagnóstico de *La catástrofe silenciosa*, una deficiencia central: “En las decisiones de asignación presupuestal imperan los mecanismos informales, las presiones, la complicidad burocrática y la negociación a puerta cerrada, caminos todos ajenos, a menudo contrapuestos, a los criterios técnicos que debieran regir al sector” (Guevara, 1992, p.20). *Ciencia y educación.* El trabajo convocado y compilado por Guevara hace ver la improbable relación entre aprendizaje de la ciencia y la escuela. “Poco logrará la educación formal si no es en el contexto de una larga persuasión pública sobre la pertinencia, bondad y necesidad inaplazable de que nuestros niños estudien masivamente lo que sus padres masivamente han repudiado [el mundo de la ciencia y la tecnología]” (Guevara, 1992, p.21). A lo cual se suma la inexistencia de una demanda vigorosa de científicos y de conocimientos científicos avanzados por parte de las empresas mexicanas. *Educación y empleo:*

Dada la heterogeneidad de los procesos productivos de nuestra economía, es irrelevante gran parte de la educación que pretende preparar para ello. Por el contrario se observa una creciente devaluación de la educación formal. No sólo los técnicos medios encuentran dificultades para emplearse. La subocupación y el desempleo acechan también a los egresados de instituciones de educación superior (Guevara, 1992, p.23).

El diagnóstico sintético propuesto en *La catástrofe silenciosa* se corresponde con la presentación de cinco desafíos (Guevara, 1992, pp. 24–26), a saber, *la equidad, la calidad, el*

*financiamiento, la productividad y la participación social.* Atender estos implica para los autores cambios radicales en la formación de maestros, en las prácticas educativas con alumnos de grupos provenientes de zonas en pobreza, mayor injerencia y autonomía de las instancias locales en las escuelas, la formación de valores, el financiamiento asociado a rendimiento y metas específicas, y una nueva relación de la escuela con la revolución tecnológica y con la sociedad civil.

De este trabajo conviene resaltar al tiempo de la dureza del diagnóstico y la claridad de los desafíos, hoy aún tarea pendiente, la ausencia de notas explícitas referentes a la concepción de educación y de los fines de la educación, sí incluidas en los demás estudios emblemáticos de la educación recogidos en esta sección.

### ***Pablo Latapí Sarre***

Finalmente se hace referencia a Pablo Latapí Sarre, quien ha realizado una obra de gran relevancia en el análisis de la PEM. La aportación de este pensador y estudioso es muy variada y no se encuentra en una *summa* propiamente dicha. Las aportaciones están en diversos y numerosos materiales publicados en una amplia bibliografía de no menos de un centenar de obras formales. Para nuestro propósito, además de utilizar algunos otros materiales más adelante, aquí en los antecedentes se utiliza un breve ensayo incluido en el segundo tomo de la obra colectiva coordinada por él mismo, *Un siglo de la educación en México* (Latapí, 1998). Esta obra en su conjunto resulta *emblemática* porque en su tiempo (1998) recogió el análisis histórico y contemporáneo de la situación educativa del país en los diversos niveles y ámbitos de la educación.

En el ensayo citado, Latapí revisa los retos para el futuro de la educación mexicana. Reafirma que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 y la Ley General de Educación de 1993 inauguran una nueva etapa en la política educativa nacional. Analiza los puntos centrales del acuerdo y de la ley tales como la descentralización o federalización de la educación básica, la participación social, la formación del magisterio, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y otros puntos. Concluye con una propuesta para mejorar la calidad educativa en ocho áreas o líneas de acción y trabajo.

De ellas, todas importantes, se resalta aquí, por su relación con el propósito del estudio, la llamada “Una nueva concepción filosófica de la educación”. Según su parecer (Latapí, 1998),

y a pesar de las innovaciones introducidas en el currículo de enseñanza, está pendiente un pensamiento filosófico-educativo que proponga una concepción integral de la educación, su relación con los problemas del desarrollo nacional y los fines y valores que deben guiar las decisiones operativas que organizan la práctica educativa. Una concepción filosófica de la educación debiera inspirar los procesos, métodos y estilos educativos deseables para el país. Tal concepción no ha sido elaborada, pues las reformas educativas hasta ahora son respuestas a problemas coyunturales sin cuidado por un mayor y mejor fundamento en el conocimiento del país y en teorías comprobadas.

### **Análisis**

En apretada síntesis, los antecedentes *emblemáticos* refieren, además del abundante estudio que ya se ha realizado de la educación mexicana, y en especial de la política educativa, las variantes relativas a los *resultados esperados*. Por un lado es evidente la recurrencia de esperar de la educación fines prácticos y al mismo tiempo la necesidad de tomar distancia de fines solo pragmáticos e incluir otros fines relacionados con la formación de la persona humana y ciertas características psicosociales de sus creencias, emociones o ideas. Se evidencia así un cierto descontento, mayormente crítico, de los autores revisados con los *resultados reales*.

En términos de los valores e ideologías de la PEM que se notan en los estudios ya referidos es evidente una reiterada confianza en la educación para conseguir un mejor país, cualquier cosa que eso signifique; y un descontento mayor o menor por el fracaso en conseguirlo, sea por razones de orden político, sea por razones de orden pedagógico y aun por razones de orden organizativo. Sin embargo, también es de notarse el agotamiento, de una u otra manera anunciado, de la concepción filosófica de la PEM. Es decir, estos estudios amplios indican la necesidad de poner al día la PEM en cuanto a los significados y valores en los que se inspira, pues la época de las definiciones que aun se sostienen está por terminar.

Por otro lado, estos estudios, al ser de carácter crítico-analítico no indican formas prácticas, normas o procedimientos que atender para conseguir lo que indican deseable o evitar lo criticable, a no ser en términos muy generales. Así, conviene resaltar la ausencia del análisis filosófico y crítico de las diversas ideas e ideologías de la educación, y de los fines de la educación consagrados en un momento en el tiempo y una vez que al fin del siglo XX la educación ha cumplido con el propósito de colaborar a la forja de la “unidad nacional”, pendiente central

del siglo XIX y objetivo de los grupos triunfantes después del periodo armado de la revolución mexicana.

### **Los textos constitucionales**

Se examinan en este apartado de manera sucinta las ideas, valores y programa general contenidos en la visión de la educación sostenida por el estado mexicano.

El estudio se hace a partir del *corpus* constituido por el texto del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos cuyo contenido establece y explica la visión del estado mexicano sobre la educación. Al tiempo de hacer el recorrido por los diversos textos constitucionales se hace patente cómo esta visión de estado ha sido construida durante la historia de este y tal visión estatal mexicana no ha sido única y cerrada; ha variado según la época y los tiempos políticos del país.

#### ***Artículo tercero constitucional***

Es evidente para quien examina los textos de las tres constituciones políticas nacionales, especialmente si se analiza lo establecido en el artículo tercero, la influencia de las ideas dominantes acerca de cómo enfrentar la vida social. 1824, 1857 y 1917 son tres épocas diferentes y tres concepciones de sociedad y de gobierno diferentes, aunque emparentadas con la raíz común de la Ilustración y el liberalismo de ahí surgido. Sin embargo, el texto constitucional sufre modificaciones también por la mayor preponderancia de unas facciones en el poder sobre otras. De ahí la importancia de resaltar ciertas reformas del artículo tercero en los años de 1934, 1946, 1980, 1992 y 1993.

Para facilitar la presentación de los datos encontrados en el material constitucional se divide el examen en siglo XIX, muy breve, en el cual se recuerda el fundamento y antecedente teórico constitucional español, y siglo XX, más abundante en datos y evidencias de los cambios debidos a precisiones y aun mudanzas en conceptos. En este último se incluye, por brevedad, la hasta hoy única reforma del siglo XXI.

## Siglo XIX

El antecedente histórico inmediato de los textos constitucionales de México es la Constitución Política de la Monarquía Española, expedida el 18 de marzo de 1812 en Cádiz, sede de las cortes españolas. En este texto se asume el pensamiento filosófico de la Ilustración,<sup>5</sup> en especial los desarrollos realizados en las sociedades española, francesa e inglesa. En esos años el pueblo mexicano ya estaba en medio del movimiento de independencia de la corona española y no hubo forma de poner en vigor plenamente esa legislación. Sin embargo, en esa constitución colaboró un grupo de más de 60 mexicanos en calidad de diputados. Conviene examinar las propuestas educativas de Cádiz. El artículo 366 ordena: “En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de las primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica, y comprenderá una breve explicación de las obligaciones civiles” (Dublán y Lozano citados por Meneses, 1998a, p.87).

En el artículo 368 (Meneses, 1998a) se prevé un plan general de enseñanza de carácter uniforme para España y sus dominios, y señalaba a los maestros la obligación de enseñar la constitución en los establecimientos docentes dedicados a las ciencias eclesiásticas y la política. También establece (artículo 369) la Dirección General de Estudios bajo la autoridad del gobierno, la cual cuidaría de la inspección de la enseñanza pública. Además, el texto de la constitución atribuía facultades a las cortes para que por medio de planes y estatutos especiales arreglaren “cuanto pertenezca a la instrucción pública”. Este texto, uno de los más importantes antecedentes de política educativa para el México independiente implanta la enseñanza primaria pública, uniforme, centralizada y generalizada (Cárdenas, 2001). Sin embargo, según se verá más adelante, es hasta el siglo XX que se formulan en la constitución mexicana planteamientos de política educativa similares al de Cádiz.

Las cortes españolas fueron disueltas en 1814 y así permanecieron por sucesivos eventos político-militares hasta su restauración en 1820. El 29 de junio de 1821 aprobaron el *Reglamento general de instrucción pública*, célebre por sus definiciones y propuestas, el cual se

---

<sup>5</sup> Una referencia sencilla a los elementos principales de la Ilustración está dicha por Ernesto Meneses en su libro *Tendencias educativas oficiales en México*. Por ejemplo, la siguiente cita da idea sencilla de lo que define a ese pensamiento: “La Ilustración, nombre colectivo aplicado a diferentes doctrinas de fines del siglo XVII, instala la razón como guía y fundamento de creencias y reglas de conducta; enarbola la bandera del progreso, ambición paulatinamente convertida en adelanto tecnológico, y pregona el empirismo y liberalismo de John Locke (1632-1704), propugnador de los derechos naturales del ser humano a la vida, la libertad, y la propiedad” (Meneses, 1998a, p.9).

conoció en México ya consumada la independencia y que nunca se proclamó. Sin embargo, las ideas ahí contenidas influyeron durante varios años en la política educativa mexicana. Las disposiciones son, entre otras, las siguientes: la enseñanza creada por el estado será pública y uniforme; deberá emplearse un solo método de enseñanza y los mismos libros elementales en todas las escuelas de primeras letras; la enseñanza pública será gratuita; quienes se dedicaren a la educación de los niños deberán abstenerse de propagar principios contrarios a la doctrina cristiana y a la Constitución (Meneses, 1998a). El reglamento también organizaba la educación en primaria, elemental e indispensable; la secundaria, para conocimientos preparatorios más profundos y básicos para la cultura general; y la tercera o estudios propios para el ejercicio de una profesión, que se impartía en las universidades.

En síntesis la constitución y el reglamento general elaborado en las cortes de Cádiz son uno de los antecedentes más importantes de una política educativa liberal e ilustrada. Caracterizan a la educación como pública, obligatoria, gratuita, uniforme, homogénea y generalizada. La organizan por edades y le asignan fines específicos a cada nivel o sección: leer, escribir, contar y catecismo para todos; cultura general nacional para el siguiente nivel; y preparación para una profesión, el tercero o universitario.

El 22 de octubre de 1814, en Apatzingán, el supremo congreso mexicano, todavía sin consumir la independencia, proclama el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana con el cual pretende organizar el gobierno de los territorios dominados por los insurgentes y dar una muestra de las ideas políticas y administrativas con las cuales quieren conformar el nuevo país. La educación no fue una preocupación normativa de los intelectuales, políticos y militares insurgentes. Les merece dos artículos de muy pocas palabras. El texto del artículo 39 dice “La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder”. Y en el artículo 117 señala, como atribución del supremo congreso, “cuidar con singular esmero la ilustración de los pueblos”. Sin embargo, a pesar de la parquedad del texto legal, conviene recordar cómo en los *Sentimientos de la nación*, del mismo año, José María Morelos, caudillo de la independencia, escribió: “Que como la buena ley es superior a todo hombre, las que dicte nuestro Congreso deben ser tales que obliguen a constancia y patriotismo, moderen la opulencia y la indigencia, y de tal suerte se aumente el jornal del pobre, que mejore sus costumbres aleje la ignorancia, la rapiña y el hurto” (citado en Vázquez, 1979, p.27).

En ambos textos aparece de manera general y con menor fuerza la preocupación educacional establecida en la constitución de Cádiz por conseguir un país unificado y una educación masiva. No son sino propósitos pues estos textos legales no tuvieron aplicación práctica alguna. Son antecedentes para lo que va a venir después de consumada la independencia.

La primera constitución del México independiente se proclama el 4 de octubre de 1824. En relación con la educación, contiene un solo artículo. En realidad es una fracción en el artículo 50, en el cual se detallan las facultades exclusivas del congreso general. En la fracción I se manda al Congreso “promover la ilustración” a través de varios medios, entre otros, “estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros, erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas”.<sup>6</sup> Además, se declara que esa misma potestad la tienen los congresos estatales. Ninguna referencia al carácter de la educación, los fines a conseguir o disposiciones de organización. El texto legal no se compromete con idea alguna. Se asume así que al estado sólo le toca establecer “colegios y establecimientos”.

En 1857, el 5 de febrero se proclama la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, segunda del país independiente. Por cierto, dato curioso, el presidente del congreso constituyente fue el diputado por Jalisco Valentín Gómez Farías. El texto pone lo relativo a la educación en el artículo tercero, en el título primero, sección primera: de los derechos del hombre. El texto dice “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir”. Lo escueto de este deja claro que se reconoce a la educación como parte de los derechos del hombre, “la base y el objeto de las instituciones sociales” según se pone en el texto del artículo 1 de la constitución y que “la enseñanza es libre”. Aparentemente el estado liberal no necesita mayores detalles acerca del carácter y fines de la educación.

En síntesis, los textos constitucionales del siglo XIX no están preocupados por la definición, validación y el control estatal y legal de la educación, a pesar del rico antecedente de la constitución de Cádiz. Este aparente desinterés por la educación de los políticos y gobernantes promotores de los textos constitucionales se da más por la confusión ideológica y las variadas tendencias e influencias presentes entre las diversas fuerzas y grupos políticos

---

<sup>6</sup> En el Anexo I se consigna la dirección electrónica donde se puede consultar el texto completo de este documento, así como el de los correspondientes a 1814, 1836 y 1857.

mexicanos en los años posteriores a la independencia, cuyas disputas no se reflejan en las constituciones. Sin embargo, la educación fue causa de fuertes discusiones y decisiones gubernamentales. Más adelante se examina el debate de las ideas y las prácticas educativas en el país en el siglo XIX. Fue rico y variado. Por ahora basta reconocer que al estado en materia de reglas legales, le es suficiente reconocer el derecho del hombre a la enseñanza libre.

### *Siglo XX*

La primera constitución nacional del siglo XX fue redactada y aprobada en 1917 apenas al constituirse el primer gobierno posterior al movimiento armado iniciado en 1914. Desde esa fecha, el tema educativo se trata en el artículo tercero del texto constitucional. Del 5 de febrero de 1917, cuando se aprobó el texto, a la fecha, ha tenido seis reformas, las cuales han tenido efecto en los años de 1934, 1945, 1980, 1992, 1993 y 2002.<sup>7</sup> No se pretende aquí realizar una exégesis jurídica de todos los textos sino identificar sobre todo las definiciones conceptuales, establecidas explícitamente en esos textos constitucionales, mediante las cuales se define la idea de educación del estado mexicano. Se hará énfasis, así, en tales concepciones.

El texto original de 1917 establece que la enseñanza será libre, pero laica. Prohíbe a las corporaciones religiosas o ministros de algún culto establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Manda que las escuelas primarias particulares se establezcan con sujeción a vigilancia oficial. Y establece que la enseñanza primaria en establecimientos oficiales será gratuita. En síntesis, este primer texto establece el carácter estatal, libre, laico y gratuito de la educación. Excluye a toda iglesia y manda vigilar a los particulares que enseñen. Aquí las primeras coordinadas de la PEM.

La primera reforma se aprobó el 13 de diciembre de 1934. Esta reforma en realidad establece un nuevo artículo pues incrementa la extensión y añade temas y aspectos no incluidos en el texto original. Manda que la educación, ya no la enseñanza, que imparta el estado será socialista, excluirá toda doctrina religiosa, “combatirá el fanatismo y los prejuicios” y se organizará en forma que “permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”. Establece que la educación primaria será obligatoria y reafirma que el estado la impartirá gratuitamente. Establece de manera explícita que la función social

---

<sup>7</sup> En el Anexo I se consigna la dirección electrónica donde se puede consultar un resumen de las modificaciones realizadas en dichos años.

educativa es materia de la federación, los estados y los municipios y que el Congreso de la Unión expedirá leyes para unificar y coordinar la distribución del servicio público educativo entre esos órdenes de gobierno. Este texto de 1934, quizá de manera excesiva para su carácter constitucional, dispone las normas, los límites y los detalles acerca de cómo deberán hacer los particulares que deseen impartir educación primaria, secundaria y normal; y establece una exclusión absoluta (“no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales ni podrán apoyarlas económicamente”) de sujetos, corporaciones o sociedades relacionadas directa o indirectamente con algún credo religioso. En síntesis esta reforma adopta el término “educación” y relega el de “enseñanza”. Establece una educación socialista, laica en su connotación de areligiosa y anticlerical; racional y positivista. Introduce un fin racionalista para la educación. Mantiene el carácter estatal y gratuito de la educación primaria y le añade el carácter de obligatoria. Mantiene la exclusión de los ministros y corporaciones religiosas en la educación primaria, secundaria, normal, campesina y obrera; y exagera los controles y requisitos para que los particulares puedan impartir educación.

La segunda reforma se aprueba el 30 de diciembre de 1946. El nuevo texto reforma en su totalidad, excepto dos fracciones, el anterior; desaparece el carácter socialista y establece nuevos fines y orientaciones para la educación. En primer lugar manda a la educación “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”. Establece el carácter laico de la educación fundándolo en la libertad de creencias. Además, al reafirmar la educación racionalista, manda se oriente por los resultados del progreso científico y explícitamente en lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Con la base anterior, el texto añade y establece tres importantes fines: la democracia, “no sólo como forma de gobierno sino como estilo de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”; el nacionalismo, es decir, la comprensión racional —sin exclusivismos y hostilidades— “de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura”; y el humanismo, es decir que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, a robustecer la dignidad de la persona y la integridad de la familia; la convicción del interés general de la sociedad, el cuidado en sustentar la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres y a evitar los privilegios de raza, secta, grupo, sexo o de individuos. El texto

mantiene, atenuadas, las normas del texto previo que señalan que los particulares pueden ofrecer el servicio educativo y la exclusión de sujetos y corporaciones religiosas. También mantiene el mandato al Congreso de la Unión para expedir leyes que unifiquen y distribuyan en la federación, los estados y los municipios la “función social educativa”. Reafirma el carácter obligatorio de la educación primaria y la gratuidad de “toda la educación” que imparta el estado. En síntesis, la importancia de esta reforma radica en que define por primera vez en el siglo XX, de manera explícita, una política educativa de estado al asignar, definir y mandar fines precisos por lograr con la educación del estado: racionalismo, democracia, nacionalismo, humanismo y solidaridad. Además, mantiene el carácter laico de la educación, ahora con una concepción “cientista-liberal” al oponer religión y ciencia, y exaltar la libertad de creencias. Mantiene también el carácter obligatorio de la educación primaria y extiende la gratuidad a toda la educación impartida por el estado.

La tercera reforma se produce en 1980, el 9 de julio. No se modifica ninguna parte del texto de 1946. Se incluyó una fracción para garantizar la autonomía a las universidades y otras instituciones de educación superior. El texto define los alcances de la autonomía y establece que las relaciones laborales de los trabajadores de las universidades se regirán por el apartado A del artículo 123 de la misma constitución, que rige las relaciones del gobierno con sus trabajadores. En síntesis, esta reforma agrega a la política educativa del estado, la autonomía universitaria.

La reforma del 21 de enero de 1992 es la cuarta en el siglo XX y reviste particular importancia pues modifica la hasta ese momento persistente política de exclusión de los sujetos y corporaciones religiosas, al derogar la fracción IV del artículo, en la cual desde 1934 se prohibía la intervención de estos actores. Más allá de esa importante supresión, la reforma se concreta en mejorar la redacción en algunas otras fracciones sin incluir o suprimir otros conceptos, fines o caracteres de la educación del estado.

En 1993, el 5 de marzo, se produce otra importante reforma al artículo tercero, la quinta en el siglo, la cual, en sustancia, consiste en, primero, declarar el derecho de todo individuo a recibir educación; segundo, se añade la educación preescolar a la educación que impartirá el estado; tercero, se establece la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria. Además, y por primera vez, se establecen atribuciones específicas del ejecutivo federal para determinar planes y programas de estudio, para lo cual “considerará la opinión [sic] de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos actores involucrados en la educación”. Se incluye una

nueva fracción en la cual se establece el mandato para el estado para, además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, “promover y atender todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación superior— necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”. Finalmente, la reforma elimina la frase con la cual se negaba recurso legal alguno a los particulares cuando el estado les negara o revocara la autorización para impartir educación. En síntesis, esta reforma moderniza el texto al enunciar el derecho universal a educarse, incluir la educación preescolar y otros tipos y modalidades; descentraliza la función educativa y mantiene en el ejecutivo federal la facultad normativa. Además, al separar en dos fracciones distintas el carácter científico y el carácter laico, la reforma define la laicidad como el carácter neutro de la educación “ajeno a toda doctrina religiosa”.

Finalmente, la sexta reforma del artículo tercero, realizada ya en el siglo XXI, el 12 de noviembre de 2002, se hace para añadir la obligatoriedad de la educación preescolar, incluirla en la educación básica y en las demás disposiciones del texto; y para añadir la educación inicial como un tipo de educación a promover y atender por el estado. No se añade nuevo carácter o fin a la educación en México.

Al finalizar este recorrido por las reformas al texto constitucional en el cual se plasman las ideas del estado mexicano sobre la educación, se evidencian las siguientes características de la PEM. La educación es un derecho de todos los mexicanos, obligatoria (12 años de escolaridad), gratuita y laica; integral, nacionalista, racional y humanista. Conviene resaltar la desaparición del término “enseñanza” y el carácter de “libre” establecido en el texto original en 1917. Con relación a los fines en la PEM se establece que la educación pretende desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, combatir la ignorancia y sus servidumbres, promover la democracia como un estilo de vida y contribuir a la mejor convivencia humana al robustecer en el educando el aprecio por la dignidad humana, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, la igualdad de derechos entre todos los seres humanos para evitar así los privilegios de razas, sexos, grupos o individuos. Conviene también resaltar la ausencia en el texto constitucional del término “desarrollo”, muy usado por quienes sostienen una relación de mutua influencia virtuosa entre “educación y desarrollo” tal como se hará evidente en el capítulo en el cual se examinan los textos gubernamentales.

## **Análisis**

Los contenidos de los textos analizados en el apartado anterior contienen cinco grupos.<sup>8</sup> Los derechos es el primero. Las obligaciones conforman el segundo. El control de los contenidos escolares es el tercer grupo. Las declaraciones de laicidad es el cuarto, y los fines de la educación es el quinto. Los tres primeros se pueden considerar las *orientaciones normativas* de los gobiernos. El cuarto grupo significa una ideología central en la PEM del siglo XX y el quinto contiene los *resultados esperados* de la puesta en práctica de la PEM.

Se verifica, además, el uso de diferentes ideologías y valores (o *programa* en términos del esquema de análisis de política pública) según las épocas. Sin embargo, vale hacer notar la norma de gratuidad en la educación, la cual viene sin cambio desde 1914.<sup>9</sup> Se sabe de la aplicación de esa gratuidad con anterioridad, sin embargo en México se escribe en un texto constitucional hasta 1914. Esta idea, junto con la de “la educación es para todos” refiere a un valor más amplio, aceptado e impulsado por la PEM: el universalismo de la educación. A estos valores se suma la laicidad, cuyo sentido cambia con el cambio de época, el racionalismo, el nacionalismo y el humanismo que van a orientar los fines de la educación.

Con relación a los fines de la educación o *resultados esperados* de la “política pública educativa”, se identifican dos hechos: uno, desde 1946 los fines de la educación estatal mexicana no han cambiado sustancialmente. Dos, precisamente a partir de 1946 se especifican con claridad esos fines. Se pueden agrupar en dos grandes áreas: formar personas y formar sujetos sociales. El fin de formar personas contiene dos ámbitos. Por un lado, la formación racional mediante la cual se espera formar personas capaces de utilizar la razón, para liberarse así de fanatismos, servidumbres y prejuicios, y apreciar las aportaciones de la ciencia y la tecnología acerca de lo que es el mundo y la vida. Por otro lado, la formación humanista por la cual con la educación se pretende desarrollar en la persona todas las facultades del ser humano, el valor de la dignidad humana y la convicción de la igualdad de todos los seres humanos y por tanto de los mexicanos entre sí.

En la finalidad de formar sujetos sociales, o fin social de la educación, se pueden distinguir tres ámbitos. En primer lugar, la finalidad relacionada con el fin de convivir mejor y

---

<sup>8</sup> Véase el anexo II.

<sup>9</sup> El principio de gratuidad de la educación oficial (cualquier cosa que eso significara en las diferentes épocas) ya es enunciado por Comenio en el siglo XVII.

con mayor bienestar. Luego, el fin político de la educación con el propósito de formar a los mexicanos en la democracia, la cual se entiende más allá de un sistema político identificado con ese nombre, para educar precisamente en un modo de vida democrático. Y el tercer ámbito es el fin nacional, para formar personas con amor a la patria y una identidad nacional, mediante el cual se espera formar en el aprecio y la conciencia de la nación mexicana y de la necesaria solidaridad internacional, independencia y justicia entre naciones. En este ámbito se incluye la finalidad de formar ciudadanos.

Conviene por último resaltar la ausencia en los textos constitucionales de alguna formulación cuyo contenido pueda entenderse como un fin económico de la educación, lo cual contrastará con los documentos de los gobiernos analizados a continuación.

### **Los textos gubernamentales**

Sin contradecir necesariamente el texto de la constitución, los gobiernos mexicanos organizan la acción educadora con mayor o menor énfasis en algunos aspectos políticos o técnicos según decidan enfrentar la situación educativa nacional con una u otra concepción. Algunos estudiosos denominan a estos énfasis “proyectos nacionales educativos”. Por ejemplo en cuanto *orientaciones normativas* en 1942 se expidió la Ley Orgánica de la Educación Pública, reglamentaria del artículo tercero constitucional; en 1973 la Ley Federal de Educación; y la Ley General de Educación en 1993. En esos textos se precisan en diversas formas, fines y medios de la educación. De ahí el interés por recuperar contenidos, orientaciones e intenciones generales para completar el análisis de la PEM.

Además, desde los años setenta el gobierno mexicano incorporó a sus prácticas la planeación. Primero a manera de un quehacer técnico y más adelante como una tarea técnico-política, pues en 1983 se incorporó al texto constitucional la obligación de mantener un Sistema Nacional de Planeación y de hacer un Plan Nacional de Desarrollo al principio de cada sexenio. Con el tiempo vino el crecimiento y desarrollo de este sistema. Desde hace algunos sexenios, cada secretaría gubernamental presenta un programa nacional del sector a su cargo mediante el cual se especifica la aplicación práctica y operativa de las disposiciones generales del Plan Nacional. La Secretaría de Educación Pública (SEP) no es la excepción y cada seis años, propone un Programa Nacional de Educación, en el cual se define la política educativa del gobierno en turno. De ahí el interés por revisar los textos de los años recientes para identificar las

propuestas gubernamentales de fines de la educación. Para la política educativa y por situación peculiar se dio el caso de un documento con carácter diferente (se trata de un acuerdo) en el año de 1992, en el cual se fijaron posiciones gubernamentales relacionadas con los fines de la educación mexicana y otras normas.

El examen de la visión gubernamental se centra en la época reciente. Se obtiene del estudio de cinco documentos básicos en los cuales el gobierno mexicano propone lo sustancial de la política educativa vigente: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AM) de 1992; la Ley General de Educación de 1993; el Plan Nacional de Desarrollo (PND) elaborado por el gobierno electo para el periodo 2000–2006, a la fecha en el poder; el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001–2006, propuesto por el gobierno actual; y el documento “México: Compromiso Social por la Calidad de la Educación” (CSCE) del año 2002, propuesto por el gobierno y tomado como propio por un importante número de instituciones relacionadas con la educación pública mexicana. En el examen de los documentos se privilegian los aspectos específicos en los cuales se definen, fundamentan y establecen las finalidades de la PEM.

### ***El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica***

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AM) se publicó y firmó el 17 de mayo de 1992. De modo estricto, el AM no es parte de los “planes” del gobierno. Sin embargo, este documento fija, después de un largo periodo de silencio legislativo (la ley anterior al AM es de 1973), importantes posiciones del gobierno para orientar la educación mexicana tanto en materia administrativa como en las finalidades de la educación. De ahí la necesidad de incluirlo en el recorrido de los documentos gubernamentales clave para la PEM.

El AM (la versión que utilizamos para el análisis es la incluida en Arnaut [1998], pp. 305, 329) es un documento cuyas características lo sitúan en el género de la “declaración” no obstante su nombre de “acuerdo”. Contiene en sus partes declaraciones que son “decisiones” del gobierno federal. En términos textuales, el acuerdo lo toman el gobierno federal y los gobiernos de las entidades federativas por una parte, y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación por la otra. El acuerdo es para la modernización de la educación mediante una estrategia y tres propuestas.

El texto explicita que:

- Acuerdo significa compromiso y esfuerzo de los actores.
- Modernización significa que se extienda la cobertura y eleve la calidad de la educación.
- Con una estrategia que atienda la herencia educativa nacional, pondere con realismo los retos actuales y comprometa recursos presupuestales para la educación pública.
- Mediante tres propuestas: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial.

El texto se compone de seis partes formales: “Introducción”, “Antecedentes”, “Los retos actuales de la educación”, “La reorganización del sistema educativo”, “La reformulación de contenidos y materiales educativos”, y “Revaloración de la función magisterial”. Al final se encuentran las firmas del presidente de la república, Carlos Salinas de Gortari, como testigo de honor; del secretario de educación pública del poder ejecutivo federal, de la secretaria general del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE y a continuación firman los gobernadores de los estados de la federación. Se entiende que los actores del AM son el poder ejecutivo de la federación y los gobernadores de las entidades federativas por una parte, y por la otra el SNTE. No participan otros actores, por ejemplo, los padres de familia y sus asociaciones o las asociaciones de escuelas particulares.

Los actores directos y visibles del AM son el *Poder Ejecutivo federal*, los *gobernadores* de los estados y el *SNTE*. Sin embargo, en el contexto intervienen además los *presidentes* de la república desde 1958 pues todos ellos intentaron en su momento descentralizar la función educativa, los *secretarios de educación* de los respectivos gobiernos, los *grupos dirigentes* del SNTE tales como Vanguardia Revolucionaria y el grupo Gordillo,<sup>10</sup> los gobernadores de los estados en ese mismo lapso, las demandas del contexto internacional, especialmente de la *UNESCO*, el *Banco Mundial*, el *Banco Interamericano de Desarrollo (BID)* y los grupos financieros internacionales, especialmente el *Fondo Monetario Internacional (FMI)*, entre otros. El AM también menciona a otros actores en un lugar secundario: la sociedad que pide mejoría, los académicos que proponen modificaciones, los padres de familia que demandan mejor

---

<sup>10</sup> Dícese de la facción dominante en el SNTE cuya lideresa es la maestra Elba Esther Gordillo, heredera del control sindical a la defenestración de Carlos Jonguitud.

educación para sus hijos, los maestros en general que piden cambios pedagógicos y mejores salarios.

En el texto se declaran decisiones del gobierno federal; se señala a los gobiernos de los estados como destinatarios de varias de esas decisiones y se cita el “papel esencial” de los maestros y su organización gremial en la realización de los “acuerdos”, pero estos no “acuerdan” explícitamente algo, es decir, no se formulan en el texto obligaciones de la organización sindical.

Un análisis detallado de la “Introducción” del AM (véase Bazdresch, 2005) revela las ideas centrales bajo las cuales se firma el acuerdo, entre las cuales se declara una finalidad de la educación. Se propone en primer lugar la idea *descentralizar*.<sup>11</sup> Enseguida la idea de *federalismo*. Luego se sostiene la idea de *educación como responsabilidad del estado* y por tanto *educación pública*. Se añade la idea de *desarrollo* y la afirmación de que *educación sirve para lograr el desarrollo*; es decir, la educación se asocia a un fin práctico; ha de servir para algo “necesario”. Ese fin es, según el texto, la *formación del ciudadano*. Asociada a estas ideas, el AM utiliza la idea de *calidad de la educación* y la especifica como extensión de la cobertura, es decir, mayor acceso de la población al servicio educativo.

En los apartados tercero al sexto del AM se encuentran ideas relacionadas con la pedagogía y la educación. El análisis detallado de esos apartados (Bazdresch, 2005, p.116) permite identificar lo que se “debe aprender” que conforma la política educativa propuesta en ese tiempo y lugar por el gobierno mexicano. En síntesis se trata de:

- El *fundamento* de la educación básica es la lectura, la escritura y las matemáticas; asimiladas estas permiten seguir *aprendiendo durante toda la vida*,<sup>12</sup> y son soporte racional para la reflexión.<sup>13</sup>
- En *segundo plano*, el AM propone otros aprendizajes, también indispensables, estos para vivir en el tiempo y espacio actual: conocimiento de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su propia persona.

---

<sup>11</sup> En la contextualización se verá la importancia y equívocidad del término, y por tanto, el uso “cargado” de este.

<sup>12</sup> Nótese la referencia a una finalidad implícita en esta frase: la educación es para aprender a lo largo de la vida.

<sup>13</sup> Se trata de un vetusto fundamento propuesto por el liberalismo educativo de fines del siglo XVIII por el cual se consideran las destrezas culturales básicas (leer, escribir y contar) verdadero fundamento cognoscitivo para luego usar la razón, medio *sine qua non* según ese pensamiento liberal, de la libertad y la reflexión.

- Los *principios éticos* y las aptitudes que lo preparan para la participación creativa y constructiva en la sociedad quedan en tercer lugar, a manera de fundamento para formar en el alumno:
  - La *identidad nacional*, los *derechos y obligaciones del individuo*, la *organización política* y las instituciones del país.
  - El nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional.
  - La *personalidad fundada en valores* —honradez, respeto, confianza, solidaridad— necesarios para la convivencia pacífica, democrática y productiva.

La finalidad de la educación básica (*resultado esperado*) propuesta en el AM es *formar ciudadanos* con valores democráticos para contribuir a una nación próspera, moderna desarrollada, civilizada, federal y liberal. Las ideas y las decisiones contenidas en el AM fundamentan esta política educativa.

### ***Ley General de Educación (LGE)***

Este documento<sup>14</sup> en su composición incluye tanto las disposiciones tradicionales de los textos legales mexicanos, como otras de inspiración actual a la fecha de su redacción. En relación con el texto del AM, esta ley eleva a rango legalmente obligatorio algunas de las decisiones del gobierno mexicano acordadas en aquel documento.

En el artículo 2 (p.1) se establece que

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

Más adelante el mismo artículo establece que “En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad

---

<sup>14</sup> Se utiliza la versión electrónica publicada en el repositorio de leyes federales de la Cámara de Diputados. Véase <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm> (consultado el 15 de abril de 2016).

social, para alcanzar los fines previstos”. Conviene hacer notar la inclusión en la LGE de la idea de la educación *para* la transformación social y la idea de participación activa del educando, dada la novedad que representan estos fines e ideas en los textos legales mexicanos.

La LGE reafirma el carácter obligatorio<sup>15</sup> de la educación básica, la gratuidad y la laicidad entendida como ajena a cualquier doctrina religiosa.

En relación con los fines de la educación, el artículo 7 define 12. Entre estos vale resaltar algunos novedosos con referencia al texto constitucional:

- Desarrollar en los educandos las facultades de observación, análisis y reflexión críticos.
- Promover el conocimiento de la pluralidad lingüística<sup>16</sup> del país. Y establece el derecho de los hablantes de lenguas indígenas a ser educados en su lengua nativa.
- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ella; también el conocimiento y respeto de los derechos humanos.
- Crear conciencia solidaria acerca de la preservación de la salud, la planificación familiar y la paternidad responsable.
- Hacer conciencia de la necesidad del aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente.
- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar.

Más allá de la multiplicidad de los fines establecidos, algunos de ellos incluidos por primera vez en el marco legal mexicano, la LGE renueva el marco de la PEM establecida en leyes anteriores. Por ejemplo, incorpora a los establecimientos particulares al Sistema Educativo Nacional, del cual estaban excluidos; obliga a los medios de comunicación social a colaborar en el proyecto educativo nacional; promueve la participación de los padres de familia y otros actores sociales mediante los Consejos de Participación Social en la Educación Básica, cuya nueva creación se obliga; y refuerza con carácter de ley el federalismo educativo (descentralización operativa a las entidades federativas, planeación y evaluación central) proclamado en el AM.

Además de los fines señalados en la constitución mexicana y reproducidos en el artículo 7 de la ley, la LGE especifica que la educación es medio y proceso para adquirir la cultura, la ética,

---

<sup>15</sup> Artículo 4: “Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y la secundaria”.

<sup>16</sup> El texto no llega hasta la pluralidad cultural, se queda en la lingüística.

las condiciones para el desarrollo del individuo, la transformación social y el sentido de solidaridad social; esos son los bienes y valores cuya consecución constituyen la finalidad de la educación, según la LGE.

### ***Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PND)***

En los primeros meses de 2001, el gobierno<sup>17</sup> de alternancia se dio a la tarea de formular el Plan Nacional de Desarrollo, tal como se manda en la constitución de la república. Este plan, de manera semejante a otros de gobiernos anteriores, fue ocasión para solicitar la aportación de la población en general y de grupos especializados en las diversas ramas y sectores sociales, económicos, políticos y gubernamentales. Es un documento largo, complejo y heterogéneo. En los párrafos iniciales, el PND<sup>18</sup> expresa la convicción del gobierno acerca del papel central que debe tener la educación en las políticas públicas pues

[...] no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la *educación* que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia (Gobierno de la República, 2001, p.34).

La parte quinta del plan se dedica al “área de desarrollo social y humano”. En esta parte se incluyen los objetivos y las estrategias relacionadas con la educación de manera articulada con objetivos y estrategias de carácter social y cultural. Es decir, no existe un apartado exclusivo para la cuestión de la educación sino que se le articula con los propósitos generales de desarrollo social y humano. Los objetivos sociales y humanos, en los cuales se insertan los propósitos de la PEM en este documento, se ubican en una propuesta para al año 2025. En concreto, el PND (Gobierno de la República, 2001, p.73) se plantea tres metas (*resultados*) educativas:

- En el año 2025 habrá 100% de cobertura en educación básica.

---

<sup>17</sup> El gobierno en funciones en esos años fue el primer gobierno federal de alternancia en México, en los últimos 72 años.

<sup>18</sup> Se utiliza la versión electrónica inserta en [www.precisa.gob.mx](http://www.precisa.gob.mx)

- La población tendrá 12 años de promedio de escolaridad.
- El analfabetismo “prácticamente” no existirá.

Alcanzar las metas anteriores implica desarrollo social y humano de los mexicanos

[...] concebido como proceso de cambio *sustentado* en la educación tendiente a construir oportunidades de superación [...] con criterios de equidad en todos los aspectos, orientado a reducir las desigualdades extremas y las inequidades de género; a desarrollar capacidades educativas y de salud; a incrementar la satisfacción de necesidades básicas y la calidad de vida de los habitantes del país; a reforzar la cohesión social de las colectividades y la armonía con el medio ambiente (Gobierno de la República, 2001, p.73).

Ese proceso de cambio se concibe capaz de conducir a los ciudadanos mexicanos a una mejor comprensión de sus derechos y obligaciones, de propiciar mejores condiciones para la inserción social e impulsar la iniciativa individual, todo lo cual pone “las bases de una emancipación individual y colectiva por la seguridad que da la capacidad y confianza en sí mismo” (Gobierno de la República, 2001, p.73).

El PND da cuenta de un diagnóstico de la situación social del país en el cual afirma:

La educación por sí sola no elimina la pobreza ni logra las condiciones de sustentabilidad económica y de bienestar social; sin embargo, históricamente, se ha demostrado que la educación es la base del crecimiento personal y que hoy es factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida. No hay desarrollo humano posible sin educación; por ello, la educación es ante todo un derecho básico, que el Estado y la sociedad tienen la responsabilidad ineludible de hacer efectivo (Gobierno de la República, 2001, p.80).

Y con base en este diagnóstico se propone seis objetivos rectores:

- Mejorar los niveles de educación y de bienestar de los mexicanos.
- Acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades.

- Impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva.
- Fortalecer la cohesión y el capital sociales.
- Lograr un desarrollo social y humano en armonía con la naturaleza.
- Ampliar la capacidad de respuesta gubernamental para fomentar la confianza ciudadana en las instituciones.

El primer objetivo rector establece que

Mejorar los niveles de educación y bienestar implica erradicar las causas de la pobreza, atender la satisfacción de las necesidades básicas, crear oportunidades de desarrollo humano y proporcionar la infraestructura necesaria para lograr que todos los mexicanos estén por encima de ciertos umbrales mínimos de educación y bienestar (Gobierno de la República, 2001, p.81).

Entre las estrategias para operar este objetivo, la primera es “Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos” (Gobierno de la República, 2001, p.81). Lo cual implica, según el texto:

- Educación que responda a las necesidades de los individuos y los requerimientos del desarrollo regional y nacional.
- Los contenidos y la gestión deben adecuarse continuamente a la vida diaria en los ámbitos social, cultural y laboral.
- Adquisición de conocimientos, competencias y destrezas, actitudes y valores necesarios para el pleno desarrollo de la nación.
- Corregir desigualdades entre grupos sociales y regiones, y ampliar no solo la cobertura sino la atención, formal o no formal, educativa a grupos hasta ahora excluidos de las actuales estrategias.
- Ofrecer oportunidades a ciudadanos de cualquier edad y cultivar la diversidad de capacidades, vocaciones, estilos y necesidades educativas especiales.

El segundo objetivo rector se propone: “Incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades implica utilizar criterios que reconozcan las diferencias y desigualdades sociales para diseñar estrategias de política social” (Gobierno de la República, 2001, p.87) entre otras:

- Brindar servicios con calidad uniforme a todos los educandos sin distinciones.
- Dar atención diferencial para lograr igualar las capacidades.
- Concentrar el gasto educativo en las zonas y centros educativos de mayor pobreza.
- Usar con cuidado a la identidad cultural y el respeto a los profesores, las nuevas tecnologías.

En el objetivo rector tercero, “Impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva” (Gobierno de la República, 2001, p.87) el PND precisa que el sistema educativo nacional se debe apoyar en la ciencia y la tecnología para ofrecer a los estudiantes conocimientos sólidos, pertinentes y de avanzada para asegurarse así que posean las destrezas y habilidades que se requieren en el mundo contemporáneo. Explicita que este objetivo “Incluye elementos tales como la creación de capital humano, la extensión de nuevas formas de acceso a la información, el estímulo para la autosuperación y la autogestión y el apoyo a las iniciativas de los particulares” (Gobierno de la República, 2001, p.87).

Las estrategias para operar este objetivo tercero incluyen propuestas educacionales tales como:

- Atender a quienes quedaron sin oportunidad de iniciar o culminar la educación básica.
- Impulsar la educación para la vida y el trabajo.
- Trasformar los procesos pedagógicos de la educación media superior y superior para adecuarse a las necesidades individuales y del mundo laboral.
- Promover entre los mexicanos de todas las edades el conocimiento de las culturas y estilos de vida existentes en México como un elemento esencial de su formación.

El cuarto objetivo rector, “Fortalecer la cohesión y el capital sociales” (Gobierno de la República, 2001, p.89) se propone acciones educativas tales como adecuar contenidos y relaciones entre actores escolares hacia la “formación de personalidades autónomas, sensibles a la pobreza y la

injusticia, defensoras de sus derechos, responsables con sus obligaciones y respetuosas de las normas; personalidades inspiradas en el espíritu del diálogo, del bien común y la convivencia pacífica” (Gobierno de la República, 2001, p.89) con lo cual se formarán nuevos ciudadanos.

El quinto objetivo que pretende un desarrollo humano y social en armonía con la naturaleza, no especifica acción educativa alguna.

El sexto y último objetivo con el cual se busca ampliar la capacidad de respuesta gubernamental para fomentar la confianza en las instituciones incluye las siguientes estrategias educativas:

- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación, es decir evaluar y corregir los procesos de descentralización en materia administrativa y pedagógica, con la participación de la comunidad en las tareas de vigilancia y apoyo del quehacer educativo.
- Becas para estudiantes de familias con apremios económicos.

El recorrido anterior evidencia el eclecticismo del PND al abordar las finalidades (*resultados esperados*) de la educación. En una u otra forma se recogen las ideas de diversas tradiciones y al final quedan incluidos, de manera yuxtapuesta, propósitos de diversa procedencia ideológica. Tan pronto se asegura la finalidad de adecuarse a las necesidades contemporáneas como la formación del sujeto a la manera humanista. Se afirma con fuerza la relación entre educación y reducción de la pobreza, sea por la formación de capital humano y social, sea porque la oferta educativa equitativa implica erradicar la pobreza. No menos importante para el PND es la participación social en la educación para consolidar un cierto federalismo y a la vez, se propone una educación que forme y se sustente en la ciencia y la tecnología. Si se quisiera responder la pregunta por la finalidad de la PEM, con base en el PND, se tendría que responder con sencillez: todo, es decir hombre, sujeto, sociedad, comunidad, solución de rezagos diversos, retos futuros, ciencia, federalismo y ciudadanía.

### ***Programa Nacional de Educación 2001–2006***

El Programa Nacional de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2001) es el documento del gobierno mexicano actual, mediante el cual da cuenta de la política educativa por la cual

opta. Es un documento amplio y complejo. Consta de una “Introducción general” y de tres partes. “El punto de partida, el de llegada y el camino” es el título de la primera. La segunda es la “Reforma de la gestión del sistema educativo”, y la tercera se titula “Subprogramas sectoriales”. Termina con unas “Conclusiones generales” y un anexo con el “Programa de servicios educativos para el Distrito Federal” todavía responsabilidad del gobierno federal.

Un segmento de la primera parte, específicamente el punto 2 titulado “Hacia un pensamiento educativo para México” contiene los elementos relacionados con la finalidad de la educación, explícita en el documento. Es particularmente novedoso, pues se propone comunicar un “marco” de pensamiento para solicitar el concurso de los interesados en definir de manera conjunta ese pensamiento, pues se afirma la imposibilidad de establecerlo a partir de una persona o un grupo de estas. Una cita del PNE facilitará la comprensión del mensaje:

La construcción de un pensamiento educativo que oriente la política pública no es, por supuesto, una tarea exclusiva del gobierno; es también una tarea colectiva de maestros y académicos, de educadores y de estudiosos de la educación: filósofos, historiadores, pedagogos, sociólogos, antropólogos y otros investigadores [...] Buscando promover esa reflexión y ese diálogo, se presentan algunos elementos centrales del pensamiento educativo en que se basa el proyecto que contiene el Programa Nacional de Educación 2001–2006 (SEP, 2001, p.40).

El mensaje del punto 2 de la primera parte permite comprender la finalidad de la educación en la cual se basa a su vez la política propuesta en el documento. Hecho el análisis (el análisis aludido es Bazdresch, 2002, se incluye en el Anexo III un extracto pertinente), las ideas centrales (SEP, 2001) se pueden resumir en las siguientes aseveraciones:

- La educación en México requiere cambios profundos de concepción, contenidos, métodos y propósitos, es decir de política educativa.
- El cambio ha de orientarse por un pensamiento educativo mexicano, que se refiera a un proyecto de nación.
- Dicho pensamiento ha de elaborarse, en un dialogo nacional, por todos los actores involucrados y han de participar todos los mexicanos.

- El PNE aporta, en el documento, algunos elementos para ese diálogo. Tales son las nociones de justicia y equidad, la concepción de identidad nacional y del papel de la educación para fortalecerla, el sentido de la responsabilidad pública sobre la educación y una reflexión acerca de la innovación educativa en la sociedad del conocimiento.
- La justicia es “el mínimo de solidaridad que una sociedad considera exigible a sus miembros” (SEP, 2001, p.40).
- La equidad supone atender la superación de las desigualdades más allá de un trato igualitario; atender la desigualdad en general implica discriminar positivamente al desigual para compensar a desfavorecidos, vulnerables y excluidos; y resolver las tensiones entre identidad local, nacional e internacional. El PNE afirma “La educación es condición necesaria pero no suficiente para mitigar las desigualdades” (SEP, 2001, p.41).
- Fortalecer la identidad nacional es, según el PNE, propiciar la construcción de una ética pública fundamentada en los valores de la democracia, es decir con base en el pluralismo, la diversidad y la cultura múltiple.
- La responsabilidad pública sobre la educación implica, por un lado, dejar de considerar a la educación pública y sus instituciones como propiedad del gobierno; y por otro, incluir la rendición de cuentas ante la nación, no solo de los recursos sino sobre todo de los resultados del sector educativo público y privado.
- La sociedad del conocimiento obliga a centrar la educación en “aprender a aprender” y facilita la expansión del acceso a la educación mediante apoyos tecnológicos innovadores. Es una oportunidad y un riesgo.
- La configuración actual de la sociedad mexicana y sus dinanismos concretos hace ver cómo ese cambio de la educación, que se ve y se declara necesario, enfrenta dificultades por inercias, resistencias y rezagos; y tiene factores a favor en la muy alta valoración de la educación que manifiestan los mexicanos, los dinanismos de crecimiento, innovación, descentralización y desarrollo educativo ya iniciados en diversos lugares del país; y en los nuevos recursos tecnológicos.

En estas ideas se proponen ciertos fines de la educación<sup>19</sup> o *resultados esperados*. En primer lugar poner las condiciones para acrecentar, diversificar y hacer accesibles las oportunidades de formación para la vida y el trabajo. Se afirma que la educación es condición necesaria pero no suficiente para mitigar las desigualdades. Más adelante se propone la educación para fortalecer la identidad nacional, específicamente para construir una ética y una moral públicas fundamentadas en la práctica individual y colectiva de los valores propios de la convivencia democrática, que permita fortalecer nuestra identidad multicultural. A la educación le corresponde (*ideología y valores*), en tercer lugar, contribuir a terminar toda forma de racismo y discriminación, fortalecer el orgullo y conocimiento de la cultura a la que se pertenece, enseñar la lengua propia, el lenguaje para comunicarnos como mexicanos, conocer y valorar los aportes de las culturas y pueblos que comparten territorio nacional, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana. Finalmente, a la educación le toca fortalecer las capacidades de aprender a aprender, de aprovechar las oportunidades educativas a lo largo de la vida, de aprender a conocer y de dominar diversos procesos de pensamiento.

### ***México: Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE)***

El 8 de agosto de 2002 se firmó en la Ciudad de México el documento “México: Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE)” por parte de los representantes de la mayoría de los sectores del país, gobiernos y sociedad. No obstante los numerosos y plurales signatarios, el documento es de carácter gubernamental y el gobierno lo acepta obligatorio para su actuación. Se supone que los signatarios también se obligan con los compromisos establecidos en su ámbito; sin embargo, el documento no tiene valor legal alguno.

El documento se enmarca en el Programa Nacional de Educación 2001–2006, pretende definir consensos sociales para sumar esfuerzos de todos los grupos sociales y lograr así una educación de mejor calidad, tanto del sector público como del privado. Los compromisos ahí signados son de índole práctica, aunque descritos con amplitud y generalidad, enmarcados en un conjunto de propósitos generales muy parecidos a los enunciados en el PNE. Conforme al

---

<sup>19</sup> El PNE es un documento que hace referencia a toda la educación nacional, tanto la básica como de otros niveles. Las finalidades de una y otras varían como es obvio. En el texto me refiero solo a los fines de la educación básica pues ese nivel es el que se estudia.

propósito general de este estudio se resaltan aquí los compromisos asociados a las finalidades de la educación.

El documento se compone de siete partes, a saber: “¿Por qué y para qué este compromiso?” “La educación que tenemos”, “Los retos que enfrentamos”, “Nuestra visión común”, “Tareas en la educación”, Nuestros compromisos, “Naturaleza y sentido del presente compromiso”.

¿Por qué el compromiso? Porque “La educación que tenemos no es aún la que necesitamos para construir el país que queremos: un México democrático, libre, justo y próspero; orgulloso de su cultura ancestral y a la vez competente para participar en la comunidad internacional contemporánea” (CSCE, p.1). ¿Para qué?

Para mejorar la educación pública y privada en todos sus niveles y modalidades debemos crear una cultura nacional que la identifique como el medio fundamental para lograr la libertad, la justicia y la prosperidad individual y colectiva [...] Se trata de que todos sumemos esfuerzos para fortalecer su (de la educación) papel como agente del cambio (CSCE, p.1).

La segunda parte, dedicada a la “educación que tenemos”, hace una síntesis del diagnóstico educativo ya presentado con largueza en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Un párrafo ilustra lo anterior:

[...] nuestro sistema educativo presenta, en diferentes medidas, fallas de articulación; rigidez en los programas de estudio; insuficiente diversificación de las instituciones; repetición y deserción; falta de aprovechamiento; problemas de cobertura; así como desigualdades entre los estados, las regiones y los diversos sectores sociales (CSCE, p.2).

En el documento se señala que la educación que tenemos no es la que necesitamos para construir un México democrático, que responda a las necesidades de las nuevas generaciones y de la base productiva, en un entorno internacional globalizado. Señala además un conjunto de fallas ante las cuales se establece que el eje de la transformación educativa en México es mejorar la calidad de la educación y atender prioritariamente los problemas de falta de equidad, esta transformación supone (tercera parte) enfrentar cinco retos (CSCE, p.3):

- Transición demográfica, que implica un crecimiento mayor de la población en edad laboral frente a la población dependiente.
- Transición política, que demanda la afirmación de una identidad nacional cada vez más incluyente, así como el fortalecimiento de los valores democráticos.
- Transición social, que nos exige resolver las desigualdades entre los grupos sociales, las regiones geográficas y los géneros que caracterizan la realidad nacional.
- Transición económica, que trae consigo la intensificación creciente de los flujos de intercambio económico y financiero, y también del conocimiento.
- Transición cultural, que reclama ciudadanos con actitudes y aptitudes necesarias para adaptarse a un contexto de cambio acelerado en todos los órdenes, y conscientes de la necesidad de fortalecer la identidad nacional.

Para enfrentar esos retos, el compromiso establece en la parte cuarta, 12 “propósitos y principios que habrán de guiar esta suma de voluntades en apoyo a la gestión del sistema educativo” (CSCE, p.4). Entre ellos, aquí se recuperan siete:

- Acuerdo con el carácter público, obligatorio, laico y gratuito de la educación que imparte el estado.
- Alcanzar los más altos estándares de aprendizaje, sin distinción de género, etnia o condición social.
- Formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos.
- Formar docentes que propicien la capacidad de aprendizaje independiente de los educandos.
- Garantizar mecanismos de participación social para mejorar la calidad educativa.
- Evaluar participativa e integralmente el proceso educativo.
- Propiciar el incremento de los recursos económicos destinados al Sistema Educativo Nacional.

El CSCE es un documento que articula un conjunto de deseos y los enmarca en los documentos oficiales del gobierno. No tiene la dimensión y el alcance del AM o de los planes nacional o sectorial. El texto reitera con diferente forma lo establecido “oficialmente” por el gobierno. La virtud evidente es la de concitar el compromiso de acciones, casi todas evidenciables, con los

deseos, algunos más vagos, otros más precisos, de los grupos de poder relacionados con la educación.

El CSCE reitera la visión del estado mexicano, propuesta en la constitución, acerca del carácter de la educación; enfatiza el propósito de considerar a la educación como un medio para la prosperidad individual y colectiva, factor de corrección de la desigualdad o promotora de la equidad; medio para que México sea competente para participar en la comunidad internacional contemporánea; y medio para la formación de ciudadanos capaces de apreciar y participar en la construcción de la democracia.

### ***Análisis***

Los textos gubernamentales son heterogéneos y plantean propuestas en diversos órdenes. Algunos plantean principios filosóficos para comprender la educación, su lugar en la sociedad en general y en México en particular. En algunos casos incluyen argumentos acerca de por qué la educación debe tener determinados fines y objetivos. En cuanto documentos en sí mismos tampoco son homogéneos pues el desarrollo de las diferentes partes que contienen y los aspectos de los cuales tratan no se elaboran con los mismos elementos o según un esquema constante. Se pueden encontrar declaraciones abstractas generales, a veces seguidas de proposiciones prácticas y en otras ocasiones hasta se llega a explicitar detalles operativos, los cuales se muestran, en ocasiones, yuxtapuestos. También, de manera semejante a los textos constitucionales, es verificable la influencia de la época en la cual se redactó cada documento pues con facilidad se observa la relación de cada texto con las preocupaciones y aun la terminología usada en cada documento.<sup>20</sup>

Conforme al esquema de análisis de política pública se recuperan dos aspectos, los *resultados esperados* y las *ideologías y valores* puestos en juego. Los resultados esperados los podemos encontrar en los fines declarados en los textos como fines de la educación.<sup>21</sup> De manera convencional se pueden agrupar en tres grandes fines para facilitar la comparación con

---

<sup>20</sup> Por ejemplo, se puede comprobar que el texto del PND, en la parte dedicada al desarrollo social y humano utiliza, en las 22 páginas de su extensión, solo en cuatro ocasiones la palabra democracia.

<sup>21</sup> Véase: "Tabla A2. Comparación de los fines de la educación según la PEM del gobierno mexicano entre 1992-2001" en el Anexo IV.

los textos constitucionales ya examinados: formar personas, formar sujetos sociales y fines económicos.

Los valores e ideologías de la PEM se examinaron con detalle<sup>22</sup> y se pueden agrupar en las siguientes categorías: el derecho a la educación; el federalismo educativo; la participación social en la educación; la formación ciudadana; el desarrollo; la equidad educativa; la formación de la personalidad; y, finalmente, contenidos de planes de estudio y algunos principios de pedagogía.

La finalidad de formar personas o formar la personalidad es ampliamente explicada, defendida y expresada en todos los documentos de la PEM del gobierno mexicano. Encontramos los dos ámbitos ya observados en las constituciones: el racional y el humanista, a veces reunidos en un mismo enunciado, a veces separados o jerarquizados. El AM lo propone como formar la personalidad fundada en valores —honradez, respeto, confianza, solidaridad— necesarios para la convivencia pacífica, democrática y productiva. En el mismo AM y también en la Ley General de Educación de 1993 se propone que la educación debe formar para aprender durante toda la vida y “promover (en los educandos) el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ella; también el conocimiento y respeto de los derechos humanos” (Ley General de Educación, Art. 7, VI p.2) de manera que se formen en los principios éticos de participación creativa y constructiva en la sociedad. El PND establece que la educación debe contribuir a la formación de personalidades autónomas, sensibles a la pobreza y la injusticia, defensoras de sus derechos, responsables con sus obligaciones y respetuosas de las normas; personalidades inspiradas en el espíritu del diálogo, del bien común y la convivencia pacífica. Por su lado, el PNE asevera que la educación tiene el papel de poner las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de los mexicanos para conseguir una *formación para la vida y el trabajo*; desarrollar en los educandos una conciencia que se preocupe por la injusticia y ofrecer las herramientas para combatirla en la vida cotidiana.

En el ámbito racional, los documentos proponen fines formulados a modo de contenidos necesarios de ser enseñados; por ejemplo, las matemáticas, la lengua nacional y la expresión escrita. Fundar la reflexión racional, desarrollar facultades de observación, análisis y reflexión críticos; de adquisición de conocimientos y para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura. El PND insiste en resaltar la finalidad de ofrecer conocimientos sólidos, pertinentes y de avanzada,

---

<sup>22</sup> Se incluye en el Anexo V: “Tabla A3. Comparación de las propuestas de PEM del gobierno mexicano entre 1992 y 2002”. Ahí se resumen los contenidos principales de los documentos analizados.

basados en la ciencia y la tecnología. En el PNE se asigna como fin de la educación fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, y enseñar la lengua propia para nombrar el mundo, el lenguaje para comunicarnos como mexicanos y los valores culturales de los pueblos que comparten el territorio. Asigna a la educación el fin genérico de innovar en la nueva sociedad, formula que la educación tiene los fines de educar para romper fronteras tradicionales (distancia, edad, forma de interactuar, lugar y disciplinares) y aprovechar oportunidades educativas a lo largo de la vida; educar para aprovechar la sociedad del conocimiento y el cambio del proceso del pensamiento que implica, y avanzar en la interdisciplina; y finalmente, educar para aprender a aprender, con base en el dominio de las competencias propias del pensamiento analógico.

Los fines relacionados con la formación de un sujeto social, según los textos del gobierno, contienen tres ámbitos: los fines sociales, los políticos (que incluye la formación del ciudadano) y los nacionales. Son diversas las formulaciones en cada texto y en ocasiones se reúnen en un mismo enunciado los tres ámbitos. Por ejemplo, se dice que la educación es para la formación del ciudadano y para formar en el alumno la identidad nacional, los derechos y obligaciones del individuo, la organización política y el conocimiento de las instituciones del país. Otro fin es formar para la solidaridad social, la convivencia pacífica y la construcción de la sociedad o educar para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. En el PNE se propone la educación para fortalecer la identidad nacional mediante la construcción de una ética pública fundamentada en los valores de la democracia: el pluralismo, la diversidad y la identidad multicultural. A la educación le corresponde contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación, y fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece. Además, se afirma que la educación tiene el papel de hacer justicia educativa, es decir, asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos. Por último, en el documento CSCE se asevera que la educación es medio para la formación de ciudadanos capaces de apreciar y participar en la construcción de la democracia y “medio fundamental para lograr la libertad, la justicia y la prosperidad individual y colectiva [...] para fortalecer su papel como agente del cambio” (CSCE, p.1).

Finalmente, un tercer grupo de fines son los económicos. Los fines económicos son aquellos en los cuales se define una relación entre la educación y la economía. Proponen un modo con el cual la formación personal y el agregado social de esta, impacta y contribuye a la economía, sea en lo personal, lo social o en la economía nacional. De manera semejante a otros

finés, las formulaciones se expresan de diversa manera conforme pasan los años. En el AM se expresa con austeridad que la educación es “pilar” del desarrollo,<sup>23</sup> por tanto considera a la educación el modo por el cual los mexicanos accederemos al desarrollo. La LGE propone que la educación es el proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y la transformación de la sociedad. El PND es más explícito en este punto pues se propone a la educación como el “sustento del proceso de desarrollo social y humano por el cual los mexicanos van a cambiar”, y afirma que la educación contribuye, entre otros fines, a reducir desigualdades, erradicar la pobreza, igualar las oportunidades y a incrementar la satisfacción de necesidades. Además, para el PND la educación es factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de calidad de vida. En el PNE se afirma el propósito de considerar a la educación como un medio para la prosperidad individual y colectiva, factor de corrección de la desigualdad o promotora de la equidad.

### **Algunos elementos histórico-ideológicos**

Al mismo tiempo que los procesos formales de carácter legal y gubernamental, el estado (sociedad y gobierno) mexicano llevó a cabo acciones concretas en el ámbito de la educación, cuyo examen nos revela las ideas, las luchas y los proyectos de los hombres y mujeres involucrados en la educación, en especial cuando los propósitos son, con frecuencia, más grandes que las posibilidades reales. Las constituciones y los planes examinados en los apartados anteriores están en medio de la vida cotidiana del gobierno y de la nación, no siempre regida por la aplicación irrestricta de las disposiciones legales. Leyes secundarias, debates entre varios bandos de ideas diversas, proyectos sucesivos y luchas intestinas en las facciones triunfantes, le dieron forma también a la política educativa de México.

Las ideas de los mexicanos no estuvieron exentas de influencias de otros lugares, las cuales se incorporaron al pensamiento mexicano de diversas maneras y con variadas adaptaciones. La política educativa, o lo que hace sus veces, en México se propuso metas

---

<sup>23</sup> La relación educación y desarrollo ha sido estudiada y analizada por muchos autores con diversos esquemas. David Barkin, publicó en *El Trimestre Económico*, en 1970, un célebre estudio sobre estas relaciones, de gran impacto en México y en el gobierno mexicano que asumió funciones en diciembre de 1970. Sin embargo, conviene recordar que no siempre los autores han sido cuidadosos en explicar el concepto de desarrollo, pues en el curso de los años la “teoría del desarrollo” ha visto transcurrir diferentes esquemas, supuestos y afirmaciones. De ahí la ambigüedad intrínseca de la expresión “educación pilar del desarrollo” y el imperativo de referirla a un concepto de desarrollo explícito.

parecidas a las de otros países y mediante formas no del todo originales.<sup>24</sup> En cada época y propuesta se pueden identificar las fuentes de donde abrevia. Por otra parte, conviene recordar la fuerza de la educación colonial cuya estructura, supuestos y funcionamiento permaneció largos años después de la independencia, quizá hasta los años ochenta del siglo XIX y aun más en el ámbito de la educación controlada por la iglesia católica tanto en los estudios religiosos como en la educación particular.

El propósito en este apartado es dar cuenta de los principales fenómenos educacionales relacionados con la disputa entre las fuerzas políticas, para hacer notar la existencia de una política educativa estatal y gubernamental realmente operante en la dinámica de las ideas y los hechos, más allá de las constituciones, las leyes y algunas de las normas materia principal de la argumentación en los dos apartados anteriores.

La historia de la educación en México está recogida y analizada por un buen conjunto de investigadores de la materia<sup>25</sup> y, aunque aún hay áreas y épocas en espera de escrutinio más hondo, sobre todo en las entidades federativas de la nación, esos estudios revelan las tendencias educativas principales, que podemos llamar de política educativa, habidas en el México independiente, liberal y revolucionario. Con base en algunas de esas fuentes se recogen aquí notas seleccionadas con base en su relación con los fines de la educación.

Para facilidad y concordancia con los apartados anteriores, el examen realizado se consigna por siglos, XIX y XX. Sin ánimo de hacer un recorrido detallado y exhaustivo de ambos siglos, se da cuenta de los pensamientos que sobre la educación tuvieron los hombres y los movimientos influyentes en los siglos citados, en cuanto se refiere a la política educativa mexicana.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Ernesto Meneses da cuenta en su obra *Tendencias de la educación oficial* (1998) de los pensadores y las ideas presentes en la historia de la educación en México desde antes de la independencia. Ente otros es posible identificar la incorporación del pensamiento educativo de Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Spencer y Comte. Según Cristina Cárdenas (2001) las ideas que se utilizaron en el gobierno de Jalisco para las propuestas de educación en el estado pueden rastrearse hasta Talleyrand-Périgord y Condorcet.

<sup>25</sup> De la amplia bibliografía en la historia de la educación mexicana, utilizada en el desarrollo del trabajo, se pueden mencionar a Ernesto Meneses, Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck, Andrés Lira, Fernando Salmerón, Cristina Cárdenas (para el siglo XIX en Jalisco) y François-Xavier Guerra.

<sup>26</sup> Se puede objetar la categoría de "política educativa mexicana" para nombrar las disposiciones de los gobiernos en el siglo XIX, pues en muchas ocasiones se identifican las ideas de fondo en las disposiciones relativas a la organización de la educación, la instrucción y las escuelas y no hay un cuerpo documental específico dedicado al pensamiento educativo gubernamental. En otros casos, las ideas educativas se recogen de la obra escrita de los responsables de la educación en el gobierno, y no de los documentos oficiales. Sin embargo, parece válida la extensión de la categoría a ese *corpus* pues, de una forma u otra,

## *Siglo XIX*

La colonia, en cuanto sociedad estamentaria, había organizado la educación de tal modo que los diversos estamentos tuvieran acceso a la educación. Por ejemplo, las autoridades tenían cuidado por la educación de los niños y las niñas indígenas; escuelas para varones y “amigas” o escuelas para niñas, se les denominaba. Andrés Lira (1983) estudió las comunidades indígenas frente a la Ciudad de México y hace ver entre otras cuestiones de la dinámica social de los años que estudia, cómo las escuelas de esas comunidades (asentadas en sus lugares desde tiempos prehispánicos) se configuraron en la colonia y permanecieron hasta el fin del siglo XIX, a pesar de las vicisitudes de una política educativa gubernamental, entre inexistente, cambiante e inadecuada a la realidad de tales comunidades y escuelas.

En la colonia, los pueblos y barrios indígenas se llamaron “parcialidades”, organizaciones apartadas de la ciudad, del común. Estas parcialidades tenían su unidad administrativa llamada cajas de comunidad, mediante la cual obtenían productos para los gastos de los pueblos. Lira dice que

Ordinariamente los gastos eran los del culto [...] el pago de gastos en las escuelas de varones y en las de niñas (“amigas”), como renta del local, tinta, papel, muebles, etc., y el sueldo del preceptor de primeras letras y de la preceptora, quien no siempre instruía en letras y cuentas, pues a veces sólo en labores como costura y bordado, a parte de la doctrina cristiana que era obligatoria (1983, p.49).

En 1813 y 1814 se determinó por las autoridades virreinales la extinción de las parcialidades y la exigencia de la incorporación de los bienes de estas al patrimonio de los municipios que se erigieran o que abarcaran las repúblicas de indios que ahora se debían extinguir. Se suscitaron molestias, irregularidades y desorden, pues los bienes en cuestión eran materia de voracidad de distintos interesados. Las autoridades intervinieron para reponer y mantener al administrador de bienes de parcialidades y otros cargos a fin de evitar pérdidas y se velara por la integridad de estos. Entre otros conflictos, por ejemplo el de las tierras y su apropiación desmedida por arrendatarios y acaparadores, el pago a los maestros era recurrente. Este

---

esas ideas rigieron la acción del gobierno en materia educacional en los años examinados, más allá de dónde quedaron consignadas.

conflicto se hacía más notable por el contraste entre las gentes de las parcialidades y la *gente de razón*. Lira (1983) recupera un informe a la autoridad municipal de parte del maestro de una escuela ubicada en un pueblo al norte de la Ciudad de México, en 1835, en el cual queda claro que los naturales y sus padres tienen “muy grande aversión a la enseñanza que el Supremo Gobierno quiere que tengan todos los niños de la República [...] sólo los naturales están en contra de tan benéfica disposición” (Lira, 1983, p.129) y luego propone multarlos para que así acudan los niños y luego se pueda surtir a la escuela de todo lo necesario. Además, Lira hace ver cómo en los pueblos del sur de la ciudad donde los maestros estaban mejor pagados y las escuelas mejor provistas “Hubo partidas para sombreros y para dar vestido completo a los niños de la escuela [...] (y) se premiaba a los alumnos aprovechados [...] Las condiciones de vida en los pueblos del sur eran muy superiores a la de los salineros del norte” (Lira, 1983, p.131).

Al momento de la independencia, el país tenía como referente para organizar la educación, la constitución de Cádiz de 1812, la cual trató de implantarse sin éxito en la todavía Nueva España, entrada ya en la guerra de independencia. Las disposiciones e ideas de ese documento fueron, durante los primeros años independientes, una inspiración obligada. A la consumación de la independencia con el triunfo del Ejército Trigarante, los sucesivos gobiernos ensayaron la organización de la educación según los bandos dominantes en cada etapa, dentro de un contexto de inestabilidad y disputas por implantar una u otra corriente política para el país todo, lo cual produce la impresión de que la educación se condujo, en los hechos, con base en una cierta inercia social, pues ante los dictados centrales diversos y cambiantes, las escuelas y las costumbres se mantenían tal como estaban, sin variar en el fondo, siempre en espera de que por fin se consolidara alguna idea o bando.

Los intelectuales de la época tenían aprecio por la educación y la promovieron de diversas formas, aunque con poco éxito práctico, pues las ideas y proyectos que llegaban a ley o norma oficial casi nunca se respaldaban con presupuesto suficiente o, peor, eran derogados por un nuevo gobierno antes de siquiera hacerlos llegar a todo el país. En el lapso que va de 1821 a 1857<sup>27</sup> se encuentran diversas propuestas de reconocidos pensadores tales como

---

<sup>27</sup> Ernesto Meneses (1998a) consigna al menos nueve ensayos de organización de la educación nacional entre 1823 y 1843, según triunfaba una u otra facción en el control del gobierno nacional.

Lorenzo de Zavala,<sup>28</sup> José María Luis Mora,<sup>29</sup> Lucas Alamán,<sup>30</sup> Valentín Gómez Farías y otros, sea en forma de iniciativas de legislación, en proyectos de reglamentos de instrucción pública o en capítulos de sus diversas obras. Los detalles de los múltiples documentos, por su extensión, no serán abordados aquí.<sup>31</sup> En términos generales hay coincidencias y discrepancias entre ellos.<sup>32</sup> Coinciden en abogar por la educación de masas o educación universal, por la instrucción de ideas patrióticas a los jóvenes para formar la nación (una forma de propiciar la unidad nacional, según algunos) y por la propagación del uso de la razón ilustrada. Coinciden, con ligeras diferencias, en proponerse la organización de la educación en tres “niveles”, a saber, elemental, media o secundaria y superior, cada una con una función determinada, por ejemplo, la escuela elemental es para las primeras letras. Y en general coinciden en la gratuidad de la educación pública y la no gratuidad de la educación superior. Discrepan en la participación del clero en la instrucción y en la participación de los particulares, en función de las diversas interpretaciones de la idea de “enseñanza libre”. También, según esa misma interpretación, discrepan en el tipo de control y supervisión que ha de tener el gobierno: todo, poco o nada. Tienen diferencias con relación al gremio de los maestros: unos lo apoyan, otros piden su disolución en aras de la

---

<sup>28</sup> Zavala expresaba en 1832 “Lo que es necesario y considero como el fundamento de la sociedad en los Estados Unidos Mexicanos, es que se multipliquen las escuelas de primera enseñanza y se inviertan en ellas todos los fondos que se desperdician en otras cosas [...] La educación de esas clases numerosas [...] es la grande obra [...] por la que suspiran los verdaderos amantes de la libertad” (citado en Vázquez, 1979, p.29).

<sup>29</sup> Mora escribió (en *Programa de principios políticos del Partido del Progreso*) que la educación es la “mejora del estado moral de las clases populares, de arrebatar la educación de manos del clero y de la necesidad de inculcar deberes sociales” (Vázquez, 1979, p.30). Y en un escrito de crítica a la propuesta de Alamán de 1830, Mora fija su postura sobre la educación: “El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de su razón, que no se logra sino por la educación de las masas, sin las cuales no puede haber gobierno popular. Si la educación es monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias, no hay que esperar ni pensar en sistema representativo, menos republicano y todavía menos, popular” (Meneses, 1998a, p.112).

<sup>30</sup> Alamán, encargado por cuarta vez de los asuntos educativos en el gobierno de Anastasio Bustamante, escribe en la *Memoria de 1830*: “La ilustración primaria exige toda la atención del gobierno [...] lo más esencial, libros elementales en que los niños aprendan principios sólidos, tanto en lo religioso como lo civil. La educación moral y política debe ser el objeto importante de la enseñanza pública” (Meneses, 1998a, p.111).

<sup>31</sup> El trabajo histórico sobre estos periodos está realizado y consignado en los trabajos de Ernesto Meneses y Josefina Zoraida Vázquez, y otros ya citados. Sobre la educación en el siglo XIX en Jalisco, véase el trabajo de Cristina Cárdenas (2001), que recoge con detalle y profundidad los sucesos y disposiciones en ese lapso.

<sup>32</sup> Vale la pena recordar que las ideas de la época en materia educativa en México estaban influenciadas por las corrientes europeas de pensamiento, algunas liberales furibundas, otras moderadas y otras comunitaristas y aun libertarias. La identificación de los filósofos cuyo pensamiento influyó en las ideas educacionales mexicanas la ha hecho Ernesto Meneses en su obra ya citada.

libertad y las menores restricciones legales para la instrucción. Y también se manifiestan diferencias con relación a registrar; examinar; formar, o no, a los maestros. Sobre todo a los de establecimientos particulares. Y al fin coincidían, dicho de un modo o de otro, en que la base de la instrucción pública es la primera enseñanza cuyo cuidado se confía a los ayuntamientos, cuyos recursos, paradójicamente, eran muy escasos.<sup>33</sup>

Las disputas y las disposiciones eran un mundo aparte. En los hechos, la educación en el país entre 1822 y 1843 fue impartida y controlada por la Compañía Lancasteriana, basada en el método mutuo,<sup>34</sup> sobre todo por la carencia de recursos suficientes de los ayuntamientos. Tal hecho nunca fue producto de una decisión preparada.

Josefina Zoraida Vázquez (1979) lo hace ver con claridad:

En cuanto a la educación elemental, fundamento de los empeños que nos interesan, en 1851 sólo cuatro de las ciento veintidós escuelas de la capital, eran del gobierno. La Compañía Lancasteriana, la Sociedad de Beneficencia para la Educación y el Amparo de la Niñez desvalida —creada en 1856 por Vidal Alcocer— y otras instituciones privadas, sostenían la mayor parte de las 2,424 escuelas que existían en 1857 (Vázquez, 1979, p.36).

A partir de 1856, cuando el presidente Ignacio Comonfort proclama el Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana, se inicia otra época en el interés del gobierno de la nación por la tarea educativa. El estatuto establece la libertad de enseñanza y al mismo tiempo que es atribución del gobierno “fomentar la enseñanza pública en todos sus ramos” (Vázquez, 1979, p.35). Los liberales triunfantes de la guerra civil estaban convencidos de que era necesaria una reforma radical para que México dejare atrás el caos constante en que hasta ese momento había vivido. La fe en el poder transformador de la educación estaba presente y más viva que nunca,

---

<sup>33</sup> Puede llamar la atención esta importante asignación a los ayuntamientos. Sin embargo, esa institución era antes, como hoy, el gobierno local cercano a la comunidad y en ese entonces quizá el único conocedor de la situación concreta de pueblos y villas, así como de las personas preparadas para la tarea. Sin embargo, en muchos casos, la gran mayoría, los ayuntamientos no tenían recursos económicos suficientes para cumplir el mandato de educación primaria universal. Esta situación contrastaba con los recursos de la iglesia y la preparación del clero, esos sí capaces de enfrentar la tarea educativa.

<sup>34</sup> El método mutuo consiste en la enseñanza del profesor a los mejores y mayores en edad de entre los jóvenes inscritos en la escuela, en grupos de diez en diez. Cada uno de estos jóvenes enseñaba a otros diez compañeros de menor edad y así hasta cubrir a todos los alumnos.

según declara el presidente Benito Juárez en 1856: “El gobierno, que conoce la instrucción pública, la influencia poderosa que ejerce [en] la moralidad e ideales sociales, está resuelto a darle todo el impulso que las necesidades del Estado demandan” (citado en Vázquez, 1979, p.51).

Sin embargo, tal cual se consignó en un apartado anterior, en la constitución de la república aprobada en 1857 solo quedó el escueto mandato de “La enseñanza será libre”. La disputa por la educación se libró en el territorio de las leyes secundarias y por el control real de las escuelas. Entre 1857 y 1889, cuando se consolida el porfiriato como “dictadura generosa”, los liberales propician la fe en el poder de la educación en medio de la propuesta del positivismo a la mexicana de Gabino Barreda y la lucha con el clero por el control de la instrucción y las escuelas.

Las diversas leyes y reglamentos entre los años 1857 y 1889 revelan la intención de hacer del estado liberal un “estado educador”. Desde la independencia, el anhelo había sido la educación del pueblo. Los hechos de inestabilidad política durante medio siglo —gobiernos inestables, fondos escasos, caos y leyes impracticables— habían impedido su realización. A partir de 1857 se entra en una etapa de relativa estabilidad y es posible a los diferentes gobiernos liberales intervenir con mayor eficacia en la educación y conseguir, por ejemplo, una instrucción primaria obligatoria. Los liberales victoriosos en la guerra de reforma ven con claridad la necesidad de educar al pueblo para formar la nación. Únicamente la educación puede transmitir su imagen de hombre y de la sociedad: el hombre nuevo. El fin de la educación de la época juarista es la transformación de la sociedad al combatir la ignorancia, el “error” que significa no poseer la cultura de la Ilustración.

En los primeros años liberales (1857–1867) la cuestión central (Guerra, 1995, pp. 394–399) es la enseñanza libre, la cual unos interpretaban como libertad total sin interferencia o control del gobierno, que es la posición finalmente plasmada en la constitución de 1857; y otros, la posición liberal moderada, querían control de la instrucción impartida por el clero y otros particulares. En 1867 triunfa esta segunda, y no obstante, no se traduce en alguna reforma constitucional sino solo en una Ley Orgánica de la Instrucción Pública que explicita la prohibición de la enseñanza religiosa. Los liberales sobrevivientes de la intervención perdieron la fe en la libertad total y pasaron a tratar de tener mayor control sobre la educación. Perteneció a Juárez haber cambiado los papeles entre iglesia y estado; a él se debe haber hecho de la enseñanza una carga para el estado, haber nacionalizado la educación.

Aquí vale un breve paréntesis para citar un microejemplo de esa época para dejar constancia del contraste entre las intenciones y las realidades, tomado del estudio ya citado de Andrés Lira (1983, pp. 300–302). Ciertamente, dice Lira, el gobierno de la república restaurada se preocupó por la educación. Entre 1869 y 1871 se registran aperturas de escuelas municipales, y se confió en que se tendrían los recursos suficientes, pues al momento de abrir una escuela se señalaba el sueldo del maestro y una suma para reparaciones y otros gastos. Pero al mismo tiempo —prosigue Lira— se registran los reclamos y las quejas por la falta real de recursos y por la arbitrariedad con la que la administración municipal manejaba los bienes que se les habían arrebatado a las *parcialidades*. En fin, las disposiciones legales, la carencia de recursos (por los abusos en el manejo de las cajas de comunidad, antes por entero propiedad de las *parcialidades*, que se apropió el ayuntamiento sin reconocer los gastos que de ahí se cubrían) y la educación municipal, la cual administra las escuelas sin aceptar la anterior separación entre escuelas para las parcialidades y escuelas para los ciudadanos mestizos, encuentra serios problemas para llevar a la práctica el reconocido derecho a la educación, en detrimento de los niños y las niñas indígenas.

Para 1888 dice Lira (1983, p.314) no encontramos oposición de los pueblos y barrios de las extinguidas *parcialidades*:

La educación va siendo ganada en esos años por el Estado que se define como educador; las diferencias debían ser borradas por esa vía, aunque precisamente en ella se notaban anomalías que ya no hacían valer los afectados, sino más bien los maestros nombrados por el ayuntamiento al destacar la baja asistencia en las escuelas de ciertos barrios que aun no se fundían con la mancha urbana. Para 1890, la ciudad, como ejemplo de una nueva sociedad, se ha impuesto: ella idea e impone los beneficios desde la organización adecuada para atender las contradicciones de su modelo: la Beneficencia Pública, donde habían pasado los capitales de las extinguidas parcialidades.

Esto muestra la dificultad de llevar a la práctica los ideales plasmados en leyes y normas.

De vuelta al desarrollo nacional se encuentra a Gabino Barreda (Vázquez, 1979), quien fue el personaje con mayor influencia en el diseño de la educación desde que presidió la comisión que redactó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública. Le dio la orientación positivista

extraída del estudio de Comte aunque adaptada a la situación mexicana, cuyas ideas liberales no eran del todo compatibles con el positivismo comteano.

Gabino Barreda sostenía que

La principal y más poderosa rémora que detiene a nuestro país en el camino del engrandecimiento es la ignorancia; la falta de ilustración de nuestro pueblo es la que lo convierte en pasivo e inconsciente instrumento de los intransigentes y parlanchines que lo explotan sin cesar, haciéndolo a la vez víctima y verdugo (Meneses, p.67).

Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria como parte de un plan educativo que permitiera liberar a todos de la ignorancia mediante la escuela elemental; y la enseñanza preparatoria educaría al grupo selecto del que saldrían las clases dirigentes con educación uniforme y con ideas firmes. Al respecto, pensaba en una enseñanza profesional homogénea:

No basta para esta conducta con que el gobierno expida leyes que lo exijan [...] para que la conducta práctica sea, en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos más o menos deliberadamente pero de manera constante [...] Una educación emprendida sobre tales bases y con el deseo de hallar la verdad, no puede menos de ser, a la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de paz y del orden social [...] el orden intelectual que esta educación tiende a establecer es la llave del orden moral y social que tanto habemos menester (Meneses, p.67).

Las ideas de Barreda fueron indiscutidas hasta 1876 con la instauración del primer gobierno de Porfirio Díaz quien, con los ministros de justicia e instrucción pública, Ignacio Ramírez, Protasio Tagle y Ezequiel Montes no cejó de extender la educación, reformar la enseñanza e insistir en la transmisión de las leyes y la historia patria en la escuela para formar mejores ciudadanos.

Entre 1876 y 1889 se reglamentan las escuelas de niños y niñas, el gobierno absorbe las escuelas de la Compañía Lancasteriana y las de la Fundación Vidal, establece la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, por cierto, con posterioridad a las normales establecidas

en los estados de Jalisco, San Luis Potosí, Puebla y Nuevo León. Opta por el método objetivo y, bajo el impulso y conducción de Justo Sierra, se reforma la educación nacional. Sierra dirigió en 1880 una reforma constitucional para establecer la instrucción primaria obligatoria. Afirmaba que si se quería “un mayor número de hombres y ciudadanos capaces, debe dársele una educación común y política, y una política y una instrucción primaria general, uniforme, gratuita y obligatoria” (Justo Sierra, como se cita en Vázquez, 1979, p.64). El artículo adicionado, que por cierto no fue el tercero, quedó así: “Artículo 109: Los estados adoptarán para su régimen interior, la forma de gobierno republicano, representativo, popular y la enseñanza primaria, laica, general, gratuita y obligatoria que deberán establecer dentro de dos años a más tardar, para todos sus habitantes”.

En 1890 es claro ya un nuevo fin de la educación: uniformar la nación con una instrucción pública uniforme. Para Justo Sierra, la educación era la que formaría los hábitos propios de los futuros ciudadanos, inculcando el orden y el progreso, con lo cual se conseguiría la libertad, en contra de los liberales franceses que ponían a la libertad en primer lugar y con ella esperaban se consiguiera lo demás. Sierra y los hombres influyentes (Ignacio Ramírez, Ignacio Manuel Altamirano, Guillermo Prieto, Joaquín Baranda y Enrique Conrado Rébsamen) de su época, políticos y pedagogos, consideraban que el fin de la educación era formar verdaderos patriotas, mediante una enseñanza uniformizada (por ejemplo, controlaron los libros de texto a utilizar en la escuela primaria), prohibida a los ministros de todos los cultos en las escuelas públicas, nacional y con el método pedagógico Rébsamen-Laubscher.

Entre 1889 y el fin del porfiriato en 1910 la educación nacional fue inspirada por las ideas de los congresos nacionales pedagógicos conducidos por Rébsamen con el respaldo y protección de Justo Sierra. Estos congresos establecieron el fin de construir un sistema nacional de educación popular, basado en la uniformidad de una enseñanza primaria obligatoria, laica y gratuita. Propusieron una “educación” sobre la mera “instrucción” para enfatizar que se había de formar no solo al hombre en todas sus dimensiones sino también al ciudadano. El laicismo se establecía solo para las escuelas públicas y se enfatizaba la formación de maestros como una tarea del estado.

Las tareas establecidas en los congresos pedagógicos eran enormes e irrealizables a corto plazo. Sin embargo, el régimen porfirista lo tomó como un programa coherente hasta el final. Los responsables, Joaquín Baranda, Justino Fernández y Justo Sierra lo realizan con gran autonomía, apoyo del presidente Díaz y facultades extraordinarias otorgadas por el congreso

para llevar a cabo el plan. Una síntesis de los empeños del porfiriato ya consolidado y sus intelectuales se puede leer en el mensaje de Porfirio Díaz al congreso, del 1 de abril de 1896:

El problema de la enseñanza pública presentaba, entre nosotros, una dificultad doble y exigía una doble solución. Por una parte, urgía difundirla para hacerla llegar al mayor número de ciudadanos y multiplicar las escuelas para dar en ellas hospitalidad a los innumerables desheredados del saber; por la otra, era indispensable mejorarla en calidad, desterrar los procedimientos rutinarios, rehacer los programas y los métodos, acabar con la anarquía docente unificando a la vez la materia y la forma de enseñanza. Bien que llevar de frente las dos soluciones era difícil, dadas las cuantiosas erogaciones que exigía, el Gobierno acometió la doble empresa, si bien dando, al principio, preferencia a la reforma de métodos y a la redacción de nuevos programas (Guerra, 1995, p.406).

Concluye el siglo XIX y el porfiriato sobrevive diez años más. La transcripción de la famosa entrevista del presidente Díaz con el periodista norteamericano James Creelman, en diciembre de 1907, confirma diez años después, la misma posición de Díaz con relación a la tarea educativa, cuando le pregunta qué era lo más importante para la paz: ¿la escuela o el ejército?

La escuela, si usted se refiere a la época actual. Quiero ver la educación llevada a cabo por el Gobierno en toda la República, y confío en satisfacer este deseo antes de mi muerte. Es importante que todos los ciudadanos de una misma República reciban la misma educación, porque así sus ideas y métodos pueden organizarse y afirmar la unidad nacional. Cuando los hombres leen juntos, piensan de un mismo modo; es natural que obren de manera semejante (Guerra, 1995, p.376).

Unidad nacional, educación uniforme, ciudadanos con ideas y obras semejantes. Esos eran los fines de la educación mexicana en el cambio de siglo.

## ***Siglo XX***

El examen de la política educativa realizada por los gobiernos revolucionarios se puede hacer desde 1921 cuando se establece la Secretaría de Educación Pública como la oficina del gobierno

mexicano encargada de la educación, con José Vasconcelos al frente. Latapí y Meneses utilizan la categoría “proyecto educativo nacional” o “proyecto nacional” para referirse a las ideas sobre la educación, las propuestas articuladas, fundadas en principios y valores, y operadas en determinadas épocas de la vida pública del estado mexicano en el siglo xx. Esa categoría es útil para las siguientes notas.

### *José Vasconcelos*

El primer proyecto de educación para el país lo desarrolla precisamente José Vasconcelos, con base en el texto de la constitución de 1917 ya referido. Una muestra del fundamento del pensamiento educativo vasconcelista la encontramos referida por Meneses:

[...] los pueblos civilizados procuraron formar buenos ciudadanos, hombres y mujeres libres, capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio, de procurar sustento y de forjar la sociedad, de tal manera que todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir [...] una visión del mundo invisible construido por valores que se disfrutaban, sin sentido de rivalidad o competencia con nuestros semejantes (Molina, 1981; como es citado en Meneses, 1999, p.20).

En este fragmento se nota el fin de la educación propuesto por Vasconcelos: formación de ciudadanos libres, con ideas y valores propios; constructores de la sociedad; solidarios y trabajadores. Y también un aroma del supuesto contractualista de la sociedad: “sin sentido de rivalidad con nuestros semejantes”.

Según los estudiosos (Latapí, 1998) tres fueron las fuentes de la política educativa vasconcelista.<sup>35</sup> La herencia de Justo Sierra, quien durante la última parte del porfiriato construyó una visión de conjunto de los problemas del país y la relación de ellos con la educación en el Congreso de Instrucción Pública de 1889, fijó una política educativa definida y propuso instituciones, como la escuela normal, que luego Vasconcelos aprovechó. El pensamiento antipositivista (tampoco ajeno a la influencia de Sierra) cultivado en el Ateneo de

---

<sup>35</sup> Una visión sintética del siglo xx en materia de política educativa, la ofrece Pablo Latapí en su ensayo “Un siglo de educación nacional: una sistematización” incluido en la obra *Un siglo de educación en México*.

la Juventud —especie de ágora liberal humanista— con el cual Vasconcelos desarrolla una filosofía espiritualista: “Toda pedagogía implica una tesis sobre el destino y no solamente una ciencia de los objetos” (Latapí, 1998, p.25). Y, por último, los aportes de la reforma educativa rusa, surgida de la revolución de octubre, la cual se centró en que el estado, con sus fines, controlara toda la educación: el jardín de niños y hasta la universidad, la difusión cultural y las bellas artes. Vasconcelos propuso un concepto de educación que adoptó de la escuela activa: la educación como medio para resolver otros problemas, por ejemplo la reforma agraria; difundió la cultura como factor de liberación y de dignificación de las personas y, sobretodo, fomentó la conciencia de identidad mestiza de los mexicanos y la afirmación de nuestra vocación latinoamericana.

Para llevarla a cabo encabezó un ministerio del gobierno federal para la educación. Es el fundador de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hasta hoy oficina del gobierno para la educación. Construyó locales escolares en abundancia, especialmente en el medio rural; propugnó por un nuevo tipo de maestro y promovió su valoración social; estableció las misiones culturales y los maestros rurales; y emprendió una campaña de alfabetización que llevó las letras a miles de adultos, sobre todo campesinos.

La obra vasconcelista fue de “emergencia nacional” dada la situación posrevolucionaria en la que se encontraba la educación en los años veinte del siglo pasado; absorbió a las escuelas municipales (en estado de pobreza o precariedad), a quienes se les había encomendado, sin presupuesto, la tarea de la educación en los años anteriores; y se dirigió a los espacios donde los gobiernos estatales no habían llegado. Los gobiernos surgidos de la revolución tenían el imperativo de cubrir la deuda social con los campesinos, los indígenas y otros grupos vulnerables (actores destacados en las milicias combatientes) y convertirlos en agentes y beneficiarios del progreso social prometido por los revolucionarios, al tiempo de organizarlos en las bases de apoyo al nuevo régimen (Arnaut, 1998, p.19).

El vasconcelista fue un proyecto truncado por la inestabilidad del país y sin embargo, tuvo elementos fundantes cuya vigencia perdura: “logró convencer al país de que la Revolución también concernía a la educación [...] [y de que debía] comprometerse resuelta y totalmente con una educación popular, capaz de llegar a esa inmensa mayoría de ciudadanos hasta entonces marginados del desarrollo nacional” (Fell, 1989, citado en Latapí, 1998, p.26).

## *Educación socialista*

La revolución rusa de 1917 también alentó el socialismo y los diversos movimientos y actividades basados en esa ideología en el país. En la arena educativa, esos movimientos reaparecieron con fuerza en el país mexicano en 1921 con la apertura de la nueva SEP. Tales movimientos tienen antecedentes muy adentro del siglo XIX y de manera más próxima en el anarco-socialismo y sus variantes, débiles aunque visibles en los años postreros del porfiriato (por ejemplo, en las actividades de los hermanos Flores Magón) y con fuerza real desde 1912 en el sureste del país con los proyectos de los gobernadores de la época en Tabasco, Tomás Garrido Canabal; y Yucatán, Felipe Carrillo Puerto. Esas ideas socialistas con frecuencia se asociaban a la lucha contra la injerencia del clero en la educación.<sup>36</sup> Es decir, en esos años hay una compleja trama de ideas y propósitos ideológicos y políticos entre el socialismo, el racionalismo, el laicismo y las condiciones de las fuerzas políticas regionales y nacionales. Tal complejidad impide desligar en esos años los propósitos anticlericales con las propuestas educativas laicas, nacionalistas y luego socialistas.

Plutarco Elías Calles, miembro del grupo de generales sonorenses, actores principales y consumidores del triunfo de la revolución, tanto en su periodo presidencial como luego durante el Maximato (Meneses, 1998b, p.31), impulsó el socialismo, las ideas socialistas en la educación y las medidas anticlericales a manera de un amasijo ideológico para combatir el poder clerical y los grupos conservadores ligados a la propiedad rural y a la iglesia católica. Desde 1925 propuso políticas educativas para aplicar una educación laica (con una definición ambigua y antirreligiosa), nacionalista y científica, contra el fanatismo y la reacción. Este intento, que aprovecha, aunque no coincide del todo con la “educación racionalista” y las actividades de la Casa del Obrero Mundial impulsada en el sureste por los gobernadores ya citados, llega a su máxima expresión en un discurso popularmente llamado el Grito de Guadalajara, porque ahí se pronunció. En este, Calles (Yankelevich, 1985, p.83) llamó a “apoderarnos de la conciencia de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la Revolución”, con lo cual suscitó una amplia reacción entre la población, cuya confianza estaba con la “enseñanza libre” y no con los gestos socialistas.

---

<sup>36</sup> La disputa entre los gobiernos y la iglesia es una disputa por el poder y está en la base de muchas situaciones y procesos sociales desde la independencia misma hasta muy entrado el siglo XX. Y la educación es una “arena” en la cual se manifiesta esa lucha. Este es un tema complejo y extenso, por eso aquí solo se toca de manera indirecta

Esas ideas callistas conformaron el “proyecto socialista” de la educación en México, que se consolidó ya en el periodo del presidente Lázaro Cárdenas. En 1934 se reformó la Constitución y se implantó la educación socialista como política de estado, según se analizó ya en el apartado correspondiente de este capítulo.

Las ideas socialistas de inspiración marxista consideraban al proletariado como la clase social que haría el cambio social y por eso la educación socialista implicaba educar al pueblo para darle instrumentos de liberación, conciencia histórica de su papel, capacidad de crítica y destrucción de los valores burgueses y actitudes colectivas tales como la solidaridad y el amor al trabajo. La educación debía transmitir una concepción materialista de la naturaleza y una concepción dialéctica de la historia.

En la práctica se implantó con desigual fortuna según el respaldo real de maestros y sociedad en los diferentes territorios y comarcas del país. La oposición en la ciudad fue mayor. En las áreas rurales, donde el cardenismo tuvo seguidores y se aplicó con mayor fuerza, tuvo más aceptación. Sin embargo, en las regiones rurales de ciertos estados, por ejemplo en Jalisco,<sup>37</sup> la oposición fue radical y hasta violenta.

En el fondo, la propuesta callista, a decir de algunos ni socialista y tampoco racionalista sino simplemente anticlerical, tuvo tres grandes dificultades: nunca se explicitó a qué clase de socialismo se refería esa educación;<sup>38</sup> nunca se explicó cómo se relacionaba un proyecto educativo socialista con un país de economía capitalista;<sup>39</sup> y cómo se pensaba tener éxito si la población mexicana profesaba en su inmensa mayoría, la fe religiosa católica, cuyas ideas e instituciones ese proyecto educativo atacaba.

---

<sup>37</sup> Véase *La educación socialista en Jalisco* (Yankelevich, 1985). Ahí el autor afirma en sus conclusiones “Se ha querido dejar sentado a lo largo de este trabajo que la educación socialista en Jalisco revistió peculiaridades específicas enmarcadas en el contexto de la lucha del Estado surgido de la Revolución por lograr consolidar su hegemonía, intentando derrumbar las bases del poder terrateniente-clerical representante de un orden prerrevolucionario; al tiempo que, se señaló también, esa lucha adquirió ribetes sangrientos logrando las fuerzas *tradicionales* [las cursivas son añadidas], en la mayoría de los casos, impedir que tal escuela se implantara” (Yankelevich, 1985, p.185).

<sup>38</sup> “La modificación del texto constitucional (1934) y la puesta en práctica de la educación socialista puso de manifiesto la ambigüedad y la confusión existente en la interpretación del vocablo *socialista*. Ni las propias definiciones que dieron los más encumbrados personajes en la lucha por la reforma se observó coherencia y unidad de criterio; para la mayoría de los maestros resultaba incomprensible y en general para el conjunto de los mexicanos, la implantación de una educación socialista no les indicaba nada novedoso” (Yankelevich, 1985, p.104).

<sup>39</sup> “En otros términos, resultaba imposible que, sobre la base de estructuras capitalistas, un régimen por el sólo hecho de reformar la Constitución, intentara minar con éxito los pilares de esas estructuras que le dieron origen y que garantizaban su reproducción” (Yankelevich, 1985, p.105).

### *Educación técnica*

De manera simultánea al proyecto socialista se implantó la enseñanza técnica, cuyo punto más elevado fue la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en 1936, el cual agrupó a las escuelas profesionales que ya existían con anterioridad. Este proyecto se basó en la escuela Gary de Indiana (EUA) cuya idea fue ofrecer el entrenamiento a los estudiantes por obreros especializados. Narciso Bassols fue el secretario encargado de impulsar esta política. Se trató de subrayar la tendencia utilitarista de la educación, preparar a los ciudadanos para hacer bien las cosas e incorporar a los jóvenes al proceso de producción de riqueza. Por eso, la prioridad fue la vinculación de la educación con la producción y el empleo:

La urgencia de industrializar el país hacía evidente la necesidad de organizar la formación de técnicos y profesionales competentes. La industria petrolera, nacionalizada en 1938 se convirtió en campo prioritario de trabajo para las primeras generaciones de egresados del IPN; otros sectores fueron la construcción, el energético y las comunicaciones (Latapí, 1998, p.31).

La enseñanza técnica, impulsada en el ámbito nacional en este periodo cardenista llegó para quedarse y todavía en nuestros días es una importante rama de la educación pública, aunque con nuevos matices, propios de los días que corren.<sup>40</sup>

### *Conciliación nacional*

Terminado el periodo del presidente Cárdenas en 1940, el nuevo presidente, Manuel Ávila Camacho, propuso un gobierno de conciliación nacional y la política educativa congruente de unidad nacional. Quien consolidó la nueva política fue Jaime Torres Bodet. Llamado a la Secretaría de Educación en las postrimerías del sexenio, el ameritado universitario e intelectual condujo una política educativa de educación integral, democrática, laica y nacionalista. Buscaba que la educación pública coadyuvara a suprimir la discriminación y privilegios de ciertos

---

<sup>40</sup> Se puede verificar con el surgimiento, impulso y crecimiento del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del mismo IPN, para formación posgraduada sobre todo en áreas prioritarias para el desarrollo tecnológico del país

estamentos sociales y económicos, a favorecer la integración de la familia y a resaltar la importancia de la independencia nacional y la solidaridad internacional. Torres Bodet propuso una nueva redacción del artículo tercero de la Constitución, para eliminar el término de “socialista” e incorporar al texto los principios, ya citados, de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática.

Las bases de la política de “unidad nacional” perduraron con mínimos ajustes y novedades de poca relevancia hasta 1970. Una excepción, es decir un ajuste mayor, fue la instauración del libro de texto gratuito para todos los grados de la educación primaria durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos, en el cual fue secretario de educación el mismo Torres Bodet. Esa medida tuvo oposición en círculos conservadores basada en dos temas de recurrente conflicto entre las elites y el gobierno: la educación sexual y algunas interpretaciones de la historia, en las cuales se debaten posturas ideológicas en relación a ciertos próceres (Miguel Hidalgo y Agustín de Iturbide) y presidentes del siglo XIX (Benito Juárez y Porfirio Díaz).

La unidad nacional sigue siendo un propósito gubernamental explícito, no obstante la resignificación del término sufrida a lo largo de los años, desde una idea asociada al proyecto revolucionario triunfante, hasta una idea asociada al desarrollo integral, global y moderno.

### *Modernización*

En 1970, con un país en tensión por los graves conflictos con la Universidad Nacional en 1968, el presidente Luis Echeverría se propone una nueva política educativa “modernizadora”, la cual trata de plasmar en una Ley Federal de Educación, que se aprueba en 1973. Con este paso se inicia una nueva época en la educación, la cual durará hasta el año 2000, con variantes sexenales. El gobierno de Echeverría propone una política educativa congruente con su política nacional, con dos objetivos: transformar la economía, las artes y la cultura por medio de la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo por medio de la igualdad de oportunidades. Se crean nuevas direcciones en la Secretaría de Educación Pública y se redefine académicamente la propuesta pedagógica hacia el “cognoscitivismo” en la enseñanza-aprendizaje, el cual pide de los maestros promover la participación activa del educando y estimular la iniciativa, la responsabilidad, la capacidad creativa y el pensamiento crítico. Se trata así de conseguir que el estudiante aprenda a aprender. Se propone la idea de

sistemas “abiertos” de educación básica, el imperativo de planeación sistemática, la modernización de los instrumentos y materiales de apoyo pedagógico y didáctico en el aula y nuevos modelos de educación media superior y superior, la cual vive años de expansión tanto en la matrícula como en el número de las instituciones públicas en las diversas entidades federativas del país.

La Ley Federal de Educación de 1973 resalta la importancia de la educación extraescolar, propone un sistema nacional de créditos académicos que permita la movilidad del estudiante sin peligro de perder los logros ya conseguidos y manda ayudar al estudiante a ejercitar la reflexión crítica frente al dogmatismo y el autoritarismo.

Sin embargo, varias de las novedosas propuestas se diluyen en medio de la burocracia de las dependencias gubernamentales, el tortuguismo y la oposición a limitar o restar privilegios a los maestros, no siempre relacionados con las exigencias del proyecto educativo gubernamental; y la educación extraescolar “abierta” propuesta en la ley, naufraga en la misma Cámara de Diputados que la aprueba sujeta a regulaciones reglamentarias “por establecer en la ley”, lo cual nunca sucede.

Durante la presidencia de José López Portillo, la política modernizadora adquiere un nuevo matiz, centrado en el impulso a la enseñanza primaria universal (educación para todos) conducido por el secretario Fernando Solana. Además, en estos años se inicia un lento proceso de desconcentración primero, descentralización después y federalización como política pública explícita en 1992, mediante el cual los poderes federales ceden atribuciones en la materia educativa a los gobiernos estatales.

La descentralización o “federalización” como se le llamó en 1992 es a decir de Alberto Arnaut “la transferencia del personal, las escuelas y los recursos de esos servicios educativos, del gobierno federal a los gobiernos de los estados, al mismo tiempo que el gobierno federal conserva y refuerza sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional” (Arnaut, 1998, p.17).

Este proceso de administración pública en el caso de la educación mexicana estuvo (y está aún) fuertemente influenciado por factores políticos, sobre todo por la tensión entre gobierno local y gobierno federal por los recursos y el control social, y la tensión entre los grupos locales y el nacional que controlan el SNTE, por lo que los sucesos, logros y fracasos en este ámbito van más allá de las razones de carácter educativo. Conviene recordar, según nos hace ver Arnaut (1998, p.19) que los fundadores del sistema educativo federal mexicano, al final

del siglo XIX y sobre todo a partir de 1921, lo imaginaron así para complementar y estimular la iniciativa local. Fue la magnitud del rezago, el tamaño de las tareas y la debilidad de los municipios y estados —a quienes la Constitución revolucionaria de 1917 les encargó la función educadora del estado y que nunca tuvieron recursos para emprender esa tarea— lo que obligó al gobierno federal a encargarse y emprender de manera centralizada la tarea educativa nacional.

A la par de la federalización, se propuso la reforma de los estudios. Esta se operó con base en una política de cinco puntos: carácter permanente de la educación a lo largo de la vida, el desarrollo de la actitud científica, la conciencia histórica, la relatividad de todo conocimiento como condición para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante y el énfasis en el aprendizaje activo. Esta política alcanza su culminación en 1992 con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (AM) cuyo contenido se ha analizado con detalle en un apartado anterior.

El acuerdo tiene inspiración liberal y además de recoger viejas demandas, tales como la revaloración social del magisterio y la descentralización efectiva, se propone con toda claridad un fin de eficiencia y productividad como ingredientes de la “calidad” de la educación. Por tanto, promueve la vinculación de la educación con el mundo del trabajo (a la manera de la política de enseñanza técnica de medio siglo atrás), la reelaboración de los libros de texto y la evaluación interna y externa de la educación y el aprendizaje. Todo en un entorno de “globalización” de la economía y de un nuevo discurso individualista.

Conviene un breve paréntesis para dejar constancia, otra vez, de la dicotomía entre propósitos y realizaciones de la política educativa mexicana. Pablo Latapí y Manuel Ulloa (2000) realizan un ejercicio sobre las características del financiamiento de la educación desde que se decreta la descentralización y descubren un hecho concreto. El esfuerzo de “federalización” en materia de financiamiento educativo no responde a ningún criterio objetivo, sino a una fórmula cuya elaboración fue más un intento de legalizar los hechos y los números que mantenían un cierto financiamiento federal a cada entidad federativa, que de implementar una política de descentralización con alguna racionalidad reconocible. Al decir de los investigadores:

[...] las actuales pautas de distribución de los recursos educativos federales distan mucho de ser satisfactorias desde una perspectiva federalista. Por comprensibles que sean las

razones históricas que las han determinado, hoy son cuestionables por no corresponder a criterios objetivos, claros y explícitos, que se estén aplicando consistentemente en todas las entidades, hayan sido consensuados por ellas y puedan ser auditados (Latapí & Ulloa, 2000, p.101).

En concreto descubren que las fórmulas para distribuir el gasto federal en educación son fórmulas inerciales que son fruto de arreglos bilaterales previos, los cuales son a su vez resultado de negociaciones donde lo decisivo fue la clase de relación política entre el respectivo gobernador y el aparato central federal. Y la consecuencia es que la descentralización del gasto no alienta el crecimiento del gasto estatal y municipal tal como era de esperarse al otorgarse mayores atribuciones a los estados y municipios. La política de descentralización diseñada para enriquecer y mejorar la educación mexicana al disminuir la distancia entre decisiones y operación de estas, se nulifica por la demora (o mejor, la rémora) en modificar la relación administrativa de los gobiernos involucrados. La consecuencia es fruto nulo de esa importante decisión. Se cierra aquí el paréntesis con el recordatorio de la mayor dificultad, probablemente, de la política educativa mexicana: operar en la práctica administrativa gubernamental de manera congruente las decisiones asumidas.

El periodo modernizador se consolida en 1992 con el AM y tiene un punto culminante en 1993 cuando se aprueba la Ley General de Educación, que sustituye a la de 1973. También se han analizado con detalle los contenidos de estos textos en un apartado anterior.

Al decir de Latapí (2004, pp. 49, 50), en este periodo inicia y se consolida una política educativa “de Estado”—que consiste en un conjunto de determinaciones caracterizado por su mayor estabilidad en el tiempo y por el compromiso de gobiernos sucesivos respecto de ella—la cual reúne varios requisitos políticos, por ejemplo, que el estado, a través de varios de sus órganos, se involucre en su propuesta y formulación; que cuente con bases legislativas y no dependa de la voluntad de los gobernantes o solo del Poder Ejecutivo; que los ciudadanos afectados por las acciones concretas, la conozcan oportunamente y la respalden, al menos en términos generales; y que exista alguna forma de rendición de cuentas de parte de las autoridades responsables en relación con su aplicación y frutos o deficiencias.

Las políticas modernizadoras en general, y las educativas en particular, obedecieron a dos impulsos (Latapí, 2004, p.51) enunciados por el presidente Miguel de la Madrid: el distanciamiento de las posturas posrevolucionarias populistas e ineficientes de los presidentes

Echeverría y López Portillo y al intento de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados.

La modernización en general consistió en reducir el peso del estado y ampliar el libre juego de los mercados, impulsar la competitividad de los productos principalmente de exportación e incrementar la productividad real de la fuerza de trabajo. Y en el sistema educativo se buscó disminuir la gratuidad de los servicios educativos, el fomento de la enseñanza privada, la descentralización y el énfasis en los valores de la llamada “sociedad del conocimiento”. En este marco se formulan y operan un conjunto de políticas educativas, que si bien se inician en los primeros años de la década de los ochenta, se consolidarán hasta 1992 y 1993 con el Acuerdo de Modernización y la Ley General de Educación.

Algunas de las propuestas más significativas de política educativa propuestas y operadas en este periodo modernizador son:

- Se definen estrategias para alcanzar equidad educativa.
- Se define con claridad la función compensatoria de la federación.
- La participación social en las escuelas tiene un marco legal para realizarse.
- Se inicia y consolida, ya en el periodo de alternancia, la evaluación educativa y se erige, en 2002, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa; además se establece la obligación de dar a conocer el resultado de las evaluaciones.
- Se propone y opera la descentralización de la federación hacia las entidades federativas.
- Se propone aportación pública y privada de mayores recursos para la educación y para la ciencia y la tecnología, política que se concretó hasta después de la alternancia en la Ley General de Educación (LGE), reformada expresamente en 2005 para establecer la obligación del “ejecutivo federal y los gobiernos de cada entidad federativa” de otorgar a la educación el 8% del Producto Interno Bruto (PIB) y al menos el 1% a ciencia y desarrollo tecnológico de la Instituciones de educación superior.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> La reforma se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de enero de 2005.

Baste por ahora recordar que el texto de la LGE establece nuevos fines de la educación, por ejemplo, la protección del ambiente, el aprovechamiento racional de los recursos naturales, prescribe la descentralización (una vez más), la participación social, la colaboración a los fines educacionales de los medios de comunicación social, la evaluación del Sistema Nacional Educativo y la preparación y actualización de los maestros. Conviene resaltar que esta ley prescribe que la educación secundaria o media se incluya a partir de entonces como parte de la educación básica y, unos años más tarde, ya en el siglo XXI, con la obligatoriedad de la educación preescolar, la educación obligatoria llega a 12 años (tres años de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria) de escolaridad.

### *Alternancia*

La alternancia en la presidencia de la república en el año 2000 propicia un nuevo impulso y un nuevo giro en la política educativa modernizadora. Se proponen y detallan en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y en el Programa Nacional de Educación (PNE) también analizados con detalles antes.

En este periodo, recuérdese, se acentúa el giro hacia una educación congruente con la economía competitiva y global (PND): “no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la *educación* que le permita, dentro de un entorno de *competitividad*, planear su destino y actuar en consecuencia”.

Además, la política educativa se propone programas novedosos, en alguna forma adaptados de experiencias exitosas de otros países: el programa de escuelas de calidad, el programa de becas para estudiantes en apremio económico, la educación para adultos y analfabetos mayores, la educación a distancia con apoyo en las nuevas tecnologías de comunicación y, a partir del año 2004, la educación básica asistida por sistemas de información automatizados a través del Proyecto Enciclomedia.

El nuevo gobierno plasmó su propuesta de política educativa en un programa nacional. Una apretada síntesis de las políticas propuestas en el Programa Nacional de Educación 2001–2005 (véase Programa Nacional de Educación 2001–2005; Gobierno de la República, 2001; SEP, 2001) revela un conjunto de afirmaciones acerca de las expectativas y atributos que el gobierno federal tiene y hace acerca de la educación: la educación ha de proveer lo necesario para

superar las barreras sociales entre sectores y segmentos de la sociedad nacional. La educación ha de ofrecer respuestas a las necesidades fundamentales de la juventud (empleo, integración, participación social y maduración afectiva); y contribuir a formar una identidad nacional renovada para enfrentar nuevos retos de una sociedad global, por ejemplo, promover una cultura ambiental.

La educación en general ha de ofrecerse con mayor flexibilidad, pertinencia, permanencia e independencia de condicionamientos externos, lo cual se propone con base en una idea de oferta diferenciada del Sistema Educativo Nacional. A la educación básica le corresponde propiciar la enseñanza de los valores fundamentales de solidaridad, responsabilidad social, respeto y aprecio por las formas diferentes de pensar y ser. La educación media ayudará a los jóvenes a alcanzar la madurez personal y social que requiere su papel de ciudadanos; y a la educación superior le corresponde formar profesionales y dirigentes con competencia técnica, conocimiento del país y comprensión de los alcances de los retos que enfrenta y sensibilidad social ante las desigualdades. Además, el programa, con relación a la aplicación de las nuevas tecnologías, se propone abrir un amplio debate nacional para encontrar las mejores maneras de apoyar con estos medios el desarrollo de la educación nacional.

El programa nacional del gobierno de alternancia piensa el desarrollo (concepción, instrumentos, medios y métodos) de la educación nacional con base en cuatro elementos centrales de diálogo nacional (diálogo propuesto por el gobierno para “terminar” de definir la nueva política educativa): justicia y equidad educativas para resolver el rezago y el retraso educativo de la población. La construcción de la ética pública como elemento indispensable para levantar un estado de derecho social, multicultural, viable y sustentable. La responsabilidad social sobre la educación, que facilite y permita llegar a tomar posición acerca de una cuestión básica: qué educación para qué país, y que se comprenda toda la educación como una tarea pública que se resuelve en lo público. La innovación educativa en la sociedad del conocimiento para encauzar las nuevas modalidades educativas y las transformaciones que suponen.

Sin duda, el programa ofrece una plataforma de política educativa innovadora, llamada a ser, si se cumpliera, un nuevo “proyecto” según la categoría usada antes. Sobre todo si se consideran los cuatro elementos de diálogo nacional, tanto por la invitación al diálogo

“nacional” como por los temas y asuntos incluidos en cada elemento, reflejo de una agenda nacional postergada en los años de los regímenes autoritarios.

### **Análisis**

Durante la primera mitad del siglo XIX, ya en el México independiente, la educación se piensa y organiza en medio de una disputa de dos corrientes de pensamiento con sus variantes. Una, la hispanizante que trata de mantener la estructura de la colonia y busca el progreso material con base en el orden. Dentro de esta corriente de corte conservador, hay una variante que ve en Norteamérica un ejemplo a seguir, esto es, adoptar la modernidad sin negar la tradición, que se acerca a los postulados del liberalismo combinados con ciertos postulados de la revolución francesa, por ejemplo, la educación es obligatoria para el ciudadano, no para el estado. Otra corriente es la del liberalismo, más puro o moderado, que sostiene la república federal democrática con instituciones representativas; sociedad laica de pequeños propietarios, campesinos y maestros artesanos; libre juego del interés individual sin leyes restrictivas, capitalismo económico y el estado para defensa, seguridad, educación y acaso salud. Los fines de la educación tuvieron en común en los diversos momentos la consecución de la unidad nacional y la ilustración de los mexicanos.

La segunda mitad del XIX, marcada por el triunfo liberal, al tiempo que permite conquistar poco a poco cierta estabilidad (la cual será lograda hasta los últimos años del porfiriato), permite en materia educativa establecer un pensamiento liberal claro, aunque lleno de variantes “a la mexicana”. La unidad nacional, la ilustración y la formación de ciudadanos siguen siendo fines de la educación buscados y queridos; no obstante, los significados de tales fines se diferencian según los pensamientos dominantes en cada etapa del liberalismo. Tales significados varían desde el juarismo patriótico al positivismo de Barreda y el liberalismo positivista<sup>42</sup> de corte rousseauniano de Justo Sierra. Las disputas entre los bandos actuantes en la vida política nacional de la segunda mitad del siglo XIX se suscitan más por el

---

<sup>42</sup> François-Xavier Guerra, entre otros historiadores, hace evidente en su estudio del siglo XIX mexicano cómo Gabino Barreda, el padre del positivismo en México, tuvo que adaptar los principios de esa corriente a las posibilidades ideológicas de los intelectuales y gobernantes de la segunda mitad de ese siglo, pues no hubieran aceptado un positivismo puro.

control de las escuelas frente al clero y los conservadores que por las ideas en donde solo el laicismo y el estatismo separa a unos de otros.

El siglo XX, con gobiernos más estables a partir del fin de la etapa violenta de la Revolución de 1910, fue siglo de contrastes en la primera mitad. Altos ideales humanistas y de ilustración fueron los fines de la educación, al lado de fines, si se quiere más aterrizados, como la unidad nacional, la formación de una fuerza de trabajo técnicamente capaz de enfrentar la industrialización del país y formar ciudadanos para una nueva patria. El asunto de la educación socialista fue un paréntesis nacional centrado en la disputa con el clero y para nada parte de un proyecto socialista de nación.

En la primera mitad del siglo XX aparecen las realidades congruentes con las políticas. El gobierno de la república se empeña en construir escuelas, sostener y extender las escuelas normales, modernizar la educación superior y en general la universidad. Se organiza por primera vez algo que merece el nombre de Sistema Educativo Nacional y los maestros se sindicalizan en el ámbito nacional. Todo lo cual produce una urdimbre cada vez más densa y fuerte. Los gobiernos modernizadores de la segunda mitad encuentran una educación nacional con las fuerzas y los defectos de una institución estatal nacional.

La segunda mitad del siglo XX es el tiempo de sucesivas modernizaciones de la educación. Es notable como a los fines nacionalistas se añaden los fines económicos, los cuales poco a poco ocupan un lugar más importante en el discurso del estado mexicano que, sin embargo, no abandona del todo el discurso nacionalista, hasta el final del siglo y claramente en lo que va del nuevo siglo XXI. La educación se concibe cada vez más como un factor del desarrollo económico y de igualdad. Al fin de siglo se consolida una política educativa claramente asociada a los fines económicos del estado, empeñado en una modernización congruente con la economía global surgida desde el fin de la guerra de Vietnam y claramente instalada a partir del fin del socialismo real en 1989 con la caída del muro de Berlín y consolidada en México con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994. El fin de la educación se modifica hacia generar educados con capacidad de adaptación a los rápidos cambios de la economía basada en la explotación del conocimiento, la circulación libre de la información y las nuevas demandas de una sociedad enfrentada y usuaria de las nuevas tecnologías de comunicación. Esta nueva sociedad no puede sino ser educada para el cambio económico. De ahí la decisión de incorporar a la política educativa la idea de educar para disminuir la pobreza, lacerante y contradictoria realidad (que desmiente y contradice con hechos el discurso de la modernidad

económica) mexicana, y disminuir la desigualdad social; tal y como se lee en el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de alternancia.

El problema de la política educativa mexicana no ha estado, salvo en épocas bien determinadas, en las formulaciones y fundamentos de esta. Ha estado en la aplicación concreta. Los numerosos y documentados estudios de la educación mexicana muestran esa realidad: los propósitos se ven con frecuencia obstaculizados por una operación deficiente, incompleta o a veces inexistente. Y esto por diversas razones y motivos. Al lado de lo que diversos autores llaman la “hazaña educativa nacional” que sacó del analfabetismo y le proporcionó oportunidades de educación básica a la mayoría de la población mexicana en solo 70 años y hoy ofrece oportunidad de escuela básica y secundaria a prácticamente todos los niños en edad escolar, se reconocen desigualdades y inequidades flagrantes: la escuela en lugares y regiones en situación de pobreza reproduce la pobreza, por ejemplo.

¿Por qué las deficiencias? Esto ha sido un objeto de estudio privilegiado por los investigadores de la educación mexicana. En las investigaciones se encuentra que no existe “la” razón. Se trata de una trama compleja de ideas, hechos, razones y decisiones que pueden ir desde el idealismo de una propuesta o programa hasta la falta de presupuesto suficiente para aplicar en todo el territorio nacional una acción o una actividad concreta. Así, son diversos los factores que intervienen en cada época concreta. Sin duda la complejidad creciente de la educación mexicana (en 2005, la educación básica en sus diferentes formas atiende a más de 24 millones de personas) hace compleja la implantación de cualquier nueva medida o gestión.

Un análisis reciente ya citado (Latapí, 2004) hace ver cómo a la par de la continuidad de las cuatro<sup>43</sup> políticas de la modernización, los fracasos son mayores que los logros. La descentralización ha avanzado y los gobiernos de los estados tienen hoy mayor injerencia en los asuntos educativos, aunque no siempre se pueda demostrar el otorgamiento de mayores recursos y mayores atribuciones, y sobre todo porque los fundamentos constitucionales del federalismo educativo y la exigibilidad del derecho a la educación aún no se asientan en la constitución.<sup>44</sup> Los asuntos de renovación de planes, programas y libros ligados a la mejor

---

<sup>43</sup> El autor resume la política educativa reciente (1992 en adelante) en cuatro grandes propósitos: la descentralización de la educación básica y normal; la elevación de la calidad educativa desde la renovación de los planes, programas y libros de texto; la atención al mejoramiento del magisterio; y, la participación de la sociedad en la escuela (Latapí, 2004, p.233).

<sup>44</sup> “La federalización se considera irreversible y ha sido reafirmada por cada secretario, pero se la entiende como un proceso abierto a nuevas determinaciones que precisen la relación entre federación y estados” (Latapí, 2004, p.321).

calidad educativa solo se han adelantado en la educación primaria. La reforma en secundaria fracasa y apenas se preveía implementar una parte a partir del año escolar 2006–2007. La atención al magisterio parece haber fracasado en todas las líneas: el programa de carrera magisterial, la reforma de las escuelas normales y la actualización y profesionalización de los docentes. Por último, la participación de la sociedad en la escuela ha sido obstaculizada, en la práctica, por el SNTE.

Latapí hace suyo el análisis del derecho a la educación realizado por el alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos en México.<sup>45</sup> Y concluye:

El sistema educativo adolece de inequidades estructurales que no logran ser superadas a través de programas compensatorios, becas y otras medidas; las pautas de asignación de plazas de maestros a las zonas más deprimidas o el aprovechamiento de la riqueza de la multiculturalidad exigen también reformas importantes; los costos unitarios de las diversas modalidades debieran corresponder a una preocupación continua por la equidad; además, todos los indicadores (como se afirma en el PNE) debieran estar cruzados por esta preocupación (Latapí, 2004, p.324).

Para el propósito central del trabajo se puede decir, sin embargo, que los fines de la educación parecen cambiar poco en 200 años de vida independiente, si se miran las declaraciones y los documentos oficiales. No obstante, la dinámica socioeducativa real otorga prioridad en los hechos a unos fines sobre otros e incorpora aspectos, a veces determinantes, sin necesariamente llegar a modificar las formulaciones constitucionales.

El breve recorrido contenido en este apartado muestra tres hechos: uno, la educación nacional es un medio decididamente aprovechado por todos los gobiernos, más allá de su particular ideología, para hacer visibles y aplicar sus ideas, y para consolidar su programa de gobierno. Dos, la educación es de la mayor importancia para la población, desde la demanda de escuela propia y eficaz de los habitantes de las *parcialidades* de la Ciudad de México colonial, hasta el vigor de los líderes sociales del México contemporáneo al comprometerse públicamente (según se dice en el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, 2002) a

---

<sup>45</sup> La oficina del alto comisionado realizó por encargo del gobierno federal un diagnóstico de los derechos humanos en el país, cuyo resultado se publicó con el nombre de *Diagnóstico de la situación de los derechos humanos en México*.

apoyar y financiar un programa educativo como el del gobierno de alternancia, que establece, entre otros, el fin de la educación como “medio para ser un país competente para participar en la comunidad internacional contemporánea”. Tres, los fines económicos de la educación hoy ganan importancia frente a los sociales y los ideológicos. El PND deja claro que “no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia”.

La diversidad de fines reconocibles en los documentos gubernamentales de las diferentes épocas, reiterados en unas, diluidos o enfatizados en otras; y en la dinámica social de la educación recuperada en el recorrido por las ideas y la historia, advierte de la índole mixta de la PEM. En la PEM, de manera congruente con lo constitutivo de las políticas públicas, se incluyen intereses diversos y de los distintos grupos con capacidad de influir en la formulación y diseño de la política concreta.<sup>46</sup> Esta diversidad puede constituir un obstáculo para el logro y será en la aplicación práctica de la política enunciada donde se pueda verificar la importancia de unos fines sobre otros. Sin embargo, el análisis de la “política” (con minúscula) ha de complementarse con el análisis de la política educativa. Este fue el objeto del largo recorrido consignado en este capítulo. Por eso, conviene tomar de Latapí una de sus conclusiones del estudio ya citado antes. Asienta la necesidad de una visión global de la educación para tener un significado cabal de las políticas de estado y se pregunta:

¿Qué tipo de educación requiere la población del país en los próximos años y décadas, considerando al país como proyecto histórico colectivo, a la luz de los valores humanos aceptados? ¿Qué retos y dificultades se advierten para lograr el desarrollo humano de la población? Más allá de preparar para el empleo y la producción, ¿qué conocimientos, valores, habilidades y comportamientos colectivos deben fomentarse? ¿Cómo traducir en términos pedagógicos “el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano” prescrito en la Constitución? ¿Qué corresponde hacer a la educación formal y a la no formal y qué condiciones son indispensables en el entorno cultural? Y en este marco

---

<sup>46</sup> Fernando Reimers dice al respecto: “Pocos progresos se han hecho en el empeño de dar respuesta a los interrogantes acerca de la relación entre cambio educativo y cambio social debido a su compeljidad, y todavía menos en hacer que los sistemas de educación sean más equitativos, debido a que la educación es un terreno muy polémico. En las políticas educativas se reflejan los diferentes puntos de vista sobre las aspiraciones vitales y los diferentes intereses de los distintos grupos” (1999, p.538).

general, ¿cuáles son las obligaciones del Estado y de sus órganos especializados en la educación, a sus diversos niveles? ¿Cuáles las deseables de parte de otros actores sociales? (Latapí, 2004, p.351).

Las respuestas probablemente propongan otros fines para la educación nacional mexicana. Por ahora, se retoma el propósito inicial, no se entra en los temas prácticos y, tal como se estableció en los propósitos, volvemos a los fines económicos de la educación. A continuación.



# Examen de los fines económicos de la PEM y sus argumentos

Los fines económicos de la educación contenidos en la PEM establecen mediante formulaciones concretas una relación entre educación y economía. Se puede asumir, en términos generales, que la educación entendida tal como la acción educativa de carácter público, quiere contribuir al mejor funcionamiento de la economía nacional y esta, determinada y especificada según un modelo ideal al cual se adhiere el gobierno y el estado, requiere (o supone) de la educación cierto servicio, contribución o insumo. Esta relación no es predeterminada y abstracta. Se construye con base en las características de ese modelo de la economía nacional con las cuales se selecciona el o los aspectos en los cuales la educación es funcional a la economía<sup>1</sup> y se concreta así el fin o los fines económicos específicos de la educación. Además, la época y la situación social vivida en cada una de estas influyen tanto en las ideas acerca de las posibles relaciones entre la economía y la educación, como en los enunciados de los fines educativos concretos. La determinación histórica y aun situacional de estas relaciones específicas no elimina la posibilidad de atribuir a la educación otros fines. Pueden coexistir otros fines de la educación al tiempo de los económicos y la educación puede perseguir y aun producir otros logros incluso contrarios, al menos aparentemente, a los fines económicos explícitos.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> La relación entre economía y educación se suscita en la historia desde la Ilustración cuando en el proceso de las ideas, el imperio deja su lugar paulatinamente al estado y este asume poco a poco funciones rectoras en los ámbitos político, económico y social, primero en el marco de un estado monárquico ilustrado, luego en el marco de un estado liberal y luego en un estado de bienestar, liberal, democrático y autoritario. La educación se concibe poco a poco, y cada vez con mayores argumentos y fundamentos ideológicos, como un factor mediante el cual los individuos pueden hacer uso inteligente de la razón, centro y organizador de la época de las luces. Esa relación se verá reforzada y confirmada cuando las ideas liberales y el liberalismo den fundamento a un estado liberal cuya función será asegurar la libertad individual y por tanto, asegurar educación gratuita a los miembros del estado, quienes con ella podrán “ilustrarse”, es decir dominar la razón, y “liberarse”, es decir ser libres. Ambos ingredientes se reputaban centrales para hacer operativa la economía de los fisiócratas y luego la propia de la revolución industrial; no se diga la economía moderna, capitalista y global.

<sup>2</sup> La disputa y el debate por las finalidades de la educación es abundante en la historia de las ideas y de la educación. Las reminiscencias de los clásicos grecorromanos, del renacimiento y del humanismo no se abandonan nunca en la historia del mundo occidental, no obstante su mezcla con las ideas y

La relación entre educación y economía, por su índole, proviene de una manera de ver y concebir la economía y los dinamos de la sociedad. Es desde una manera de ver economía y sociedad que se argumenta para qué la educación. Con mayor o menor énfasis y mayor o menor importancia según la época y los dinamos sociales propios de cada época, se considera la contribución esperada de la educación a un factor o a una condición para hacer realidad o llevar a la práctica el modelo o sistema económico decidido.

En este apartado, además de recordar, en síntesis, los fines económicos de la PEM, se procede a examinar la argumentación que sostiene a esos fines económicos. Esta identificación permitirá reconocer los principios o las hipótesis con los cuales se construye la argumentación del gobierno. En una siguiente parte se podrá, con esta base, proceder al análisis crítico filosófico de los fines, de esa argumentación y de los supuestos o hipótesis desde los cuales se construye esta. Conviene recordar la naturaleza legal y declarativa de los documentos gubernamentales. No son textos académicos, por tanto, la argumentación es afirmativa, no explicativa; es taxativa y generalmente poco desarrollada. Tampoco son documentos homogéneos y cada uno es deudor de su tiempo y motivo.

Las formulaciones identificadas en los documentos gubernamentales<sup>3</sup> en los cuales se expresa la PEM en general y los fines económicos en particular, son, en términos sintéticos, las siguientes:

- La educación es “pilar” del desarrollo.
- La educación contribuye al desarrollo del individuo y la transformación de la sociedad.
- La educación es sustento del proceso de desarrollo social y humano por el cual los mexicanos van a cambiar.

---

razonamientos de las luces, los liberalismos y aun los socialismos. Una síntesis actual de este debate de las finalidades se puede ver en Guy Avanzinni (2000).

<sup>3</sup> Los textos constitucionales revisados en la parte primera no contienen según vimos la expresión de fines económicos de la educación y tampoco contienen propiamente una argumentación para sustentar las afirmaciones. Es posible, aunque improbable, que en la “exposición de motivos” de las diferentes iniciativas de modificación constitucional, parte en la cual suelen escribirse las ideas de quien presenta la iniciativa, se encontrarían argumentos relativos al por qué de los fines educativos propuestos. Ese estudio, de índole histórico-legislativo, escapa a las finalidades del trabajo presente. En todo caso, tales ideas y fundamentos debieran aparecer en los textos gubernamentales.

- La educación contribuye a reducir desigualdades, erradicar la pobreza, igualar las oportunidades y a incrementar la satisfacción de necesidades.
- La educación es factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de calidad de vida.
- La educación es un medio para la prosperidad individual y colectiva, factor de corrección de la desigualdad o promotora de la equidad.

## Los argumentos

Los argumentos de los gobiernos mexicanos<sup>4</sup> que adoptaron un nuevo modelo económico para proponer los fines económicos de la educación, expresados en los documentos básicos de la política educativa reciente, se pueden agrupar en tres. El primer grupo contiene los argumentos históricos; el segundo tiene los argumentos propios del modelo económico adoptado por esos gobiernos. En el tercero se agrupan los argumentos racionalistas, los cuales afirman sus propuestas desde el supuesto de lo indispensable que resulta educarse para vivir de manera activa en la sociedad moderna.

El argumento basado en la historia se propone en el AM de 1992 y afirma que la educación es necesaria para el desarrollo, porque *históricamente está comprobado* que más educación produce más desarrollo; se explicita por desarrollo el crecimiento económico, la distribución equitativa del ingreso y el desarrollo cultural, es decir una comunidad apropiada de sus raíces, creativa, solidaria con los demás y capaz de buscar, encontrar y operar soluciones a los problemas humanos, sociales y de convivencia.<sup>5</sup>

El razonamiento en el AM es el siguiente: desarrollar el país supone educación para toda la población mexicana, de alta calidad y nacional; y la consecuencia es comprometer al estado con la educación pública. Conviene resaltar dos supuestos asumidos en el texto: uno, la relación virtuosa entre educación y desarrollo, esto es “la educación es pilar del desarrollo: el desarrollo

---

<sup>4</sup> Desde luego, según el momento es un gobierno concreto u otro, y por tanto, las formulaciones de uno a otro pueden variar.

<sup>5</sup> “La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte” (AM citado en Arnaut (1998, p.306). Además, “La educación por sí sola no elimina la pobreza [...] sin embargo, históricamente se ha demostrado que la educación es la base del crecimiento personal [...] factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida” (Gobierno de la República, 2001, p.80).

supone la educación”; dos, la educación es un compromiso “de Estado” con todos los mexicanos y en un marco de acción pública. El fundamento aducido en el texto es la historia: la afirmación está históricamente comprobada.

Otro argumento se refiere al momento histórico que vive el país y las obligaciones del gobierno con esas realidades y sus exigencias. En el PND se lee que en el contexto de la transición a la democracia y el arribo de un gobierno de alternancia a la presidencia de la república por primera vez en 71 años (Gobierno de la República, 2001, p.34):

Este gobierno debe gobernar para el cambio, aceptando el reto de renovar profundamente las políticas públicas [...] El reto fundamental consiste en renovar las políticas económicas y sociales del gobierno [...] La renovación *se debe sustentar en la educación*, la gobernabilidad democrática, la salud, la seguridad pública, el desarrollo económico dinámico e incluyente y la competitividad [...] Sin embargo, *la educación es el eje fundamental* y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República.

Y afirma la relación de la educación con la adquisición de un alto nivel de vida tal y como si una fuera la causa del otro: “No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con un nivel de vida alto, si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia” (Gobierno de la República, 2001, p.34).

El PND sostiene también con base en la historia que

Durante la mayor parte del siglo XX, el impulso a la educación en el país tuvo importantes efectos sobre las transformaciones sociales. En particular el apoyo a la educación pública, desde el nivel básico hasta el postgrado, abrió oportunidades significativas de movilidad social y mejoramiento económico para muchísimas generaciones de mexicanos [...] Gracias a esto aumentaron las capacidades y los conocimientos de la población, se permitió el acceso a mejores oportunidades de desarrollo, se iniciaron procesos de inclusión social de grupos que habían estado marginados, se alentaron actitudes de autovaloración en hombres y mujeres que padecían distintas formas de discriminación y

se potenciaron conductas de reivindicación de derechos humanos, sociales y políticos (Gobierno de la República, 2001, p.57).

Se trata de un argumento de carácter empírico: más educación, mejor sociedad. La relación causa–efecto no tiene otra demostración que los hechos acaecidos, a los cuales se les considera causados por la educación. Quienes están escolarizados tienen características transformadas, y los que no, se infiere, permanecen en el estadio anterior. El texto añade datos generales para confirmar: “Quienes logran un grado universitario provienen por lo general de familias con ingresos medios y altos. Las desigualdades educativas son notables, sobre todo entre el medio rural y el urbano y, en especial, en la población indígena” (Gobierno de la República, 2001, p.57).

Con otra formulación concreta, el mismo argumento histórico–empírico aparece en el PNE con base en la medición de los efectos de la escolaridad. Ahí se asevera que:

Una educación básica de buena calidad no es solamente una legítima demanda social, constituye también una *condición* para un desarrollo nacional justo y equilibrado. *La información disponible* muestra que, en términos generales, el mayor bienestar se asocia con una escolaridad alta y que, por el contrario, aquellos grupos de población o personas que no tienen acceso a la escuela o no concluyen la educación básica viven en situaciones precarias y tienen menores posibilidades de aprovechar las oportunidades de desarrollo. Por este motivo sociedad y gobierno debemos comprometernos en la construcción de una educación básica de calidad que desarrolle las facultades de las personas —sensibles, intelectuales y afectivas— y que amplíe las posibilidades de realización y mejoramiento de los seres humanos [...] y los faculte para el ejercicio responsable de sus libertades y derechos en armonía con los demás (SEP, 2001, p.105).

Dentro de este primer grupo y con el mismo tenor histórico–empírico, el gobierno ofrece argumentos del tipo “todos piensan igual”. Por ejemplo, el PNE asume el supuesto de que: “En toda sociedad moderna, la educación es considerada en forma unánime como un factor de primera importancia” (SEP, 2001, p.15). Y este supuesto se presenta como algo socialmente compartido, ya que

El valor que el pueblo otorga a la educación de las nuevas generaciones, según los estudios sobre los valores de los mexicanos, resaltan reiteradamente la confianza depositada en la institución educativa, junto a la disposición de hacer sacrificios para asegurar que los hijos asistan a la escuela. La educación es vista por la población como el canal por excelencia para mejorar la calidad de vida. En la medida en que esta confianza se mantenga podrá esperarse el apoyo social necesario para perseguir una mejor educación para todos (SEP, 2001, p.54).

Se utiliza también el argumento histórico con el matiz de acudir a lo conseguido con la educación en épocas anteriores. El argumento principal reside en que el sistema educativo, durante las décadas anteriores a la globalización (en los años sesenta y setenta) al incrementar la cobertura de atención, ha abierto oportunidades de desarrollo personal, movilidad social y mejoramiento económico para varias generaciones. Los números así lo demuestran. Por eso, al enfrentar los datos reales del rezago educativo, generado en los años ochenta y primeros de los noventa, se vuelven los ojos al pasado. Si antes se produjo bienestar con la educación, ahora también se producirá.

En el segundo grupo de argumentos, en el cual se encuentran aquellos basados en el modelo económico, se identifican los siguientes. El primero acude al “circulo de la pobreza”, una analogía mediante la cual se trata de explicar cómo la pobreza se reproduce a sí misma. El PNE sostiene que

El círculo vicioso de la pobreza está bien identificado; quienes la padecen sufren rezagos y precariedades en sus necesidades básicas de alimentación, salud y vivienda, y con frecuencia se ven en la necesidad de trabajar a edades tempranas, todo lo cual contribuye a reducir drásticamente sus oportunidades de acceso y permanencia en el sistema de educación; los resultados que obtienen en materia de aprendizaje son con frecuencia limitados. Ello a su vez reduce las posibilidades de superar las condiciones de pobreza y marginación en que viven. Como contraparte de esta situación, el acceso a una educación de calidad adecuada a las necesidades de estos grupos es un factor que puede contribuir de manera importante a contrarrestar la pobreza y sus secuelas, y a ampliar las oportunidades de superación de estas personas y el mejoramiento de sus condiciones de vida (SEP, 2001, p.108).

El segundo es el argumento basado en la teoría del capital humano, asociada a los modelos económicos de inspiración liberal. En síntesis, afirma que la educación genera en los escolarizados un cierto capital humano de conocimientos y formación, y facilita en ellos la generación y apropiación del capital social patrimonio de la comunidad en la cual viven. Este enunciado sintetiza algunos argumentos relacionados con el resultado individual de conseguir escolarización. Las competencias y conocimiento que proporciona la educación escolarizada se consideran el capital que una persona puede colocar en la negociación y en la competencia por los empleos. La economía de la sociedad de la información y basada en la globalización es una economía que compite mediante el uso del conocimiento, el cual es fuertemente demandado, y quien lo tenga o lo pueda ofrecer tendrá los mejores empleos.

Otro argumento del gobierno afirma que la educación iguala oportunidades, reduce la pobreza y es condición para mitigar las desigualdades. Debe verse en el contexto de la economía global de mercado. Este argumento sin matices puede sintetizarse de la siguiente manera: el mundo económico tiene su dinamismo; ese dinamismo proporciona oportunidades a los miembros de las sociedades en forma de empleo o de posibilidades de desarrollar su persona en sus diversas facetas; las oportunidades son aprovechadas por quien tiene los requisitos de cultura y educación, es decir, quien tiene las competencias que la educación proporciona para utilizar o al menos para competir por tales oportunidades; si no hay la misma posibilidad de educación para los diferentes miembros de una sociedad, esos que no se educan están en desventaja frente a las oportunidades. Si todos tuvieran la misma educación (que es la meta ideal del gobierno), todos tendrían acceso a las mismas oportunidades y las ganarían (por hipótesis) quienes fueran los mejores por su desempeño y no por otro factor exógeno (clase social, parentesco, etnia, sexo, etc.) a la preparación y formación lograda con la educación. Además, si el dinamismo de la economía se enfrenta a numerosos demandantes de las oportunidades, habría por hipótesis, interés de quien tiene capital físico en generar nuevas y mayores oportunidades de negocios. Se estaría en un “circulo virtuoso”. Aún más, el educado sin acceso a la oportunidad por menor desempeño, será capaz, por otra hipótesis, de generar sus propias oportunidades (autoempleo) con su imaginación y creatividad.

Si la educación es lo que permite a cada persona comprenderse a sí misma y al mundo en el que vive, y si el nivel de educación alcanzado es uno de los pocos medios aceptados para obtener recursos y privilegios sociales, de ello se deduce que todos los niños deben tener las mismas oportunidades de educación, al margen de sus características. Por eso lograr igualdad

de oportunidades educativas para todos los niños es la prioridad más importante en nuestros tiempos.

En el tercer grupo de argumentos se proponen razonamientos cuyo núcleo argumental es lo razonable que resulta conseguir o adquirir una educación que proporcione saber y capacidad crítico-reflexiva a la persona humana, lo cual le será de utilidad en el mundo del trabajo.

Un argumento de este grupo lo encontramos en el PNE, donde se afirma que “Si un sistema educativo no logra asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos, y las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de formación para la vida y el trabajo, actuará como instrumento de exclusión social” (SEP, 2001, p.41).

Se afirma así, en México, a la educación como instrumento fundamental, condición necesaria, dice el PNE, para mitigar las desigualdades sociales y económicas. El argumento sostiene que la disminución de la desigualdad mediante la educación es posible porque la educación, dice, es agente catalizador de cohesión social para eliminar el prejuicio y la discriminación; y facilitar el consenso en medio de la pluralidad política. Y reafirma que “pocas cosas atentan en tan gran medida contra el desarrollo futuro del país, contra la cohesión y la solidaridad social, como la desigualdad en educación [...] reducen la creatividad y la pujanza colectivas, que los bajos niveles de educación” (SEP, 2001, p.41). El texto no deja ver el razonamiento explícito, sin embargo, parece basarse en la idea de que la educación, léase escolarización, es por sí misma, un hecho propiciador de condiciones en la persona que la hace potencialmente capaz (por los conocimientos, por los hábitos y por la mayor capacidad de leer, hablar, escribir y reflexionar) de enfrentar con éxito las oportunidades del mundo social y del trabajo.

Un argumento de este grupo propone y supone que los procesos de escolarización, al poner en contacto a personas diversas, lograrán que estas aprendan a verse como iguales y parte de una misma sociedad.

Quienes han vivido la escuela juntos se saben miembros de una misma colectividad cuyo patrimonio de conocimientos, significados y valores, además de comunes son compartidos y apropiados por ellos. Quienes han vivido la escuela no pueden ser discriminados fácilmente porque la escuela combate y elimina prejuicios, son capaces de

valorar el pluralismo pues así lo experimentan en la escuela y tendrán experiencias de construcción de consensos que los hace capaces de entender y mitigar las desigualdades.

En este argumento se reitera la idea de que la escuela, por sí misma, otorga atributos a quien asiste a ella —convenientes para enfrentar las vicisitudes de la vida extraescolar— en este caso por la adquisición de modos de pensar propios de una sociedad plural, justa y equitativa.

Termina aquí la recuperación necesariamente breve de los argumentos con los cuales el gobierno mexicano sustenta los fines económicos de la educación. Se procede a continuación a revisar ahora los fundamentos de tales argumentos.

## **Análisis**

Los fundamentos de los argumentos de los documentos gubernamentales no están claramente explícitos en esos textos. Corresponde buscarlos en la literatura académica en la cual se explora la relación entre sociedad y educación, con énfasis en los abundantes estudios de economía de la educación. Se trata en este apartado de identificar, con sencillez, los supuestos centrales de la ciencia económica o social desde los cuales se construyen los argumentos usados por el gobierno. Con esta identificación será posible pasar a un análisis filosófico de los estos, en otro capítulo.

## ***Argumentos históricos***

Los argumentos que recurren a la historia, es decir a la idea de que la historia ha probado la contribución indispensable de la educación al desarrollo, se pueden rastrear hasta varios siglos atrás.

La educación acompaña a la factibilidad de las colectividades, sean comunitarias, sean societales, desde los albores de la humanidad. La enseñanza de las artes de pesca y caza a las generaciones jóvenes por parte de los adultos formó parte de los hábitos y tareas organizadas en tribus y clanes de los primeros grupos humanos organizados. Luego, muy adelante en la historia y más cerca del tiempo actual, la organización de los gremios en la edad media tenía en la instrucción del aprendiz un excelente medio para controlar la fuerza de trabajo y por tanto la producción y la economía de la sociedad. Los estudios históricos identifican la supresión de

los gremios con el momento en el cual la enseñanza pasa a ser libre<sup>6</sup> y en muy poco tiempo sociedad y gobierno de aquella época le añaden la gratuidad y, curiosamente, la obligatoriedad. Aquí surge la idea de que todos los seres humanos, para serlo cabalmente, tienen que recibir educación.<sup>7</sup> En 1619, en el gran ducado de Weimar se establece por primera vez esa obligatoriedad en todo un país (Meneses, 1998a, p.1). Más adelante también el estado prusiano a mediados del siglo XVIII urge la obligatoriedad de la enseñanza en todo el estado. En el siglo XIX, varios estados promulgaron leyes que instituyeron la enseñanza primaria obligatoria. De algún modo todos aceptan el argumento de que la educación es “el gran factor igualador del equilibrio de la maquinaria social”.<sup>8</sup>

En la época moderna los aportes tanto de la sociología de la educación como de la historia de la educación dejan claro que la esta acompaña a los pueblos en sus diversos procesos de desarrollo. En la medida que una sociedad crece y se desarrolla no basta ya con las enseñanzas familiares. Los individuos requieren, además, una socialización secundaria fuera de la familia para adquirir capacidades que les permitan sobrevivir en un medio social de numerosos individuos y actividades complejas. La escuela, el sistema educativo, es una de las instituciones que media esa socialización secundaria y por tanto ha de cambiar. El desarrollo económico comienza a fundarse en la ciencia (desarrollo científico–tecnológico) y la tecnología derivada de esta. Educación y sociedad ya no solo se reúnen por la necesidad de formar ciudadanos capaces de participar y facilitar los cambios de una sociedad en proceso de modernización democrática (desarrollo político) sino por la necesidad de la economía de disponer de trabajadores capaces de comprender la tecnología y de disponer de científicos capaces de innovar procesos e instrumentos en todos los ámbitos de la producción.

---

<sup>6</sup> La idea de “libre” se refiere en esos tiempos a la independencia de la iglesia y por tanto se introduce la distinción entre enseñanza de la religión y enseñanza secular.

<sup>7</sup> La expresión educación se refiere en la época a los aspectos relacionados con la instrucción. De hecho, las autoridades encargadas de velar por el cumplimiento de la enseñanza obligatoria se denominaban con el mote de Departamento u Oficina de Instrucción Pública.

<sup>8</sup> Fue el Marqués de Condorcet (1734–1794) quien formuló con mayor claridad las razones por las cuales la sociedad (no solo el estado, aunque este de manera muy señalada) deben educar a sus miembros. Son tres razones: “Primera, todo ciudadano debe poseer el conocimiento mínimo indispensable para cumplir sus deberes para consigo mismo y sus semejantes y evitar así depender servilmente de los que saben más que él. La igualdad de oportunidad es en este respecto verdadera igualdad; segunda, se necesita la educación para desarrollar los diversos dones de los ciudadanos y asegurar que cada cual contribuya lo más posible al bienestar del que todos participan; tercera, la perfectibilidad del Estado estriba en la educación. El proyecto de los cambios revolucionarios sólo puede mantenerse, si ningún sector del pueblo se queda atrás por falta de adecuada educación” (Meneses, 1998a, p.3).

Dos son los fundamentos centrales de esta nueva forma de relación entre educación y sociedad. Uno: la escolarización de los individuos asegura la formación de individuos con competencias congruentes con las necesidades de la modernidad. Por ejemplo, profesionales empresariales en vez de solo trabajadores con necesidades de seguridad o asistencia pública; profesionales capaces de comprender y apreciar la actividad científica en vez de personas propensas a aceptar sin capacidad crítica prácticas públicas irracionales o ideologías. Dos: la escuela contribuye a lo que los sociólogos Peter Ludwig Berger y Thomas Luckmann (2001) llaman “construcción social de la realidad”, es decir, a un complejo proceso dialéctico personal y colectivo mediante el cual los seres humanos elaboran y aplican normas, valores, instituciones y códigos morales que se imponen a sí mismos y a los otros de manera sistemática, consistente e independiente del parecer personal de un individuo en particular. Este concepto trata de ir más allá de cifrar en la conciencia social o en la mera representación social, ideológica o imaginaria de una supuesta realidad externa, la constitución de las relaciones sociales y su legitimación moral. Por el contrario, es un concepto “accional” que cifra en la actividad misma que impone restricciones o abre posibilidades en las relaciones individuo–sociedad, individuo–estado y las relaciones de la vida cotidiana entre unos y otros. Así, la historia no es un destino o una asignación de sentido “exterior” a la actividad social de los individuos y a las sujeciones y posibilidades de las relaciones que se establecen entre ellos. La escuela y la educación como sistema pueden “abrir”, “cerrar” o “posibilitar” con diferentes socializaciones unas u otras actividades sociales. Así, a la sociedad moderna ya no le basta que la educación individualice las tendencias evolutivas presentes en la sociedad como hace unos pocos años. En la medida que el desarrollo depende de los avances de la ciencia y de la tecnología, la educación, el desarrollo económico y el mismo desarrollo científico se articulan con mayor fuerza. Se requiere así, de individuos capaces de crear e innovar con base en el conocimiento, por hipótesis, adquirido en la escuela y sus procesos de socialización secundaria (normas, valores, códigos e instituciones), una sociedad no solo desarrollada sino en continuo desarrollo económico, científico, tecnológico y político. Se trata ahora de que la escuela contribuya a formar individuos capaces, con su actividad, de “construir la realidad social” de la sociedad en la que viven.

## *Argumentos económicos*

Estos argumentos basados en la relación entre economía y educación tienen una larga tradición. Sin entrar ahora en la historia y los detalles de sus todas aportaciones, se puede afirmar que las ideas dominantes en los textos gubernamentales acerca de la relación entre educación y economía tienen su raíz en las teorías del desarrollo surgidas a partir de la posguerra de 1945. Un estudioso de las teorías del desarrollo establece que

Desde los tiempos de la Ilustración, uno de los principios básicos de la filosofía occidental sobre el progreso y su teoría liberal es que, gracias a su sólo esfuerzo, el ser humano puede alterar las instituciones existentes, las maneras de pensar, el grado de libertad, la capacidad organizativa y la base de la producción material. Para convertirse en entes autónomos los individuos, los pueblos y los países tienen que liberarse de las cadenas históricas como la tradición, los vínculos étnicos, las creencias antiguas y las creencias del significado que ofrece la religión en la que están atrapados. El nuevo término de desarrollo expresa esta idea sin ambigüedades; al fin y al cabo, el desarrollo implica abandonar el envoltorio y liberarse del yugo histórico. Los modernizadores de los años inmediatamente posteriores a la guerra buscaban pruebas científicas para demostrar a los recién llegados cómo lo había conseguido Occidente (Baeck, 1999, p.516).

Las teorías del desarrollo, en el intento de probar la existencia de un camino occidental para llegar a los niveles de vida de los países triunfantes en la guerra, desarrollan la idea de acceso universal a la educación en todo el mundo y en todos los niveles como un medio central para conseguir el desarrollo. Por ejemplo:

A mediados de este siglo [siglo xx] la oportunidad de acceder a la educación ha pasado a ser considerada en la conciencia colectiva de la mayoría, no sólo como un derecho fundamental, sino como un medio de mejorar la condición social. En las sociedades fundadas en el mérito, la consideración social depende cada vez más del nivel educativo alcanzado. La relación entre el salario y el nivel educativo está probada en todo el mundo.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> El autor de la cita se refiere a los numerosos estudios en los que es evidente que los trabajadores y empleados con mayor nivel educativo son, en términos generales, aquellos mejor remunerados.

La educación es el mejor factor de predicción de las oportunidades que se tendrán en la vida (Reimers, 1999, p.536).

Con estas bases se puede plantear la siguiente pregunta al argumento económico del gobierno mexicano: ¿por qué la educación influye en la igualdad de oportunidades y en la reducción de desigualdades y de la pobreza?

La respuesta se construye con varios argumentos entrelazados, los cuales forman un conjunto de afirmaciones considerable y variable conforme se desarrollan en el tiempo las ideas y supuestos de la economía de posguerra. En primer lugar, se afirma que las capacidades cognitivas y sociales que se adquieren en la escuela, junto con los diplomas, aumentan las oportunidades<sup>10</sup> de las personas y, gracias a ellas, pueden ser más productivas y obtener empleos mejor remunerados, lo cual incrementa la probabilidad de que esas personas adopten, en lo individual y en su familia, prácticas favorables a una mejor calidad de vida, sobre todo en las áreas de salud y de salud reproductiva. Con esas mejores prácticas, esas personas y su familia pueden evitar (o salir de) la condición de pobreza.

Esta afirmación ha de matizarse, sobre todo en el contexto de los últimos veinte años del siglo xx. La pobreza y la desigualdad no disminuyen solo por obra de la educación. Los niveles superiores de educación no crean por sí mismos más empleos con mejores salarios. Estos se deben a las políticas que adopte el gobierno ante las oportunidades y limitaciones surgidas en su participación en la economía internacional.<sup>11</sup> La calidad del crecimiento económico producido por la economía es clave porque no todo crecimiento tiene las mismas repercusiones en el empleo y los salarios. Hay procesos interactivos en la forma como las decisiones económicas influyen en la pobreza cuando entra en juego el nivel educativo de la mano de obra.<sup>12</sup> La disminución de la pobreza y la mejor distribución de la renta es

---

<sup>10</sup> Justo en esta afirmación es que se aplica la aseveración del párrafo anterior: personas con educación reciben mejores salarios. Nótese la generalización de empleo y remuneración a mayores oportunidades, y de un logro individual a afirmarlo para todo el conjunto de las personas educadas

<sup>11</sup> Esta afirmación se sustenta en la realidad económica de América Latina (y de otras regiones dependientes) cuyo nivel está relacionado, desde los años de la posguerra de 1945, con la mayor y mejor inserción de la producción nacional en el dinamismo de la economía de los países desarrollados.

<sup>12</sup> En esta formulación debe notarse que se evita afirmar una relación lineal entre educación y disminución de la pobreza y al mismo tiempo se afirma para “el nivel educativo de la mano de obra”, es decir, la relación educación–disminución de pobreza es afirmada para los trabajadores de la industria.

consecuencia de unos procesos económicos y sociales complejos<sup>13</sup> y no solo de la mejora de la educación.

Hasta los años ochenta la articulación entre las economías nacionales de los países menos y los más desarrollados, se realizó bajo el supuesto de que los países con carencias debían seguir la ruta de los países ya desarrollados, con mejor ingreso y mejor distribución de este. Este supuesto originó la aplicación de fuertes recursos públicos al gasto social especialmente en salud y educación. Los años anteriores a los ochenta fueron de gran expansión de la inversión pública en educación.

A partir de los años ochenta cambió ese supuesto. En los primeros años de esa década, sobre todo en América Latina, se suscitó una crisis del modelo de relación económica entre países con diversos grados de desarrollo. Los créditos<sup>14</sup> abundantes otorgados a los países menos desarrollados para financiar su desarrollo, por razones financieras provocadas por el rumbo de las economías centrales, se convirtieron en impagables. Se suscitó así la crisis de la deuda externa. Contribuyeron a esta las políticas públicas negligentes<sup>15</sup> de los países menos desarrollados ocasionadas por esa abundancia del crédito externo y la recesión mundial aparejada. Fue evidente la disfuncionalidad del supuesto de una “ruta cierta para el desarrollo”. Ante esa verificación, y en el contexto de un socialismo real ineficaz y empobrecido, resurge el supuesto del mercado para organizar la economía, y de manera correlativa se estimula a los países a configurar democracias liberales y a adoptar el liberalismo, la teoría de la elección racional y una nueva organización económica mundial, ahora bajo el supuesto de una red multilateral de mercados.

La retórica internacional adopta los lemas de “buen gobierno” y el “combate a la pobreza” para plantear e imponer severos y ortodoxos “programas de ajuste estructural” a los

---

<sup>13</sup> Esta afirmación del argumento reitera la no linealidad de la relación economía-educación y anuncia la necesidad de matizar fuertemente la idea generalizada de “mejor educación igual a mejor economía”. En concreto, al hablar de procesos complejos del crecimiento económico capaz de mejorar la renta de los trabajadores y sus familias, se hace referencia a factores tales como la urbanización, la mejora de la infraestructura, la disminución de la natalidad y la mayor esperanza de vida.

<sup>14</sup> Tales créditos fueron tanto los otorgados por los bancos, como la inversión especulativa en compra de bonos gubernamentales, basados en la expectativa de ganancias petroleras por ejemplo o en términos de intercambio monetario favorable y aun en otros insumos económicos.

<sup>15</sup> No es posible profundizar aquí en los detalles de este factor. Sin embargo, no poco contribuyó la configuración autoritaria y aun abiertamente represiva de muchos de los gobiernos latinoamericanos de la época. Estos gobiernos eran muy disciplinados con los dictados del centro hegemónico asentado en los Estados Unidos de Norteamérica y controlaban cualquier disidencia interna de forma brutal y decidida.

países menos desarrollados. Se aprovecha así para inducir una economía nacional liberal en los países en crisis y ofrecer en otro contexto la ayuda económica necesaria para salir de ella. La traducción para estos países, golpeados por la crisis de la deuda, fue restricción financiera del gasto público, reducción drástica de la burocracia gubernamental y por tanto, fuerte disminución de la intervención del gobierno en la gestión pública del desarrollo; y estímulo a la política social compensatoria, es decir, reducción de los costos sociales de los ajustes económicos con programas dirigidos a asistir de manera focalizada a los grupos golpeados por la política económica de mercado. No se consideró necesaria o posible una verdadera inversión social (por ejemplo, fondos de crédito y asistencia a tasas reducidas para ciertas regiones o sectores dañados por la crisis y la retracción estatal) para superar el deterioro social, lo cual hace pensar que, en el fondo del argumento, tales condiciones no eran relevantes para la ayuda económica internacional.

Con el supuesto del mercado se incorporó a la terminología la idea de globalización y se frenó el crecimiento “desarrollista”. La economía global de mercado favorece desproporcionadamente a quienes tienen niveles más altos de educación. Así se incrementan las desigualdades educativas derivadas de la desigualdad de inversiones en educación preexistente al mercado. El nuevo crecimiento globalizado crea empleos pero solo en un segmento de la economía y por eso es posible crecer y tener pobreza. Es así porque el mercado introduce la competencia como el factor clave de los negocios; y la competencia puede ganarse con productos basados en alta tecnología, que si bien incrementa la inversión por empleo, incrementa más la ganancia por producto y por tanto la utilidad y las ganancias de los inversores. Es evidente ahora que no basta el crecimiento, porque el crecimiento globalizado depende de una economía mundial de mercado y esta privilegia la generación de empleos de alta productividad, ocupables por quienes tienen escolaridad superior. Los que tienen poca escolaridad tienen pocas perspectivas de incorporarse al empleo de alta productividad y por lo tanto de beneficiarse de manera significativa de la economía globalizada basada en conocimientos. En estos años de globalización, a quienes tienen educación superior les va mejor. Este nuevo supuesto económico sí premia la educación pero no genera suficientes empleos para una población con gran desigualdad educacional.

Este dinamismo económico de mercado globalizado ha impulsado la mejora de la escolaridad. Es un hecho que las tasas de cobertura han aumentado y ahora la escolaridad

promedio de la población es más alta.<sup>16</sup> En este sentido, la inversión en educación sí ha igualado oportunidades. Se puede responder a la pregunta del por qué, antes formulada, así: porque eleva la escolaridad de los mexicanos lo cual, en principio y sin matices, los pone en mejores condiciones de competir por las oportunidades económicas. Sin embargo, al mismo tiempo, la promesa explícita, pero no matizada, de mejor economía no se ha cumplido: la pobreza se incrementa en los últimos años de los noventa y se mantiene igual durante los primeros años del siglo XXI. ¿Por qué? Porque la economía premia solo la educación superior a la cual no todos tienen acceso y porque la economía no ha generado la inversión suficiente para generar empleo para todos los demandantes reales. Además, está la cuestión de si el premio es por mérito del educando o por otros factores como la clase o el origen sociales.

Este fenómeno dual dio lugar, según ya se mencionó, a los programas compensatorios para la educación, para el empleo y de “combate” a la pobreza. Al menos los educativos, que se mantienen como parte de la política educativa, son de muy pobre efectividad según los estudios específicos.<sup>17</sup>

### ***Acerca del capital humano***

Aunque ha disminuido en la literatura académica el recurso al argumento del “capital humano”, muy presente en los años del desarrollo, el gobierno mexicano, de manera similar a la retórica internacional, aún lo utiliza como fundamento de la política educativa. Conviene revisarlo en sus rasgos fundamentales.

Esta teoría tiene su matriz en la filosofía liberal. Los educadores y políticos liberales sostienen que los sistemas educativos tienen tres funciones: socialización; adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento; certificación. Tales funciones contribuyen a la asignación racional de recursos según las necesidades sociales y generan movilidad social. De este supuesto (no equivalente por cierto al supuesto del mercado) deriva la teoría del capital humano: mayor educación proporciona más “capital humano” (socialización, conocimientos y certificados) a los miembros de la sociedad para competir por los puestos y los ingresos.

---

<sup>16</sup> En México ha pasado de 4.5 en 1980 a 7.8 en el año 2000 (cf. PNE).

<sup>17</sup> Se puede revisar al respecto el trabajo de Carlos Muñoz (1997) *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, en el que se incluye un “estado del arte” de las acciones y resultados de las políticas y acciones de la SEP en materia de disminución de las desigualdades educativas.

El supuesto sugiere que los sistemas educacionales cumplen una función distributiva, pues preparan para los diferentes roles de la división social del trabajo y asignan el talento de manera eficiente con base en la competencia de los más hábiles. Mayor educación genera mayor productividad potencial de la fuerza de trabajo y, por consecuencia, mayores ingresos potenciales para los trabajadores.

Esta teoría, dicho de modo simple, considera la pobreza como un fenómeno que ocurre porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo. Por tanto, basta educarlas, darles acceso a la escuela o proporcionarles compensaciones educacionales, y así se disminuyen al mínimo las probabilidades de “recaer” en la pobreza.

José Rivero, un estudioso de la educación, lo expresa así:

En la década pasada el discurso de la globalización y el dominio de la lógica del mercado han influido en la vigencia de la *retórica del capital humano*. En un escenario hipotético, sin conflictos ideológicos ni utopías significativas, y caracterizado por la lucha de fuerzas y capacidades por el progreso material mediante las competencias en los mercados, se asigna a la escuela «el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida ‘civilizado’, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuese economías local e internacionalmente sostenibles» (2000, p.104).

La crítica principal a esta teoría consiste en que, aunque no se quiere, de hecho las prácticas docentes y los contenidos curriculares son diferentes según la clase social de los alumnos, lo cual reproduce la desigualdad y más aún, la legitima. La teoría hace de la igualdad de oportunidades el centro de la política educativa para superar la pobreza, y curiosamente, a la misma teoría le cuesta explicar el por qué de la existencia de la desigualdad: ¿por qué si la política educativa trata de ofrecer “educación para todos” persiste la desigualdad de oportunidades? El punto central que explica esa persistencia está en la imposibilidad de ofrecer a desiguales sociales (minorías, indígenas, pueblos marginados) una oportunidad igual a la de otros grupos cuyo “capital cultural”<sup>18</sup> es de entrada diferente y con perspectivas de futuro

---

<sup>18</sup> El concepto “capital cultural” fue acuñado en la sociología francesa, por Pierre Bourdieu, para analizar las mediaciones entre la escuela y el trabajo.

diferente, quizá poco compatible con la idea de entrar en un mercado de trabajo estratificado, productivo y competido. Aun bajo el supuesto de educación igual, a la salida, los grupos con menos capital cultural enfrentan mayores dificultades para ingresar en el mercado de trabajo.

Esta teoría naufraga por el supuesto de la causa “individual” de la pobreza, que olvida las razones económicas evidentes de esta y la presunta uniformidad social y económica de la sociedad donde la única diferencia es el nivel de escolaridad.

## **En conclusión**

Puede parecer obvio, sin embargo conviene dejarlo explícito. Según se observa en lo establecido en las páginas previas, los fundamentos de los argumentos para proponer un fin económico de la educación son fundamentos económicos. La manera de ver la economía propuesta para el país requiere de la educación el logro de cierto fin congruente con las hipótesis de esa manera de ver. La educación ha de producir los recursos humanos capacitados para la productividad, para hacer viable la sociedad del conocimiento y para hacer posible, rentable, atractiva, la masa de inversión necesaria que produzca la oferta de empleos necesarios para apoyar el crecimiento económico y a la vez empezar a “romper” el círculo de la pobreza.

Por tanto, los fines económicos de la educación son viables para todos los educados del país siempre y cuando la economía produzca los otros constitutivos no educacionales como resultado de la misma operación económica. La educación “reduce la pobreza, mitiga las desigualdades e iguala las oportunidades” si la economía ofrece empleo y oportunidades. Si solo hay oferta de recursos humanos educados, no hay garantía alguna de ser requeridos por la economía en el lugar congruente con la escolarización cubierta y las capacidades logradas, aunque la mayor oferta de recursos humanos educados genere, ciertamente, un efecto motivador en el incremento de la inversión.

Este razonamiento tiene un fundamento dual. Por una parte, la economía propuesta es de fundamento liberal. El individuo ha de ver por sí mismo, y el estado —de manera subsidiaria— primero ha de poner las condiciones para evitar desorden y excesos de manera que las libertades individuales y su ejercicio colectivo estén garantizados; y segundo, ha de intervenir cuando el individuo no logre por sí mismo conseguir los satisfactores mínimos, esto es, cuando sea necesario proteger a las personas que no lleguen a tener una vida aceptable

según los criterios de la propia sociedad. La educación bajo este mismo supuesto liberal está encaminada a capacitar al individuo para que se valga por sí mismo.

También tiene un fundamento en la economía de mercado. Se trata de generar el máximo de intercambio de bienes entre personas, grupos y países. Y la base del intercambio es la demanda de los bienes específicos, la cual suscita la producción de esos bienes, cuyas características conforman la oferta de los bienes en general, y específicos en particular. Mayor productividad, mayor intercambio, mayor ingreso, mayor bienestar es la secuencia hipotética. Y la educación es necesaria para asegurar la mayor productividad en general, y en particular de aquellos bienes demandados por la sociedad. Al gobierno le toca intervenir para garantizar el ejercicio de las libertades sin las cuales es imposible tener la confianza necesaria para el intercambio, resolver los conflictos y atender las desviaciones del mercado. Bajo el supuesto del mercado, la educación capacita al individuo para competir en el mercado de trabajo.

La presencia de ambos supuestos hace visible una dualidad, no necesariamente contradictoria, en los fines económicos de la educación, a saber: generar a la vez capacidad y competencia. Capacidad individual para valerse por sí mismo y en un cierto sentido depender menos de los demás para conseguir los satisfactores de sus necesidades; y competencia para entrar al mercado de trabajo cuya producción cada vez más está basada en el conocimiento.

Así, identificados los argumentos y expuestos los fundamentos de estos, es posible ahora dar el paso al examen de los presupuestos filosóficos, atrás de estos primeros fundamentos.



# Examen filosófico de los conceptos implícitos en los fines económicos de la PEM

Con la base en la indagación de la que se da cuenta en los capítulos anteriores se puede afirmar que el fin económico de la PEM contiene tres notas,<sup>1</sup> a saber: la educación tiene la finalidad de reducir la pobreza, mitigar las desigualdades y propiciar la igualdad de oportunidades. Cada nota (y las tres en su conjunto) implica un conjunto de supuestos acerca del ser humano educado. En esta parte, en primer lugar, se indaga por los razonamientos implícitos en el fin económico, pues no están explícitos en los documentos analizados y se han de reconocer de la literatura especializada. Se analiza el concepto de pobreza tanto en su vertiente económica como en la que los autores llaman concepto ético de pobreza, con el cual incorporan el problema de la justicia en la discusión acerca de la pobreza. Además, se analiza el concepto de igualdad, su relación con la justicia y cómo surge de esa relación la idea de igualdad de oportunidades. Se examina este concepto en relación con la educación y las consecuencias que de ahí se siguen, en especial la idea de “mérito”. En segundo lugar, identificados los argumentos y fundamentos mediante los cuales puede entenderse y sostenerse cada una de las notas del fin económico de la PEM, se procede a inferir los supuestos filosóficos implícitos en tales argumentos, es decir, a identificar cuáles son las afirmaciones “primeras” que los sostienen. Se identifican y examinan los supuestos individualista, el contractualista y el universalista con los cuales se puede afirmar el fundamento filosófico práctico de la PEM, con lo cual finaliza esta parte.

## La pobreza

Se examina en este apartado el concepto de pobreza y los supuestos con los cuales se entiende y sostiene. El concepto de “pobreza” alude a una situación, no alude a una nota del ser humano en cuanto tal. Las personas humanas pueden vivir en situación de pobreza, no son ontológicamente pobres. Cuando la PEM postula la finalidad de “reducir la pobreza”, quiere decir

---

<sup>1</sup> Se usa la noción de “nota” en su acepción de elemento que distingue y constituye a la cosa.

“reducir la situación de pobreza” en la cual viven algunos<sup>2</sup> seres humanos, por medio de la educación. Se implica la pobreza como no deseable para los seres humanos.

Conviene advertir que la discusión del concepto de pobreza es extensa<sup>3</sup> y no desprovista de complejidad, razón por la cual aquí se atiende a lo esencial de la discusión del concepto y sus notas constitutivas. La discusión extendida y las disputas inherentes a la ciencia de la pobreza no es el propósito por ahora y han de consultarse en la amplia bibliografía especializada. El presente examen se limita a identificar los ingredientes principales de la conceptualización, las dificultades en las que está envuelta y las propuestas elaboradas por los pensadores en esta materia. El propósito es, según se dijo, disponer los elementos necesarios para inferir los supuestos filosóficos implícitos en el concepto.

Quienes estudian el concepto de pobreza aún hoy disputan el fundamento y la conceptualización misma.<sup>4</sup> La primera observación de estos estudios hace evidente la larga historia del concepto y la evolución sufrida desde siglos atrás.<sup>5</sup> Se atienden ahora solo los desarrollos del siglo xx y los suscitados en el naciente siglo xxi.

Inicialmente, para referirse a la pobreza, se usa el concepto de subsistencia con el cual se enfatiza la supervivencia *física* de los individuos: una familia vive en pobreza cuando no dispone de lo suficiente para mantener la eficiencia física (Townsend, 2003, p.446). Esta idea deja su lugar, en los años sesenta del siglo xx, a la idea de *necesidades básicas*,<sup>6</sup> la cual contiene dos elementos. Por un lado, los requerimientos mínimos de consumo privado, tales como

---

<sup>2</sup> No obstante que la medición de la pobreza está en permanente disputa entre los estudiosos y entre estos y las autoridades, en México se puede decir, de acuerdo a cifras del gobierno, que la cuarta parte de la población (26 millones de personas) sufre pobreza grave o extrema que implica no alimentarse con el mínimo diario necesario requerido para mantener la salud.

<sup>3</sup> Los estudiosos suelen citar *The English poor law* del siglo xvi como uno de los primeros intentos reflexivos y legales por combatir la pobreza y por tanto, definirla. Se atribuye a Matthew Hale y en ella se exponen razones para formular políticas de combate a la pobreza (cf. Slack, 1995).

<sup>4</sup> Conviene recordar de entrada las dos tendencias inherentes a la noción de pobreza. Por una parte la económica, y por otra la ética. En el texto se abordarán ambas.

<sup>5</sup> Peter Townsend (2003, p.446) expresa que “Ha habido marcadas diferencias en la interpretación de la pobreza desde los primeros tiempos, y para el siglo xviii las escuelas del pensamiento en Europa y Estados Unidos eran ya diversas. Los significados tendieron a asociarse con cada cultura y resultaron ideológicamente contrastantes. No fue sino hasta finales del siglo xx que la consistencia en el significado del concepto en todas las sociedades empezó a considerarse un asunto científico importante [...] Por cientos de años, el concepto de pobreza ha despertado interés político e intelectual. Los gobiernos y los grupos dirigentes se han visto obligados, aunque con reticencia, a definir las necesidades de los pobres con relación al ingreso”.

<sup>6</sup> Una discusión sistemática de la noción de *necesidad básica* según las variantes se puede encontrar en un trabajo reciente de Paulette Dieterlen (2003).

alimentación, techo, vestido, y por otro, los servicios comunitarios esenciales tales como agua, drenaje, sanidad, transporte, salud, educación. Esta idea de necesidad va más allá de la subsistencia, pues en alguna forma implica que los seres humanos no lo somos con la mera supervivencia: no basta sobrevivir físicamente, es necesario hacerlo de forma congruente con la índole de las personas humanas. Con base en esta idea, se dice que alguien está en situación de pobreza si no tiene un ingreso suficiente para el bienestar o si no posee algún modo de tener acceso a los suministros suficientes para satisfacer las necesidades básicas, privadas y sociales.

Sin embargo, la idea de necesidad básica<sup>7</sup> no es unívoca pues no resulta fácil responder una pregunta tal como: ¿qué cantidad de cada uno de los suministros es *necesaria* al ser humano? Esta polivalencia en el significado dio lugar a una amplia literatura científica sobre el tema de las necesidades básicas. Se desarrollaron diversas listas con los enunciados para describir cuáles son las necesidades básicas específicas; luego, se cae en la cuenta de la conveniencia de incluir matices en cada enunciado a fin de respetar los factores culturales de cada población y finalmente se añaden las necesidades de carácter psicológico y anímico;<sup>8</sup> se agrupan, clasifican y elaboran indicadores de su atención;<sup>9</sup> y, finalmente, se cuestiona la idea misma de necesidad.

Una certera crítica a las necesidades básicas, centrada en la dificultad de reconocer qué es operacional y prácticamente una necesidad básica, sobre todo en materia de necesidades sociales, propició la aparición de la noción de *privación relativa*. Esta noción rompe con el paradigma de hablar de pobreza asociada a un conjunto de parámetros fijos, pues acepta que las sociedades particulares son diferentes entre sí, las relaciones entre sus miembros cambian en el tiempo y la estructura social e institucional de los países, los grupos y los sectores se modifica a consecuencia de los cambios mismos de la sociedad. De ahí la importancia de tomar en cuenta el contexto social específico al definir la pobreza.

---

<sup>7</sup> Los estudiosos de la pobreza desde 1970 tienen en las ideas de John Rawls sobre la justicia una base filosófica para construir una noción científica de necesidad (o de pobreza), aunque en la literatura no se discuta con claridad esta base filosófica. En un trabajo reciente (Dieterlen, 2003) se recoge y sistematiza la discusión filosófica y se cuestionan las ideas de Rawls en relación con la conceptualización ética de la pobreza.

<sup>8</sup> Es clásico el desarrollo de este tema por Abraham Maslow (1968), para quien las necesidades humanas básicas son: vida; inmunidad y seguridad; pertenencia y afecto; respeto y autorespeto; y autorrealización. Y las emociones humanas básicas son: miedo, amor, tristeza, enojo y alegría.

<sup>9</sup> De algún modo el índice de desarrollo humano elaborado y medido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) anualmente es heredero de este enorme esfuerzo técnico-práctico.

La definición de pobreza con base en la noción de privación relativa propuesta por Townsend es:

La gente sufre de privación relativa si no puede satisfacer del todo o en forma suficiente las condiciones de vida —es decir, dietas, comodidades, estándares y servicios— que le permitan desempeñarse, relacionarse y seguir el comportamiento acostumbrado que se espera de ella por el simple hecho de formar parte de la sociedad (Townsend, 2003, p.450).

Esta idea permite relacionar con la pobreza situaciones del contexto cultural, social, familiar y aun internacional, y por tanto identificar la pobreza según el contexto y no según índices o medidas “universales” pero descontextualizadas.

La *privación relativa* ha sido a su vez criticada porque, eventualmente, puede propiciar usos exagerados o erróneos del concepto “relativo”. La crítica recibida por este relativismo se asocia a la posibilidad de llamar pobre a quien en una comunidad de magnates “solo” puede comprar un automóvil al día porque la costumbre de otros es comprar el doble o el triple. Amartya Sen (citado en Boltvinik & Hernández, 1999, p.38) lo expresa de la siguiente manera:

Hay un núcleo irreducible de privación absoluta en nuestra idea de pobreza, que comprende manifestaciones de muerte por hambre, desnutrición y penuria visible en un diagnóstico de pobreza sin tener que indagar primero el panorama relativo. Por tanto el enfoque de privación relativa complementa y no suplanta el análisis de pobreza en términos de privación absoluta.

Una segunda observación en el campo del estudio de la pobreza es la importante disputa sobre lo *universal* o no de los constitutivos de la pobreza, sobre todo cuando se le conceptúa con la idea, ya mencionada, de *necesidades humanas básicas*. No obstante que la idea de “necesidad” tiene una base intuitiva pues indica “carencia”, “falta de”, “no disposición de satisfactores”, cuando se trata de precisar sea cuantitativa o cualitativamente, se encuentran dificultades. Una de estas, con importante fondo filosófico, es la naturaleza de la “necesidad humana”. ¿Todos los seres humanos, por serlo, tenemos o manifestamos las mismas “necesidades” y en la misma cantidad? Existen dos posturas filosóficas (la esencialista y la culturalista) las cuales derivan

ideas diversas de sociedad humana y, desde luego políticas diferentes para atender las consecuencias de la situación de pobreza y la superación de esta. Por un lado está la postura de quien defiende que no hay algo preciso llamado *necesidades humanas básicas* que tenga la característica de ser común en todas las culturas, o en el mejor de los casos, a todos los individuos dentro de una misma cultura. Por otro lado está la postura de una idea universalista con la cual se consideran *objetivas* las necesidades humanas básicas, comunes a toda persona humana.

Si se supone que la idea de necesidades humanas objetivas (postura universalista) carece de fundamento ¿qué alternativa queda sino creer que es cada individuo quien sabe mejor que nadie lo que necesita para conseguir sus propias metas subjetivas o preferencias? Así, según esta alternativa, lo importante son las preferencias. Y ante esto qué mejor opción que el mercado. El desplazamiento de las necesidades por las preferencias (Boltvinik, 2003) justifica el dominio del mercado sobre la política.

Len Doyal e Ian Gough, dos autores convencidos de la postura universalista, salen al paso de la crítica culturalista. Proponen distinguir dos acepciones de necesidad (Boltvinik, 2003). Necesidad como impulso o *pulsión de carácter subjetivo* asociada a deseos; y necesidad como meta o propósito, o necesidad *objetiva*. Las primeras son relativas ciertamente, son subjetivas, y por eso pueden considerarse necesidades humanas *comunes*, es decir: todos los seres humanos tienen deseos. Las segundas, las metas o propósitos, adquieren el carácter de necesidad cuando se seguiría, dicen los autores, un grave daño al individuo, incluso a quien no sea consciente de ello, si no se satisfacen. Grave daño quiere decir, en el desarrollo de los autores citados, “estar fundamentalmente incapacitado para perseguir lo que cada uno considera bueno” (Boltvinik, 2003, p.411). El supuesto es que lo común de la necesidad es la misma capacidad (léase posibilidad) en todos los individuos, independiente de la cultura o del contexto, de sufrir ese “grave daño”. De este supuesto se deriva la conclusión de que es posible identificar metas universales y objetivas que los individuos deben lograr para optimizar sus oportunidades de aprovechar la vida. Por tanto, se afirma, las necesidades deben concebirse como metas universalizables.

Los principales teóricos de las necesidades universales proponen dos: la supervivencia física entendida como salud física básica, no solo de manera pasiva sino como resultado de un autocuidado personal y colectivo; y la autonomía personal entendida como la capacidad de

formular propósitos y estrategias y de intentar ponerlas en acción.<sup>10</sup> En la base está el supuesto de que la autonomía está vinculada a la oportunidad de participar en la aceptación o en el cambio de reglas de una cultura. Quien no satisface, o no puede satisfacer estas necesidades está en situación de pobreza.

La postura universalista además distingue entre necesidades y satisfactores. Defiende la existencia de esas dos necesidades humanas básicas ya mencionadas, pero acepta el hecho de que los satisfactores de esas necesidades pueden variar de cultura a cultura, incluso de grupo a grupo dentro de una misma cultura o país.

Por otra parte, quienes rehuyen la idea “universalista” sostienen la importancia de la acción de los individuos más allá de la idea de *mínimo* que parece estar implícita en el enfoque de las necesidades básicas. El intento de llegar a identificar lo común en todas las culturas y lugares conlleva la minimización de lo necesario y por eso se corre peligro de hacer difícil, dado el mínimo tan pequeño, que alguien se reconozca como pobre. De ahí la búsqueda de conceptos con los cuales pueda hacerse jugar el contexto cultural sin eliminar la posibilidad de comparar las distintas culturas o grupos de individuos. El intento de Townsend (2003) ya citado utiliza, cual se explicó, la idea de *privación relativa*. De ahí la idea de pobreza “relativa” o particular y por tanto no universalizable, al menos fácilmente.

De la adopción de una u otra postura filosófica se derivan consecuencias prácticas, sobre todo cuando se desea identificar quiénes son los seres humanos que viven en pobreza. La siguiente cuestión ilustra dichas consecuencias.

Una tercera cuestión relativa al concepto de pobreza viene de la operacionalización del concepto en parámetros observables, actividad desarrollada por los estudiosos a fin de identificar en concreto, en una sociedad específica, quiénes viven en situación de pobreza. El parámetro más usado es el del ingreso de los individuos o el las familias. Sin embargo, este parámetro genera dificultades, entre otras, la de valorar de manera comparativa los bienes a los cuales los individuos acceden por ser quienes son, más allá de sus ingresos. Una persona puede tener un cierto ingreso y ser madre soltera. Por esta condición tiene impedimentos

---

<sup>10</sup> La autonomía personal supone capacidad de entenderse a uno mismo, de formular opciones para uno mismo, las oportunidades objetivas de actuar en consecuencia y la libertad implícita en ello (Bolvitnik, 2003, p.411).

sociales y prácticos para tener acceso a ciertos satisfactores que sí pueden alcanzar, por ejemplo, hombres solteros con el mismo ingreso.<sup>11</sup>

Ante esta dificultad otros desarrollos relacionan la pobreza con la idea de nivel de vida. Una forma de hacer manejable esta idea es la de identificar el acceso a los bienes. Los bienes siempre son concretos y quien los posee se permite pensamientos y acciones prácticas identificables. Un desarrollo con esta base particularmente rico ha sido elaborado y sostenido por Amartya Sen.<sup>12</sup> Él sostiene que el nivel de vida (y por tanto la pobreza) no se relaciona con los bienes en sí mismos o sus características, ni siquiera su utilidad, sino con la capacidad de las personas para hacerlos funcionar en el sentido y para los fines que cada persona define. Sen enfatiza la secuencia o proceso de acciones que están *entre* el acceso al bien y la obtención de una utilidad de ese bien. Tener el acceso al bien es solo un primer paso, que puede lograrse por ingreso, por subsidio o por otro medio; luego, está la característica del bien que lo hace funcional a un propósito (a satisfacer una necesidad); enseguida está la capacidad de la persona para funcionar y, al final, la utilidad real obtenida con ese funcionamiento.

Poseer el bien no es constitutivo del nivel de vida, aunque algo pueda decir de él. Se pueden poseer bienes y no saber qué hacer con ellos, o no poder operarlos por limitaciones propias de los poseedores. Por el lado de la utilidad tampoco se puede decir mucho del nivel de vida, pues esa utilidad es subjetiva, una reacción mental en el sujeto, producida por el uso del bien.<sup>13</sup> Alguien puede subjetivamente ser feliz con una experiencia en la naturaleza que otro no disfruta o reconoce, y sin embargo no por eso el primero tiene mejor nivel de vida que el segundo. La parte constitutiva del nivel de vida, según Sen (2003, p.415) es la habilidad

---

<sup>11</sup> Esta cuestión ya fue discutida por Max Weber cuando propone distinguir “clase” de “status” de los individuos y los grupos en la sociedad.

<sup>12</sup> Amartya Sen, nacido hindú, nacionalizado inglés, doctor en Economía, profesor de Harvard University, premio Nobel, autor de amplia bibliografía sobre los temas del bienestar y el desarrollo, propugna un enfoque heterodoxo sobre la pobreza y la calidad de vida, paradójicamente basado en notas más propias de la naturaleza de las personas que de los factores económicos. Según esta visión, en la medida en que el desarrollo tiene que ver con el logro de una “vida mejor”, habría que enfatizar la naturaleza —más que la forma— de la vida que lleva la gente. Gran parte de su trabajo está dirigido a cuestionar la evaluación de la calidad de vida sobre la base de los enfoques usuales en este campo: el que se basa en las mercancías que posee y usa la gente, y el que lo determina a partir de la “utilidad” (que califica de “métrica del placer”) que otorgan los bienes y servicios. Para Sen los seres humanos han de verse en su rol dual, no solo como medios primarios de toda la producción, perspectiva tradicional de los estudios del desarrollo económico, sino como agentes, beneficiarios y adjudicatarios del progreso.

<sup>13</sup> Se asume que la satisfacción del sujeto tiene modalidades que dependen del contexto cultural en el cual vive ese sujeto y que la “reacción subjetiva” es también cultural.

(capacidad, en la terminología de Sen) de hacer varias cosas con el bien o sus características, y es esa habilidad y no la reacción mental a esa habilidad expresada en felicidad la que, desde este punto de vista, refleja el nivel de vida.

Con esta base, Sen propone que la pobreza es la imposibilidad de alcanzar un cierto nivel de capacidad, lo cual implica considerar a la pobreza como “absoluta” en el espacio de las capacidades de *conversión* de los bienes primarios para promover sus fines. Y como “privación relativa” en cuanto a la posesión de los bienes y sus características, los cuales son variables de cultura a cultura o de grupo a grupo. Esta idea deja a un lado los enfoques centrados en la utilidad (utilitarismo) que se obtiene por el acceso a los bienes y la posesión misma de estos (bienestarismo) que privilegia el hecho de tener posesión de los bienes primarios.<sup>14</sup> Este enfoque privilegia la capacidad de convertir la posesión o el acceso del bien en la utilidad que se espera de este. Las personas y las sociedades no siempre tienen la capacidad de obtener de los bienes ya adquiridos, las utilidades esperadas y no solo por una deficiencia de ejecución sino por toda una situación social deteriorada, es decir por inequidad, desigualdad.<sup>15</sup>

Así, en síntesis se dispone de dos visiones acerca de la pobreza: la pobreza vista como bajos ingresos, cuyo fondo es la posesión, y por tanto, el acceso igualitario a los bienes, específicamente los bienes primarios;<sup>16</sup> y la pobreza vista como la incapacidad de satisfacer algunas necesidades elementales y esenciales, cuyo fondo está en la incapacidad absoluta de los sujetos (por cualquier razón) de operar con los bienes para lograr realizaciones.

El enfoque de capacidades, funcionamientos y realizaciones implica que la pobreza puede definirse en términos de privación de capacidades; sugiere que existen otros factores distintos a los niveles de ingresos, los cuales influyen sobre esa privación de capacidades;

---

<sup>14</sup> Sen se refiere a los bienes primarios según los conceptúa John Rawls.

<sup>15</sup> Esta visión de Sen no está exenta de críticas. Una de ellas (Williams, 2003, p.426) hace notar cómo la idea de capacidad fundamental de los seres humanos parece estar basada en una cierta teoría de la naturaleza humana: “permanece la pregunta de hasta qué punto las capacidades relevantes para determinar los problemas relativos al bienestar y el nivel de vida tienen todas una base natural. Existe la sospecha de que el asunto tiene que ver con una mezcla de naturaleza y convención. Es posible que hasta cierto punto uno se base en consideraciones provenientes de las teorías de la naturaleza humana, pero pasado este punto se tendrá que apelar a los significados culturales locales”. No obstante la pertinencia de la crítica, la cual deja ver el supuesto neocontractualista de Sen, la noción de capacidades, con las necesarias revisiones, acerca la cuestión a los intereses humanos y los aleja de los meros intereses económicos y del nivel de vida, nociones más limitadas, según se procura hacer ver en el cuerpo del trabajo

<sup>16</sup> En general en estos desarrollos venidos de la economía para conceptuar “bienes primarios” se suele utilizar la concepción de John Rawls elaborada en *Teoría de la justicia* y reformulada en la *Justicia como equidad*.

además, sugiere que la relación entre los niveles de ingresos y las capacidades varía de modo paramétrico entre diferentes comunidades, familias e individuos.

Según este enfoque se identifica a quienes viven en situación de pobreza con base en la habilidad para convertir sus bienes en realizaciones. Por tanto, se privilegia para superar la situación de pobreza, por un lado la identificación y supresión de todo aquello que impida la adquisición y cultivo de capacidades y por otro, la eliminación de aquello que impida ejecutarlas una vez adquiridas.

La situación de pobreza ya sea identificada por una vía o por otra puede ser cuestionada desde el punto de vista del valor. Se trata de la cuestión acerca del por qué la situación de pobreza no es deseable para el ser humano. Es decir ¿qué le pasa al ser humano en situación de pobreza que atenta contra alguna de sus notas de ser humano? De otro modo: ¿por qué la pobreza no es compatible con la humanidad del ser humano? ¿qué de valioso se pierde o afecta cuando el ser humano vive en situación de pobreza?

Algunos filósofos se refieren a este punto en términos del aspecto ético de la pobreza. Se trata ya no solo de definir qué es la situación de pobreza, en qué consiste, sino además de valorarla. Dieterlen afirma:

Así, podemos afirmar que si bien el enfoque económico es indispensable para estudiar la pobreza, no podemos dejar de lado el aspecto ético puesto que, a nuestro juicio, es el que mayor relevancia tiene en cuanto se centra en la autonomía de los individuos e incrementa su posibilidad de elección (Dieterlen, 2003, p.43).

La cuestión es, según parece, que la situación de pobreza atenta contra la autonomía propia del ser humano. La misma Paulette Dieterlen, después de un breve examen de las propuestas de varios filósofos para identificar el origen de la noción de respeto, base de la de autonomía y de la de ser humano como fin en sí mismo no solo como medio, concluye:

Podemos concluir que la pobreza disminuye la posibilidad de las personas de ejercer su racionalidad, su voluntad, de plantearse fines y de buscar los medios más adecuados para llevarlos a cabo. En palabras de Margalit, [alude a Avishai Margalit] una sociedad que permite que existan casos de pobreza es una sociedad que humilla, que por lo tanto no es “decente” [...] Tanto las políticas de combate a la pobreza como los medios para

implementarlas deben tener en cuenta el respeto a las personas [...] pero también debe proporcionarles los medios necesarios para que desarrollen su autonomía, para que logren establecer sus propios planes de vida y puedan buscar los medios adecuados para llevarlos a cabo y, finalmente, para que puedan alcanzar e incrementar [alude a las ideas de John Rawls] las bases sociales del respeto a ellos mismos (Dieterlen, 2003, p.49).

Utilizar la noción de respeto y de autonomía como el constitutivo referente del ser humano que es socavado por la situación de pobreza tiene el riesgo de confundir la valoración de la situación con la valoración de quienes la sufren. La situación de pobreza es inhumana porque afecta las notas de respeto y autonomía propias del ser humano, pues a quien está en situación de pobreza se le impide o le disminuye fuertemente la posibilidad de realizarlas, actuarlas y aplicarlas a sus propias decisiones. Pero ¿esta valoración justifica la imposición de cualquier compensación de la pobreza? Puesto que los pobres viven en una situación de pobreza, no pueden decidir, la compensación ofrecida (no importa el valor intrínseco de la misma) la atenúa y, por tanto, debe ser aceptada por ellos.

De tal modo, conviene no unir las valoraciones de la situación y de los situados. La pobreza atenta contra el respeto y el ejercicio de la autonomía del ser humano y al mismo tiempo el ser humano en pobreza tiene el mismo valor que si no viviera en esa situación restrictiva. Los esfuerzos para modificar la situación, por ejemplo la educación, han de ser tales que ofrezcan el acceso a los bienes y al tiempo no invadan la capacidad de elección y de conversión del bien en un satisfactor por la acción misma del ser humano compensado. De aquí se sigue la necesaria selección del bien compensado conforme a la posibilidad del ser humano en pobreza de convertirlo, por su propia acción libre, en el satisfactor de lo que considera necesario.

Por otra parte, otros acercamientos hacen la valoración de la situación de pobreza desde el valor de la vida. Antes del ser humano digno de respeto y constituido por la autonomía, está el ser viviente que ve amenazada esa vida por la privación implicada en la situación de pobreza. Este acercamiento tiene la ventaja de atender a un constitutivo fundamental del ser humano aunque tiene el riesgo de confundir vida con cualquier forma de vivir, sin atender a los mínimos necesarios para una vida congruente con la autonomía y el respeto social, que en la base no es otra cosa que la posibilidad de valerse por sí mismo en un contexto en donde se le reconoce ese valor por sí mismo.

Hay otra nota de la situación de pobreza por la cual suele valorarse como inhumana: atenta contra la igualdad fundamental de los seres humanos entre sí. Este referente ético está en la base del argumento mediante el cual se quiere propiciar la igualdad de oportunidades a todos los miembros de una sociedad, mediante la cual sería posible que los pobres superen su situación de pobreza. Este argumento pide ser examinado con detenimiento.

## **La igualdad de oportunidades**

El concepto de igualdad de oportunidades se utiliza con frecuencia para indicar un fin de la educación. En los documentos del gobierno mexicano analizados en los capítulos anteriores aparece con claridad este propósito. Ahí mismo es patente, tal cual corresponde a la índole de documentos declarativos, la carencia de fundamentos de esa afirmación, por lo que conviene hacer una revisión de ese concepto con base en la literatura especializada, a fin de identificar los supuestos filosóficos que sustentan la tal igualdad de oportunidades.

La igualdad de oportunidades se entiende de manera común como una acción compensatoria del gobierno para dar una oportunidad a quien no puede dársela a sí mismo por vivir en circunstancias de pobreza o tener alguna otra clase de insuficiencia no voluntaria. Sin embargo, la idea general de la igualdad de los seres humanos, la cual funda la igualdad de oportunidades, es un concepto de complejidad extrema, tanto en su fundamento cuanto en su aplicación a la distribución del bien humano contenido en la educación.

Desde el punto de vista filosófico la idea de igualdad de todos los seres humanos y en especial la igualdad de oportunidades está ligada de manera lógica y argumental a una idea de justicia. Se trata de la justicia distributiva, aquella mediante la cual se busca y establece un criterio determinado para ajustar la diferencia más visible entre los humanos: la posesión y acceso a los bienes, fuente de otras desigualdades.

Estas ideas tienen una muy larga tradición en el pensamiento humano y son ahora de uso corriente en las sociedades occidentales. No están exentas de supuestos cuyo examen, breve, es necesario para comprender por una parte la opción ética y de ser humano, específicamente de ser humano educado, implicada en ellas y por otra, las posibilidades de su aplicación a normas de convivencia humana y desde luego a políticas públicas y por ende a la política educativa.

## La idea primera de igualdad

La igualdad se puede entender como un valor de la sociedad, junto con otros tales como la libertad, la paz, el orden, la solidaridad. Sin embargo, la igualdad difiere de todos los demás. La igualdad se refiere a una relación entre dos o más términos. Norberto Bobbio (1993) dice:

La igualdad es pura y simplemente un tipo de relación formal, que se puede colmar de los más diversos contenidos. Tanto es así que, mientras “X es libre” es una proposición dotada de sentido, “X es igual” es una proposición sin sentido, antes bien, remite para adquirir sentido, a la respuesta a la pregunta “¿igual a quien?”

La idea de igualdad absoluta de los seres humanos es, desde luego, polémica. La diferencia de un humano a otro se impone por sí misma, a la vista. Al mismo tiempo, en términos generales, los seres humanos son identificables y distinguibles por miembros de la misma especie; es decir, los seres humanos no solemos confundir a miembros de otras especies con humanos y viceversa. Así surgen cuestiones tales como: ¿qué fundamenta la igualdad? ¿de qué clase de igualdad se trata? ¿hay diferentes igualdades? ¿las diferencias evidentes no invalidan la idea de igualdad? ¿existe una justificación de la diferencia tal que no suprima la igualdad fundamental? Y, sobretodo ¿cómo no se destruye en la práctica esa igualdad fundamental por causa de la diferencia? O, dicho de otro modo, ¿se trata de una igualdad originaria que fundamenta la lucha del ser humano contra cualquier desigualdad, como sostienen los clásicos, o bien es una “igualdad-meta” susceptible de llegar a ella por la acción humana, o bien se trata de una igualdad práctica, visible, deseable, por construir y a la vez fundada en aquella idea originaria en algún momento perdida u olvidada?

La experiencia de igualdad de las personas humanas, en cuanto similitud exacta de mi persona con la del otro ser humano no es frecuente en la vida cotidiana. Probablemente ni siquiera posible, deseable o esperable, de donde se sigue no considerar igualdad como similitud o copia exacta. La literatura no dispone de una fenomenología de la experiencia de igualdad humana. Sin embargo, se pueden identificar con sencillez algunas notas que acompañan a la idea de igualdad.

La noción primera asociada a igualdad es la semejanza. Los seres humanos, al contemplar a los semejantes pueden identificar rasgos similares, semejantes o equivalentes en

las corporalidades, la propia y la contemplada. Y a la vez identificarán diferencias evidentes. No se puede afirmar, sin una fenomenología de la igualdad, que la experiencia de encuentro con otro, entre seres humanos, suscite en primer lugar la pregunta por la igualdad entre ellos. Y sin embargo, es pensable que la inquietud por la igualdad aparecerá en algún momento del proceso de entender y afirmar quién es ese otro. Con independencia del momento o de la ocasión motivo de la pregunta, los seres humanos enfrentados notarán ante todo que la diferencia se impone. Es decir, es probable que la experiencia primera de encuentro con otro no conlleve a afirmar que “somos iguales”. Al tiempo, ciertas percepciones de similitud corporal y, sobre todo, de comunicación aun meramente gestual si se quiere, suscitarán un proceso de “reconocimiento propio en el otro”. Es decir, es posible reconocerse en cuanto miembros de la misma especie; “somos humanos” o “somos semejantes” puede ser una formulación síntesis de esa percepción compleja.<sup>17</sup> Tal formulación identitaria no es equivalente aún a “somos iguales”. Ha de suceder un proceso complejo a fin de pasar de la identificación a la igualdad. Implica proceder a entender y razonar la experiencia y verificar esa primera formulación preliminar. Un proceso tan complejo como la historia de la humanidad.

Los seres humanos de todos los tiempos tienen en el proceso y las acciones de socialización un modo de experimentar aquel proceso primigenio, con la ventaja de ser susceptible de ser observado, vivido y razonado. La multiplicidad de encuentros con otros humanos y la variedad de situaciones en las cuales se ponen en juego diferentes ideas, costumbres, creencias y modos de proceder, proporcionan experiencias de diversidad mediante las cuales se puede poner a consideración la noción de igualdad relacionada con la identidad de especie y de especie humana en particular. Es decir, entra en juego la cuestión del valor de cada quien frente a los otros. Y, se puede esperar que en algún momento de este proceso de socialización pueda entenderse la igualdad entre diferentes.

La igualdad se basa en el principio de igual dignidad de toda persona humana,<sup>18</sup> la demanda de reconocimiento de las diferencias se basa en la construcción de la identidad propia. La experiencia y el razonamiento de identidad que lleva a la formulación instrumental de la

---

<sup>17</sup> Se asume el término de “humano” sin justificarlo en el texto. Llevaría lejos la reflexión. Solo recuérdese la cuestión del nacimiento del lenguaje como signo de origen de lo propiamente humano y la génesis del término humano en “humus” o tierra fértil, viva o capaz de albergar, mantener y procrear la vida, por extensión.

<sup>18</sup> Juan Villoro (1997, p.300) cita a varios filósofos para establecer la dignidad del hombre. Ante todo, es su capacidad de elegir para sí el modo de ser que él quiera. Entre todas las criaturas es la única en dar sentido a su vida, labrando con sus actos la figura con que decide identificarse.

igualdad no garantiza una valoración del otro, en términos de igualdad de valor. La expresión “somos iguales” propia de la socialización, experiencia razonada de la diferencia percibida y del conflicto de poder, no es fundamento de una formulación equivalente a “valemus lo mismo”. La historia de los grupos y las sociedades humanas da evidencia de la dificultad de este paso. Esclavitud, etnocentrismo, sociocentrismo, sexismo; dominación de unos por otros fundada en geografías, ideas, propiedades, poder, fuerza o en creencias y otras asimetrías cultivadas por los seres humanos son constitutivos de la vida cotidiana y política de los seres humanos agrupados en sociedad. En los tiempos primeros de los seres humanos en sociedad la diferencia fue requisito para sobrevivir en un mundo enfrentado con la naturaleza. La igualdad era la excepción y la rareza. Recuérdese como aún en la democracia griega, tan reputada, los iguales eran un sector de la población: nativos, propietarios, libres y hombres. Extranjeros, proletarios, esclavos y mujeres no eran valorados iguales.

¿Cómo se pasó de “somos iguales” a “valemus igual”? ¿cuál fue el camino que llevó de la consideración de igualdad, quizá arbitraria quizá útil, de unos frente a la diferencia, también arbitraria y útil, de otros, hasta la idea de que todos los seres humanos, por serlo, tienen el mismo valor? Es el recorrido lento y persistente de la lucha por destruir los argumentos y razones que daban aceptabilidad a los múltiples criterios de selección que los mismos seres humanos y las sociedades que los agrupan, levantaron para legitimar, incluso legalizar, modos para escoger a unos y relegar a otros. Es el largo proceso de distinguir justicia de poder. Es el proceso también de la dialéctica entre aceptar la vida en sociedad para conseguir la felicidad de todos, o aceptarla con base en un acuerdo para que cada cual pueda perseguir sus propios fines.

Conviene resaltar el desplazamiento del énfasis. La igualdad, al fin, no está en las notas físicas o fisiológicas de los seres humanos, o en las categorías según las define Aristóteles,<sup>19</sup> no obstante la similitud de estas entre uno y otro espécimen humano. Se trata de una igualdad de valor. Los seres humanos valen lo mismo frente a sí mismos, a fin de permanecer humanos.

El pensamiento humano filosófico ha recurrido a considerar, formular y afirmar la posibilidad de una esencia igual en todos los seres humanos. Son las elaboraciones de las éticas esencialistas y universalistas. Nombran a esa esencia “dignidad de la persona humana”. No se puede minimizar la importancia y fuerza de esta elaboración. Según ella todos los seres

---

<sup>19</sup> Las categorías en Aristóteles son los “géneros” en que se pueden clasificar las manifestaciones del ser: sustancia, cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, situación, posesión, acción y pasión.

humanos tienen la misma dignidad por el hecho de ser humanos. Esta idea posee las ventajas y las dificultades propias de las posturas esencialistas, en cuyos detalles no se entrará aquí.

Otro intento diverso surge de las éticas culturalistas. Los seres humanos al no tener un instinto de respeto al congénere, pues no hay una impronta previa que se lo dicte, con trabajo y con la historia descubre (aprende, construye, se da cuenta) en cuanto especie que la diferencia frente al otro no puede resolverse por la supresión de ese otro, pues desencadena violencia y muerte, es decir amenaza la humanidad misma. Solo el respeto al otro, sustentado en el respeto a sí mismo, ofrece una posibilidad humana de tratar “humanamente” con las diferencias.

Así, más allá de esencia o no, el punto central al que se llega es: si los seres humanos son humanos todos, son iguales y lo son precisamente en que son igualmente valiosos frente a sí mismos y frente a los otros, ¿cómo justificar las diferencias observables en la vida de cualquier grupo humano, sin recurrir a relegar al diferente? De otro modo: ¿cómo y en qué es necesario eliminar o atenuar los efectos de las diferencias observables entre los individuos, los grupos y las sociedades a fin de no atentar a lo humano de estos seres? La respuesta del pensamiento humano es la idea de justicia, es decir la respuesta práctica a ¿cómo ajustamos la diferencia?

## **La idea de justicia**

En los clásicos griegos, Platón<sup>20</sup> consideraba la justicia como aquella virtud de los hombres capaces de “anteponer el bien común al bien particular”. Esta idea se dirige a dar una pauta para el comportamiento con implicaciones sociales o comunitarias. La reflexión acerca de la justicia en Platón quiere distinguir lo justo del poder. El poder impone comportamientos a los seres humanos desde fuera de ellos. La justicia pretende reconocer un criterio con el cual los seres humanos pueden reconocer cómo comportarse, por sí mismos, frente a la sociedad. La idea de justicia que propone Platón es un principio organizador de la vida social y de la conducta

---

<sup>20</sup> En su *Reflexión sobre la justicia en la educación*, Pablo Latapí nos dice: “La justicia es el tema central de dos Diálogos de Platón: *La República* y *El Gorgias*. En el primero Sócrates discute con Thrasímaco y en el segundo con Calicles la distinción entre justicia y poder. Se esclarece que lo justo no puede ser lo que el gobernante imponga sino algo que está más allá del poder, anterior a la ley y al Estado. La justicia es una cualidad fundamental de la organización social, un principio organizador, o el alma del Estado ideal. La justicia es lo que permite calificar de bueno a un gobierno: es bueno y justo el que preserva el bien común; es malo e injusto el que antepone sus intereses particulares a los comunes [...] Es también, en la República, una virtud personal y colectiva que regula la armonía social; de ella depende la salud espiritual de la persona, su paz interior y su felicidad” (1993, p.13).

pública aplicable sobre todo a los gobernantes. Se puede decir que se trata de una idea de justicia social. Esta idea parece fundarse en seres humanos en búsqueda de la mayor felicidad, la cual se logra a partir del bienestar colectivo. Las diferencias se ajustan con base en anteponer en la conducta pública y aquella con efectos públicos, el bien común,<sup>21</sup> por definición mayor bien que cualquier bien particular.

Por su parte Aristóteles considera la justicia a la par que cualidad inalienable de cada persona, una cualidad de la sociedad. Es el “principio de orden de la sociedad política”. Es ella la única virtud orientada al “bien del otro” y la única que implica una obligación hacia el otro. La define como “dar a cada quien según le corresponda o se lo merezca”, y advierte que cada sociedad definirá ese mérito según ciertos principios básicos aceptados por esa sociedad y desde luego serán variables de sociedad a sociedad. Esta idea se funda en la consideración de seres humanos que se ponen de acuerdo en un modo para vivir juntos. Según se ve, la idea aristotélica de justicia trata de disponer un principio o virtud capaz de orientar la acción de los seres humanos enfrentados al problema de distribuir los bienes, considerado como diferente del problema que atiende la justicia conmutativa (*quid pro quo*) que regula el intercambio justo de bienes sin considerar el acceso previo a ellos. De ahí que se le califique de justicia distributiva. Las diferencias se ajustan por el mérito definido y aceptado por todos.

En ambas definiciones anteriores se trata de hacer posible, en la vida práctica, el respeto a cada cual a pesar de las diferencias, al mismo tiempo que hacer “justas” esas mismas diferencias. Es decir, se trata de disponer de un razonamiento para significar aceptables, en un contexto de igualdad, las diferencias, sobre todo aquellas que cada sociedad considera inaceptables y a la vez de difícil remoción o eliminación.

El fundamento y la formulación de esta idea clásica perdura hasta nuestros días, aunque se ha enriquecido y elaborado con mayor detalle y abundancia de conceptos asociados.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Bien común: Es un concepto venido de la filosofía escolástica. Trata de fundamentar la solidaridad en una sociedad de individuos. Bien común, en su acepción original, es el principio que da forma a toda sociedad y al fin de esta. El bien común es de los individuos en cuanto miembros de un mismo estado, de una misma sociedad; es un valor común que los individuos pueden perseguir solo en conjunto, en la concordia. El supuesto es que los individuos por sí solos son impotentes para conseguir ese valor, o valores, comunes, y por tanto, debe ser perseguido solidariamente. De ahí que el bien común no sea la suma de los bienes particulares sino otro bien, que supone y no niega los particulares, que confiere sentido y finalidad a la vida colectiva. El bien común “representa así el máximo intento por lograr una integración social basada en el consenso” (Bobbio et al., 2002, pp. 144, 145).

<sup>22</sup> Dar a cada cual lo que le corresponda será luego parte fundamental de los derechos humanos en el pensamiento emanado de la ilustración.

El fundamento de “dar a cada cual lo que le corresponda” está en la consideración del destino universal de los bienes, es decir, que los bienes todos son de todos y nadie puede dominar a nadie y apropiarse de la parte que le corresponde a otro. La realidad de diferentes cantidades de bienes en posesión de diferentes personas, cuestiona esa idea fundacional. De ahí que la idea de justicia distributiva trate de proporcionar un criterio mediante el cual restaurar la igualdad original mediante un criterio práctico. El intento, sin embargo, en la vida práctica de las sociedades se desplaza hacia un criterio que “justifique” la diferencia por el “mérito”, quizá por la imposibilidad real de regresar a esa situación original ficticia y solo supuesto del pensamiento para articular con alguna lógica el argumento. El mérito es una acción o esfuerzo individual voluntario que se reconoce como valioso, tanto que justifica la diferente posesión de bienes, siempre y cuando no sobrepase un límite.<sup>23</sup>

El intento de disponer de una intelección cabal de la diferencia real y existente, se desplaza al mérito porque es necesario mantener la vigencia tanto de la libertad y la igualdad originaria de los seres humanos, cuyo ejercicio posibilita que personas con “talentos” diferentes produzcan y obtengan frutos diferentes, y en último caso, tengan posibilidad de acceso a mayores bienes. En todo caso, la idea de igualdad fundamental de los hombres y de libertad originaria (todos somos libres) inalienable van juntas.<sup>24</sup>

Las diferencias evidentes aceptables en los seres humanos o no son fundamentales (por ejemplo, la edad, el género, la raza, el talento) o son producto del mérito, es decir de aquello que cada persona ha realizado por sí misma y la sociedad considera válido para considerar legítima una diferencia de bienes. Es la idea de mérito la que justificará las diferencias.

Ante la realidad de las diferencias y con base en el principio fundacional de la igualdad, el pensamiento humano ha elaborado diferentes modos de entender el mérito y diversos modos

---

<sup>23</sup> La historia de los pueblos registra diversos modos de limitar el fruto del mérito, sea por establecer una cantidad máxima de bienes, sea por un reparto obligatorio a quienes poseen menos. Para el caso de crisis, de carencia generalizada o de gran necesidad colectiva, el pensamiento filosófico propone recurrir a la idea fundacional de “todo es de todos” para justificar un reparto de bienes por igual a todos los miembros de una misma sociedad.

<sup>24</sup> Latapí dice que “ya en Aristóteles, el concepto de justicia está íntimamente relacionado con el de la igualdad fundamental de los hombres y el de su libertad como prerrogativa inalienable. El ‘mérito’ o sea el título que justifica las diferencias, es algo sobrepuesto a personas que de por sí son iguales; si las distingue y diferencia es porque, precedentemente, son todas iguales y deben ser tratadas con imparcialidad. Y porque hay una igualdad fundamental, por eso todos somos libres, con una libertad original derivada de que nadie puede dominar a otro. La trilogía justicia–igualdad–libertad, que hoy inspira los sistemas políticos de Occidente y sigue viva en nuestras discusiones, aparece así desde hace 2,300 años en el pensamiento griego” (1993, pp. 14–15).

de justificar las diferencias. No es el lugar para hacer un recorrido detallado de tales intentos y sus fundamentos;<sup>25</sup> sin embargo, conviene una revisión de las ideas propuestas por John Rawls (1970 / 1995, 2002), cuyo pensamiento contractualista es actual y se aduce hoy con frecuencia, a pesar de las críticas que ha suscitado. Entre las propuestas básicas de Rawls, está el concepto de igualdad de oportunidades, usado por quienes razonan propuestas para resolver las diferencias educativas y económicas.

Sin desarrollar aquí todo el razonamiento de Rawls (2002, p.72), baste decir que su propuesta de justicia distributiva, la piensa, dada su filiación contractualista, a partir de asumir una hipotética situación inicial en la que los seres humanos ignorantes de su futuro individual y como especie, puestos a pensar sobre los principios de una sociedad ordenada, escogerían racionalmente los siguientes:

- Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.
- Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.<sup>26</sup>

Rawls señala que el primer principio (principio de justicia) es inevitablemente anterior al segundo y que el principio de igualdad de oportunidades es anterior al principio de diferencia, segunda parte del segundo punto. En un mundo de libertades y derechos iguales, las diferencias no han de provenir sino de la voluntad y el esfuerzo de los individuos; y no han de tener consecuencias para quienes sean menos aventajados. De ahí que la igualdad fundamental de libertades iguales deba complementarse con igualdad de oportunidades y distribución de los beneficios de las diferencias, que finalmente ocurrirá por el mérito diferente de cada individuo.

---

<sup>25</sup> Un recorrido breve lo realiza Latapí (1993) en el artículo citado antes.

<sup>26</sup> En su última obra, Rawls (2002) reformula los *Principios...* propuestos en *Teoría...* en 1970 para encarar las críticas. De hecho la obra es en sí misma la respuesta a 30 años de análisis crítico de su obra primera.

Las diferencias se ajustan, paradójicamente, por los beneficios que traen a los perjudicados por esas diferencias.

Conviene recordar los límites puestos por el propio Rawls (2002, pp. 73–74) a su propuesta:

Buscamos un principio de distribución (en el sentido más restringido) operativo en el escenario del trasfondo institucional, que asegure las libertades básicas iguales (incluido el valor equitativo de las libertades políticas) así como la igualdad equitativa de oportunidades. Hasta qué punto sea operativo ese principio fuera de aquel escenario institucional es una cuestión aparte que no consideraremos.

Para Rawls la distribución de los bienes ha de realizarse mediante instituciones, no dejarse a la sola voluntad justa. En los límites de una concepción política de justicia, Rawls escoge así una “materia” básica, los bienes primarios, a distribuir para igualar. Si la sociedad y sus instituciones aseguran una distribución igualitaria de los bienes primarios, habrá justicia e igualdad. Rawls se refiere a algunos de los bienes primarios y a las cuotas equitativas de dichos bienes para los ciudadanos. Los bienes primarios para Rawls son:

[...] aquellas cosas que supuestamente todo hombre desea, independientemente de que desee otras. Independientemente de cuáles sean los planes racionales de los individuos, se asume que varias cosas de las que preferirían tener más que menos. Con mayor cantidad de estos bienes, los hombres generalmente aseguran un éxito mayor para llevar a cabo sus intenciones y para lograr sus fines (citado en Dieterlen, 2003, p.56).

Y los agrupa en cinco rubros:

- Las libertades básicas (pensamiento, conciencia, asociación, integridad, etc.).
- Las libertades de movimiento y de ocupación, en un contexto de oportunidades equitativas.
- Los poderes y prerrogativas de cargos y posiciones de responsabilidad.
- Ingreso y bienestar.
- Las bases sociales del respeto a uno mismo (Rawls, 2002, p.190).

Los concibe como condiciones sociales de fondo y medios omnivalentes generalmente necesarios para formar y perseguir racionalmente una concepción del bien. No se trata, para Rawls, de una medida del bienestar psicológico o de los satisfactores sino de las condiciones para ejercer la libertad de elección y los propios proyectos. De particular importancia en el razonamiento de Rawls (1970 / 1995, 1986) son las concepciones de respeto a sí mismo y de las bases sociales del respeto a sí mismo, las cuales considera bienes primarios y trasfondo en el cual, según su pensamiento, son aplicables los principios de justicia:

Podemos definir el respeto propio (o la autoestima) en dos aspectos. En primer lugar, incluye el sentimiento en una persona de su propio valor, su firme convicción de que su concepción del bien, su proyecto de vida, vale la pena de ser llevado a cabo. Y en segundo lugar, el respeto propio implica una confianza en la propia capacidad, en la medida en que ello depende del propio poder, de realizar las propias intenciones. Cuando creemos que nuestros proyectos son de poco valor no podemos proseguirlos con placer ni disfrutar su ejecución. Atormentados por el fracaso y por la falta de confianza en nosotros mismos, tampoco podemos llevar adelante nuestros esfuerzos (Rawls, 2002, p.398).

Las bases sociales del respeto de sí mismo son aquellos aspectos de las instituciones básicas que normalmente son esenciales para que los ciudadanos tengan un sentido vivo de su propio valor como personas morales [aquí se refiere a la persona en cuanto está constituida por una cierta conciencia moral] y sean capaces de realizar sus intereses de orden supremo y promover sus fines con confianza en sí mismos (Rawls, 1986, p.193).

El recorrido de la idea de justicia distributiva evidencia cómo está fundada en la igualdad y libertad original de los seres humanos y cómo trata de ajustar la diferencia de los seres humanos concretos. Al aceptar la igualdad fundacional y la diferencia en la realidad, los pensadores despliegan tanto la consecuencia de un principio de libertad igual para todos como un principio de diferencia basado en el comportamiento de los individuos particulares. Ante la copresencia de la igualdad y la diferencia recurren a un pensamiento dicotómico: se puede igualar, ajustar la diferencia, en los aspectos objetivos de la vida social mediante las instituciones capaces de crear y mantener las bases sociales del respeto a sí mismo, en palabras de Rawls. Y se tiene que respetar la libertad de elección individual y reconocer un aspecto

subjetivo de la igualdad que pasa por la voluntad y el comportamiento de los seres humanos, uno de cuyos frutos posibles es alcanzar igualdad objetiva y otro producir desigualdad. Por tanto, en diversas formas se acepta la idea de mérito y por decirlo de algún modo, se tolera y acepta la diferencia proveniente del mérito.

¿Habrá otra forma diferente de considerar la igualdad de valor de los seres humanos y el ajuste de la diferencia, que no implique la dicotomía citada y no transite por el mérito de la voluntad y el esfuerzo individual? Esta será una cuestión a retomar más adelante en el sexto capítulo.

Por ahora, con este mismo marco de pensamiento se revisan con brevedad otros pensadores que han propuesto otras formas de igualar.

## **La idea segunda de igualdad**

Una forma de tratar la igualdad es mediante la especificación racional de lo que debe ser igualado, aquello en lo que las personas deben ser iguales. Se espera encontrar o enunciar un factor, complejo si se quiere, capaz al menos de atenuar las diferencias objetivas e incluso facilitar el mejor fruto de los esfuerzos individuales. ¿Igualdad de qué?, se pregunta en uno de sus escritos Amartya Sen (1994) y elabora sobre los aspectos según los cuales puede hablarse de seres humanos iguales y a propósito de los cuales se puede pensar un criterio de distribución que ajuste las diferencias humanas.

En la literatura y en la práctica política reciente pueden encontrarse al menos cinco criterios de distribución propuestos y usados por el poder. El bienestar es uno de los más elaborados y también más discutido. Sin entrar aquí a recorrer las amplias disputas por el mejor entendimiento del bienestar, pues se entenderá aquí como la satisfacción de las preferencias, se puede decir con Dieterlen (2003, p.161) que

[...] la teoría de la igualdad del bienestar sostiene que la sociedad debería igualar el bienestar de las personas o contribuir de manera igualitaria para que todos los miembros logren su bienestar y todas las personas sean sujetos de igualdad. Desde este punto de vista, los hombres y las mujeres deberían obtener aquello que es foco de su interés.

Si los seres humanos son igualmente valiosos, el poder debe hacer lo necesario para que las preferencias de cada cual y de todos queden igualmente satisfechas.

Sin embargo, en la práctica, en una sociedad compleja, las preferencias serán múltiples y no se sabrá con facilidad y consenso, cuáles deben entrar en la distribución y cuáles no. O, si se quisiera igualar las preferencias de la sociedad habría el peligro real de bajar el nivel de satisfacción de todos, incluso por debajo de lo ahora aceptado como derecho individual y también aparecería la cuestión del esfuerzo individual. ¿Cómo se tomaría en cuenta la contribución a la sociedad de unos y otros individuos?

Dadas las dificultades para igualar el bienestar, incluso para establecer qué significa bienestar en las diversas sociedades y en los grupos dentro de ellas, han surgido otros criterios de distribución: bienes primarios, necesidades, capacidades, recursos y otros, cada uno con sus ventajas y dificultades (una revisión breve de las dificultades de cada criterio se puede ver en Dieterlen [2003]).

En general, todo criterio de distribución encuentra tres dificultades. Una, ¿cuáles son las preferencias (necesidades, capacidades, bienes) que deben contar en una distribución? Es imposible que las de cualquier índole, lo cual implica seleccionar, es decir, imponer. Dos, para igualar a veces se debe reducir el nivel de satisfacción de todas las personas; incluso limitar derechos, con los conflictos inherentes. Tres, no es fácil distribuir sin tomar en cuenta el mayor o menor esfuerzo realizado por los miembros de una sociedad o grupo para contribuir con su esfuerzo voluntario a superar por ellos mismos la desigualdad.

Al fin, las teorías de la igualdad llegan a esta encrucijada: por una parte la observación de la realidad indica que existen ciertas necesidades (bienes, preferencias, capacidades, bienestar) básicas que corresponden a nuestras intuiciones sobre lo que es urgente disponer para lograr una vida humana. Sin embargo, ocurre que la satisfacción de las necesidades (bienes, preferencias, capacidades, bienestar) por cualquier medio que se diseñe, deja fuera la práctica de la elección a que cada ser humano tiene derecho.

De este punto surgen los criterios mixtos: objetivos frente a las necesidades (preferencias, capacidades, recursos, bienes) y subjetivos frente al respeto a la elección. Estos criterios enfrentan creciente dificultad al operarlos en grandes poblaciones, al menos por el costo real implicado para lograr una operación eficaz. Una vía diferente, en alguna manera mixta, es la compensación de la desigualdad a partir de una hipótesis: existen desigualdades

que dependen de las elecciones de los individuos y otras que no; estas debieran ser compensadas por la sociedad mediante el ejercicio del poder.

En este punto surge una crítica a las teorías de la igualdad basadas en la distribución. Gerald Allan Cohen (citado en Dieterlen, 2003, p.161) piensa que la diferencia relevante en una teoría de la igualdad es la que existe entre la responsabilidad y la mala suerte, más que entre los recursos y las preferencias, ya que según él, en una teoría de la igualdad no se hace diferencia entre la responsabilidad que se tiene por tener preferencias caras y perder recursos que son valiosos. De ahí la vuelta al principio de igualdad de oportunidades de Rawls.

### **La idea de igualdad de oportunidades**

Si se parte de la idea de compensar las desigualdades inmerecidas, una manera de compensar es mediante las oportunidades. Se entienden como ofrecer facilidades para allanar los obstáculos que sufren personas o grupos de personas que por circunstancias involuntarias están impedidas de tomar decisiones para superar o remover dichos obstáculos. El razonamiento es el siguiente: las desigualdades deben compensarse pues se asume que la igualdad es un valor; la sociedad debe mayor atención a los de menos dotes naturales y de posición social menos favorable. La compensación puede y debe centrarse en facilitar el acceso a las oportunidades para que las tomen, las cultiven y las hagan rendir. La idea en su sencillez oculta dificultades filosóficas y de aplicación práctica. La cuestión de fondo es por el umbral en el cual se considera superado el efecto de las circunstancias involuntarias y es momento de solicitar a las personas y grupos tomar decisiones sobre el camino a seguir y la forma de aprovechar o no la oportunidad. Y en el aspecto práctico la dificultad se presenta en la decisión de los aspectos a compensar, ante la imposibilidad de igualar las oportunidades en todos los terrenos y a todos los desiguales.

Rawls corrige su idea anterior (1970) sobre la igualdad de oportunidades e introduce el término igualdad *equitativa* de oportunidades y expresa que

[...] la igualdad equitativa de oportunidades no exige meramente que los cargos públicos y las posiciones sociales estén abiertas en un sentido formal, sino que todos tengan una oportunidad equitativa de llegar a ocuparlos. Para precisar la idea de oportunidad equitativa decimos lo siguiente: suponiendo que haya una distribución de dotaciones

innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidades y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen (Rawls, 2002, p.74).

Por tanto, Rawls pone énfasis en la clase social de origen y se infiere que los efectos de las circunstancias involuntarias que ese diferente origen propicia, son los aspectos a compensar. Conviene recordar cómo Rawls limita la oportunidad al acceso de los “cargos públicos y posiciones sociales”.

El filósofo John E. Roemer (2000) en un trabajo sobre el tema, trata de aplicar el principio a la desigualdad en educación. Distingue dos concepciones de igualdad de oportunidades: una, “nivelar el terreno de juego” entre los que compiten por un puesto o igualarlo previamente con la educación. Por ejemplo, ofrecer compensaciones educativas a los niños desfavorecidos. Segunda, “no discriminar” en la competencia por los puestos y los cargos. Asumir que todos son iguales si poseen las características adecuadas a las responsabilidades y tareas solicitadas. Por ejemplo, evitar que la raza, la etnia o el sexo influyan a la hora de decidir la selección para un puesto. En su visión parece más importante la “nivelación del terreno” que la no discriminación, pues si de entrada no hay el mismo nivel en quienes compiten, la sola no discriminación no evitaría decisiones injustas. Si los niños “ricos” tienen mejor educación que los pobres, a la hora de competir no está garantizada la igualdad de oportunidades pues no está nivelado el terreno. Y en este caso la aplicación de la “no discriminación” sería insuficiente para igualar.

Roemer discurre acerca de las diversas y complejas consideraciones necesarias para verificar cuál es la compensación capaz de producir la igualación del terreno en el caso de la educación. Toma como punto de partida la suposición de “un antes y un después” de ingresar a competir. Una vez en la competencia y habiendo sido nivelado el terreno, el desempeño es responsabilidad del individuo. Asimismo, en la misma línea de Rawls, asume que la desigualdad tiene dos fuentes. Por una parte el esfuerzo diferenciado de los individuos por su capacidad y talento y por otra, las circunstancias adversas involuntarias en las cuales se pueden encontrar los individuos y su familia. La desigualdad producida por causa de las circunstancias involuntarias es precisamente lo que Roemer propone que puede y debe ser eliminada o reducida por las medidas compensatorias. La revisión de los diversos factores y condiciones sociales y económicas en las cuales se traducen las circunstancias involuntarias, aquellas fuera

del control de los individuos que las viven; y de las medidas compensatorias correspondientes, lleva a Roemer a un callejón contractualista:

No existe teoría que explique qué aspectos del entorno de una persona están más allá de su control y afectan algún aspecto importante de su comportamiento, de modo tal que resulte exonerada de su responsabilidad. En la práctica, la sociedad decidirá mediante un proceso político qué “circunstancias” desea estimar como ajenas a la responsabilidad individual (2000, p.156).

Así, en el supuesto que la sociedad escoja las circunstancias, queda por hacer un largo y complejo proceso para diseñar e implementar un modo práctico de igualarlas. Roemer lo intenta con base en el diseño de un algoritmo cuya explicación, dada la complejidad procedimental, desviaría del propósito de estas notas. Puede ser consultado en sus trabajos. En todo caso parte del supuesto de una sociedad capaz de ponerse acuerdo en cómo operar la igualación.

A esta idea de Roemer se le critica que la “nivelación del terreno” puede llevar a, por ejemplo, aceptar en la universidad alumnos menos competentes (puesto que se tiene que admitir por igual a estudiantes de todas las razas, grupos y condiciones sociales) y por ende a disminuir la calidad de los profesionales que egresan con título y sin las capacidades necesarias. El resultado sería una cierta “ineficacia social”. Roemer contesta la crítica otra vez con el supuesto contractualista en el cual introduce una limitación al alcance de su idea de igualdad de oportunidades. Afirma al respecto que un número amplio de ciudadanos democráticos defenderían que

[...] en primer lugar el costo social de *cubrir puestos* con individuos relativamente incompetentes sería mayor que el beneficio que se obtendría por ello y, en segundo lugar, que los beneficios que reciben de *la educación* los individuos desfavorecidos, y los que con ello obtiene la sociedad, son mayores que el costo social inmediato de las oportunidades perdidas por no aplicar en tales casos una política de igualdad de oportunidades [...] En la medida en que se refieren [las críticas] a la educación, no se pone en cuestión el principio de nivelación del terreno, mientras que sí se pone en el caso de los procesos de selección laboral (Roemer, 2000, p.169).

Es decir, la igualdad de oportunidades no debe generar costos por incompetencia y tampoco por no tener en activo a todos los competentes existentes, algunos de los cuales “se pierden” por falta de igualdad de oportunidades. Y se distingue la aplicación de la “nivelación del terreno” con la “no discriminación”. Una vez “nivelado el terreno” con oportunidades adecuadas e igualadoras, el desempeño es responsabilidad del individuo. Y ese desempeño no debe ser desigualado por alguna forma de discriminación.

En un análisis reciente Fernando Reimers (2002) estudioso de la economía de la educación, se refiere a la igualdad de oportunidades en educación de manera diferente. En primer lugar ubica el tema en medio del propósito general de construcción de la democracia en los países de América Latina para lo cual es necesario reformar la política educativa y conseguir que las escuelas y los sistemas educativos sean parte de la solución y no solo parte del problema:

Para ser parte de la solución los sistemas educativos de América Latina deben apoyar la promoción de las oportunidades sociales y de la libertad de elegir para todas las personas. Deben permitir a cada ciudadano desarrollar su potencial y su talento al límite de sus capacidades físicas. Deben fomentar la posibilidad de que las personas escojan su destino, impulsando sus habilidades y sus intereses, de forma que cada una sea libre y responsable de elegir cómo quiere vivir (Reimers, 2002, p.132).

Para Reimers:

La “igualdad de oportunidades educativas” existe cuando la “probabilidad” de que cualquier persona pueda “matricularse” en una institución educativa, recibir apoyo adecuado para “aprender en profundidad a niveles de excelencia y proceder al siguiente nivel educativo”, es independiente de características ascriptivas y de factores ajenos al esfuerzo, la habilidad y las preferencias de la persona, y, en particular, “de la clase social de origen, raza, género o lugar de residencia” (Reimers, 2002, p.151).

La concepción propuesta especifica cuáles son las “oportunidades a igualar”: el acceso a la educación, el proceso formativo y los resultados independientes de la situación inicial y de las circunstancias involuntarias, según los términos de los autores antes revisados.

El propio Reimers lo dice así cuando expone cuáles son los desafíos para conseguir tal igualdad.

El primero es lograr reducir las brechas en el acceso a la educación inicial, secundaria y terciaria entre estudiantes de distinto origen social.

El segundo es atender a la segregación socioeconómica de estudiantes en instituciones educativas, que hace que éstos asistan a escuelas poco diversas desde el punto de vista social [...]

El tercero es fortalecer las competencias profesionales de los docentes, pues en la práctica docente se encuentra el “nudo gordiano” para apoyar el éxito académico de los estudiantes de grupos marginados.

Un cuarto desafío es la insuficiencia de materiales y de programas bien estructurados que hayan probado su efectividad en apoyar altos niveles de logro con estudiantes de grupos socialmente marginados.

[...] un quinto desafío es que mucho de lo aprendido en la escuela es poco relevante para las demandas del mundo moderno (Reimers, 2002, p.151–152).

Estas ideas ubicadas tanto en la relación que guarda la educación con la sociedad como en el interior de la institución escolar, de primera vista concretas, en el fondo no se pueden considerar sino en el conjunto del cambio de la sociedad misma. Así lo considera también Reimers cuando escribe:

La mejora de las condiciones de vida en América Latina descansa en parte en la profundización de la democracia, en la construcción de la comunidad, del tejido social, así como en el aumento de las competencias individuales que hacen a las personas más eficaces y productivas. Las políticas educativas acordes con ese propósito tienen que ser incluyentes, no pueden continuar manteniendo sistemas de *apartheid* educativo donde muchos aprenden muy poco [...] se debe plantear una visión amplia del tipo de competencias necesarias para construir comunidades y sociedades democráticas. Hay competencias individuales para esto como son desarrollar habilidades interpersonales en resolución de conflictos o impulsar el pensamiento moral [...] Un proyecto incluyente,

orientado a la equidad, tiene más probabilidades de mejorar las condiciones de vida de todas las personas (Reimers, 2002, p.152).

Así, la precisión en el contenido de la igualdad ayuda a precisar a su vez las acciones congruentes con ese contenido y puede incrementar las probabilidades de logro. Sin embargo, en el fondo del análisis la igualdad de oportunidades pende de un cambio social amplio. La igualdad de oportunidades tal como la propone Reimers implica ir más allá de la educación, pues pide la reconstrucción democrática de la sociedad, y no es sencillo establecer cuál acción produce cuál efecto.

### **Los supuestos, los argumentos**

El recorrido anterior facilita la identificación de los presupuestos filosóficos de las ideas de pobreza, igualdad e igualdad de oportunidades, bases de los fines económicos de la política educativa del gobierno mexicano. Se recuperan esos presupuestos adelante sin ánimo de establecer un orden jerárquico entre ellos. En alguna forma todos están implicados entre sí.

■ En primer lugar se aprecia con claridad el presupuesto de una configuración contractualista de la sociedad.<sup>27</sup> Esta postura implica una racionalización de la sociedad, la cual no se adecua a la realidad. Luis Villoro nos dice que:

La sociedad no está constituida por individuos aislados sino por una multiplicidad de comunidades y agrupaciones en que se integran los individuos; la asociación política no se basa en un contrato consciente entre sujetos libres, sino en la aceptación tácita que se impone a los individuos al socializarlos desde su nacimiento (1997, p.251).

---

<sup>27</sup> Luis Villoro resume el presupuesto fundamental del contractualismo de la siguiente manera: "El pensamiento moderno tuvo preferencia por presentar la asociación política como el resultado de un contrato voluntario entre individuos. Antes reinaría un 'estado de naturaleza, ausente de todo poder político. Sobre él se constituiría el Estado. El contractualismo responde a un rasgo de modernidad: la racionalización de la sociedad, su concepción como entidad colectiva homogénea, reducible a un conjunto de relaciones entre individuos iguales" (Villoro, 1997, p.251).

La figura “contrato” o mejor “convenio” es una ayuda del lenguaje para representar la idea de los pensadores contractualistas acerca de cómo llegamos a ser sociedad. Hobbes y Rousseau son los clásicos de este modo de pensar. Ambos desarrollaron con amplitud su idea a fin de ofrecer justamente una idea racional de la sociedad humana. No es aquí el lugar adecuado para reconstruir esos desarrollos. Sin embargo, conviene identificar y recuperar cuatro supuestos acerca de la sociedad incluidos en esta corriente que están asumidos en los argumentos que sustentan los fines económicos de la educación.

El primer supuesto es la idea de sociedad “universalista” y no “particularista” como son la familia o la comunidad. Toda persona humana está y vive en sociedad. El individuo en sociedad se confronta con instituciones sociales cuyo encargo es velar por el bien de todos y que son capaces de responder a sus necesidades y cuidar su bienestar. Quiere decir que se asume una cierta índole igual para todos los hombres, a pesar de diferencias que se consideran no esenciales. Sin embargo, la idea universalista acepta la desigualdad entre los individuos como fruto de la desnaturalización de la naturaleza del hombre “por la propiedad y por la desigualdad que se sigue de ella” (Villoro, 1997, p.253). Es la desigualdad en la propiedad y los conflictos suscitados por aquella lo que se resuelve por una racionalización, por un convenio de paz entre todos. El pacto universal consagra el poder y la desigualdad al mismo tiempo. Resuelto el “estado de guerra”, ahora la cuestión es cómo se disminuye o se justifica la desigualdad.

Para atender esta segunda cuestión se asume un segundo supuesto contractualista: la configuración de la sociedad como “meritocrática”. Es decir, la manera de decidir la legitimidad de las diferencias en la posesión y propiedad de los bienes es por el esfuerzo voluntario (no el involuntario) realizado por el individuo, siempre y cuando todos estén en condiciones iguales al inicio de la “carrera”. Quiere decir también que se asume una sociedad movida y dinamizada por el deseo de logro en todos los individuos. La competencia, la imparcialidad o la correspondencia de méritos y recompensas son aceptadas por todos. Este segundo supuesto es en realidad un criterio para decidir acerca de las desigualdades legítimas o aceptables.

El supuesto “universalista” y el supuesto-criterio del “mérito” plantean la cuestión de cómo ha de gobernarse la sociedad. El tercer supuesto derivado de la postura contractualista implica que la sociedad se organiza para gobernarse con pautas gubernativas o de gobernabilidad basada en un poder central que concentra todos los bienes y recursos y los

distribuye a los ciudadanos; estos no tienen que negociar entre sí el acceso a los bienes sino avenirse y esperar la acción gubernamental.

Y así, ¿cómo ha de controlarse el gobierno para evitar demoras y parcialidad en su acción? Aparece el cuarto supuesto: se presupone que en la sociedad contractualista es efectivamente posible que todos los individuos intercambien sus posiciones, conforme a reglas uniformes, públicas y respetadas. Si el gobierno no funciona, el individuo puede aspirar a cambiarlo.

■ Del presupuesto contractualista y su amplio desarrollo en la filosofía social surgen los conceptos con los cuales se sustentan los fines económicos de la educación, a saber, *pobreza, igualdad, justicia e igualdad de oportunidades*. Estos están basados en el contractualismo (o en lo que se ha llamado neocontractualismo) y por tanto en el individualismo de corte liberal. Una breve referencia a cada uno evidenciará lo afirmado.

La pobreza en su acepción económica refiere a un individuo carente de bienes para satisfacer sus necesidades. En otra vertiente la pobreza refiere a un individuo con carencia de capacidades para convertir los bienes en utilidades. Quien está en situación de pobreza es el individuo y quien ha de ayudarlo a salir de la situación de pobreza es el estado, aunque solo él es quien puede convertir la ayuda en mayor capacidad para obtener la utilidad prometida por la posesión de los bienes.

La igualdad es modernamente un concepto incuestionado en su acepción de igualdad de valor de todos los seres humanos ante la ley y entre sí. Es un concepto universalista que se refiere a una situación ideal, inicial o por venir, de los individuos. Los iguales son los individuos. Y al verificarse las desigualdades, es el estado a quien se le ha otorgado el poder, quien ha de procurar “igualar” a los individuos mediante la mejora de los menos aventajados.

La justicia distributiva rawlsiana es un concepto construido expresamente desde los presupuestos contractuales y los presupuestos individualistas. La construcción rawlsiana asume los principios de libertad individual y de igualdad individual de todos los seres humanos como bases sobre las cuales funda los principios de justicia, de diferencia y de igualdad de oportunidades con los cuales a su vez, se propone un pensamiento capaz de introducir equidad en la sociedad. En alguna forma las prácticas para superar la pobreza y disminuir las desigualdades tienen su base filosófica en la idea de justicia como equidad construida por Rawls.

La igualdad de oportunidades sustentada por Rawls y largamente considerada como una función de la educación es una noción individualista. Se trata de que los individuos no jueguen, en el juego de la vida económica y social, con más cargas que las debidas a sus carencias personales; es decir, no carguen con las desigualdades provocadas por su lugar social en el cual están involuntariamente. Para que un individuo ejercite su libertad de elección tiene que estar en el mismo nivel que los demás. La elección y el desempeño posterior han de ser fruto de su capacidad individual, y no causados por una posición inicial desventajosa. Es un concepto para racionalizar qué hacer con las diferencias y las desigualdades. Y la misma noción establece que la obligación de propiciar la igualdad de oportunidades es precisamente del estado.

De lo dicho se desprende sin dificultad la afirmación de que los fines económicos de la PEM tienen un sustento filosófico liberal, individualista y contractualista.

■ Ahora bien, si lo anterior se sostiene, se puede afirmar que la PEM implica una conceptualización de la educación como un medio para que los individuos mejoren sus condiciones económicas. En otros términos se asume la educación con un valor de cambio y no como un fin en sí misma.

Los fundamentos de los fines económicos de la educación la hacen aparecer como una exigencia de la justicia distributiva que, al aceptar las bases contractualistas de la sociedad, mantiene a lo educativo ligado a la ilusión ilustrada de arrancar a los individuos de la barbarie y la ignorancia, pues la educación es el medio de universalizar los beneficios del orden económico creado por el mercado libre. La siguiente cita resume la idea:

La posición liberal, en educación, se traduce en la defensa de políticas educativas que aseguren la igualdad de oportunidades, como forma de respetar el derecho a un sistema de libertades básicas iguales, compatible con un sistema similar para todos. Quizás lo más significativo es haber avanzado en la comprensión de la exigencia de equidad, frente a las diferencias sociales y económicas: sólo se justifican si procuran el máximo beneficio de los menos aventajados de la sociedad (Cullen, 2004, p.78).

Estos planteos sugieren resolver, al menos parcialmente, las exigencias de la justicia distributiva mediante la educación. Los fines económicos de la PEM sugieren que la educación llevará a los menos aventajados al mismo sitio que otros para competir por los bienes, cuya adquisición está mediada por el mercado.

Parece afirmarse que la educación y la generación de riqueza se relacionan de manera directa: el acceso al bien “educación” facilitará el acceso a otros bienes.

Se asume, de manera correlativa que proporcionar educación es así un problema de estado porque es un derecho que se sigue de la libertad y la igualdad y porque sin educación, considerada como valor de cambio, el acceso a los bienes sociales queda claramente restringido; para lograr el acceso a la educación se hace necesaria una intervención estatal para favorecer a los más desprotegidos.

Se trata así de un concepto liberal de educación cuya normatividad no es otra que la postulación de un abstracto derecho universal de ser educado, que genera la obligación del estado de respetarlo, ofreciendo igualdad de oportunidades y compensando las desigualdades no generadas por la libre elección de proyectos diferentes.

Identificados los supuestos detrás de los argumentos de los fines económicos de la educación postulados por la PEM es posible hacer un análisis crítico de esos fundamentos filosóficos y luego derivar las consecuencias en la concepción de ser humano educado.

# La crítica de los presupuestos filosóficos de los fines económicos de la PEM

En síntesis se puede decir que los fines económicos de la PEM son deudores de una base filosófica cuyos ingredientes basilares son: universalismo acerca de la idea de ser humano (todos los seres humanos tenemos en esencia una dignidad igual, y por tanto los bienes son de todos), individualismo como naturaleza humana (el individuo constituye el sentido y el vehículo del acontecer universal), racionalismo como distintivo de la actuación humana (la razón frente a la discrecionalidad, el arbitrio o la magia; la ley frente a la fuerza; el valor frente al poder), contractualismo social acerca del fundamento y configuración de la sociedad humana (los seres humanos se confrontan individualmente con las instituciones sociales), libertad e igualdad como principios básicos de la realización del ser humano (el ser humano libre para forjar el sentido de la vida, del mundo y de las cosas), justicia distributiva para explicar y arreglar las diferencias entre los individuos y contra las desigualdades sociales, mérito e igualdad de oportunidades para legitimar las desigualdades y evitar ventajas no asociadas a la voluntad individual. Todo esto organizado y articulado en un cuerpo explicativo de gran potencia intelectual.

Es una filosofía (en realidad varias filosofías articuladas) destilada en varios siglos por lo que se conoce como *Occidente*. Imposible desentrañar en detalle aquí los innumerables cuerpos intelectuales racionales y los elementos y variantes de los mismos contenidos en este vasto pensamiento. Solo se examinan cinco de esos elementos basilares: individualismo, contractualismo, la idea de justicia distributiva según Rawls, la igualdad de oportunidades y el carácter de valor de cambio de la escolaridad, para hacer una crítica mediante la cual se identifique lo decisivo de este cuerpo de principios articulados, en vista a identificar las consecuencias para la persona humana de los fines económicos de la educación en los cuales se ha centrado el análisis.

## Crítica al individualismo

La noción de individuo aplicada a la especie humana designa en primera e inicial acepción al ser “físico” por oposición a la personalidad y a la persona. De ahí se origina una filosofía, el individualismo, que tiene en la idea de individuo el supuesto fundante de la humanidad. Esta doctrina se ha enriquecido en el curso del tiempo con dos ingredientes hoy fundamentales: la personalidad y la biología humana. Ahora tenemos un individualismo moderno, y quizá ya uno “posmoderno”, en el cual “individuo” no es solo el ser físico sino un ser complejo con cuerpo y emociones entramadas y manifiestas en los actos mismos.

Al privilegiar al individuo humano como fundante de la especie, este se puede oponer a los dictados de los colectivos de individuos y a la dictadura de la autoridad y de la comunidad; el individuo humano, según este supuesto, no es un miembro de una colonia o manada que actúa de manera masiva. El individuo es libre. La libertad es su constitutivo principal. No está determinado de manera biológica a actuar en cierta forma inescapable, por más que su organismo esté diseñado con funciones involuntarias para hacer posible vivir. Puede elegir y para eso ha de aprender y cultivarse. De hecho, esta idea del individuo como sede de la libertad suscitó un conflicto intelectual de enorme magnitud durante el correr de los siglos, y no obstante que hoy esté en desuso, no ha sido del todo resuelto: si el individuo tiene una parte físico-biológica que funciona de manera involuntaria y una parte psíquica personal que supone la libertad de elección para operar, ¿se trata de una dualidad? ¿por un lado es ser físico y por otro es ser pensante y electivo? ¿es una dualidad bifronte o articulada? De este conflicto y los intentos de solución nacieron al mundo de los conceptos el alma, el espíritu, la conciencia y la conciencia moral. La cuestión en el fondo es: ¿cómo procede la voluntad en el ser humano libre? Dualismos, monismos, racionalismos, idealismos, materialismos y espiritualismos acompañan las múltiples respuestas formuladas. De todos estos intentos sale fortalecido el supuesto central del individualismo: el ser humano individual tiene derecho a crecer en su singularidad diferencial y a autoafirmarse como ser irremplazable, con capacidad de elección, es decir, con libertad.

Este supuesto individualista se opone a otro que funda el comunitarismo: lo colectivo primordial. En este esquema, es la sociedad, el grupo, la comunidad primigenia el supuesto fundante de la humanidad. Este supuesto ha dado lugar a los colectivismos y socialismos como formas de concebir la vida social, cuyos detalles no se examinan ahora.

La idea básica individualista es suponer al individuo como primero frente a la colectividad, el estado o la masa. El individualismo afirma al individuo, como expresa André Gide, en “el más irremplazable de los seres”. Luis Villoro habla de la libertad individual como una idea intocable en cualquiera de las corrientes de pensamiento actuales, no obstante que difieran en otros asuntos:

Frente a los horrores del Gulag y del holocausto, nadie puede dejar de considerar inviolable la libertad de las personas que asegura su dignidad. La doctrina de los derechos humanos individuales está por convertirse en fundamento de toda ética pública de alcance universal. Se entiende que el sujeto de esos derechos es el individuo aislado, cualesquiera que sean sus pertenencias colectivas. La doctrina universal de los derechos humanos es la manifestación más alta del valor insustituible de la persona humana y, a la vez, la consagración del individualismo en la moral pública. El liberalismo moderno, al reivindicar las libertades individuales, protege a la persona contra la intromisión de los poderes del estado, alza una barrera frente a las exigencias de las colectividades a las que pertenece y permite la manifestación abierta de los variados intereses particulares (Villoro, 2001, pp. 24, 25).

El individualismo, doctrina filosófica, se ve reforzado por el liberalismo, doctrina política, puesto que ambos se encuentran en la afirmación del individuo como supuesto desde el cual se desarrolla todo un pensamiento sobre el hombre y la sociedad que ha dominado dos siglos la vida colectiva. Esta confluencia no es, desde luego, a la manera inicial del siglo XVIII, que enfatizaba la diferencia entre individuo y persona, sino en la consideración de la primacía del individuo–persona integralmente considerada, pues ya está superada la idea de hacer diferencias esenciales entre lo físico y lo psíquico, y también la dualidad estado–comunidad.

Sin embargo, el individualismo tiene un lado débil. Es idealista. La afirmación de la primacía del individuo libre prescinde de las consecuencias prácticas en la vida social del supuesto esencial: *Cada individuo, en ejercicio de su libertad, puede elegir la mejor manera de realizar su vida*. Villoro lo hace ver con claridad:

El nuevo liberalismo nos ha hecho despertar del sueño falaz de un estado que logrará la felicidad de todos; pero para ello hubo que pagar un precio: la exclusión [...] En una

sociedad cuyos valores supremos son la preservación de los derechos individuales y la protección de la vida privada, cada individuo tiende a retraerse a su vida personal y familiar, a resguardar sus intereses particulares y desentenderse de los colectivos [...] La sociedad liberal es el escenario de la competencia universal. Sobresalir, para la persona o el grupo, quiere decir vencer en un torneo: competencia en el mercado, en el mundo profesional, en la política. Las relaciones sociales son un juego en el que cada jugador intenta ganar el máximo al menor costo posible (Villoro, 2001, pp. 26, 27).

La ignorancia de estas consecuencias prácticas cuestiona de raíz al individualismo pues muestra cómo, en los hechos, el individuo libre en una sociedad liberal no resuelve de manera congruente el problema de la convivencia con otros individuos libres, sino con modos cuya consecuencia evidente es dejar atrás a esos otros. De hecho, este punto ha sido tan importante que la filosofía imaginó una forma de resolverlo: el contrato social.

### **Crítica al contractualismo**

El contractualismo trata de resolver de manera racional la cuestión de la convivencia de muchos individuos, el hecho mismo de la vida social, al mismo tiempo que se conserva el privilegio del individuo frente a la colectividad, es decir bajo el presupuesto fundante del individualismo ilustrado. Si el individuo libre constituye el centro y el eje de la vida humana, ¿por qué existe sociedad? ¿para qué? ¿qué la explica? Según esta idea, la sociedad, o reunión de individuos, no proviene de una naturaleza intrínseca, inmanente del ser humano como ser social, sino por un acuerdo entre los individuos necesitados de un pacto para no agredirse. Messner (1960, p.58), citando a Hobbes, lo explica de la siguiente manera:

Dado que el hombre *no* es por naturaleza un ser social, lo natural, como enseña Hobbes (1588–1679), sólo puede ser la guerra de todos contra todos; para evitar un tal estado de cosas, los hombres conciertan un “pacto social”, renunciando a una parte de su libertad y acordando un orden de la convivencia, con lo cual los individuos ceden a uno sólo los derechos, a los cuales renuncian.

El contractualismo ha sido una idea muy prolífica y generadora de variadas ideas en relación con la asociación de individuos y la sociedad misma. Luis Villoro lo explica así:

El pensamiento moderno tuvo preferencia por presentar la asociación política como el resultado de un contrato voluntario entre individuos. Sobre él se constituiría el Estado. El contractualismo responde a un rasgo de la modernidad: la racionalización de la sociedad, su concepción como entidad colectiva homogénea, reducible a un conjunto de relaciones entre individuos iguales (1997, p.251).

El contractualismo a partir de considerar fundante al individuo libre contractual ha dado lugar a diversas formas para explicar y razonar el hecho social, es decir, la colectividad. No es lugar aquí de examinar las ricas variantes de este presupuesto. Se trata solo de plantear la crítica de la idea en cuanto fundante del orden social. El contractualismo en síntesis sostiene que el individuo es primordial y su libertad es privilegiada y por tanto la sociedad de muchos individuos agrupados, sea cual sea su configuración, es posterior al individuo, se establece por algún tipo de “contrato” cuya finalidad es no agredirse o colaborar, y es solo un mal menor para conseguir mayores beneficios individuales.

La crítica radical a esta idea es el hecho de que el ser humano, aun en su mera dimensión individual, tiene características “incontratables”. Es decir, si se sostiene aun con atenuantes lo primordial del individuo, no hay modo de explicar el hecho social si no es como un acuerdo entre individuos, y tal acuerdo nunca podrá ser completo. El individuo primordial está configurado de tal modo que posee una libertad que no puede ceder. Por ejemplo, no puede ceder en oponerse a los excesos que un grupo faccioso pueda imponerle a él o a todos los demás individuos. O no puede pactar la ignominia, por ejemplo, de no pensar por sí mismo, no obstante que pueda ser sometido por el contenido de ese pensamiento propio. Émile Durkheim, en su obra *La división del trabajo* al referirse a este tema habla de unas ciertas condiciones “no contratables” en el contrato social. Si se acepta la idea de contrato, este siempre habrá de especificar algunas condiciones no sometidas a tal contrato. Por tanto, cualquier contrato, aun imaginario, no resuelve ciertos aspectos conflictivos de la vida social.

Luis Villoro al criticar la idea contractualista, hace ver la posibilidad de otra idea fundante:

La realidad es diferente. La sociedad no está constituida por individuos aislados, sino por una *multiplicidad de comunidades y agrupaciones* en que se integran los individuos; la asociación política no se basa en un contrato consciente entre sujetos libres, sino en la aceptación tácita que se impone a los individuos al socializarlos desde su nacimiento (1997, p.251).

Con este otro punto de partida se abre una posibilidad diferente: primero la sociedad integrada por individuos libres, con lo cual se abre la posibilidad de entender la relación sociedad-individuo a partir de la experiencia de los individuos en grupo, la cual los habilita para convivir con otros individuos igualmente habilitados en una agrupación mayor cuya unidad no es el individuo sino la multiplicidad de asociaciones y comunidades en cuanto tales, habitadas por el individuo. Esta posibilidad, además, permite pensar en individuos que ya no se confrontan con la sociedad solos sino mediados por agrupaciones. Mediante tales, los intereses, diferencias y desigualdades pueden resolverse, no por una mera igualdad legal, sino por un posible acuerdo entre agrupaciones para privilegiar un cierto valor central. Sin extender ahora el argumento, se recoge una idea del mismo Luis Villoro (1997, p.268) quien propone incorporar la dimensión ética a la posible asociación fruto del convenio o contrato. Puede existir en un extremo la asociación real desprendida de toda dimensión ética, la cual la denomina asociación para el orden, y en el extremo opuesto una asociación ideal, que llamará asociación para la libertad, dirigida por una voluntad ética. Para Villoro ambos extremos son en realidad punto de inicio, la asociación para el orden, que tiende a la segunda, asociación para la libertad, que crearía una realidad segunda, de carácter moral, sobre la primera realidad histórica. Se propone así, en realidad, un contractualismo no individualista, sino comunitario. “En la comunidad, la persona, al ligarse libremente a la totalidad, otorga un sentido superior a su vida” (Villoro, 1997, p.267). Adelante habrá espacio para profundizar en esta idea.

En suma, la crítica central está en que el individualismo contractualista no responde a dos cuestiones: en la lucha por la libre competencia, por el predominio y por el progreso económico: ¿qué criterio aplicar para restringir o atemperar los intereses legítimos de los que tienen de su lado todas las ventajas para evitar la subordinación, o exclusión, de quien no tiene ventajas? Y, ¿cómo resolver la lucha entre poderes de grupos organizados con intereses contrapuestos sin eliminar el privilegio del individuo?

Por eso, una interpretación racional de la sociedad basada en el individuo al final no puede resolver la diferencia y la desigualdad. En alguna forma está condenada a intentar minimizarla y nunca lograrlo. Se puede cuestionar si la dificultad teórica está en la idea del contrato social o en el individualismo que presupone ese contrato. Por eso el contractualismo debe darse una noción de justicia que resuelva lo que no puede el contrato primero.

### **Crítica a la idea de justicia**

La noción de justicia propuesta por Rawls que se aduce para fundar la distribución de los bienes con base en un sistema de libertades individuales igualitario —un liberalismo igualitario— tiene bases filosóficas contractualistas e individualistas.<sup>1</sup> De ahí que se pueda hacer la misma crítica básica. Sin embargo, se pueden precisar algunos cuestionamientos.

- El fundamento contractualista. La justicia según Rawls no tiene más base que un acuerdo de conveniencia entre los seres humanos por racional que este pueda ser. No hay criterios que tengan la pretensión de ser objetivos, sino solo “procesales” (Ricoeur, 1990, p.587) es decir, la teoría “construye” lo justo, por principios acordados; no los “descubre” en su relación con el bien. Como consecuencia de esto, Rawls justifica las desigualdades porque, teóricamente, el pobre, el desigual, recibe el mayor beneficio posible por esas desigualdades; es una transacción de conveniencia, a falta de un principio objetivo. Y si bien el planteo es congruente con el privilegio del individuo, una vez más, el argumento es frágil para reducir la posibilidad de subordinación del más débil por el fuerte que opera sin otro límite que la oposición de quien está enfrente de él con el propósito de hacer un pacto.

---

<sup>1</sup> Por “situación inicial u original” Rawls entiende un estado hipotético comparable al “estado natural” del contrato social en el que todos los hombres deben decidir sobre la organización de la sociedad y las reglas de distribución de sus beneficios. En ese estado todos los hombres son libres, iguales, racionales y están preocupados por sí mismos, pero pesa sobre ellos un “velo de ignorancia” que les impide ver cuál va a ser su suerte concreta, es decir, si van a ocupar en su vida una posición de ventaja o de desventaja. No saben qué suerte les corresponderá en la lotería de los talentos ni conocen sus gustos, aversiones o creencias religiosas. Se supone que tienen diferentes proyectos de vida pero no pueden formularlos a costa de otros, pues ignoran cómo va a funcionar la sociedad. Esta ignorancia garantiza que elijan los principios de la justicia con imparcialidad y se comporten con prudencia al elegirlos (Latapí, 1993).

- Una segunda crítica toma una perspectiva más amplia en la que se incluye al capitalismo (Wolf, 1977). En este sistema económico propio del liberalismo individualista, el primer principio rawlsiano describe la igualdad política en la que se sustenta el capitalismo (libertad individual en un sistema de libertades iguales para todos) y el segundo es una propuesta de atenuar las desigualdades generadas por el primero, pues quien está en el poder (político o económico) tendrá ventaja sobre el que no lo tenga. En el capitalismo económico la diferencia entre propietarios y proletarios puede ser tan amplia que excluirá, en la práctica, el ejercicio igualitario de la libertad. En una sociedad capitalista los grupos con poder difícilmente aceptarían las pautas de distribución del ingreso y del poder que afecten a la baja ese poder político o económico.
- Otra crítica señala que los principios de Rawls suponen una sociedad en que efectivamente todos los hombres aceptan intercambiar su posición social pues en la “situación inicial” todos pueden imaginarse llegar a estar entre los menos favorecidos. Sin embargo, los principios no funcionarían en sociedades con barreras entre las diversas posiciones sociales y con obstáculos para la movilidad social (Coleman, 1990, pp. 10, 15). De poco sirve la declaración de aceptar el intercambio de posiciones sociales y de poder cuando se detenta poder político o económico.
- La idea de igualdad. La propuesta de justicia distributiva de Rawls no puede escapar a los problemas del individualismo. El intento de igualar a individuos cuyo estatuto social es ser libre y autónomo, chocará siempre con la pregunta de por qué igualar si cada cual logra lo que le corresponde según su actuar libre, siempre y cuando sea respetuoso de la libertad de los demás individuos.

La idea de igualdad de todos los individuos, fundamental para Rawls, implica una cierta fraternidad entre los individuos, lo cual llevaría a aceptar un cierto constitutivo social en el individuo. Si fuera así, se estaría ante un individualismo atenuado en el que el individuo, el ser humano, tiene un cierto constitutivo social. Esto llevaría a abandonar el contractualismo y asumir una interpretación socialista de la sociedad, al menos parcialmente. Rawls no transitó ese camino. Parece quedarse en una idea de igualdad como equidad, en la cual la igualdad es una condición de objetividad a conseguir “antes” del “juego” de la vida social. Así, Rawls parece significar “igualdad” como “reglas de imparcialidad”, con las cuales trata de igualar (igualdad

de oportunidades) las condiciones de todos los participantes al inicio del juego, y luego, no importan las condiciones de ventaja o desventaja de los “jugadores”, conforme el “juego” se desarrolla, pues entonces los avances o retrasos dependen, supone, del mérito individual.

La crítica radical es por la imposibilidad de hacerse cargo de las desigualdades de hecho (políticas, sociales, económicas) al mismo tiempo que se afirma el principio de igualdad del individuo. En alguna parte hay una incongruencia o una aceptación de la imposibilidad ontológica de eliminar la desigualdad. En cualquier caso el presupuesto de Rawls: “la justicia es dar a cada cual lo que le corresponde” se revela imposible por los caminos y con los principios propuestos.

Los puntos débiles de la argumentación de Rawls con relación a la igualdad los hace ver la crítica de otro pensador. Walzer (1993; citado en Cullen, 2004, pp. 80–82) critica a Rawls por pretender un solo y único principio para definir la justicia. Critica el supuesto contractualista de Rawls (la situación inicial o velo de ignorancia) pues este supone la idea de una “*igualdad simple*”. En esta igualdad el acceso a un bien hace posible el acceso a otros mediante un proceso de conversión. Esta idea tiene para Walzer (1993, pp. 27, 28; como se cita en Cullen, 2004, p.81) dos efectos: uno, que esta “igualdad [simple] sería multiplicada por el proceso de conversión hasta extenderse por toda la gama de bienes sociales [...] y este progreso posterior a la conversión [...] indefectiblemente generará desigualdades en su curso”. Y dos, que “la igualdad simple requerirá de una continua intervención estatal para destruir o restringir todo incipiente monopolio o restringir todo incipiente predominio” lo cual socava el privilegio del individuo de elegir y darse su propio camino.

Frente a esos problemas Walzer propone una “*igualdad compleja*”:

Si bien habrá infinidad de pequeñas desigualdades, la desigualdad no será multiplicada por medio del proceso de conversión ni se le añadirán bienes distintos, pues la autonomía de la distribución tenderá a producir una variedad de monopolios locales, sustentados por grupos diferentes de hombres y mujeres (como se cita en Cullen, 2004, p.81).

Walzer se resiste al intento de desaparecer la desigualdad, pero parece intentar repartirla mejor, de manera que en las diferentes “esferas”, como él las denomina, existan pero no se acumulen en los mismos actores o estamentos sociales. Walzer propone como principio básico de justicia distributiva el siguiente: “Ningún bien social X ha de ser distribuido entre hombres

y mujeres que posean otro bien Y simplemente porque poseen Y sin tomar en cuenta el significado de X" (Walzer, 1993, p.33; como se cita en Cullen, 2004, p.81).

La crítica walzeriana permite ver la debilidad de la simplicidad de Rawls. En esa simplicidad quien ya tiene un bien, así sea por legítimo proceso de adquisición, se "desigual" respecto de otros que no lo tienen o lo tienen en menor cuantía porque la posesión de ese bien, en la simple sociedad individualista rawlsiana, basta para convertirlo en otros bienes sin más. Y eso constituye un verdadero predominio de quienes consigan primero los bienes sobre los que no los tienen aún. Y ese predominio puede limitar el acceso a ciertos bienes de aquellos que o lo consiguieron después o de plano perdieron la oportunidad frente a los primeros. En la complejidad que propone Walzer el acceso a cierto bien no garantiza, por sí mismo, la conversión en otros bienes, porque lo que se da en una "esfera" no valida pasarlo a otra "esfera".

Si bien Walzer ofrece argumentos contra la idea y los principios de justicia de Rawls y propone otro principio de distribución, no se desprende del individualismo contractualista. Parece afirmar un contrato más "complejo" en el cual se acepte moderar, y aun eliminar por la acción de la comunidad o el grupo, el efecto de predominio creado por la acumulación, fruto del acceso a bienes por conversión de otros, pero en ningún momento se elimina la idea de contrato. A pesar de todo la idea walzeriana ayuda a visualizar la dificultad práctica de la justicia rawlsiana cuando se trata de aplicarla al bien educación.

Se puede decir que el bien educación hoy es una esfera que no es autónoma. Llegar a la educación depende del predominio de otros bienes sociales cuya posesión es la que facilita el acceso a esa educación. Por eso la justicia en educación no es cuestión de libertad del individuo o de igualdad de oportunidades (según se verá adelante) sino de "eliminar lo más posible el predominio (que hace intercambiables o convertibles los bienes sociales pertenecientes a diferentes esferas) como mejor forma de defender una sociedad justa" (Cullen, 2004, p.81). Y eliminar el predominio supone eliminar la idea del contrato y quizá la primacía del individuo.

No es momento de entrar a ofrecer una alternativa a la política educativa que privilegia los fines económicos de la educación, sino dejar sentada la crítica de sus presupuestos de justicia distributiva que, según se verá adelante, hace inútiles los esfuerzos de ofrecer compensación educacional a los menos educados, pues tal esfuerzo al no eliminar del todo las fuentes de la injusticia educativa, no reducirá de raíz las desigualdades.

## **Crítica a la idea de igualdad de oportunidades (en especial en la educación)**

Cuando se quiere aplicar el principio de igualdad de oportunidades a la educación se enfrentan problemas concretos casi irresolubles. Los supuestos contractualistas y el enunciado del principio de igualdad de oportunidades de Rawls, provocan ambigüedades a partir de las diferentes interpretaciones posibles de la tal igualdad en el caso de la educación pues pueden darse al menos seis interpretaciones (Latapí, 1993), a saber:

- *Igualdad de acceso*, es decir que todos (niños o niñas, urbanos o rurales, ricos o pobres, jóvenes o adultos) los individuos tengan las mismas posibilidades de educarse.
- *Igualdad de insumos*. Basada en igualar el gasto de inversión y operación en educación dispuesta para todos, independientemente de su nivel social.
- *Igualdad de resultados (en educandos), con iguales puntos de partida*. Igualar los resultados de la educación (aprovechamiento, desarrollo humano, acceso al mercado de trabajo, etc.) que obtienen en el sistema educativo los individuos que inician su educación con iguales niveles de habilidades. Es justo que a partir de un punto inicial igual exista un resultado igual.
- *Igualdad de resultados (en educandos), con diferentes puntos de partida*. Igualar los resultados que obtienen los individuos que cuentan al inicio de su educación con diferentes habilidades académicas. El sistema educativo sirve así para igualar a quienes inician con diferencias, lo cual equivale a igualar a la sociedad.
- *Igualdad de procesos*. Importa más el proceso que el producto educativo; se maximiza el valor del proceso educativo ya sea aprovechamiento, desarrollo de actitudes o capacidad de generar ingreso económico futuro, en vez de maximizar el valor del resultado en aprendizaje. Implica atender preferentemente a los individuos de más bajo nivel de habilidades para llevarlos al nivel más alto al que puedan llegar.
- *Igualdad proporcional*. Se distribuye la educación equitativamente, de manera que todas las clases sociales participen en ella con tasas proporcionales; los diversos estratos estarán representados con proporciones justas en todos los niveles y grados de la educación.

Las diferentes prioridades contenidas en las diferentes interpretaciones suscitan las siguientes ambigüedades:

- ¿A qué sujeto corresponde igualar? No queda claro si es al individuo solo, con su talento, con su esfuerzo o si es al individuo “modificado” por la compensación hecha en las circunstancias de su entorno, familia y estrato socioeconómico.
- ¿Qué se iguala en la educación? Se puede justificar la compensación del acceso a la escuela, o de los insumos educativos o de los resultados; o de todo eso junto. La compensación de estos objetos será diferente si se considera o no la situación inicial.
- ¿Qué se persigue con la compensación igualadora? Se puede tratar de compensar las desigualdades socioeconómicas o solo las originadas en la educación misma. No es lo mismo pretender igualar la realización personal de todos o solo proporcionar medios comparables para que cada cual se realice como quiera o pueda. No es lo mismo si se pretende lograr una homogeneidad básica o solo estimular a los menos dinámicos para mostrar que el triunfo es posible. El objetivo puede ser el individuo o la competitividad entre los individuos o la legitimación de las diferencias o, finalmente, el bienestar del estado.

Una aplicación completa, aunque ingenua, del principio de igualdad equitativa de oportunidades implicaría igualar en todos los aspectos identificados por Latapí y perseguir todos los propósitos consecuentes a la vez. Es imposible en la práctica. La crítica al contractualismo, implicada en las ambigüedades antes explicadas, y por ende, la crítica a la aplicabilidad del principio de igualdad de oportunidades rawlsiano a la educación está en hacer ver cómo los supuestos filosóficos del principio no se aplican al bien educación. No hay modo de justificar, con base en Rawls, la desigualdad en la educación porque ninguna desigualdad existente en educación favorece o puede favorecer a los menos aventajados. El éxito de los educados no se traduce fácilmente en ventaja para los no educados al menos en el corto plazo. Así, no se cumple el principio de la diferencia.

Por otro lado, en un cálculo práctico, la reducción de la desigualdad educativa para cumplir el principio de justicia a la letra (libertades para todos y cada uno) puede implicar en los hechos, por atender solo a un cierto número de menos favorecidos, suscitar otras desigualdades sociales o económicas, pues al final habrá unos “igualados” y otros “más

desiguales”; dado que no es posible exigir al poder político la supresión de la provisión y tutela de otros bienes también fundamentales a fin de hacer frente al enorme costo que significaría atenuar las diferencias educacionales para todos y en todos los factores esenciales. Conviene hacer notar aquí el punto clave del argumento anterior. No es el costo insostenible, sino la concepción del bien educación concreto considerado como cosa repartible por un administrador, derivado de la concepción individualista y contractualista que piensa posible la organización social a partir de acuerdos para protegerse de los excesos del otro.

Los factores desde los cuales se genera la desigualdad educativa son de carácter sistémico,<sup>2</sup> es decir, están en el entramado de todo el tejido social, suprimir o minimizar los efectos “desigualantes” de esos múltiples factores sociales desde una acción compensatoria, aun si es multifactorial, supone una tarea del orden de organizar otra sociedad. Así, la igualdad de oportunidades propuesta por el principio de Rawls no resulta aplicable al bien educación, dado que la educación es un bien que lo es en la medida que es apropiado y proyectado por el individuo;<sup>3</sup> tal bien no se adquiere por solo tener acceso a la escuela. No se diga si hacemos intervenir a la compleja cantidad de factores sociales que influyen en las desigualdades educativas.<sup>4</sup>

Ahora bien, es justo aclarar que Rawls, según ya se explicó en el capítulo anterior, reorganizó su pensamiento acerca de la justicia conforme recibió críticas y nuevos argumentos. En realidad, con relación a los principios solo hizo una reformulación de precisión. Sin embargo, estableció que su propuesta era solo aplicable a la sociedad política, es decir a la justicia relacionada con la disputa por el poder. La precisión rawlsiana hace necesario introducir serias reservas al intento de aplicar el principio de igualdad de oportunidades para hacer justicia en

---

<sup>2</sup> No hay forma de determinar cuál puede ser la compensación educativa adecuada. ¿Los años de escolaridad? Sí, pero ¿cuántos? ¿las horas de escuela? Sí pero ¿seis, ocho o diez? O ¿cómo compensar, sin supresión de derechos, los factores familiares, de clase social de los compañeros, la motivación y otros?

<sup>3</sup> “Por una parte, la educación se asimila al sujeto, se vuelve parte constitutiva de su persona, lo transforma; un auto o una casa siguen siendo externos a su propietario, quien puede además deshacerse de ellos o cambiarlos por otro bien material; sólo analógicamente hablamos de distribuir la educación como se distribuye la riqueza” (Latapí, 1993, p.25).

<sup>4</sup> Otra objeción contra la teoría de Rawls se origina en la evidencia sociológica de la importancia que tienen los “pares” en el aprovechamiento escolar (muy claro en Estados Unidos por las diferencias entre blancos y negros). En la lógica de Rawls no se debe interferir con la libertad de los niños de asistir a la escuela que ellos escojan que será lógicamente la de su vecindario. Rawls estaría en contra de la intervención del estado para homogeneizar las escuelas (integración racial, “bussing”) porque el principio de libertad tiene prioridad sobre el de las diferencias (Coleman, 1990, p.43).

la educación o bien cuando se recurre al acceso universal al bien educación con el propósito de igualar las oportunidades.

### **Crítica a la idea de valor de cambio de la educación**

Hasta aquí se analizaron y criticaron los supuestos filosóficos fundamentales de la idea de educación universal. En este apartado se entra en un supuesto de carácter científico asociado a la economía consecuente con los supuestos filosóficos antes analizados, con el cual se trata, en esencia, de resolver la cuestión de los bienes escasos disponibles para los seres humanos, y la consecuencia principal que consiste en la distribución azarosa o caprichosa de esos bienes entre los individuos, que el libre juego de la dinámica social suscita. Tal supuesto propone en general la convertibilidad de los bienes, tal como ya se exploró a propósito de la igualdad de oportunidades rawlsiana. La pobreza, en su acepción de carencia de riqueza, se debe a la carencia de un bien “llave” para acceder a otros bienes. Ese bien es la educación.

La argumentación que insiste en superar la pobreza y disminuir las desigualdades sociales por medio de la educación, en el fondo tiene un supuesto mercantilista que valora la educación a modo de un *valor de cambio*. Se intercambia tiempo de los individuos para obtener una certificación y una habilitación para el trabajo por la promesa (o ilusión) de un cierto ingreso que permitirá acceder a un cierto bienestar en el mundo laboral. Así, los fines económicos de la educación suponen que el bien educación puede ser convertido a otros bienes, en concreto en acceso al empleo y a un cierto nivel de ingreso.

Al asociar la educación al ingreso y privilegiar el valor de cambio de esta se convierte a aquella en un “medio para” y no un “fin en sí misma”. Reducir la educación a un medio para igualar oportunidades la empobrece:

Así, por ejemplo, concebir la educación como un medio de integración o movilidad social, como una condición del desarrollo económico o de la transformación productiva o como un medio para elevar la calidad de vida y bienestar, aun cuando se refieran a bienes sociales “valiosos”, no necesariamente implican que están definiendo lo “correcto”, porque podría ser, por ejemplo, que fueran bienes sólo para algunos (Cullen, 2004, p.68).

La falacia reside en creer que un modelo económico basado en la competitividad, típica de la economía de mercado y propia del individualismo, va a tolerar un estado de bienestar (para todos) y una distribución justa (siquiera en los términos rawlsianos) del bien social de la educación. La educación, para los efectos económicos, queda establecida en términos de años de escolaridad y, en la medida que la economía se complica por el entramado mundial de la producción, de manera creciente basada en conocimiento, se hace necesario un mayor número de años de escolaridad para acceder a un lugar en el mercado laboral congruente con la inversión para pasar esos años en la escuela.<sup>5</sup> Y conseguir las condiciones para tal inversión, sea por subsidio del estado o por propio esfuerzo no es fácil, sin una decisión prácticamente universal de los miembros de una sociedad para que todos puedan tener acceso a los años necesarios de escolaridad para conseguir un puesto de trabajo congruente. El bien educación cuando se quiere convertir en otros bienes requiere un proceso complejo, tal como ya se consideró en el capítulo segundo.

El supuesto filosófico que sustenta el mercantilismo es la idea crematística, la cual establece el lucro como motor de la economía en general y específicamente del comercio.<sup>6</sup> Esa idea confiere al capital la función principal del avance económico.

Para la educación estos mismos presupuestos se tradujeron en la teoría del capital humano. El centro del argumento del capital humano postula la educación como el capital que cada individuo tiene en sí mismo, si pasó por la escuela, para presentarse a competir en el mundo laboral. El supuesto sugiere que los sistemas educacionales cumplen una función distributiva (o de adquisición de capacidad de *conversión* individual), pues preparan para los diferentes roles de la división social del trabajo y asignan el talento de manera eficiente con

---

<sup>5</sup> Los estudios recientes que relacionan escolaridad con ingreso o los que relacionan egresados de la universidad con empleo encuentran la tendencia a subir los años de escolaridad para tener un salario significativamente diferente de quienes no tienen esa escolaridad. Se pueden consultar los estudios publicados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Véase <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

<sup>6</sup> “Los motivos de la actividad empresarial, lo que suscita la función empresarial son el afán de ganancia, el gusto por el éxito económico individual y nacional [global, se diría hoy] e incluso el afán de poder. El presupuesto de la realización de la función empresarial es el poder de disposición sobre los medios de producción, poder que en la economía capitalista viene dado por la propiedad privada de los mismos. Otro presupuesto lo constituye la concurrencia libre en cuanto forma económica que ofrece, con la constante selección, por eliminación, de las figuras rectoras de la economía, la garantía de un continuo despliegue de las fuerzas empresariales. Con el afán de ganancia, unido al poder de disposición sobre los medios de producción, el afán de capital constituye [...] el impulso motor del proceso de la economía de mercado” (Messner, 1960, p.73).

base en la competencia de los más hábiles. Mayor educación genera mayor productividad potencial de la fuerza de trabajo y, por consecuencia, mayores ingresos potenciales para los trabajadores. Esta teoría, dicho de modo simple, considera la pobreza como un fenómeno que ocurre porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo. Por tanto, basta escolarizarlas, darles acceso a la escuela o proporcionarles compensaciones educacionales y así se disminuyen al mínimo las probabilidades de “recaer” en la pobreza.

La crítica principal a esta teoría consiste en que, aunque no se quiere, de hecho las prácticas docentes y los contenidos curriculares son diferentes según la clase social de los alumnos, lo cual reproduce la desigualdad y más aun, la legitima. La teoría hace de la igualdad de oportunidades el centro de la política educativa para superar la pobreza, y curiosamente, a la misma teoría le cuesta explicar el por qué de la existencia de la desigualdad: ¿por qué si la política educativa trata de ofrecer “educación para todos” persiste la desigualdad de oportunidades?

El punto central que explica esa persistencia está en la imposibilidad de ofrecer a desiguales sociales (minorías, indígenas, pueblos marginados) una oportunidad igual a la de otros grupos cuyo “capital cultural”<sup>7</sup> es de entrada diferente, y con perspectivas de futuro diferente, quizá poco compatible con la idea de entrar en un mercado de trabajo estratificado, productivo y competido. Aun bajo el supuesto de educación igual, a la salida, los grupos con menos capital cultural enfrentan mayores dificultades para ingresar en el mercado de trabajo.

La crítica radical al valor de cambio de la educación es en el fondo al individualismo y sus presupuestos filosóficos, pues lo que se afirma en ese pensamiento es funcional para cada individuo, uno a uno, tal y como si fueran casos aislados entre sí. Sin embargo, en el conjunto social el supuesto falla. La desigualdad y la pobreza se producen precisamente por la operación de los supuestos individualistas, cuyo daño a quienes están en desventaja real no disponen de formas eficaces de corrección de los efectos negativos mediante los atenuantes compensatorios o protectores que diseñan tanto el estado de bienestar<sup>8</sup> como el estado justo.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> El concepto de “capital cultural” fue acuñado en la sociología francesa, por Pierre Bourdieu, para analizar las mediaciones entre la escuela y el trabajo.

<sup>8</sup> Dícese de estado diseñado para procurar el bienestar de todos los ciudadanos, especialmente de los menos favorecidos por el libre, o casi libre, funcionamiento de la economía.

<sup>9</sup> Dícese del estado que no interviene sino para asegurar la justicia distributiva, igualar oportunidades y que considera el mercado como el principal motor de la economía. El estado solo corrige lo que el mercado daña.

## Lo decisivo para el ser humano

La crítica a los cinco supuestos antes abordados confluye en una cuestión, que se afirma como la decisiva: los supuestos del individualismo y del contractualismo no se sienten cómodos con la presencia de “otro” individuo exactamente igual, por principio, frente al originario individuo libre y autónomo. No pueden, sin ambigüedad, explicar por qué individuos iguales, con iguales oportunidades, en teoría al menos, resultan en individuos con muy diversa situación de vida concreta. Parece imposible asegurar o posibilitar una cierta calidad de vida para todos los individuos sin una dosis, no pequeña, de solidaridad y responsabilidad social, y por tanto una postura que considera al otro no solo como un “otro” individuo igual en derechos y dignidad, pues no basta para dilucidar en qué momento la diferencia es un fruto de la situación y cuándo es fruto de mera responsabilidad individual. Además, si la solidaridad se funda solo en la primacía de la igualdad de los individuos y la responsabilidad social en una mera “reparación” de los daños inaceptables que genera la sociedad a los individuos concretos, se deja de lado, en el fondo, la cuestión que inquiere por la congruencia de los medios puestos a disposición de los “individuos iguales” y su ineficacia. Hasta ahora son tales medios los productores de las desigualdades. El supuesto parece agotar su congruencia en el cumplimiento del mandato individualista: si el supuesto es que somos iguales, los mismos medios sirven para todos. Si no resulta así, es solo cuestión de tiempo y de afinar tales medios. Sin embargo, si se toma en serio el postulado individualista, no hay manera lógica de ajustarlo a la realidad de la desigualdad sin afectar el postulado de la libertad. La desigualdad irresoluble atenta contra la libertad individual, por tanto, es insostenible.

Por tanto, la pregunta por la solución que ofrece el postulado individualista a la presencia del “otro” toma plena vigencia. Es posible que la solución del otro como enteramente igual no sea la más humana, ¿implica aceptar la desigualdad? ¿se trata de aceptar la realidad de la desigualdad porque no se puede modificar? De ninguna manera. Se trata de preguntar por la posibilidad de reconsiderar lo que funda la igualdad y revisar si la nota de homogeneidad, que se acepta como fundamental en el supuesto individual de igualdad, puede modificarse o cambiarse por otra desde otro fundamento que resulte más humano.

En suma, no obstante los múltiples intentos de solución de la desigualdad y sus efectos, en la práctica la cuestión del “otro” individuo no queda resuelta sin ambigüedad con los supuestos que utiliza la PEM. ¿Quién es el “otro” que acompaña al uno? Si se acepta que el “otro”

es un individuo igual, libre, capaz de ser justo y educarse, resulta intolerable la primacía del individuo en su unicidad.

¿En dónde se evidencia esa intolerancia? Dos son los aspectos principales. Por una parte en la aceptación que los supuestos analizados hacen de la legitimidad de los bienes poseídos por un individuo si tales han sido adquiridos sin acudir a alguna ventaja previa al “juego” de la dinámica social en la cual todos los individuos pueden estar, así sea solo teóricamente, en igualdad de oportunidades. Esa aceptación y legitimación implica que el individualismo contractualista no concede valor a la posible aportación a la constitución de los bienes concretos, de parte de los hechos sociales y tampoco de los actos individuales de otros individuos diferentes, cuyo fruto es añadir valor, cualquiera que esto signifique por el momento, a cosas, vidas y realidades con las cuales el individuo, aparentemente solo, construye su vivencia y su vida. Y por otra parte, en concreto, esta negación o desconocimiento implica una negación, así sea parcial, de valor a la socialización que sabemos indispensable en el ser humano. ¿Cómo hacer compatible la afirmación de la socialización como elemento constituyente del ser persona humana con la negación, o minimización, de la aportación de otros individuos-personas, contemporáneos o no, a la mayor o menor posibilidad de acceso y conversión del bien de la educación?

La PEM, al fundarse en último análisis en los postulados del individualismo contractualista y al comprobarse la ineficacia de este para cumplir su propia promesa de igualdad, se revela impotente para mantener vigente la hipótesis de individuos iguales y libres desde la concepción de “otro” que sostiene. De ahí lo inaceptable que resulta para las personas humanas la afirmación de los fines económicos de la PEM, sustentados en los supuestos establecidos. Por eso se afirma que en esta cuestión del “otro” y su resolución está lo decisivo del establecimiento de los fines económicos de la educación, es decir, de los supuestos que los fundamentan. Y de las alternativas a esta cuestión puede nacer otro fundamento con otros presupuestos y postulados con los cuales se corrija, mejore o aun modifique de manera radical la PEM. A esta cuestión se dedican los siguientes capítulos.

# **Examen de las consecuencias de las opciones filosóficas contenidas en los fines económicos de la PEM**

Según se estudia en el capítulo anterior, lo decisivo para el ser humano del entramado de los supuestos filosóficos examinados y con los cuales se sustentan los fines económicos de la PEM, es la ausencia de solución a la cuestión del “otro” propia de la vida social. Se examinan ahora las consecuencias de esa ausencia. Se inicia este capítulo con una síntesis del entramado filosófico de la PEM. En primer lugar se anotan algunas dificultades racionales de ese entramado. Luego se anotan algunas consecuencias prácticas en el terreno educacional con el propósito de ejemplificar, en ese nivel de la práctica, las consecuencias. En la tercera parte se exploran algunas consecuencias filosóficas de la ausencia ya citada.

## **Síntesis del entramado filosófico de la PEM**

La PEM está estructurada con el pensamiento propio del individualismo contractualista. Lo decisivo de ese pensamiento es que entiende la sociedad como una realidad “segunda” al individuo. Según esto, es el individuo quien funda la sociedad en un acto cultural. Y según esto el individuo es quien tiene primacía y quien es sujeto de derechos y obligaciones.

Este pensamiento con ese supuesto, ante las desigualdades y la situación de pobreza presentes en la sociedad actual, asume un principio de justicia basado en el supuesto de “dar a cada cual lo que le corresponde”. En este supuesto se selecciona como criterio de distribución el mérito de cada individuo. El mérito se entiende y visualiza, sobre todo, en los logros conseguidos mediante el trabajo individual que le proporciona ingresos y por tanto satisfactores de sus necesidades. Este criterio se asume como válido siempre y cuando todos los individuos tengan las mismas oportunidades en el punto inicial de la competencia por el trabajo, pues se acepta como insalvable la dificultad de la sociedad para ofrecer un puesto de trabajo a cada persona educada. Por eso es necesaria una cierta “igualación selectiva de quienes

están desfavorecidos por causas ajenas a su voluntad”, lo que se llama igualdad de oportunidades a cargo del estado, para que puedan competir en condiciones iniciales semejantes.

Una de las formas privilegiadas de igualar las oportunidades es mediante el acceso a la misma educación para todos, idea que asume la hipótesis de que la competencia es una función de las habilidades y el conocimiento adquiridos con la escolarización. Esta hipótesis tiene la implicación de darle valor de cambio a la educación. Así, la educación debe preparar para el trabajo, es decir, la educación ha de preparar a los individuos para competir por un empleo, por hipótesis, en condiciones prácticamente iguales, lo que se llama igualdad ante las oportunidades de trabajo. Conseguido el empleo, el individuo trabaja y por consecuencia tiene un cierto ingreso el cual es convertible en ciertos satisfactores. Mayor o menor ingreso solo dependerá, por hipótesis, de la intensidad, aplicación y capacidad de crecimiento y desarrollo que cada persona decida, libremente, poner en juego en su vida laboral.

Lo anterior es viable si el bien educación se reputa como bien público y se le entrega al estado la facultad de tutelarlos y, por tanto, garantizar a todo individuo el acceso gratuito, universal y sin condición de profesar alguna creencia religiosa o ideología particular. Así, se asegura que todos los miembros de la sociedad, individuos al fin, tengan acceso a una educación que les permita competir en el mercado de trabajo. En esta línea de pensamiento la PEM no es otra cosa que las disposiciones que organizan la entrega del bien público educación por parte del estado a los individuos.

### **Algunas dificultades racionales**

El razonamiento anterior tiene algunas dificultades. En primer lugar, en el supuesto de un funcionamiento perfecto de las hipótesis contenidas en tal entramado, la desigualdad socioeconómica no dejaría de producirse. Dada la escasez de puestos de trabajo se hace necesaria la competencia entre individuos. Esta, por su índole, produce ganadores y perdedores lo cual desiguala, excepto quizá en el caso de pleno empleo, caso muy raro en la historia de la práctica económica moderna occidental. No hay modo de garantizar, con ese razonamiento, el pleno empleo. Esto deja a la justicia distributiva reducida a una exigencia de equidad o mera compensación de los efectos no deseados de la competencia, pues la existencia de unos individuos escolarizados con empleo no se traduce por sí misma en beneficio para los

desempleados igual de escolarizados. Este hecho, en el extremo, produce dos repúblicas: los ganadores y los demás.<sup>1</sup> Es decir produce exclusión de unos, específicos. Las hipótesis asumidas en el entramado de la PEM son negadas por una situación así, indeseable y según los supuestos, imposible.

En segundo lugar, la confrontación entre individuo y sociedad, propia de las sociedades contractuales, impide resolver el problema del “otro”, pues el funcionamiento (Villoro, 2001, p.29) de una sociedad contractual “es resultado de decisiones individuales de los contratantes dirigidos por sus intereses particulares”. El otro es, en el supuesto contractualista, alguien con quien se convenía la convivencia para evitar conflictos. En el supuesto de primacía del individuo por más que se exalte la igualdad entre los individuos y por más sociedad igualitaria que se pretenda estructurar, en tanto no se anule la competencia, el otro será un competidor, es decir, alguien a vencer, alguien del cual distinguirse en mejor. Esto nos deja, otra vez, la consecuencia de seres humanos desiguales, habitantes de sociedades jerarquizadas.

En tercer lugar, la igualación intencional de las desigualdades no voluntarias, esto es, la igualdad de oportunidades, aparte de sus ambigüedades prácticas, no puede aplicarse al bien educación porque es un bien cuya posesión no se convierte sino en una posibilidad y no en un satisfactor directo. Es decir, la posesión del bien educación no trae consigo la certeza de su convertibilidad en otros bienes; una vez en posesión de él, se requiere todavía un largo proceso para convertirse en satisfactor. Conseguir la promesa implícita en la escolaridad no depende, en los hechos, de la sola posesión del bien educación. De hecho depende de la posesión de otros bienes complementarios incluidos en lo que se llama capital social.<sup>2</sup>

Finalmente, el pensamiento que fundamenta la PEM implica valorar la educación por el valor de cambio que tiene en el mundo del trabajo. Sin embargo, incluso profesiones respetadas son de difícil aceptación en el mercado liberal de trabajo. Y los supuestos de la PEM implican no

---

<sup>1</sup> No se cumple con el segundo principio de la justicia según Rawls, que asevera la tolerancia de la desigualdad si su existencia se traduce en un beneficio para los desiguales golpeados por esa situación.

<sup>2</sup> Puede verse el análisis con el cual se puede sustentar la aseveración del imperativo de poseer ciertos bienes sociales no educacionales a fin de convertir la educación escolarizada en una ventaja competitiva para conseguir empleo. Por ejemplo, Brunner y Elacqua (2003) recogen aportaciones de múltiples autores quienes examinan la influencia de variables sociales en la efectividad de la educación. Según este trabajo en los países desarrollados los factores no escolares explicarían hasta 60% de las varianzas de efectividad entre escuelas. Puede verse además un estudio bibliográfico en Gendrau (2005).

solo el acceso a la educación, sino a aquella que tiene valor de cambio en el mercado de trabajo, lo cual desiguala a quien no quiere o no puede adquirir esa profesión valorada.

En suma, si se supone la adquisición de la educación con base en el enfoque de “igualdad de oportunidades” persisten los problemas de *realización* (en el sentido conceptuado por Sen) de los individuos libres en sociedad contractual para alcanzar la utilidad prometida por el bien educación, lo cual implica aceptar una idea de justicia que tiene su límite en la oportunidad y por tanto evita involucrarse con lo que el ser humano hace o logra con esa oportunidad. Si la realización es fallida, el tema ya no es justicia, es eficiencia. Se desplaza la preocupación hacia la primacía de la justicia, atender a los desiguales, sobre el bien, el bienestar de la población. Es insuficiente concebir de manera normativa la educación, especialmente la escolarización, como medio para disminuir las desigualdades, reducir la pobreza y facilitar la igualdad de oportunidades si al fin el estado se limita a “poner la oferta en la mesa” sin hacerse cargo de la consecución de los otros bienes necesarios para la obtención efectiva de los fines buscados con la escolarización.

### **Algunas dificultades prácticas**

Conviene asentar, con brevedad, algunas dificultades prácticas del razonamiento que funda los fines económicos de la PEM, a modo de una nota de realidad. En términos prácticos los estudios de la realidad educativa mexicana hacen ver al menos tres consecuencias de la actual PEM.

Primera. La segmentación de la entrega de la oferta educativa por parte del estado según los diversos sectores sociales, según las diferentes geografías, urbana y rural, y según las diferentes situaciones socioeconómicas de la población. Carlos Muñoz (1997) afirma que hay dos segmentos: educación llana y educación para pobres. Esta segunda es, en los hechos, una pobre educación porque la entrega del bien educación a los mexicanos en esa situación se desentiende de las posibilidades de igualdad que puede producir en cada contexto socioeconómico particular en el cual opera esta escolarización. Por ejemplo, el individuo ya escolarizado, en situación de pobreza, tiene tendencia a emigrar a lugares en otra situación y deja en desamparo al lugar que quizá lo requiere para mejorar la situación general. Por tanto, se genera mayor desigualdad. En alguna forma la dificultad de convertir la escolarización a una utilidad o satisfactor, por causa de la ausencia de otros bienes, propicia en el individuo la búsqueda de otros bienes, que asociados a la escolarización le permitan tal conversión.

Segunda. El esfuerzo por ofrecer educación universal con el alto gasto público que implica, no se traduce siquiera proporcionalmente en un porcentaje de población empleada con ingresos suficientes. Es decir, se ha cumplido en lo cuantitativo la promesa de que el estado ofrezca educación gratuita a todos los niños mexicanos y no se ha cumplido la hipótesis de tener una población mayoritaria con empleo e ingreso por encima de la línea de pobreza.

Tercera. La transformación de la economía, antes centrada en la industrialización y la producción en serie, hacia una economía centrada en el conocimiento y basada en el mercado, si bien por una parte incrementa el valor de cambio de la educación, en especial de aquella que conlleva la adquisición del dominio en la producción de conocimiento y sus aplicaciones; por otra parte, especializa a tal grado el conocimiento requerido por el mercado que hace inútil la escolarización o desiguala a quienes optan por interesarse en otros conocimientos sin valor en el mercado. Es decir, tenemos educación para todos los mexicanos, crecimiento económico basado en la industria de alta tecnología y pobreza creciente, incluso de los escolarizados, por una economía excluyente. No es solo cuestión de ajuste entre oferta y demanda educativa. Se trata de las consecuencias de la primacía de los fines económicos de una educación entregada con base en un derecho individual; a una promesa general de mejora basada en la escolarización y a una competencia de mercado que privilegia ciertos conocimientos, no cualquiera, y cierto nivel de dominio de estos.

Además, la actual transformación económica basada en el conocimiento impide conseguir uno de los factores de igualación vigente en el esquema de la industrialización. Se trata de la capacitación en el trabajo proporcionada por las empresas con la cual los individuos adquirirían, más allá de la escolarización, un conjunto de competencias para el trabajo, las cuales aumentaban el valor de cambio, no solo de su educación escolar sino también de lo logrado efectivamente por sus méritos, sin necesidad de incrementar los grados de escolarización. Hoy está en desuso tal práctica. Lo valioso de las industrias está en el conocimiento y eso se consigue en la educación de elite.

En suma, se puede decir que la PEM, basada en el individualismo contractualista que considera al individuo como titular de los derechos y obligaciones, no se hace cargo, por lo general, de las dificultades no personales que tiene el individuo para convertir educación en ingreso.

## El lugar del “otro” y sus consecuencias humanas

Las dificultades racionales y las consecuencias prácticas citadas tienen una causa común, tal como se estableció en el capítulo anterior. La primacía de los fines económicos de la educación, disminución de la pobreza y la desigualdad, y la igualdad de oportunidades, orientan el logro escolar en función de la futura inclusión del individuo escolarizado en el mercado laboral, y por tanto, los otros fines incluidos ciertamente en la PEM (sociales, políticos y culturales) se vuelven segundos. Acceder al mercado laboral está en función del dominio individual de competencias y conocimientos, no de actitudes y valores de solidaridad, nacionalismo o respeto de los derechos humanos universales, fines que remiten a la construcción de la vida social conjunta entre todos los individuos. Y no obstante que en la realidad social sea necesario a los individuos practicar actos solidarios, actos propios de ciudadanos y de respeto a los demás para mantener una convivencia social aceptable, estos actos tienen en la pertenencia individual al empleo, al mundo del trabajo y el ingreso consecuente un límite impuesto por la finalidad económica.

De tal modo, en esta época de primacía individualista en la educación emerge la cuestión del “otro” como no resuelta. Otros supuestos de otras épocas no plantean este problema. Vale recordar, por ejemplo, la intuición socrática acerca del “conocerse a sí mismo”, mandato principal del oráculo de Delfos y en alguna forma también pensamiento principal del pueblo griego acerca de cómo realizar y encauzar la propia vida. Miguel Bazdresch (1992, pp. 68, 69) plantea y explica ese pensamiento:

Sócrates descubre que conocerse a sí mismo implica conocer y afirmar ciertas verdades, no cualesquiera [...] Sócrates descubre, además, que no cualquier persona está capacitada para guiar a los hombres en el afanoso proceso de dar a luz las afirmaciones sobre sí mismo [...] Sócrates descubre el camino real para alcanzar el conocimiento de sí mismo: examinarse, preguntarse por el propio ser y las propias operaciones. Sócrates descubre y patentiza la reflexión del *sujeto*. No se trata de aprender verdades “objetivas”. Se trata de captarse a sí mismo enfrentado a esas verdades [...] “Quién soy yo y qué es la realidad en la que me muevo” [...] Y, paradójicamente, Sócrates descubre también que este conocerse a sí mismo – que tiene sus problemas específicos, que requiere de maestros cualificados, que exige el arduo trabajo de la reflexión y que implica exponerse a la muerte

por escoger la verdad en vez de la apariencia – puede ser enseñado en el foro a todo ciudadano que esté dispuesto a proponerse esas preguntas.

La tarea educacional básica, que está influenciada por las ideas y realidades de cada sociedad concreta exige a los socráticos “ir más allá de preguntas penúltimas” y buscar las “verdades últimas” acerca de sí mismo y el mundo en el cual se vive.

Otra época, la Ilustración, conquistó para el hombre común el uso de la razón. Por eso, la educación asociada a ese movimiento buscaba educar a todos en el buen uso de la razón. ¿Son el mismo, el sujeto reflexivo socrático y el sujeto racional ilustrado? Quizá sí, si se pudiera retirar la influencia de todas las variantes de cada cultura. En la época socrática la relación de los seres humanos entre sí y con la sociedad se consideraba *natural*; por eso es una educación para la excelencia humana; los conocimientos son naturales y los valida la naturaleza misma. En la Ilustración no. Lo social es algo racional. Es un contrato entre seres libres e iguales. El conocimiento se considera una construcción racional. Por eso es necesario formar un sujeto racional, un ciudadano con autonomía de pensamiento y decisión, a partir de un sujeto natural, ignorante e irracional; y por tanto, la educación debe ayudar a que cada individuo alcance la mayoría de edad y pueda así, participar en la construcción de lo social, de acuerdo con su propia razón.

En la modernidad, fundada por la revolución francesa, la educación pasa a ser parte del contrato social y no del orden natural. Y deja de ser normada por “ideas acerca de la naturaleza” y pasa a serlo por las ideas individualistas, liberales y contractualistas. La educación ilustrada ha de respetar los derechos individuales y el contrato social. Y, según explica Rousseau, la sociedad moderna tiene que elegir entre formar al hombre o formar al ciudadano, porque ambas cosas no se pueden hacer al mismo tiempo. Es el conflicto de todo individualismo: si se respeta al individuo y se le quiere educar lo cual implica socializar, aparece una contradicción pues socializar es reprimir la singularidad. Durante dos siglos (XIX y XX) ha prevalecido el supuesto del contrato social, lo cual generó una amplia gama de propuestas para resolver la contradicción y atenuar o justificar las desigualdades resultantes de la primacía del contrato social.

En el largo recorrido que va del siglo de las luces a la revolución informática y comunicacional, que pasa por la revolución francesa, cuna del estado democrático moderno, y por la revolución industrial, cuna del capitalismo económico liberal, la educación pasa de la

responsabilidad de la familia y la comunidad, a la iglesia, a la escuela y los centros de trabajo y finalmente al estado. Este largo proceso histórico sin duda justifica la funcionalidad que el estado hace de la educación pública para relacionarla con los propios fines de estado. No puede ser de otro modo. De ahí que en el contexto actual de mercado libre mundializado, liberalismo político y situación de pobreza en un importante grupo de mexicanos, se explique que el estado mexicano decida introducir en la PEM la asignación de fines económicos para la educación. Sin embargo, implica una justificación que no es neutra. Por una parte no se hace cargo de las modificaciones prácticas necesarias en vista de los resultados magros en términos de logro de las finalidades económicas perseguidas explícitamente y, por otra parte, al reforzar así sea de manera implícita el valor de cambio en el mercado de la educación, avala una posición filosófica que conlleva dificultades para la realización, al menos parcialmente, de lo humano del ser humano.

La educación moderna que dimana del supuesto individualista conlleva una dificultad decisiva para la persona: la consideración del “otro” y de los “otros” como individuos iguales y libres: ¿cómo se relacionan dos iguales, libres, autónomos bajo el supuesto individualista y contractualista? La solución de esta cuestión hará posible alguna alternativa diferente a los fines económicos de la educación y por tanto a la PEM.

El otro ha de verse a partir de la relación con el “uno”. En los análisis modernos de la educación y sus fines y los que surgen de la crisis de la modernidad (Cullen, 2004) se pueden identificar tres supuestos para dilucidar esta cuestión. Un supuesto es “el otro como diverso”, o supuesto de la diversidad. Otro es “el otro como diferencia” y el tercero es “el otro como alteridad”. Se explora ahora el supuesto de la diversidad propio de la idea contractualista. Los otros dos se examinan en el siguiente capítulo.

El primer supuesto es el propio del contrato social. Cada individuo es libre y autónomo y por lo mismo “igual”, solo diverso. El contrato social supone la igualdad de los individuos, no por la ley de Dios (supuesto basado en creencias comunes), o por pertenecer a la misma especie (supuesto naturalista) sino por tener el mismo carácter de sujeto autónomo, libre. Todos podemos ser libres, actuar autónomamente. Por eso mismo el otro es un problema para el uno porque son iguales por la libertad. Y por tanto se puede rechazar al otro. He aquí la cuestión.

En este supuesto se ha recurrido a tres nociones para fundamentar la constitución de la relación con ese diverso que es el otro igual. Una es la de pensar un contrato establecido con base en la justicia y equidad (la inspiración rawlsiana) explorada en las páginas previas. Otra

ha sido la noción del diálogo (inspiración de Jürgen Habermas), que implica un supuesto procedimental bajo el cual se asume que los diversos autónomos pueden acordar y no imponerse entre sí. Y en tercer lugar, mediante la noción de identidad histórica en cuanto existen valores compartidos en los diversos, que permiten actuaciones conjuntas con esos diversos al menos en áreas determinadas de la vida social.

Con cualquiera de la tres, la educación ha de postular el buen uso de la razón para aceptar las bases normativas del contrato social, para participar en el diálogo democrático, para formular juicios morales autónomos y no solo convencionales, y para reconocer valores en otras culturas o grupos. Aprender a usar bien la razón instituye la igualdad y ante la diversidad ofrece la comprensión, el respeto y la tolerancia, respuestas racionales. No es poco. No es suficiente.

¿Qué olvida esta postura? Lo incompleto de la libertad individual frente a la inevitable y radical interpelación del otro. Los individuos racionales, autónomos, responden a la interpelación con la postura de quien compite: son las reglas. Ofrecen colaboración bien sea voluntaria o porque las reglas así lo mandan. Aquí la ética está fundada en el deber, en la justicia, no en el bien. Esta respuesta hace imposible hacerse cargo, individualmente, de las deficiencias de la sociedad, pues serán considerados “defectos” individuales con efectos colectivos acumulados.

La libertad individual hace difícil fundar la responsabilidad social. Si el otro que me interpela es otro igual, la responsabilidad de lo social, de lo público y de lo común es, en todo caso, igual de todos. Si la realidad muestra exclusión de personas o grupos, retraso económico o social de algunos o deficiencias en las condiciones de vida o trabajo, el deber obliga a la equidad, no más. Si la justicia distributiva está por encima del bien, y el bien siempre es concreto, la justicia distributiva hace imposible fundamentar una atención primordial a los *males* concretos. La petición de ayuda del otro no será considerada como una verdadera interpelación sino en todo caso como una llamada a la generosidad virtuosa, a la equidad. Vale recordar, a modo de contrapunto, cómo la PEM en el Programa Nacional de Educación 2001–2006 del gobierno mexicano incluye, al reclamar la necesidad e importancia de un “pensamiento educativo mexicano”, la idea de educar para la justicia *social* y afirma, con base individualista, que justicia social es el mínimo de solidaridad exigible entre individuos.

En suma, al afirmar el individualismo contractualista se deja intacto el cuestionamiento por la forma como este supuesto resuelve el problema del otro de manera acorde con las

transformaciones de la sociedad. Concebir al otro como individuo igual e igualmente autónomo no resuelve el problema del por qué de la colaboración entre personas y las formas con las cuáles se ha de realizar. Al sustentar, así sea de manera implícita, el “contrato social”<sup>3</sup> se asume como fundamento un “universal”: todos los hombres son libres y autónomos por esa libertad. Tal fundamento convierte al otro en problema que se intenta resolver por la equidad. O con el diálogo para salvar la diversidad del otro por un procedimiento mediante el cual se produzcan entendimientos y acuerdos. Y también se propone mediante la identificación de valores semejantes, al menos en algunas “esferas”, por ejemplo en la educación y en la salud. Los tres intentos, según se analizó, no impiden el uso y abuso del otro por el individuo considerado en el supuesto como igual. Queda a la voluntad virtuosa del individuo el evitar un cierto aprovechamiento de las relaciones con otros, a la manera mercantil. La colaboración entre individuos “contractual” no puede sino fundarse en la virtud, cuya sede no siempre se encuentra en el individuo en cuanto tal. La consecuencia será seres humanos educados en la sospecha del otro, solo solidarios por voluntad, y sin fundamentos para convivir con responsabilidad social.

Corresponde ahora revisar otras soluciones a la cuestión del otro y las implicaciones para la educación y la PEM.

---

<sup>3</sup> Conviene señalar que la idea de contrato social moderna no es tal cual la sustentada por los “inventores” de la idea, Hobbes y Rousseau. Esa idea también se ha modernizado y con el avance del pensamiento filosófico, especialmente el de la ética, hoy se sostiene un cierto “neocontractualismo” en el cual se mantiene la idea de privilegiar al individuo frente a la sociedad, para evitar el comunitarismo, y a la vez se ha incorporado el criterio de la libertad, es decir la posibilidad de individuo que piensa por sí mismo, a fin de abandonar a la “naturaleza” y a la comunidad de creencias como fundamento de la igualdad. El nuevo contrato se basa en que todos somos igualmente libres y capaces de conseguir autonomía.

## **Alternativas a los supuestos de la PEM**

¿Existe algún supuesto filosófico, diferente al presupuesto individualista del liberalismo, con el cual se resuelva la cuestión del otro sin arrostrar consecuencias para la persona humana tales como las identificadas en el capítulo anterior y sin mermar la primacía de la libertad? Si fuera el caso afirmativo, ¿es posible deducir alguna alternativa para la PEM o al menos para los fines económicos de la PEM? La primera pregunta en realidad tiene dos ingredientes distintos. Uno cuestiona por el individualismo y otro por cómo se resuelve la relación entre individuos cuando no se apela al supuesto individualista. La segunda cuestión inquiriere por la posibilidad de encontrar otros fines de la PEM sin, implícitamente, modificar el papel del estado en la operación de la PEM, es decir, sin modificar la idea de la educación como bien público.

A continuación se examinan, en primer lugar, variantes a los supuestos del individualismo. En segundo lugar se incluye una propuesta de filosofía “primera” cuya diversidad de las variantes expuestas en primer lugar puede aportar a la búsqueda emprendida. En cada una se analiza cómo se plantea y resuelve la cuestión del otro y las consecuencias para la persona humana. En la tercera parte se analizan las posibilidades de una PEM diferente con base en las exploraciones que aquí se exponen.

### **Variantes al individualismo**

Conviene delimitar con realismo las variantes a explorar. No es el lugar para hacer un “estado del arte” de los sistemas filosóficos disponibles para nuestro problema. Se trata de enfocar el examen a la posibilidad de disponer de un presupuesto filosófico diferente a los que fundan el individualismo y analizar si puede inspirar una política educativa diferente.

La primacía del individuo ha demostrado a lo largo de siglos sus ventajas sobre otros supuestos en los cuales se privilegia a la sociedad, al grupo, a la etnia o alguna característica de estos. Por eso, este examen se restringe a tres supuestos en alguna forma cercanos a los

actuales, a saber: comunitarismo, humanismo<sup>1</sup> temperado y una idea emergente en el pensamiento filosófico basada en la experiencia del otro como alteridad.

### ***Comunitarismo***

El supuesto básico de esta escuela de pensamiento está en lo primordial de la colectividad: el ser humano individual no puede vivir desde su nacimiento por sí mismo; dadas sus carencias depende de otros. Frente a la idea del individuo primordial aparece la idea de lo colectivo primordial. Primero fue la colectividad y en ella se conforma el individuo por el cuidado de los miembros contemporáneos. La comunidad humana es una forma de colectividad específica, la cual está compuesta por individuos cuya pertenencia a ese colectivo les permite “ser, crecer y desarrollarse”.

La historia de las ideas registra múltiples acercamientos a la idea de comunidad y diferentes definiciones o delimitaciones. Griegos clásicos y latinos; filósofos cristianos, medievales y modernos; pensadores de todas las latitudes y tradiciones intelectuales han reflexionado sobre el tema. No es posible hacer aquí un estudio detallado de las vertientes y aportes de tan rica tradición. Lo decisivo de la comunidad en este abundante conjunto de reflexiones y propuestas es la actuación de sus miembros; entre ellos y con otros, en razón de defender y promover los intereses colectivos por encima, o por lo menos en concordancia y no en oposición, de los personales y aun de los de subgrupo. Se asume el supuesto de que lo bueno para el colectivo es bueno para el individuo y no al revés. Otra manera de considerar lo constitutivo de la comunidad es la actuación solidaria de los miembros entre sí y con otros. Hay comunidad cuando la solidaridad se fundamenta y produce con base en la pertenencia a ese colectivo (definido por tradiciones, costumbres, lengua propia, forma de gobierno consensual y religión común) que es visto cual entidad sociocultural, valorada positivamente, a la que cada uno y todos se adhieren afectivamente y en cuyo seno han tenido y esperan tener la experiencia

---

<sup>1</sup> El humanismo, actitud filosófica que hace del hombre el valor supremo y lucha contra lo que pudiera empobrecerlo, oprimirlo o alienarlo tiene dos sentidos: uno, el clásico que se refiere a un arquetipo que postula la existencia de una “naturaleza humana” permanente dentro de ciertos límites; y otro en el que se hace del ser humano “la medida de todas las cosas”, la fuente de valores y que lo define existencialmente por la libertad. No existe naturaleza humana pues el hombre es lo que se hace a sí mismo, dentro de una cierta “condición humana” a veces biológica, a veces histórica y social.

de relaciones sociales que implican la totalidad de la persona. La ausencia de tal solidaridad es vista como desapego o rechazo a lo fundamental de la sociedad.<sup>2</sup>

La idea básica de la comunidad ha sido explorada con el propósito de determinar cuál es su índole. ¿Se trata de una idea natural? Es decir, ¿forma parte de la naturaleza humana aquello por lo cual todos los seres humanos tienen esa impronta comunitaria y no depende de la voluntad? O por el contrario, la comunidad en realidad es un fruto de la disposición de los sujetos miembros de una sociedad que deciden “acomunarse”. Se trata del viejo conflicto entre “ser humano natural y ser humano cultural” ahora en discusión actualizada en el pensamiento occidental de la época. De la búsqueda de respuesta ha surgido diversidad de supuestos que tratan de resolver el problema del otro al tiempo de no abandonar la primacía del individuo. Se toman ahora aquellos desarrollos en los que se acepta una suerte de individualismo atenuado por las comunidades (entendidas en un sentido lato) propias de la vida en sociedad actual: la familia, los grupos gremiales, de edad o de intereses sociales.

En estos desarrollos modernos del comunitarismo, los pensadores tratan de articular la idea de comunidad y lo decisivo de la misma con las indudables y probadas bondades de la primacía del individuo. En primer lugar afirman el fracaso del liberalismo y del socialismo en cumplir las promesas de la Ilustración. Luis Villoro (2001, pp. 22, 23) lo describe así:

La anunciada emancipación del hombre condujo, en la realidad, a una atroz barbarie en los países que la intentaron, la apuesta por la igualdad llevó a la opresión; el anuncio del hombre renovado, a una nueva forma de esclavitud. El sueño se había convertido en pesadilla.

Cuatro siglos después del proyecto de la modernidad, de la construcción de ese “reino de hombres” por la razón, comprobamos su inanidad. ¿Qué queda al despertar? [...] Al

---

<sup>2</sup> Denis Goulet (1986) ha desarrollado un análisis de ciertas comunidades que perviven en la modernidad con un gran nivel de adaptación a los códigos económicos y sociales “occidentales” y sin embargo conservan una cohesión colectiva de gran importancia. Goulet estudió a los gitanos, a los tamiles y a una etnia amazónica. Encuentra signos de comunitarismo muy fuertes aun en nuestros días y a la vez un proceso de cambio cultural en el que el individuo puede vivir y desarrollarse con gran libertad sin perder la pertenencia al grupo y las costumbres propias, incluso la jerarquía tradicional. Otro tanto se ha realizado en México por muy diversos estudiosos de las etnias nacionales que sobreviven en el territorio mexicano. En especial con el surgimiento del movimiento zapatista en el sureste del país, han surgido nuevas reflexiones acerca de las relaciones entre comunitarismo y socialismo.

agotarse el proyecto racional de cambio radical, podemos considerar de nuevo, con sano realismo, las virtudes del viejo liberalismo.

Como se lee, en segundo lugar, se trata de recuperar aquello que el liberalismo ha sostenido y se considera todavía valioso. Para Villoro se trata de un “liberalismo desencantado” que lo distingue de la variante del liberalismo “global” que se autorefiere como doctrina única sobre la historia y la sociedad. En esta variante “desencantada” se recogen supuestos no cuestionados por las corrientes de pensamiento actuales, pero no aceptadas del todo en el llamado “paquete neoliberal”. Para Villoro son cuatro ideas básicas. “La primera idea intocable es la libertad individual. Frente a los horrores del Gulag y del holocausto, nadie puede dejar de considerar inviolable la libertad de las personas que asegura su dignidad” (2001, p.24). La segunda idea a recuperar es la democracia “pues se supone resultante de las decisiones individuales sumadas de ciudadanos iguales entre sí” (Villoro, 2001, p.24). La tercera es el “adelgazamiento del Estado” y la cuarta es la importancia de la “productividad y [el] desarrollo” en la sociedad actual (Villoro, 2001, p.25 y 26).

El desencanto liberal pide, para hacer viable esa recuperación de ideas básicas, acompañarse de nuevos ingredientes decisivos y no solo operativos. El desencanto está en la exclusión que ha provocado y Villoro describe el argumento:

La libertad que sostiene el credo liberal es la capacidad de cada quien (sic) para elegir un plan de vida, pero no [existe] igual posibilidad a todos para realizarlo. Si se quiere realizar lo que elegimos, no basta con la garantía de la ley y la anuencia de los otros, es menester que existan condiciones sociales adecuadas (2001, p.26).

El reclamo del filósofo mexicano es, en esencia, a lo que produce la estructura intrínseca del supuesto individualista, esto es que excluye al otro. Las relaciones sociales en la sociedad liberal están marcadas por la competencia. Dice Villoro (2001, p.27): “En el enfrentamiento de los intereses particulares, la vida común queda atomizada”. Y a continuación propone un nuevo supuesto: “Hay algo que resulta ridículo siquiera plantear: la comunidad”. Y se pregunta: ¿podríamos pensar en una sociedad en la que fueran compatibles la libertad individual y la comunidad? ¿cómo sería una sociedad tal? (2001, p.28).

En esta variante comunitarista se propone buscar un supuesto tal que no afecte la libertad individual y *a la vez* evite la exclusión. Ha de ser un supuesto que acepte lo decisivo de la idea de comunidad (intereses colectivos antes que personales) y además evite que tal supuesto elimine la libertad de cada individuo. ¿Cómo puede formularse y fundarse este supuesto?

Quienes sustentan esta variante ven en las comunidades o naciones prehispanicas en América un ejemplo en el cual se puede inspirar una sociedad liberal no individualista. Esos ejemplos comunitarios han sido caracterizados de múltiples maneras y por diversas ciencias. Con base en ellos se pueden identificar cuatro rasgos constitutivos:

- Cada individuo se considera a sí mismo un elemento perteneciente a una totalidad, por eso cuando se afecta el todo se afecta él y cuando él busca su propio bien, busca el bien del todo.
- El servicio recíproco entre los miembros y entre cada individuo y el todo es el fundamento de la comunidad. El servicio ha de ser aceptado voluntaria y libremente pues es signo de pertenencia y nadie que sea parte puede, subjetivamente, dispensarse de hacerlo. Tal servicio es escogido por la comunidad, que toma cuentas de su eficacia y desde luego es valorado por esa misma comunidad.
- La comunidad mantiene la afirmación de la identidad personal. Sin embargo, a diferencia de la sociedad, se propone a los miembros descubrirla en ruptura con la obsesión por el sí mismo (típico de la propuesta autonomista del sujeto racional) y en apertura a los otros y a lo otro. Se proponen fines y valores comunes, respetados solidariamente, adicionales y situados a la par que los fines y valores individuales.
- Los valores y fines colectivos se transmiten por la tradición y la costumbre, de manera que la adhesión de los individuos puede realizarse de manera espontánea y cotidiana.

Desde luego, estos rasgos no existen en la actualidad. Son ideales y no se encuentran tal cual en la realidad de las actuales comunidades ancestrales americanas. Sin embargo, la identificación de ellos permite buscar una forma de vida moderna que no niegue los valores comunitarios.

Villoro “cruza” las cuatro ideas propias del liberalismo desencantado con los cuatro rasgos de las comunidades tradicionales y propone una nueva sociedad que cambie el efecto de

la exclusión por el de la cooperación con equidad. Propone en primer lugar, para combinar el derecho del individuo con los rasgos comunitarios, que la sociedad alternativa no renuncie a los derechos humanos con dos principios adicionales. Uno, la libertad de todos para realizar lo que elijan implica la satisfacción de las necesidades mínimas para elegir con libertad y no presionado por carencias, y la igualdad de oportunidades<sup>3</sup> en las posibilidades de desempeñar cargos y funciones. Dos, el plan de vida individual ha de ser elegido de acuerdo a las posibilidades de la cultura en la que transcurre su vida “por rudimentaria que ésta sea” —escribe Villoro— a fin de que ninguna cultura sea considerada menor o indigna.

En segundo lugar, se propone preservar la democracia al tiempo que profundizarla y no limitarla a su dimensión representativa. Los individuos que viven y trabajan en una comunidad han de decidir colectivamente sobre los problemas que les afectan, por lo que es necesario introducir el principio de rendición de cuentas de todos los representantes que, incluso, puedan ser destituidos tal como aún sucede en las comunidades indígenas de muchos países. Afirma Villoro que “la democracia participativa puede ser [la] expresión política de una comunidad renovada” (2001, p.39).

En tercer lugar pide un estado “comunitario”. Dos son los rasgos de ese estado. El respeto por la multiplicidad de fines, valores y formas de vida propios de una sociedad. Y, eliminar progresivamente la exclusión para alcanzar la libertad de realización para todos. Un estado con esos rasgos debiera ser un estado fuerte por el apoyo democrático expresado en la participación de los miembros para las decisiones y las políticas.

Finalmente, la productividad y el desarrollo en un estado comunitario vendrían por la primacía de la equidad, con base en reglas parecidas a las de Rawls. En suma, se trata de

[...] recuperar la comunidad perdida pero superándola, levantándola al nivel del pensamiento liberal moderno [...] Bastaría con proclamar la unión de dos ideas regulativas claves para orientar la construcción de una sociedad renovada. Estas ideas serían: libertad de realización para todos y, entre todos, comunidad (Villoro, 2001, pp. 41, 42).

---

<sup>3</sup> Villoro, al proponer esta idea criticada en las páginas previas del texto, no toma cuentas a la viabilidad de tal igualdad. La idea sugiere la aceptación de los supuestos de Rawls.

Esta idea comunitaria y liberal, ¿cómo resuelve la cuestión del otro? Se propone hacerlo mediante el establecimiento de una asociación en la cual se privilegie una relación de cooperación de los unos con los otros, en vista a la realización plena del plan de vida, aquel que cada cual ha escogido libremente, con acuerdo a los fines y valores culturalmente aceptados. Se trata de una “asociación para la libertad igualitaria”, que vaya más allá de la “asociación para el orden” propia del modelo liberal.

Se acepta el supuesto contractualista individualista de entrada. Los seres humanos han de asociarse voluntariamente para vivir juntos, preservar la vida, el orden y la paz. Se pone luego un fin adicional: garantizar la realización plena de cada individuo y asegurar la libertad de hacerlo así dentro de la cultura concreta. El supuesto contractual se enriquece con un contrato ético a la vez que político. Y el principio ético es la autonomía de la comunidad de contratantes, pues ellos se dan las leyes con base en la democracia; y autonomía para el individuo, pues él mismo se da su personal horizonte de realización. Se añade algo más: el compromiso con el servicio al otro para que, no solo cada cual se realice, sino que todos se realicen y se consiga la igualdad. Este compromiso se expresa en la cooperación con los otros, la cual entraña un principio diferente de la tolerancia propia del modelo liberal. La tolerancia encarna el respeto a la diversidad de opiniones, a la competencia libre y equitativa, al pluralismo teórico y al ideológico. La tolerancia, sin embargo, no basta para propiciar la igualdad porque termina con el “dejar hacer” según cada cual. Garantizar la igualdad implica la cooperación de todos con todos, mediante el servicio que implica acción en común para lograr equidad. Es decir, se supone un deseo comunitario de construir juntos lo común.

La propuesta de Villoro es densa y aborda los puntos clave de la crítica al individualismo liberal. Conviene por tanto hacer una breve crítica. No obstante que esa clase de comunitarismo moderno tal como se caracteriza en las anotaciones de Villoro va más allá del individualismo excluyente y se propone evitar la exclusión del otro, a quien se le considera un igual, capaz y con derecho de realizar su plan de vida con la cooperación de todos, el razonamiento comunitarista tiene como fundamento ético la voluntad fraternal de los seres humanos; es decir, acude a un fundamento ético virtuoso para sustentar la inevitabilidad de la cooperación. Es un comunitarismo que recurre a las propuestas de Rawls para corregir la desigualdad y sufre de las mismas carencias.

Es coherente plantear la implicación de la actitud cooperativa con los otros si se asienta el supuesto de la igualdad de todos los seres humanos en el punto de partida. Sin embargo,

queda sin fundamentar la base con la cual se considera inevitable que los seres humanos se van a ver afectados esencialmente si no se logra la realización del plan de vida de todos los miembros de la comunidad. Si la comunidad es una mera afición cultural subjetiva (recuérdese la definición de Weber) y depende de la cultura, las tradiciones y las costumbres, quedará siempre la voluntad autónoma racional del individuo de cooperar o no. El comunitarismo liberal igualitario llega hasta la autonomía pero no sustenta, aunque la proclame, requiera y aun exija, la responsabilidad social.

### ***Humanismo temperado***

Otra variante al supuesto individualista la propone Tzvetan Todorov,<sup>4</sup> checo, lingüista y pensador contemporáneo. Trata con largueza el problema del otro y propone una variante que denomina humanismo atemperado. Todorov, a partir de ser él mismo un transterrado (tuvo que huir de Praga a Francia) se pregunta: ¿cómo puede, cómo debe uno comportarse respecto de aquellos que no pertenecen a la misma comunidad que nosotros?

Inicia su respuesta con la aclaración de lo imposible de la pregunta: “La primera lección aprendida consiste en la renuncia a fundar nuestros razonamientos sobre una distinción como esa” (Todorov, 1991, p.431). Una distinción tal introduce un supuesto no dicho: los otros y nosotros somos diferentes por alguna causa. Y no es así necesariamente. Hace falta un examen previo. “En lugar del juicio fácil, fundado en la distinción puramente relativa entre aquellos que pertenecen a mi grupo y aquellos que no forman parte de él, debe advenir un juicio que se fundamente en principios éticos” (Todorov, 1991, p.432).

Con base en esa petición de principio, Todorov replantea la cuestión así: ¿cuál es el significado de nuestra pertenencia a una comunidad? Y, ¿cómo legitimar nuestros juicios?

Se enfrenta a la primera. Preguntar por la pertenencia a una comunidad remite a ofrecer una variante del supuesto individualista, semejante a la propuesta en el esquema de Villoro (1997): Los seres humanos no son solamente individuos que pertenecen a la misma especie; forman también parte de colectividades específicas y diversas, en el seno de las cuales nacen y

---

<sup>4</sup> Todorov (1991) escribe el resultado de enfrentar la tarea de revisar el pensamiento de los pensadores franceses a propósito de los otros, antes de ofrecer sus conclusiones personales. En estas últimas se basan las notas del texto. Usará la idea “humanismo temperado” para separarse de la idea de una única naturaleza humana y de la idea posmoderna de un ser humano “solo y libre”.

actúan. En otras palabras, el hombre no es el ciudadano. Incluso puede haber conflicto entre ambos. Todorov afirma:

El hombre, en este sentido de la palabra, es juzgado a partir de principios éticos; en cambio, el comportamiento del ciudadano proviene de una perspectiva política. No se puede eliminar ninguno de estos dos aspectos de la vida humana, de la misma manera que no se puede reducir el uno al otro [...] La ética no es la política (Todorov, 1991, p.432).

Con esta dualidad<sup>5</sup> enfrente, la pregunta siguiente de Todorov es ¿no es natural preferir a los compatriotas que a los extranjeros? ¿no es natural someter el hombre al ciudadano, y la ética a la política? La pregunta indaga sobre el alcance de la primacía del individuo. La respuesta pide una aclaración de carácter ético: no es a causa de que una cosa sea, que deba ser. Es decir, que si bien el ser humano puede tener preferencias, eso no implica que no pueda ver más allá de su interés individual. Esa cualidad es la causa del sentimiento ético en el ser humano. El individuo no está confinado a sus intereses personales o de grupo o a sus preferencias. Es decir, no está confinado a sí mismo, como parecen aceptar los autonomistas con fundamento kantiano.

El razonamiento lleva a preguntarse por otra dimensión del individuo. El individuo puede ir más allá de sí mismo. Y así, ¿puede llegar hasta sentirse o compartir una idea o un principio universal? Para responder, Todorov se propone la siguiente cuestión: ¿qué sucede entonces con la legitimidad de nuestros juicios y cómo zanjar el conflicto entre lo universal y lo particular?

Sobre la cuestión del universalismo en la actualidad se sustentan (Todorov, 1991, pp. 435-438) tres juicios: primero, el universalismo, pervertido sin duda, ha servido en muchos casos para oprimir y aun aniquilar a pueblos enteros. Segundo, tal suceso ha generado una tendencia a privilegiar los relativismos<sup>6</sup> sin reparar en la confusión entre el argumento para legitimar el abuso de una guerra o la subordinación violenta de una nación o de un grupo sobre otro; y el fundamento que alienta la propuesta de principios universales aplicables a todos.

---

<sup>5</sup> Con esa afirmación acerca de la distinta índole de la ética y la política se separa del supuesto aristotélico en el cual se asienta que la política es la expresión práctica de la ética, y que parece estar en la base de la idea de Villoro.

<sup>6</sup> Los relativismos suscitados quizá por causa de la perversión del universalismo no pueden, si son congruentes, ir más allá de afirmar la relatividad de los hechos. Se ven incapaces de cualquier juicio ético, pues aun la barbarie puede resultar de una tradición nacional o grupal.

Tercero, es necesario un nuevo sentido a la exigencia universalista, que evite y denuncie la perversión que se ha hecho de él y evite caer en las trampas anteriores.

Todorov propone un *humanismo crítico*:

No se trata de una nueva hipótesis sobre la naturaleza del hombre, y aun menos la unificación del género humano en un solo Estado [...] [tampoco] de un contenido fijo, de una teoría del hombre, sino la necesidad de postular un horizonte común a los interlocutores en un debate [...] Los rasgos universales, en efecto, provienen no del mundo empírico, objeto de la observación, sino del avance mismo del espíritu humano (Todorov, 1991, p.438).

Con este sentido la universalidad no es una ideología a la cual adherirse sino un instrumento de análisis y confrontación fecunda de las diferencias.<sup>7</sup> No es un contenido fijo de principios o afirmaciones sobre el ser humano abstracto sino la intelección siempre sujeta a revisión del significado del ser humano dado su valor primordial.

Todorov (1991, p.438) recoge la discusión y afirma que: “Lo que todo ser humano tiene en común con todos los demás es la capacidad de *rechazar* estas determinaciones [del contexto]; en términos más solemnes, se dirá que la libertad es el rasgo distintivo de la especie humana”. Con esta base responde la segunda cuestión pues la universalidad, escribe, permite acceso a valores absolutos y no solo a los relativos al contexto o a la cultura.

Lo universal es nuestra pertenencia a la misma especie: esto es poco, pero basta para poder fundamentar nuestros juicios [...] [tales como]: la tiranía es condenable bajo todos los climas, y aquello que resulta en provecho de la humanidad debe ser preferido a lo que es bueno para la patria (Todorov, 1991, pp. 439, 444).

Si así fuera, la dualidad citada entre hombre y ciudadano tiene ya un principio unificador, al menos en teoría. Por una parte, la ética universalista implica que un interés es equitativo si es general, es decir si todos pueden alcanzarlo o tenerlo.<sup>8</sup> Por otra parte, el principio de política,

---

<sup>7</sup> Aquí Todorov se separa del primer supuesto individualista que asienta la diferencia entre individuos y asume la diversidad: el otro no es solo el diverso, sino el diferente.

<sup>8</sup> Lo cual avanza un paso sobre la desigualdad “benéfica” de Rawls, hacia un interés accesible a todos.

que al reconocer la unidad de la humanidad reconoce la heterogeneidad social como expresiones particulares de un espíritu universal. Al reunir ambos principios se puede afirmar la posibilidad de emitir juicios que trasciendan culturas y contextos, sin implicar que el emisor del juicio es superior a quien se juzga, o que una cultura o una sociedad es superior a otra solo porque posee ciertos avances o han logrado ciertas facilidades para la vida humana. Y al mismo tiempo, se afirma que si los bienes son de todos, quienes los tienen son responsables de procurar el acceso a ellos por parte de todos los demás humanos. Aparece la responsabilidad de uno frente al otro.

Y también están las bases para resolver la cuestión del otro. El otro es igual y ambos son parte de una misma universalidad. Por eso cada individuo ha de estar abierto a ese otro, independientemente de las diferencias que vea o sienta tener con él; más allá de que esta actitud sea fácil o no de asumir. Todorov concluye su análisis y propone:

Nuestro apego actual a los valores del individualismo (esto es, del humanismo) no puede ser puesto en tela de juicio. Empero tendríamos todo el derecho [...] a *temperar* este humanismo mediante valores y principios provenientes de otros lados [...] Un humanismo bien temperado podría ser para nosotros una garantía contra los yerros del ayer y hoy. Rompamos las asociaciones fáciles: reivindicar la igualdad de derecho de todos los seres humanos no implica en forma alguna renunciar a la jerarquía de los valores; amar la autonomía y la libertad de los individuos no nos obliga a repudiar toda solidaridad (Todorov, 1991, pp. 446, 447).

Concluye Todorov con una invitación a la sabiduría y un rechazo al supuesto normativo implícito en la razón ilustrada. Las estructuras no pueden garantizar que prevalezca lo mejor de nosotros sobre lo peor:

[...] ninguna de ellas dispensa del trabajo que incumbe a la persona individual, porque no hay ninguna que conduzca automáticamente al bien. La sabiduría no es hereditaria ni contagiosa: se llega a ella en mayor o menor grado, pero siempre y solamente gracias a uno(a) mismo(a) y no por el hecho de pertenecer a un grupo o a un Estado [...] Aprender a vivir con los otros forma parte de esa sabiduría (Todorov, 1991, p.447).

En suma, el humanismo temperado exige reducir la confianza en la estructura social (individualista o comunitarista) como fuente de respeto al otro, reducir la primacía del individuo con base en que los intereses personales no son todo lo que el individuo es, pues las relaciones interpersonales también son parte de él; y resuelve la cuestión del otro no solo con un voluntarismo ético igualitario sino a partir de reconocer las luces y las sombras del actuar y pensar humano, como propias de todos y cada uno y por tanto tratables a partir del principio ético que valida el interés individual si este es generalizable a todos los demás seres humanos.

### ***El sujeto sapiencial***

Otros desarrollos inspirados en las filosofías de la última parte del siglo xx tratan de resolver el problema del otro a partir del intento de encontrar nuevos fundamentos a la ética. Al final, la cuestión del otro, parece, se ha de resolver con base en un fundamento ético, en un fundamento humano del comportamiento frente a la otra persona, tal y como Todorov avizora.

El problema del fundamento ético usual de inspiración kantiana (el deber) se puede resumir así: el deber en el supuesto kantiano individualista se constituye en el individuo en un “yo debo”, es decir, en un ingrediente de la conciencia moral. Esta conciencia moral no tiene otro lugar de *asentamiento* que el *sujeto* moral. Y la modernidad, si algo ha mostrado, es la crisis del sujeto y del sujeto moral, quien ha sido incapaz de superar los intereses individuales, a pesar de ese deber de *conciencia*. Este supuesto de la conciencia moral y del sujeto moral tiene dos debilidades. Una, el relativismo implícito. Es un modo del “yo pienso así” porque *mi* conciencia así me lo indica. Y la otra, la separación o ruptura que implica del mundo social, del cuerpo individual y la naturaleza material. Carlos Cullen lo explica así:

Dicho de otro modo, la categoría de la conciencia moral tiene que cargar con dos lastres difíciles de aceptar para la ética contemporánea: la privacidad de su lenguaje y la no formalización de su estructura. Es una experiencia, y por definición es siempre experiencia de un bien o de un mal, es decir de contenidos (2004, p.144).

Frente al otro, frente a la naturaleza, las cosas e incluso frente a uno mismo, el individuo experimenta. ¿Qué clase de experiencia es esa? ¿qué es lo decisivo de ella? Lo decisivo está en el saber inmediato que adquiere el sujeto experimentador. ¿Cuál es ese saber? ¿cuál es su

naturaleza? La pregunta ha tenido múltiples respuestas en la historia de las ideas. El mundo de la significación (adquiere significados) dirán unos, la intelección de la realidad (entiende a la realidad como de suyo) dirán otros.

Tal y como en otros asuntos, no es posible aquí recorrer la tradición filosófica occidental en el terreno de la ética, baste decir que el mundo del supuesto individualista, el de la razón, el de la ilustración, encontró que lo decisivo es lo trascendental (la razón le indica al individuo que hay algo más allá de él, fuera de sí mismo) que compele al individuo a decir “yo debo”, y a establecer un contenido en relación con su experiencia.<sup>9</sup> Este supuesto queda cuestionado por trascendental pues ese fundamento deja a la conciencia moral expuesta solo a sí misma y no tiene otra forma que la suya propia. Y si es así, ¿qué fundamento hay para pasar a la acción indicada por la conciencia? ¿con cuáles argumentos, que no sea la convicción pura, puede hacerse universal la exigencia moral? ¿con cuáles fundamentos se hace exigible?

Ante estas dificultades se han planteado otros supuestos. Se explora aquí el que recurre al sujeto sapiencial. La afirmación central de este nuevo supuesto parte de que en el caso de la experiencia del “otro”, el saber experimentado puede ser leído como “nosotros aquí estamos” y no como “yo debo” frente al otro. Y es así porque ese “nosotros” y ese “aquí estamos” es incontrovertible. Si “te” experimento en alteridad, la afirmación primera (que no requiere otro fundamento) que de ahí surge es “nosotros estamos” y no “yo debo, quiero o puedo”, que serán segundas, una vez entendida (o significada) esa realidad. Es el sujeto sapiencial, el sujeto que sabe, quien resuelve la cuestión del otro con anterioridad a la afirmación de la primacía ya sea la del individuo, ya sea la del grupo o de la comunidad. Ese será un problema segundo cuya solución será fruto de examen posterior, ya sobre una base diferente.

De algún modo cuando Todorov se rehúsa a plantear la alteridad “nosotros-otros” alude a la posibilidad de este nuevo supuesto. Este permite resolver la cuestión del otro con una realidad previa a la igualdad.

Este punto de partida no es sino el “*nosotros*”, pero no el de una comunidad ideal del habla o la religión, la costumbre o la tradición, sino como nosotros, que remite a una experiencia originaria y fundante, cuya peculiaridad consiste en poner la sabiduría, como forma inmediata, en la misma relación sin relación, o relación absoluta —que en la relación se

---

<sup>9</sup> En el razonamiento de Todorov también está presente este supuesto trascendental al afirmar que el individuo no se agota en sí mismo.

absuelve de la relación, como dice Levinas (1971)— que es el nosotros, que, si bien define una relación con el otro en cuanto otro, define también la posición de un sujeto (plural) que sabe, por lo menos, que está (Cullen, 2004, p.145).

Este “nosotros estamos” permite recuperar desde el sujeto plural la tradición de valores, de culturas, de historias, de normas, de instituciones a modo de mediaciones de la experiencia moral de ese sujeto sapiencial plural. Carlos Cullen lo propone así:

No aceptamos disolver el sujeto ético ni en nombre del lenguaje público ni en nombre de la comunidad dialógica ideal (por lo mismo trascendental o meramente regulativa). Si nosotros hablamos es, simplemente porque nosotros previamente estamos, y estamos aquí, lo cual implica que nos reconocemos como identidad sapiencialmente plural, o al menos, respetamos nuestras respectivas identidades plurales (Cullen, 2004, p.146).

Asimismo, preguntarnos por el comportamiento frente a los otros no puede sino ser mediante la construcción de un proyecto común, sin imponerse en el ámbito de lo íntimo o de las creencias. Proyecto común que no depende de la sola voluntad o la pertenencia, sino que las incluye a partir de una experiencia fundante. Así, la ética no será una ética sin compromiso concreto con la afirmación fundante de “nosotros aquí estamos”. Conflictos, encuentros y desencuentros, primacías o jerarquía dependen de construcciones comunes y reglas y normas (deberes) comunes, no de una ley absoluta exterior a nosotros. Dependen de hacer creíble la viabilidad de un proyecto común.

Conviene reconocer cómo el supuesto sapiencial toma como noción central, para conceptualizar al otro, la “alteridad”, así como el supuesto individualista tradicional y atenuado toma al otro como “diversidad”, y el supuesto del humanista temperado toma la noción de “diferencia”.

La diversidad alude a que el otro es “otra” versión de lo mismo y por eso se le concede lo mismo que al sí mismo: autonomía y racionalidad. La dificultad para resolverlo del todo está en la dificultad, con ese punto de partida, de hacer común lo diverso sin alterar la autonomía de cada cual y sin abandonar la razón. Desde ahí no hay opción al contrato social.

La diferencia permite un mayor acercamiento al otro pues se parte de la acción de cada uno frente al acontecimiento. El otro es otro porque difiere su acción, no por su “ser”. Así, el

punto clave será la autenticidad de cada uno para deconstruir los esquemas individuales y reconstruir relaciones a partir de la posibilidad de aprender del diferente. Hay escape al contrato social solo a partir de un principio ético: “lo mismo no es lo igual”.

La alteridad implica una interpelación del otro con el cual no estoy relacionado en principio. No sé si es otro diverso o diferente. No sé si debemos hacer un contrato, o solo dialogar. El alter interpela desde el exterior. Aparece como experiencia fundante. Y exige respuesta. Y funda así la responsabilidad, la responsabilidad social, porque yo y el alter estamos, no solo porque tenemos una hipotética igualdad que cuesta trabajo verificar. A partir de ahí es posible razonar y ubicar autenticidad y autonomía. Lo primero no es lo común. Lo primero es la interpelación. Lo común será una respuesta segunda sustentada en la respuesta, no en la primacía de uno o de ambos.

Las tres nociones aluden a tres “capas” del problema del otro y en realidad constituyen un problema cada uno. El individuo en la práctica enfrenta tanto problemas de diversidad como de diferencia y alteridad. Sin embargo, la alternativa al individualismo, así sea su mera atenuación, abre la posibilidad de una vida cotidiana solidaria con alternativas de convivencia viables y alternativas de solución conjunta de las carencias de unos y de otros.

### **Una filosofía primera**

Las alternativas expuestas en el apartado anterior están basadas en “filosofías del sujeto” o filosofías de la conciencia que presuponen un sujeto capaz de conocer y con atributos que lo individualizan. Hay otra posibilidad, un planteo radicalmente diferente, basado en una “filosofía primera”, la cual trata de evitar todo presupuesto, incluso el del sujeto que es capaz de conocer y conocerse. Esta propuesta es la de Antonio González, filósofo español inspirado en las propuestas de Xavier Zubiri, filósofo vasco de mediados del siglo pasado. No es el lugar y el tiempo para hacer un análisis exhaustivo de la propuesta de González, de por sí una filosofía compleja y rica de matices; solo se trata de revisar cómo se resuelve la cuestión del otro en esta propuesta y si se encuentra alguna alternativa al supuesto del individualismo.

El camino trazado por Antonio González (1997) intenta hacer una filosofía “primera”, es decir una reflexión liberada de todo presupuesto lingüístico cuyo fundamento sea

precisamente un presupuesto extralingüístico.<sup>10</sup> El propósito de su trabajo es generar una orientación normativa de la praxis la cual asume como hecho primordial: los seres humanos hacemos.<sup>11</sup>

En síntesis, González llega a una configuración compleja de la praxis. Toma como punto de partida el *acto humano* como hecho primordial dado por sí mismo y cuya ocurrencia no requiere ningún supuesto fuera de tal hecho mismo. En el acto humano, constituido por sentires, afecciones y voliciones, se actualizan las cosas y las personas en alteridad radical, como *otras* diferentes del acto en sí mismo. Esas cosas y personas no son “causadas” por el acto, solo se actualizan en este. Los actos estructurados constituyen la *acción*. La acción se dota de sentido por los actos intelectivos intencionales y constituye la *actuación*. La actuación enfrentada a la pregunta por lo que son las cosas más allá de los actos, constituye la *actividad* o actuación racional, que mediante actos racionales busca las posibilidades inteligentes acerca de qué son las cosas independientemente de nuestros actos, se apropia de una posibilidad entre varias y, finalmente, enfrenta la realidad, es decir, afirma la realidad de lo que son las cosas realmente, más allá de los actos. Se configura así un concepto de praxis articulada y funcional con los diversos tipos de actos humanos identificados en el análisis de González que dice:

[...] podemos afirmar que las acciones, las actuaciones y las actividades constituyen los tres modos fundamentales de la praxis. Todos los momentos veritativos, morales, personales, sociales e históricos, de las actuaciones y de las actividades quedan integrados en el concepto de praxis [...] Aquí la praxis designa precisamente a las acciones, actuaciones y actividades como tres modos de estructurarse nuestros actos y por tanto posee unas concretas estructuras internas (1997, pp. 187, 188).

---

<sup>10</sup> “En lugar de presuponer la prioridad absoluta del lenguaje y buscar sus condiciones de posibilidad, es preferible buscar una verdad primera que resulte accesible a todos con perfecta independencia de su lenguaje. Una verdad de este tipo, aunque no nos garantice la carencia absoluta de presupuestos en nuestras descripciones de esta, nos ofrece la posibilidad de una “filosofía primera”, siempre abierta y nunca definitiva, pero capaz de progresar constantemente en la conceptualización más libre y radical de su punto de partida” (González, 1997, p.13).

<sup>11</sup> González (1997, p.13) se propone en: “Estas páginas quieren mostrar que la primordialidad de la praxis se ha de mantener justamente en nombre del rigor y de la radicalidad propios de la verdadera filosofía. No llegaremos a la praxis mediante simples comentarios históricos de otras filosofías, ni a partir de algún tipo de exposición de las estructuras metafísicas del universo. Únicamente la pregunta radical por el punto de partida de la filosofía nos permitirá sostener de un modo consecuente ese carácter primordial de la praxis”.

Un planteo decisivo de la propuesta de González consiste en la identificación de un triple carácter de esta configuración de la praxis: el carácter personal, el carácter social y el carácter moral de acciones, actuaciones y actividades. Se recuperan a continuación los elementos principales de la propuesta:

- En primer lugar, González (1997, p.93) afirma la alteridad radical de las cosas y de las otras personas en los actos. Alteridad radical quiere decir que “lo actualizado en nuestras acciones no queda referido a nuestros actos como *lo otro* de ellos, sino como radicalmente otro e independiente de nuestros actos”. Es decir, las cosas no son lo “otro del actor” que pudiera ser previo al acto,<sup>12</sup> sino que las cosas son lo “otro de la acción”. Esa “otredad” radical así considerada solo remite a sí misma.
- La acción humana no es estímulo,<sup>13</sup> pues nuestra biología no tiene las respuestas a las propuestas del medio y por tanto no hay ninguna tensión o relación causal previa inherente entre el sentir, la afección y la volición. Esta distensión abre la acción a muchas voliciones posibles a partir de un cierto sentir. Esta acción abierta le da su carácter personal, es decir, cada cual tendrá ciertas voliciones frente al “otro” actualizado en la acción.
- El carácter social de la acción proviene de la característica de la acción como abierta. Al ser abierta la acción permite que las personas que se actualizan radicalmente como otros pueden entrometerse en mi acción al impedirme o permitirme un cierto curso de mi acción y por tanto el acceso a esas otras cosas.<sup>14</sup>
- El hecho de que en alguna forma el “otro y los otros” ya están en nuestras acciones, González lo denomina la “socialidad” de las propias acciones. El otro y los otros no son

---

<sup>12</sup> “Muchas filosofías de la alteridad, en cambio, siguen pensando en una alteridad de la otra persona en relación al propio sujeto. Con ello imprimen grandes y saludables modificaciones a la idea clásica de subjetividad, que ahora queda “sujeta” al otro. Pero, al referir la alteridad a la propia subjetividad, siguen moviéndose de algún modo en el ámbito de la filosofía moderna” (González, 1997, pp. 95, 96).

<sup>13</sup> Este término es usado por Zubiri para denotar el carácter de ciertas acciones previamente programado en la biología de los animales, y en alguna medida en los humanos, de ciertas acciones.

<sup>14</sup> González (1997, p.96) lo pone así: “Lo verdaderamente importante es que, al hacerlo, [actualizarse como radicalmente otros] los otros se insertan en el transcurso de la propia acción [...] Al permitirme o impedirme el acceso a determinadas cosas (personales e impersonales), los demás determinan la estructura interna de mis acciones. Del mismo modo, las propias acciones pueden intervenir sobre el transcurso de las acciones de los otros. El carácter social de las acciones [...] [consiste] ante todo en que los demás intervienen sobre el transcurso mismo de la acción [...] en que los demás pueden determinar el transcurso de mis acciones”.

algo que aparece a la conciencia sino que ya son en las acciones previamente a la intelección del otro como un “tú”. Afirma, además, que la socialidad de las acciones tiene una dimensión “económica”, es decir, la presencia de los otros en mis acciones permite u obstaculiza el acceso a las cosas que se actualizan en mis actos. González dice:

La socialidad de las propias acciones tiene una dimensión “económica” porque incluye la lucha por el acceso a las cosas. Por eso no se debe idealizar la relación con los otros en términos de un “rostro” o un “tú”. La fenomenología de la experiencia del rostro interpelante del otro no sustituye a la actualización de los demás en la estructura propia de las acciones, algo estructuralmente anterior a toda intelección del otro como un “rostro” o un “tú” (González, 1997, p.98).<sup>15</sup>

- Por tanto, para esta filosofía primera no existe propiamente la cuestión del “otro” tal como aparece en las filosofías de la conciencia. En su desarrollo no supone al sujeto y menos “otro” sujeto que cuestione a la persona. El otro está “incorporado” en la acción humana dada la socialidad de la misma. Recibimos de los demás los “esquemas intencionales según el cual se organiza la acción y con ella se constituye la estructura según la cual nuestros actos intencionales organizan las actuaciones” (González, 1997, p.125). El carácter social de la actuación radica en que la determinación de las propias actuaciones por los demás viene de que ellos intervienen en la estructuración de las mismas, no por el diálogo y la pretensión explícita y consciente de hacerlo, sino mediante los esquemas intencionales, signos y significados utilizados por el actor para orientar su acción.<sup>16</sup> Esto no quiere decir, sin embargo, que la intervención elimine la libertad de la persona pues la orientación de la actuación puede ser interpretada de un modo por quien interviene y por otro por quien recibe la intervención. La actuación determinada por los demás no asegura una intelección semejante en actor y los otros.

---

<sup>15</sup> González hace referencia al análisis de Levinas sobre el “rostro del otro”, el cual desde luego no descalifica sino que lo ubica en un estadio posterior a la actualización del otro en la acción.

<sup>16</sup> “La socialidad de las acciones no se encuentra primariamente en una comunidad que comparte las mismas orientaciones ni los mismos símbolos. De hecho solamente sobre una socialidad previa de las actuaciones es posible que llegue a haber en algún momento símbolos no sólo socialmente determinados sino también socialmente compartidos” (González, 1997, p.126).

Con esta propuesta, la comunidad como principio primigenio y previo al individuo tampoco es una cuestión para esta filosofía primera. Lo comunitario en todo caso surge de la socialidad de la actuación humana constituida por la apertura de la acción y la incorporación de los esquemas de intelección que proponen los demás. Comunidad e individuo no son principios en disputa sino elementos en la configuración de la actuación propia de los seres humanos, pues se entiende y se le da sentido a la acción con esquemas intencionales venidos de los otros.

El carácter moral de los actos, las actuaciones y la actividad, es el eje de reflexión que lleva a González a plantear de manera radical otra fundamentación de la ética como orientación normativa de la praxis. El carácter moral de las acciones es previo a toda norma o sistema de valores. Se trata de un carácter con dos dimensiones: las acciones son libres y las acciones son susceptibles de gozar el bien y sufrir el mal. La acción humana es libre (González, 1997, pp. 103, 104) porque no está predeterminada por un instinto<sup>17</sup> sino que, en virtud de la alteridad radical de las cosas y de los otros que aparece en sus actos, son acciones abiertas y distensas. Se trata de la libertad que viene de que las respuestas no están prefijadas por las cosas que sentimos.

La acción humana también es moral porque es capaz de gozar el bien y de sufrir el mal, ambos en su sentido extramoral previo al análisis metafísico. Se trata de aspectos más básicos: la sensación puede ser placentera o dolorosa. La afección puede producir gusto o disgusto; y en la volición puede darse atracción o aversión. Este bien (o mal) elemental causado por otros se le puede denominar “bien (o mal) social”. De manera semejante, otros pueden intervenir para impedir o facilitar el acceso a los bienes elementales, al placer, al gusto, a la atracción. O bien para causar dolor, disgusto y aversión. Y así se está ante un bien o un mal “económico”. Este es un hecho decisivo: el bien y el mal están ya en nuestras acciones, en su estructura interna: “El mal no se evita con un simple cambio de valores culturales, pues el mal aparece en un plano, el de las acciones, que es más radical que el de los valores [...] Una liberación auténtica del mal tiene que atender sus dimensiones “económicas”, en el sentido antedicho” (González, 1997, p.106).<sup>18</sup>

Así surge la cuestión por cómo seleccionar la praxis “buena”. Se trata de obtener una orientación para la praxis, según el filósofo. La costumbre desde la filosofía de la conciencia es calificar de buenas a las acciones cuando estas se orientan intencionalmente conforme a un

---

<sup>17</sup> Se usa la palabra “instinto” sin prejuzgar sobre la validez de su uso aplicado al ser humano, en el discurso de González.

<sup>18</sup> Recuérdese que la idea de “económico” expresa aquí el hecho de que el carácter social implica a los demás en facilitar o impedir al actor el acceso a las cosas.

sistema de normas aceptadas.<sup>19</sup> Sin embargo, esta bondad es la bondad del esquema intencional usado. Cuando lo primordial es la praxis, lo bueno, para serlo, tiene que producir el bien en los hechos. Y producir bien social si estamos en sociedad. Y ese bien tiene que ser apropiable por los demás porque si los demás intervienen en mi actuación por el carácter abierto de la acción humana, los actores estamos en el mismo plano. Los bienes (o males) de los otros o los sociales, han de estar también en un mismo plano.

Se trata así de un carácter moral radical. González lo propone así:

¿En qué consiste la bondad o la maldad de las actuaciones, si no es en los esquemas intencionales que las guían? Recordemos, en primer lugar, lo que nos permite considerar a una acción como “buena”. Una acción es buena en la medida en que produce bienes elementales [gusto, por ejemplo], y es mala en la medida en que causa males [dolor] elementales [...] En principio, podríamos decir lo mismo de las actuaciones: éstas son buenas en la medida en que producen bienes elementales, y son malas en la medida en que originan males elementales (González, 1997, p.142).

Por eso una actuación orientada por un sistema moral específico y catalogado como “bueno” puede, más allá de la intención del actor, causar en los hechos males concretos con lo cual la mirada se desvía a los sistemas en sí y se desvincula de los actores y sus decisiones.<sup>20</sup>

Ahora, con frecuencia hay situaciones novedosas no previstas cuando se elaboró el esquema intencional acostumbrado. O cuando el contexto social e histórico del sistema moral previo ya no es compatible con los elementos del contexto donde se pretende utilizar. Aparece así el problema ético. Se puede visualizar al recordar cómo existen situaciones en las cuales ningún esquema o sistema de moral concreta parece orientar con eficacia una posibilidad de actuación virtuosa. Por ejemplo, el caso de una política educativa (discutido en capítulos previos) orientada por una moral de base individualista, insuficiente en los hechos para atender

---

<sup>19</sup> Los esquemas intencionales morales clásicos o “sistemas morales” son variados. Entre otros están los que privilegian la consecución de los bienes, los que buscan aplicar los valores, los que proponen cumplir con los deberes y los que se proponen fines. No detallaremos aquí su contenido y fundamentación.

<sup>20</sup> “Ahora bien, la actuación no se evalúa según los esquemas intencionales que ha utilizado, sino según la selección que ha operado entre los bienes y males elementales: una actuación es buena si de hecho opera una selección adecuada entre los bienes y males elementales; una actuación es mala, si de hecho su selección entre bienes y males elementales resulta inadecuada” (González, 1997, p.143).

la problemática del “mal social” que llamamos pobreza. En este caso cualquier actuación basada en un sistema de valores o de bienes consigue un bien: la atención de la urgente necesidad de poblaciones completas en situación de pobreza; y produce un “mal”: mantener en situación de exclusión a tales poblaciones de una vida económica sostenible. En los términos de González se está ante la dificultad de la actuación para encontrar un sentido inequívoco de la acción. Y por lo tanto ante la dificultad de la razón para orientar sobre cuál posibilidad de actuación ha de apropiarse el actor para actuar racionalmente. De tal modo, siempre en los mismos términos, la actividad (actuación racional que se apropia de una posibilidad de acción) se vuelve ambigua y aun imposible.<sup>21</sup> Ante esta encrucijada: no tener posibilidad de una actividad fundada en un criterio intencional, González afirma la necesidad de hablar de “actividad ética”: “en estas situaciones, la razón ética no tiene solamente que justificar determinadas actuaciones, sino que tiene que fundamentar todo un sistema moral” (1997, p.171). Tal fundamentación implica introducir esquemas intencionales radicalmente nuevos. Se está ante una cuestión decisiva: la fundamentación de la ética. No es lugar para glosar siquiera el análisis propuesto, sino solo las conclusiones.

La cuestión última a la que se enfrenta González es formular una fundamentación de la ética sin arribar a otro sistema moral alternativo, con el cual se sustituya la moral concreta que se ha mostrado insuficiente y al mismo tiempo mantener lo primordial de la praxis. González propone una ética formal de la justicia. Llega a tal conclusión a partir de la estructura de los actos racionales (la razón) aquellos que orientan la apropiación de una acción entre varias, que le proporciona la base para lo que denomina la fundamentación fáctica de la ética.

Para González los actos racionales:

[...] consisten en una búsqueda de lo que las cosas sean más allá de nuestros actos. Esta búsqueda tiene su origen en la alteridad radical que las cosas presentan en nuestros actos, pues esa alteridad nos impulsa a indagar lo que las cosas pudieran ser con independencia de ellos. La estructura de nuestros actos racionales consiste justamente en una remisión desde nuestros actos hacia el mundo de las cosas reales que los trascienden. Respecto a la ética, esto significa que los actos racionales están, por su

---

<sup>21</sup> Escribe González (1997, p.171): “La actividad tiene que preguntarse cuál de los esquemas intencionales en conflicto es el más apto para orientar nuestras actuaciones. En su defecto, la actividad tiene que crear nuevos esquemas intencionales, los cuales orientarán actuaciones futuras”.

misma estructura, impelidos a trascender tanto mis bienes elementales, como todos mis esquemas intencionales de índole moral (1997, p.180).

Con esta base muestra cómo es que los actos racionales son igualitarios, interpersonales y universales. Igualitarios porque ponen en un mismo nivel los bienes y virtudes propios y los de los demás: “Al situarme más allá de mis actos, la razón me obliga a situar mis propios bienes y virtudes en el mismo plano que los bienes y virtudes de los todos los demás” (González, 1997, p.184).

Interpersonales porque: “Lo propio de la razón consiste [...] en trascender nuestros esquemas” [...] [para ampliarlos y enriquecerlos lo cual facilita] ponernos en la perspectiva de los demás” (González, 1997, p.183). Esto me obliga a plantearme críticamente si mis actuaciones no atentan contra los bienes y virtudes de los otros.

Y universales porque:

Desde el punto de vista de los actos racionales, resultarán éticamente aceptables aquellas actuaciones que puedan ser asumidas por cualquiera sin dañar a los bienes y virtudes de los demás. Y este “cualquiera” tiene que incluir la posibilidad de que todos deseen apropiarse de ciertos bienes y virtudes. No se trata de universalizar máximas, sino solamente de preguntarse qué actuaciones podrían ser ejecutadas por cualquiera sin dañar a los otros (González, 1997, p.184).

¿Se está ante un racionalismo de nuevo cuño? No es así, en principio, porque siempre queda abierta la posibilidad a renunciar a la razón. Como quiera que sea, González llama “justicia” a la reunión de los tres constitutivos de los actos racionales: igualitarismo, interpersonalismo y universalismo. Se trata de una ética formal que a diferencia de una ética material no se preocupa por formular los contenidos morales concretos y en cambio define criterios para la actuación *buena*, los cuales han de ser confrontados con la praxis. Mantiene así lo primordial de la praxis y consigue un fundamento fáctico de la ética.

Según los elementos expuestos, la praxis ha de orientarse por estas normas formales: *igualdad*, es decir no privilegiar mis bienes respecto de los de otros; *interpersonalidad*, es decir permanecer abiertos a los esquemas intencionales de los otros y a promover los propios como el modo de mantener una actitud crítica frente a la posibilidad de privilegiar mis bienes o de

postergar los de los demás; *universalidad*, que para el caso significa una praxis que ejecutada por cualquier ser humano no dañará a los demás.

¿Cuál es, en síntesis, la respuesta de González a la cuestión del otro? ¿Hay en este pensamiento una alternativa al individualismo? Dado el supuesto y el punto de partida, la cuestión del otro, según se establece en párrafos previos, no existe para esta filosofía, pues el otro está “incorporado” en los intersticios de la acción humana, por su apertura. Está incorporado en los esquemas intencionales, previos y recibidos del sistema social en el cual vive el actor y a los cuales recurre para entender y darle sentido a su acción. Finalmente los otros están incorporados en la actividad ética al considerar como criterio de orientación de la praxis lo interpersonal y la universalidad, entendidas como capacidad de modificar los propios esquemas intencionales con las aportaciones de otros y la medida de que cualquiera pueda realizar la actividad propia sin dañar a nadie. El otro no es, en este planteo de González, otro “sujeto” diferente, diverso o alter del sujeto que se pregunta. Es un constitutivo de la praxis que no se “suma” o “aporta” sino que interviene de manera constitutiva en la acción del actor. La consecuencia para la persona humana es el imperativo de reconocer esa presencia constitutiva, en desentrañar modos, tiempos, momentos y lugares de esa presencia incorporada. Y, quizá aquí se plantea una demanda para la educación y para el acto educativo en sí: aprender a sentir la intervención de los demás desde el acto mismo y de ahí partir para reconocer el lugar que ocupa en la actividad ética propiamente. Y se plantea la posibilidad de una pauta diferente para la política educativa.

En cuanto alternativas al supuesto individualista el análisis de González lo propone explícitamente al disputar el principio de lo primordial del individuo para proponer la praxis y el acto como lo dado primordial. Se puede pensar si este desarrollo en realidad evade el problema y opta por mirar a otro lado. Sin embargo, en realidad, según se deduce, se plantea una cuestión anterior a la que suscita el imperativo individual. Se ubica el punto de partida en un punto anterior a la cuestión del sujeto que conoce o sujeto atribuido, pues González descubre que ese punto de partida no toma en cuenta cómo es que se puede hablar de un individuo cognoscente, personal, social, comunitario, feliz o infeliz. Se ubica así antes de la metafísica y, sin desconocerla o invalidarla, la piensa como una filosofía “segunda” una vez que se tiene configurada la acción humana, sus constitutivos y sus características desde las cuales es posible profundizar en lo que “trasciende” a la acción. Por eso, en realidad ni siquiera se plantea el problema del individualismo a la manera de las filosofías del sujeto. Lo más que se puede

aventurar, con base en las conclusiones de González, es que una persona humana individualista se comporta de manera irracional, y quizá injusta, pues el acto racional es libre y permite no solo seleccionar entre varias posibilidades de apropiación de una actividad sino también permite renunciar a la razón. Y también lo sería una comunitarista. No obstante, este punto requiere otros desarrollos que González no enfrenta y los deja para otras filosofías.

Por otra parte, conviene recuperar la dimensión “económica” que González encuentra tanto en el carácter social como en el moral de la configuración de la praxis. Recordemos que el análisis descubre que la intervención de los demás en la praxis del actor es una intervención que puede facilitar o puede impedir el acceso a las cosas, a las personas y a los bienes que están implicados en ellas, es decir que los demás también quieren tener acceso a los mismos bienes y luchan por ellos. Al fin, para respetar la libertad humana, González si bien llega a tres criterios éticos, propios de los actos racionales en cuanto tales, tiene que aceptar la posibilidad de otras praxis humanas no racionales. ¿Son individualistas dichas prácticas? Con los elementos de González no es posible responder la cuestión. Parece impertinente a los supuestos de su filosofía. Al fin, mayor precisión en la descripción del proceder humano “bueno” y sus imperativos no garantiza la ocurrencia de ese proceder.

Al final de este largo recorrido surge la pregunta: ¿hay alternativa a los fines económicos de la PEM? Se ha comprobado la hipótesis de la dificultad intrínseca de conseguir, con base en los presupuestos individualistas, contractualistas y universalistas venidos del viejo liberalismo, los propósitos declarados en los fines económicos de la PEM. Ahora para concluir corresponde analizar si con los supuestos alternativos, ¿es posible formular unos ciertos fines económicos de la PEM que al tiempo de mantener el papel del estado en la educación, no produzca las consecuencias humanas identificadas y no deseables? O bien corresponde concluir que son precisamente los fines económicos, cualquiera que sea su formulación, lo que reduce las posibilidades de que las personas humanas se hagan cargo de la alteridad de los demás y por tanto se impida o disminuya la posibilidad de apropiarse racionalmente de la solidaridad, la cooperación, del hacerse cargo de las diferencias, de la tolerancia y en fin de la responsabilidad social. Esto es la sustancia del siguiente apartado.

## Alternativas a los fines de la PEM

Para enfrentar esta tarea se formulan para cada una de las cuatro alternativas analizadas cuatro presupuestos básicos sintéticos, se construye, a partir de cada uno, una alternativa hipotética de PEM congruente con él.<sup>22</sup> Enseguida, con base en esas hipótesis se analiza cómo pueden variar los fines económicos actuales de la PEM. Realizado tal ejercicio se anotan algunas conclusiones finales.

- Desde el *liberalismo desencantado* de Villoro se puede formular, en síntesis el siguiente presupuesto así: “libertad individual e inclusión por la comunidad”.

¿Qué PEM puede formularse a partir de estas ideas? En primer lugar habría de proponerse “educar para la cooperación” como elemento sustancial para reducir la exclusión propiciada por las ideas individualistas y promover las ideas de la inclusión mediante prácticas educadoras colegiadas, colectivas y de colaboración. En segundo lugar habría de proponerse como fin “educar para aceptar los límites” pues para Villoro es central que la libertad no propicie elecciones imposibles en la cultura concreta en la que se suscitan. En tercer lugar, “educar para la participación” entendido como un fin que a la vez propicia el respeto a la diversidad, a la pluralidad de fines, valores, medios y preferencias; propicia la inclusión pues en alguna forma la participación pende de la escucha mutua, la aceptación mutua de lo diverso de los demás y de la regla ética de la democracia: “las consecuencias de la decisión han de recaer en los propios decidores”. Finalmente habría que “educar para la equidad” pues para Villoro la productividad y el desarrollo solo son factibles con la primacía de la equidad, concebida a la manera de Rawls.

Una PEM tal como la formulada puede propiciar una solución de la cuestión del otro mediante la multiplicación de advertencias psicosociales a la conducta individualista descarnada, que estarían instauradas en los aprendizajes, signos y significados, y prácticas de cooperación, inclusión y participación seguramente suscitadas en las escuelas por esos principios de la hipotética PEM. Sin embargo, conviene recordar cómo la apuesta a la equidad, y

---

<sup>22</sup> No se trata de reducir arbitrariamente la riqueza conceptual de las alternativas ya revisadas exhaustivamente, sino hacer una formulación práctica para recordarla en esta parte del trabajo. Tampoco se trata de reducir las consecuencias relativas a los cambios en la configuración del estado, en alguna forma sugeridas en las diversas alternativas. Este punto no puede tratarse dentro de los límites de este trabajo.

a la igualdad de oportunidades para ocupar los cargos públicos, se queda corta para resolver, al menos desde la educación, la justificación de limitar los bienes propios en función de instaurar la posibilidad de que otros accedan a esos mismos bienes. Ya se ha discutido este punto en el tercer capítulo.

- Desde el *humanismo atemperado* de Todorov es necesario formular dos presupuestos complementarios: “A todos los seres humanos les es propio actuar y pensar con luces y sombras; y, podemos tratarnos (entre nosotros) si se respeta que el interés individual es válido sólo si es generalizable a todos los seres humanos”.

La hipotética PEM que se puede formular con base en estos presupuestos puede ser la siguiente: en primer lugar “educar para el autoconocimiento”, es decir, los fines de la educación han de dirigirse a conseguir la capacidad de las personas para reconocer en su actuación tres realidades: las actuaciones “claras” que en otros términos son aquellas que tienden a producir bienes; las actuaciones “oscuras” es decir las que tienden a producir males; y, lo generalizable a todos los seres humanos de mi interés individual, las actuaciones que lo concretan y las consecuencias de ejercerlo, sobre todo en términos de sus frutos individuales. Se trata de educar en la anticipación de lo distribuible y gozable<sup>23</sup> de los frutos de mi actuación interesada, por parte de los demás. En segundo lugar, una PEM inspirada en Todorov ha de pretender “educar para lo interpersonal”. Se trata de educar para conocer, dominar y actualizar las complejidades de la relación entre personas humanas. Según esta idea no bastaría con aprender a cooperar y colaborar sino que habría que comprender y aprender en consecuencia, cómo se vive con los otros; por ejemplo, a valorar y delimitar el alcance de los juicios sobre las culturas o los comportamientos de los demás basados en culturas diferentes. En tercer lugar se trata de “educar la responsabilidad social” pues los presupuestos de Todorov no aceptan la suficiencia de la estructura social y sus normas para que prevalezca lo mejor de nuestros comportamientos, es necesario “educarse” en la capacidad de respuesta a los demás y, sobre todo, en la convicción de que poseer bienes implica la solidaridad como una consecuencia. Finalmente, habría que “educar para la sabiduría” entendida como la capacidad de aprender cómo somos en realidad, a partir de la realidad de las propias acciones y sus frutos.

---

<sup>23</sup> Para Todorov la universalidad es un criterio de análisis, no una ideología.

Una PEM con las notas anteriores parece sugerir una educación humanista, con fuertes rasgos de socialización orientada a aprender a realizar y sacar consecuencias de ese trabajo individual permanente necesario para relacionarse con los demás en respeto de fondo a los seres humanos y adquirir la sabiduría necesaria. Parece sugerirse una PEM que privilegie, según los términos de Todorov, la sabiduría y no tanto el conocimiento. Sin embargo, de los presupuestos de Todorov no se puede deducir un rechazo del conocimiento de la tecnología y de su importancia. Por tanto, habría que asumir que tales fines de la educación son aceptables además de los otros fines.

- Los presupuestos del *sujeto sapiencial* de Cullen pueden formularse, en síntesis, así: “nosotros estamos aquí”. Conviene recordar que Cullen parte de la necesidad, si se quiere resolver la cuestión del otro, de un nuevo fundamento de la ética, de un nuevo principio para fundar un comportamiento frente a los demás. Para Cullen el “nosotros” es una experiencia originaria y fundante previa a todo atributo del sujeto plural “nosotros” que, previo a cualquier otro saber, posee ya la sabiduría de que “estamos”.

¿Qué PEM se puede derivar de este presupuesto? Para Cullen ese “nosotros” es un principio ético. Y el “aquí” es una realidad. Por tanto, una hipotética PEM con estos supuestos implica dos ingredientes, la ética y el conocimiento. Es decir, los fines de la educación serían: “educar para saber” y “educar para la justicia”. El conocimiento (Cullen, 2004, p.200) implica la búsqueda de la verdad y esta supone el deseo de saber. El ser humano no sabe por naturaleza, sino por un proceso de construcción social e histórica, en el cual se entrelazan las historias singulares de quienes forman ese nosotros. La educación ha de colaborar en el sustento de ese proceso histórico y social de singular búsqueda de la verdad. Por otra parte la justicia es el principio con el se conforma el espacio de interpelación del otro y en el cual acontece o no la justicia. Y ese espacio (Cullen, 2004, p.200) es público, relacional y común. Y lo público se constituye éticamente en la interpelación del otro; tal interpelación indica un espacio habitado por otros, que interpelan y vulneran el conocimiento singular y exigen respuestas, es decir, responsabilidad.

Se trataría así del fin de “educar el deseo de saber” pues son el conocimiento, la búsqueda de la verdad y el pensamiento crítico, las herramientas para traducir el “saber” en

acciones tanto de intelección del significado de “estamos aquí” como de la comprensión y proyección común. El sujeto sapiencial ante todo ha de educarse en responder a la alteridad implicada en el nosotros plural. Esto implica una educación que considera al mundo de las cosas, de las personas y de sus estructuras como un mundo que, dicho en sentido figurado, pregunta: ¿quiénes somos? ¿qué somos? ¿qué quieres? Por tanto, la educación habría de privilegiar el aprendizaje para comprender las preguntas y el método para la respuesta a esas demandas.

Además, se trataría de “educar para la responsabilidad”. Cullen tampoco acepta la suficiencia de las estructuras normativas del sistema social para resolver la cuestión del trato con los demás, si se parte del previo “nosotros”. Por tanto, los fines de la educación han de incluir el propósito de suscitar la cuestión por cómo responder a la interpelación de los otros en el espacio público, exterior al “yo” y que en alguna forma el fin de “educar para la política”, es decir educar para convivir en el espacio público en el cual es posible “ajustar” las propias acciones a la interpelación de los demás, es decir actuar con justicia.

- A los presupuestos de la filosofía primera de González les resulta incómoda la educación pues implica a la conciencia y esta manera de reflexionar no supone la conciencia, sino actos (y no sujetos que conocen) conscientes, en tanto una clase de actos. También como acciones, actuaciones y actividades conscientes. Antes de intentar cualquier aseveración acerca de la educación habría de hacerse una “praxeología regional” de los actos educativos, del aprendizaje y de la enseñanza, para analizar, con el esquema normativo de la filosofía primera, en qué consiste la praxis educativa y cómo orientarla. Sin embargo, e independiente de este asunto lógico con la propuesta de González, se pueden retomar los tres principios éticos de orientación normativa de la praxis como presupuestos desde los cuales intentar una PEM hipotética basada en ese fundamento ético. Este, con las reservas ya dichas, se puede formular así: “La praxis educativa ha de ser igualitaria, interpersonal y universal”.

¿Qué PEM se puede derivar de este supuesto? En primer lugar “educar para la igualdad”. En concreto se trataría de retomar la dimensión “económica” del carácter social y moral de los acciones, actuaciones y actividades para trabajar en cómo los bienes y virtudes individuales

en realidad están en el mismo plano que los bienes y virtudes de los demás.<sup>24</sup> Y de ahí se puede trabajar el por qué y el cómo dar preferencia (lo cual implica el conocimiento y la ciencia concreta y por tanto la educación) a quienes viven en desigualdad, pues este fin es, a la vez, un criterio para resolver el conflicto que plantea la dimensión “económica” ya mencionada, pues más allá de preferencias, capacidades, necesidades o satisfactores subjetivos, la “lucha” por impedir o facilitar el acceso a los bienes y a las personas tiene límite en la razón que ubica todos los bienes en el mismo plano.

En segundo lugar, la educación debiera pretender “educar para lo interpersonal”, parecido a lo ya dicho desde el supuesto de Todorov. Se trata de aprender a dar cuenta de los esquemas intencionales que le dan sentido a nuestra actividad. Y desde ahí enriquecerlos y ampliarlos con la relación interpersonal, respecto de la cual hemos de educarnos en conocer y vivir. En tercer lugar se debiera pretender “educar para la universalidad”. Esto implica educar para comprender el criterio ético mediante el cual se juzgan aceptables solo las actuaciones que cualquiera puede realizar sin dañar los bienes y virtudes de los demás. Este criterio aplicado al conocimiento que de la realidad proporciona la economía, la ecología y las demás ciencias orienta acerca de la mejor selección de las actividades más propias para que no afecten “los bienes y virtudes de unos por el hacer de otros”.

La tabla 6.1 resume los elementos anteriores.

<b>Tabla 6.1 Resumen de las hipótesis alternativas para la PEM</b>					
	Política educativa mexicana	Hipótesis con base en Villoro	Hipótesis con base en Todorov	Hipótesis con base en Cullen	Hipótesis con base en González
Supuestos centrales	Individualismo Contractualismo Universalismo.	Libertad individual e inclusión por la comunidad.	Actuamos y pensamos con luces y sombras. Podemos tratarnos si el interés individual es generalizable a todos los seres humanos.	<i>Nosotros estamos aquí.</i>	La praxis educativa ha de ser igualitaria, interpersonal y universal.
Fines	Educación para reducir la pobreza. ... reducir la desigualdad. ... la igualdad de oportunidades.	Educación para cooperar. ... aceptar los límites. ... participar. ... la equidad.	Educación para la responsabilidad social. ... para lo interpersonal. ... para el autoconocimiento	Educación para saber. Educación para la justicia.	Educación para la universalidad ... para lo interpersonal. ... para la igualdad.

<sup>24</sup> “Desde el punto de vista de los actos racionales, no hay que preferir mis bienes y virtudes a los bienes y virtudes de los demás. Todos los bienes y virtudes están situados en un mismo plano y tienen en principio la misma importancia” (González, 1997, p.183).

Ahora, ¿pueden variar los fines económicos de la PEM? Las alternativas anteriores, aun sean meras hipótesis de política educativa, permiten tres aseveraciones previas a, y orientan la respuesta. Por un lado, puede parecer obvio que una filosofía alterna a la que domina la actual PEM hace pensable otra política educativa diversa con énfasis en otros fines. Sin embargo, lo que resalta es la necesidad de verificar si los actuales presupuestos filosóficos, en cuanto principios normativos de la PEM, son precisamente los deseados por gobierno y sociedad actual dados los frutos de la actual PEM. Más allá de la obviedad están las consecuencias humanas identificadas, no deseables y las cuales con otros presupuestos pueden atenuarse y aun eliminarse, al menos en principio. Por otra parte aparece con claridad, al menos en tres de las alternativas al individualismo, un cuestionamiento radical al supuesto normativo tanto ético como político de la filosofía de la subjetividad. Es decir, resulta inaceptable el “sujeto educado” como resultado a conseguir con el bien público de la educación, y mediante el cual la educación contribuye a los propósitos de la sociedad.<sup>25</sup> Este cuestionamiento se resuelve cuando los nuevos presupuestos apuntan hacia un actor (no tanto un sujeto) interpelado por la realidad, por los demás y necesitado de orientación, sobre todo ética y también política, para su praxis, pues precisamente los sistemas normativos y morales venidos de la “ética del deber” no resuelven los conflictos de intersubjetividad. Finalmente, aparece la cuestión por los fines económicos de la PEM. Al formular los fines de reducir la pobreza, reducir la desigualdad y conseguir igualdad de oportunidades para los escolarizados y de ahí para todos los miembros de una sociedad, en alguna forma se privilegia la economía sobre la responsabilidad social y el educado queda liberado de la carga que representan los demás y su realidad concreta. Aun si se acepta que la PEM tiene otros fines (políticos, sociales y culturales) que aquí no hemos examinado, los cuales pudieran compensar lo que no consiguen los fines económicos, la primacía de estos genera un conflicto de finalidades y por tanto de política educativa; la fundamentación actual de los fines económicos privilegia el interés individual y la de los otros fines, en todo caso, enfatiza el carácter social (no individual) de las consecuencias humanas indeseables de ese mismo individualismo contractualista privilegiado que propone atender tales consecuencias por el sujeto educado. De ahí el conflicto.

Los fines económicos de la PEM pueden permanecer siempre y cuando, a la luz del análisis anterior, se modifiquen los presupuestos sobre los que se sustentan. En concreto, con

---

<sup>25</sup> Y desde luego, se verá cuestionado el supuesto normativo como método para implementar la política, el cual, recuérdese, fue un motivo para la indagación ahora en conclusiones.

los elementos anteriores es posible proponer un ejercicio de modificaciones a cada una de los tres fines económicos, como sigue.

- *Educación para reducir o eliminar la pobreza* puede modificarse hacia *educación para “hacernos cargo”* de las causas, las consecuencias y las respuestas de la real situación de pobreza. Es posible un giro incluyente y sapiencial a este fin de la PEM. Basta pensar en la pobreza, la desigualdad y la exclusión como situaciones y personas que interpelan a la educación y sus actores. Es posible fundar la modificación a partir de considerar que detrás de la situación de pobreza hay “otros”, seres humanos, diversos, diferentes y alternos cuya situación interpela a todos, educados o no. Implica además educar para la responsabilidad social mediante la cual se parta de que la superación de la pobreza está en la construcción comunitaria conjunta de una nueva identidad del actor colectivo plural capaz de hacerse cargo de la pobreza y también de la riqueza, es decir de los bienes y los males sociales.
- *Educación para reducir la desigualdad* puede modificarse hacia *educación para la igualdad* si se modifica el supuesto de una igualdad primigenia por el supuesto de los bienes de todos están en el mismo plano. Y por tanto educar para entender, comprender y actuar conforme a tal supuesto. Sin embargo, este nuevo fin implica una nueva economía no individualista capaz de organizar la producción e intercambio de bienes y males de manera tal que efectivamente se mantengan en el mismo plano. Se ha de recordar cómo sobre este punto particular las propuestas de otras filosofías guardan silencio.
- *Educación para la igualdad de oportunidades* tiene que modificarse radicalmente por *educación para la justicia*. El supuesto contractualista de Rawls y sus principios de justicia distributiva, con todo y ser muy potente, puede muy bien modificarse por el supuesto de racionalidad interpersonal y universalista de la actuación humana que se traduce en una educación para convivir con otros o educación de lo interpersonal y la educación para lo universal. Se trata así de educar para la *justicia social*. Esto implica que la praxis de un actor puede enriquecerse con la intervención de los demás, y que la actuación de un actor ha de ser practicable por cualquiera de los demás sin causar daño a nadie. De hecho, conviene recordar cómo la actual formulación de la PEM del gobierno mexicano (2001–2006) incluye la propuesta de

organizar la educación pública bajo el criterio de justicia social, la cual se entiende como la “el mínimo de solidaridad exigible” entre los sujetos, lo cual puede ayudar a fundar la modificación propuesta.

Esta propuesta implica un giro incluyente y sapiencial y no es individualista, aunque no niega al individuo y sus derechos pues la interpelación del otro no es una imposición; tampoco es un deber racional o implica una sumisión comunitaria. Tampoco supone un contrato pues no está en juego el individuo primero amenazado por otro individuo también primero, cuyas primacías deben ser dominadas por reglas contractuales. Este giro tal como el propuesto no es posible a corto plazo porque supone un cambio cultural muy hondo en la sociedad. Implica una nueva ética pública y una nueva relación entre ética y política.

La propuesta, sin embargo es con el examen de la PEM consignado en las páginas previas y el descubrimiento de que los presupuestos que la sustentan no son más aceptables dadas las consecuencias mostradas, y de ahí que el examen efectuado pide explorar nuevos fines de la educación o al menos la revisión de cuáles modificaciones pueden ser hechas con realismo.

El ejercicio de modificación, desde luego, no se hace cargo de la factibilidad de las modificaciones en la realidad de la educación pública mexicana. Tampoco de los requisitos de su gestión aquí y ahora. No ha sido parte del propósito. Sin embargo, las formulaciones renovadas no son contrarias a la letra y el espíritu constitucional revisado en el capítulo primero, al carácter rector de la educación del estado y pudieran ofrecer pautas para un ejercicio de renovación de la educación pública en alguna área muy delimitada, a fin de examinar las implicaciones prácticas que implicaría y, en un caso hipotético intentar una renovación más extensa.

## **Para concluir**

La pregunta de indagación planteada en la introducción fue: *¿cuáles son las consecuencias para la persona y la sociedad humana de una política educativa nacional que pretende fines económicos?* Ha sido contestada con precisión a lo largo del estudio, así en concreto: Las personas educadas con una orientación liberal individualista y contractualista para conseguir fines económicos no disponen de una ética que les permita resolver con eficacia el conflicto que representa la interpelación del otro y la situación del otro. La consecuencia es personas y

sociedades humanas ineficaces en la constitución de los medios de vida social y colectiva con igualdad y libertad e ineficaces en la solución de los conflictos que dependen de la interpelación del otro. Para la praxis educativa, la consecuencia es un apego al sistema normativo y de valores proveniente de esos supuestos que sustentan los fines económicos de la política educativa y de ahí la dificultad para resolver desde los conflictos escolares hasta los conflictos de política nacional. En concreto, se hace casi imposible establecer las mediaciones que permitan aplicar las ideas e intenciones de los fines económicos de la educación. La ineficaz solución de la cuestión del otro hace crisis cuando se requieren acciones de solidaridad, las que constituyen la equidad, las que propician la igualdad y aun las que resolverían la situación de pobreza. Los fines económicos de la educación privilegian el valor de cambio del capital humano en la sociedad mercantil, y dejan en segundo lugar los fines sociales, que también tiene la educación mexicana. Otra orientación normativa, es decir otros presupuestos filosóficos harían posible otra orientación normativa incluso de los mismos fines económicos, tal como se mostró en el ejercicio de formular políticas alternas con base en los otros presupuestos explorados. Así, se ha contestado también la cuestión por las alternativas hipotéticas no individualistas.

En resumen:

- En el análisis realizado se ha intentado identificar los fines de la política educativa mexicana tanto en los documentos constitucionales como en los gubernamentales. Se ha destacado la importancia de los fines económicos en los planes y programas de gobierno, no así en los constitucionales. En concreto se identificaron los fines económicos denotados como superación de la pobreza, reducción de la desigualdad y propiciar la igualdad de oportunidades.
- Se estudio cómo los fines de la educación tienen un componente de cada época con acuerdo a las necesidades sociales de cada una y por lo tanto se realizan diversas acciones de política y de educación. Un ingrediente identificado fue cómo la educación pública ha sido de interés creciente del estado y cada vez más un encargo constitucional y menos una actividad particular. Coincide tal interés creciente con la consolidación del liberalismo y sus ideologías, y las consecuencias lógicas en la vida pública. Al sustentarse la legitimidad del estado para proveer el bien público de la educación se da por supuesto la legitimidad de los fines que requiera el estado en la búsqueda de cumplir sus finalidades que le confieren sentido y vigencia. Así,

se acreditó en esta época de economía de mercado la primacía de los fines económicos de la PEM.

- Se evidenciaron los argumentos y razonamientos que fundamentan los fines económicos del estado mexicano y se identificaron los presupuestos primeros que sustentan tales razones. Se identificaron como tales el individualismo, el contractualismo y una cierta clase de universalismo. Se criticaron dichos supuestos. Con los presupuestos claros y la crítica sustentada se enunciaron las consecuencias para la persona de la primacía de los fines económicos de la PEM, centradas en la falta de solución eficaz de la cuestión del otro.
- Finalmente se estudiaron algunas alternativas a los presupuestos filosóficos de la PEM actual para encontrar soluciones a la cuestión del otro más allá del contrato social. Se analizaron las propuestas comunitarista de Luis Villoro, el humanismo atemperado de Tzvetan Todorov y el sujeto sapiencial de Carlos Cullen. Además, se examinó con algún detalle la propuesta de filosofía primera de Antonio González. Con esos aportes se realizó el ejercicio de formular otras hipótesis de PEM con cada una de las propuestas alternas y, con base en esas hipótesis, se propuso a manera de ejercicio final sintético una modificación a la actual PEM, específicamente de los fines económicos.
- No puede esperarse, de manera mecánica, el cumplimiento de un fin de política pública. En la situación actual nadie espera la superación de la desigualdad y de la pobreza solo por la escolarización o aun por la educación. Por eso no se intentó una crítica de la PEM de carácter evaluativo. Cualquier fin de una política ha de entenderse a manera de una intención orientadora y de una expectativa de resultados asociados a la índole de los fines. Por otra parte, es del todo evidente la importancia práctica de la escolarización para que alguien sea parte del sistema económico actual. El problema está en las consecuencias, si se quiere no deseadas de la PEM actual, pero reales y evidentes. Por ejemplo: ¿cómo enfrentar la exclusión y la competencia? ¿cómo enfrentar los desencantos asociados a la promesa no cumplida de la sola escolarización... sin modificar los presupuestos de fondo?
- Tampoco es posible esperar un cambio radical de los presupuestos del individualismo contractual en el corto plazo. Implica un cambio cultural necesariamente lento. Por tanto tampoco serán posibles modificaciones mayores en

la política educativa. Sin embargo, el ámbito de la educación tiene, como toda área de actividad humana, la posibilidad de ensayar otros supuestos normativos, de menor calibre que la nueva ética necesaria, que orienten de otro modo la praxis regional educativa, por ejemplo es posible cuestionarse por el contenido de la educación, por los métodos de posibilitación, por los modos de propiciar otras formas de la colaboración y la convivencia, por la interculturalidad, en fin por la epistemología de la educación. Todos estos aspectos con base en algunos de los presupuestos alternos explorados antes u otros semejantes. Se estaría ante la posibilidad de acumular elementos culturales desde la práctica educativa para llegar, quizá, al cambio cultural y su nueva ética. De ahí el estudio y sus aportes que aquí concluye.



## Bibliografía

- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México*. México: El Colegio de México.
- Avanzinni, Guy (2000). *La pedagogía hoy*. México: FCE.
- Baeck, Louis (1999). Texto y contexto en la tematización sobre el desarrollo. *Perspectivas*, 29(4), 511-534.
- Barkin, David (1970). La educación: ¿una barrera para el desarrollo económico? *El Trimestre Económico*, 951-991.
- Bazdresch, Juan Enrique (1992). Cómo, para qué, por qué piensa el alumno de la UIA. *Umbral*, 21(9), 68-69.
- Bazdresch, Miguel (2002, mayo). *Programa Nacional de educación 2001 2006: ¿una ética educativa?*
- Bazdrech, Miguel (2005). Modernización de la educación básica. En E. Arias et al. (Eds.), *Políticas educativas en México*. Guadalajara: ITESO.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bobbio, Norberto et al. (2002). *Diccionario de política* (13a ed.). México: Siglo XXI.
- Boltvinik, Julio (2003). La teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough. *Revista Comercio Exterior*, 53(5), 410-412.
- Boltvinik, Julio & Hernández Laos, Enrique (1999). *Pobreza y distribución del ingreso en México*. México: Siglo XXI.
- Brunner, José Joaquín & Elacqua, Gregory (2003, 15 de junio). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *El Mercurio*.
- Cárdenas, Cristina (2001). *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Coleman, James Samuel (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Cullen, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Dieterlen, Paulette (2003). *La pobreza: Un estudio filosófico*. México: FCE.
- Gendrau, Mónica (2005). *Rostros de la pobreza – Tomo IV*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Gobierno de la República (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006*. México: Gobierno de la República.
- González, Antonio (1997). *Estructuras de la praxis*. Madrid: Trotta / Fundación Xavier Zubiri.
- Guerra, François-Xavier (1995). *México: del antiguo régimen a la revolución (2 Tomos)*. México: FCE. (Trabajo original publicado en 1985)
- Guevara Niebla, Gilberto (Comp.) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Latapí, Pablo (1993). Reflexiones sobre la justicia y la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), 9–41.
- Latapí, Pablo (1998). *Un siglo de educación en México (2 vols.)*. México: FCE.
- Latapí, Pablo (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992–2004)*. México: FCE.
- Latapí, Pablo & Ulloa, Manuel (2000). *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*. México: CESU–UNAM /FCE.
- Lira, Andrés (1983). *Las comunidades indígenas frente a la Ciudad de México: Tenochtitlan y Tlatelolco sus pueblos y sus barrios 1812–1919*. Zamora: El Colegio de México / El Colegio de Michoacán.
- Maslow, Abraham (1968). *El hombre autorealizado*. Barcelona: Kairos.
- Meneses, Ernesto (1998a). *Tendencias educativas oficiales en México (Vols. 1–5)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, Ernesto (1998b). El saber educativo. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México (Vol.II, pp.9–45)*. México: FCE.
- Meneses, Ernesto (1999). *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*. México: Universidad Iberoamericana / CEE.
- Messner, Johannes (1960). *La cuestión social*. Bilbao: Mensajero.
- México: Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002). Firmado el 8 de agosto en la Ciudad de México por el presidente de México, Vicente Fox Quesada y los diferentes sectores de la sociedad.
- Molina, Silvia (Introd. y Selecc.). (1981). *José Vasconcelos. Antología de textos sobre educación*. México: SEP.
- Muñoz, Carlos (1997). *Origen y consecuencia de las desigualdades educativas*. México: FCE.

- Noiray, André (Dir.) (1974). *La filosofía*. Bilbao: Mensajero.
- Pedró, Francesc & Puig, Irene (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, John (1986). Unidad social y bienes primarios. En *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, John (1995). *Teoría de la justicia* (M. González, Trad.). México: FCE. (Trabajo original publicado en 1970).
- Rawls, John (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Reimers, Fernando (1999). Las oportunidades educativas de los pobres a finales del siglo xx. *Perspectivas*, 29(4), 535-548.
- Reimers, Fernando (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 131-155.
- Ricoeur, Paúl (1990). ¿Es posible una teoría puramente procesal de la justicia? A propósito de la teoría de la justicia de John Rawls. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 585-597.
- Rivero H., José (2000, mayo-agosto). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 103-133. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/rie23a03.htm>
- Roemer, John E. (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fractal*, 5(16), 151-170.
- Salmerón, Fernando (2000). *Obras de Fernando Salmerón Roiz]: filosofía y educación: cuestiones educativas y páginas sobre México, enseñanza y filosofía, escritos sobre la universidad, páginas adicionales* [Obras del Colegio Nacional]. México: El Colegio Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Sen, Amartya (1994). ¿Igualdad de qué? En J. Rawls, A. Sen et al. (Eds.), *Libertad, igualdad y derecho* (G. Valverde, Trad.) (pp. 135-156). Barcelona: Planeta.
- Sen, Amartya (2003). Pobre en términos relativos. *Revista Comercio Exterior*, 53(5), 413-416.
- Sen, Amartya & Foster, James (2003). Espacio, capacidad y desigualdad. *Revista Comercio Exterior*, 53(5), 417-423.
- Slack, Paul (1995). *The English poor law, 1531-1782*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Todorov, Tzvetan (1991). *Nosotros y los otros* (M. Ubasart, Trad.). México: Siglo XXI.

- Todorov, Tzvetan (1995). *La vida en común: Ensayo de antropología general* (H. Subirats, Trad.). Madrid: Taurus.
- Townsend, Peter (2003). La conceptualización de la pobreza. *Revista Comercio Exterior*, 53(5), 445–452.
- Valdivielso, Rocío (2004). Análisis de políticas públicas. En R. Reyes (Dir), *Diccionario crítico de ciencias sociales* [Publicación electrónica]. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>
- Vázquez, Josefina Zoraida (1979). *Nacionalismo y educación en México* (1a reimpresión). México: El Colegio de México.
- Villoro, Luis (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: FCE.
- Villoro, Luis (2001). *De la libertad a la comunidad*. México: ITESM / Ariel.
- Walzer, Michael (1993). *Las esferas de la justicia: una defensa al pluralismo y la igualdad*. México: FCE.
- Williams, Bernard (2003). Crítica al enfoque de capacidades y realizaciones de Amartya Sen. *Revista Comercio Exterior*, 53(5), 424–426.
- Wolf, Robert (1977). *Understanding Rawls*. Princeton: Princeton University Press.
- Yankelevich, Pablo (1985). *La educación socialista en Jalisco*. Guadalajara: El Colegio de Jalisco.
- Zorrilla, Margarita (2001, enero–junio). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su implementación. *Sinéctica*, (18), 11–23
- .

# ANEXOS



# Anexo I

## **Documentos históricos acerca de las disposiciones constitucionales en materia de educación pública:<sup>1</sup>**

- *Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana. Sancionado en Apatzingán a 22 de Octubre de 1814*

El documento completo se puede consultar en la Biblioteca Virtual de la Cámara de Diputados y en el archivo del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, en las direcciones electrónicas:

[http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/virtual/bicentena/dclam/est\\_cons\\_fin.pdf](http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/virtual/bicentena/dclam/est_cons_fin.pdf)

<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1814.pdf>

- *Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1824*

El documento completo se puede consultar en la Biblioteca Virtual de la Cámara de Diputados y en el archivo del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, en las direcciones electrónicas:

[http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const\\_mex/const\\_1824.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf)

<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1824.pdf>

---

<sup>1</sup> Las direcciones electrónicas consignadas se consultaron el 16 de abril de 2016, fecha en que todos los documentos mencionados estaban disponibles para su consulta.

- *Acta Constitutiva de la Federación*, 31 de enero de 1824.

El documento completo se puede consultar en la Biblioteca Virtual de la Cámara de Diputados y en el archivo del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, en las direcciones electrónicas:

[http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const\\_mex/acta.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/acta.pdf)

<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/acta1824.pdf>

- *Leyes constitucionales*, 1836

El documento completo se puede consultar en la Biblioteca Virtual de la Cámara de Diputados y en el archivo del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, en las direcciones electrónicas:

[http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const\\_mex/const\\_1836.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1836.pdf)

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1836.pdf>

- *Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos. Sancionada y jurada por el Congreso General Constituyente el día 5 de Febrero de 1857*

El documento completo se puede consultar en el archivo del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, en la dirección electrónica:

<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf>

- *Formulación del artículo tercero constitucional en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus reformas 1917–2002*

El documento completo se puede consultar en el archivo del Instituto Nacional de Salud Pública, en la dirección electrónica:

[http://www.insp.mx/transparencia/XIV/leyes\\_federales/refcns/pdfsrcs/3.pdf](http://www.insp.mx/transparencia/XIV/leyes_federales/refcns/pdfsrcs/3.pdf)

## Anexo II

**TABLA A1. Análisis comparativo de las disposiciones constitucionales en materia educativa (1814–2002)**

Características	Cádiz 1821	1824	1857	1914	1934	1946	1980	1992	1993	2002
<b>Derechos</b>										
Educación pública, obligatoria, gratuita, uniforme, homogénea y generalizada	xxx									
Enseñanza libre			xxx	xxx						
Enseñanza o educación gratuita				xxx						
Derecho a la educación de todo individuo									xxx	xxx
Garantiza la autonomía universitaria							xxx	xxx	xxx	xxx
<b>Obligaciones</b>										
Establecer colegios de marina, artillería e ingenieros, erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas		xxx								
El congreso podrá unificar y distribuir la función social educativa					xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
El estado impartirá primaria, secundaria y normal					xxx					
El estado impartirá preescolar, primaria y secundaria								xxx	xxx	xxx
El estado promoverá todos los tipos, modalidades y niveles educativos									xxx	xxx
Primaria obligatoria (para los ciudadanos)					xxx	xxx	xxx	xxx		
Primaria y secundaria obligatorias									xxx	
Preescolar, primaria y secundaria obligatorias										xxx
<b>Control de contenidos</b>										

La enseñanza creada por el estado será pública y uniforme; deberá emplearse un solo método de enseñanza y los mismos libros elementales en todas las escuelas de primeras letras	xxx									
La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir			xxx							
Al estado le corresponden planes y programas					xxx					
Atribuciones específicas del ejecutivo federal para determinar planes y programas de estudio, para lo cual “considerará la opinión [sic] de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos actores involucrados en la educación”									xxx	xxx
<b>Laicidad</b>										
Maestros abstenerse de propagar principios contrarios a la doctrina cristiana y a la constitución	xxx									
Carácter laico				xxx						
Laica: en su connotación de areligiosa y anticlerical; racional y positivista					xxx					
Laica: libertad de creencias						xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
Excluye a toda iglesia y manda vigilar a los particulares que enseñen				xxx	xxx	xxx	xxx	xxx		
Manda vigilar particulares y no excluye recursos legales frente a decisiones									xxx	xxx
<b>Fines</b>										
Organizada por edades y con fines específicos a cada nivel o sección: leer, escribir, contar y catecismo para todos; cultura general nacional para el siguiente nivel; y prepararse para una profesión el tercero o universitario	xxx									
Promover la ilustración		xxx								
Educación socialista					xxx					
Racionalista: concepción exacta del universo					xxx					
Racionalista: orientada por el progreso científico contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios						xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
Solidaridad internacional, en la independencia y la justicia						xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
Democrática: modo de vida						xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
Nacionalista. Amor a la patria						xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
Humanista: todas las facultades del ser humano; igualdad, dignidad						xxx	xxx	xxx	xxx	xxx

## Anexo III\*

### Análisis de las afirmaciones

¿Cómo analizar un documento de política educativa con un marco ético? La propuesta es rastrear el fundamento de las afirmaciones en las cuales se fundan las políticas propuestas.

Hagamos el ejercicio.

<b>Punto de partida</b>	Basado en	Implica	Construido por todos los actores sociales mediante el...
<i>Se necesitan cambios profundos en la manera de concebir la educación, sus contenidos, sus métodos y su propósito</i>	<i>Un pensamiento educativo riguroso y se refiera a un proyecto de nación</i>	<i>(Explicitar) cierta forma de apreciar la realidad y ciertos ideales o concepciones éticas sobre lo que debiera ser esa realidad</i>	<i>Diálogo que permita identificar puntos de coincidencia, aclarar discrepancias y alcanzar acuerdos en puntos importantes por encima de las distintas perspectivas</i>
<b>Primer paso</b>			
Cuatro elementos centrales de diálogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El papel de la educación en el fortalecimiento de la equidad y la justicia educativa</li> <li>• El papel de la educación en el fortalecimiento de la identidad nacional</li> <li>• El sentido de la responsabilidad pública sobre la educación</li> <li>• La innovación educativa en la sociedad del conocimiento</li> </ul>		
<b>Segundo paso</b>	A partir de la noción de justicia	Que implica	La educación tiene el papel de hacer justicia educativa
La educación en el fortalecimiento de la equidad y la justicia educativa	<i>La justicia es el mínimo de solidaridad que una sociedad exige a sus miembros</i>	<i>La equidad como discriminación positiva para compensar; y los intentos de resolver la tensión entre identidades</i>	<i>Asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos y poner las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de</i>

\* Extracto de *Programa Nacional de educación 2001 2006: ¿una ética educativa?* M. Bazdresch. Mayo 2002

		<b>formación para la vida y el trabajo</b>
En este marco, el PNE <b>afirma</b> que la <i>educación es condición necesaria para mitigar las desigualdades</i>	Porque cataliza la cohesión social, elimina prejuicios y la discriminación, y facilita el consenso dentro de la pluralidad Porque el derecho a la educación es <i>aprender realmente</i> , no solo asistir a escuelas de calidad desigual con resultados desiguales	

<b>Consecuencia</b>	
Por tanto, el gobierno ha de: 1. Asignar más recursos a la educación con fundamento en un consenso y compromiso social de los actores con el desarrollo educativo, porque...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...los bajos niveles educativos son injustos pues atentan contra la cohesión y la solidaridad social, lo cual se soluciona con <i>revisar los criterios para asignar los recursos a los tipos, modalidades, niveles e instituciones educativas</i></li> <li>• ...es imperativo moral incrementar las oportunidades de acceso a educación de buena calidad, lo cual implica <i>discriminación positiva de recursos a favor de las escuelas rezagadas</i></li> <li>• ...el docente es el factor más importante en la buena calidad educativa y <i>asignarlo a las escuelas necesitadas requiere apoyos económicos necesarios</i></li> </ul>
2. Proponerse mejorar las formas de evaluación para facilitar el acceso al sistema de quienes demuestren el dominio de los requisitos necesarios mediante...	<i>La certificación de las capacidades demostradas con independencia de la forma en que estas hayan sido adquiridas</i>

<b>Tercer paso</b>		TERCER PASO BIS
<b>Fortalecer la identidad nacional</b>	Lo cual supone	<b>Con base en la educación</b>
<b>1. Avanzar en la construcción de una moral pública comprometida con valores democráticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la vulnerabilidad propia y ajena; y responsabilidades, obligaciones y derechos</li> <li>• Descubrir historias, destinos e intereses comunes</li> <li>• Compartir creencias, costumbres, aspiraciones, temores y códigos de conducta, incluyendo d. humanos</li> <li>• Percibir el bienestar de los demás como condición de nuestra realización</li> <li>• La conciencia de interdependencia de los seres humanos en disfrutar riquezas y compartir carencias</li> <li>• El conocimiento objetivo de las consecuencias de los actos que realizamos y de las responsabilidades que asumimos</li> </ul>	<i>Porque tiene un potencial que depende de su capacidad para crear, promover y organizar espacios de diálogo y concertación sobre la interpretación del mundo; sobre los valores que deben regir el comportamiento individual y social; sobre el reconocimiento y la valoración de la identidad propia y ajena; y sobre el ejercicio práctico de un comportamiento ético</i>
<b>2. Construir una ética pública sustentada en democracia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un comportamiento individual y colectivo acorde con los derechos y obligaciones fundamentales del ser humano</li> <li>• Suprimir la discriminación</li> <li>• Acudir a la evidencia objetiva contra los prejuicios</li> </ul>	Los procesos sociales conducentes <i>son de naturaleza educativa</i> pero se requiere cuidadosos deslindes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisar los términos en que la definición de la ética pública deba ser objeto de discusión pública</li> <li>• Precisar el papel del maestro que está implicado en tres lealtades: consigo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a la libertad de información, expresión y crítica; negociación justa y solución pacífica de conflictos</li> <li>• Respeto a las minorías</li> <li>• Vigilancia de los intereses de las generaciones futuras</li> <li>• Supervisión de los poderes públicos por los ciudadanos</li> </ul>	mismo (sus valores), con los padres de familia (de los cuales es delegado) y con el estado (quien le instruye sobre su quehacer)
<b>3. Afirmar una base de principios éticos para normar las relaciones entre personas y grupos</b>	<i>A partir de las creencias, costumbres, valores tradicionales y otras características afines de las culturas que forman nuestra nación, pues han sido y siguen siendo las vertientes de nuestro desarrollo moral como individuos y miembros de nuestra sociedad</i>	<i>Porque contribuye a la afirmación de nuestra identidad, propiciando la construcción de una ética pública fundamentada en la práctica, individual y colectiva, de los valores propios de la convivencia democrática</i>
<b>4. Fortalecer nuestra identidad multicultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocernos país regional y étnicamente diverso</li> <li>• Relación entre culturas de igual a igual</li> <li>• Eliminar toda forma de discriminación. Prejuicios y racismos.</li> <li>• Reconocernos como diversos y comprendamos que el hecho de vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y colectividad</li> <li>• Transitemos hacia la vida democrática</li> </ul>	...mediante una educación intercultural
<b>5. Pasar de culturas coexistentes a una relación de igual a igual de las diversas culturas entre sí</b>	<p>Que los mexicanos <i>deberán</i> llegar a convencerse de que cada persona y cada cultura por el solo hecho de existir merece respeto.</p> <p><i>Es necesario constituirnos como país pluriétnico en un contexto democrático, que valoremos la diversidad y afirmemos nuestra identidad de país, con lengua común a todos y atento a las necesidades de comunicación propias de las diferentes culturas</i></p>	<p><i>A la educación le corresponde:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación mediante procesos respetuosos de formación de valores para que los alumnos construyan sus propios códigos de ética con valores universales, reflexión y diálogo</i></li> <li>• <i>Fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece</i></li> <li>• <i>Enseñar la lengua propia que permite nombrar el mundo y el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio</i></li> <li>• <i>Lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana</i></li> </ul>

<b>Cuarto paso</b>		
<b>Renovar las ideas acerca de la responsabilidad pública de la educación</b>	Mediante	Que supone

	Una “nueva” visión de la responsabilidad pública sobre la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustentada en la participación social.</li> <li>• Que supere la idea de que la educación pública es responsabilidad exclusiva del gobierno, pues lo público concierne a todos</li> <li>• Supere que la escuela es propiedad del gobierno: nos pertenece a todos precisamente por pública y todos debemos estar al tanto de su desempeño y calidad</li> </ul>
	Un cambio de actitud sobre la participación social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer el federalismo, la flexibilidad de las normas para responder a lo local</li> <li>• Reorganizar a las instituciones educativas para que la participación social sea la forma usual de comunicación para la cooperación y el diálogo</li> <li>• Mejorar la interacción entre instituciones educativas y la comunidad, las autoridades y otras instituciones</li> <li>• Gestión interna (supervisión y dirección) debe ser la expresión de los valores democráticos</li> </ul>
	Y no contraponer más la educación pública y la privada	Implica modificar la forma de aplicar los recursos públicos a la educación: ahora sustentarlos en la iniciativa y el compromiso solidario de los actores

<b>Quinto paso</b>		
<b>Innovar en la nueva sociedad</b>	Mediante	Supone consecuencias en la educación
	Aprovechar las oportunidades para trascender fronteras tradicionales y ofrecer oportunidades educativas a lo largo de la vida y a distancia	Una nueva cultura en las instituciones educativas, dejar atrás la burocracia rígida y arribar a la organización flexible, capaz de aprender
	Aprovechar que en la sociedad del conocimiento cambia el proceso de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resurge el pensamiento analógico al lado del analítico.</li> <li>• La razón crítica se opone a la instrumental</li> <li>• La ciencia es interdisciplinar y se enriquece con planteos éticos</li> <li>• Nos cuestionamos el lugar del ser humano en la naturaleza y las responsabilidades en el campo</li> </ul>
	La capacidad de aprender a aprender es fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos transmisión de información</li> <li>• Más capacidad de transformar flujos de información en conocimientos científicos significativos y útiles</li> <li>• Más conocer cómo se aprende y cómo se generan nuevos conocimientos</li> <li>• Más adquisición de habilidades para conocer lo que se necesita saber para enfrentar necesidades, expectativas y solución de problemas específicos</li> <li>• Más entender, adaptar y recrear el conocimiento, compartirlo con los demás y valorarlo éticamente</li> </ul>
	El conocer como otra forma de solidaridad	Los nuevos condicionamientos sociales del conocimiento conducen a una transformación del papel de las interacciones humanas en su adquisición
	Otro educador que...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sea capaz de propiciar y facilitar el aprendizaje</li> <li>• Esté disponible para aprender por cuenta propia</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenga capacidad de generar procesos de apropiación y aplicación del conocimiento</li> <li>• Posea autoridad moral para transmitir valores con el ejemplo</li> </ul>
	Cambios en las interacciones, los procesos de aprendizaje, y en el entorno educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La palabra deja de ser soporte básico en el aula</li> <li>• Nuevas competencias de lectura, escritura y matemáticas</li> <li>• Énfasis en el aprendizaje</li> <li>• Nuevo currículo</li> </ul>
	Afrontando los riesgos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La tecnología puede desigualar</li> <li>• Lo homogéneo puede socavar la identidad cultural</li> </ul>
	Y sin quedarnos al margen	Un esfuerzo extraordinario para acelerar el logro de buena calidad educativa para todos a lo largo de la vida

Para finalizar se sintetiza lo dicho en el último apartado sobre “la complejidad del cambio educativo” pues deja ver el contexto institucional del sistema educativo en el cual se pretende aplicar las intenciones antes explicadas. En síntesis, se afirma que:

<b>Hay factores que propician o dificultan el cambio educativo</b>	
Dificultan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costumbres y estructuras con un estilo de relaciones establecido y difícil de cambiar</li> <li>• Verticalidad del sistema</li> <li>• La imposición acostumbrada de instrucciones</li> <li>• La falta de continuidad y consistencia y la frustración</li> <li>• Ausencia de recursos proporcionados a los propósitos</li> <li>• Los intereses de los beneficiarios del estilo actual</li> </ul>
Favorecen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muchos maestros profesionales interesados en crecer</li> <li>• Una mejor comprensión de los fenómenos educacionales</li> <li>• La extensión de una cultura de evaluación</li> <li>• La globalización fertiliza nuestra creatividad e iniciativa</li> <li>• Los mexicanos otorgan el más alto valor a la educación de las nuevas generaciones</li> </ul>
Por eso (el cambio) <i>tiene que tomar la tradición como punto de partida e introducir en ella las innovaciones</i>	<p>Y hacerse en tres niveles con actividades pertinentes a cada uno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Microsistémico: el que tiene lugar en la escuela y el aula</li> <li>• Intermedio: <i>fortalecer las capacidades estatales y regionales</i></li> <li>• Macrosistémico: cambios de política educativa y en los ámbitos central y estatal del sistema</li> </ul>

## Anexo IV

<b>Tabla A2. Comparación de los fines de la educación según la PME del gobierno mexicano entre 1992–2001</b>					
<b>Fines de la educación</b>	<b>AM 1992</b>	<b>LGE 1993</b>	<b>PND 2001</b>	<b>PNE 2001</b>	<b>CSCE 2002</b>
Educación es para lograr el desarrollo	xxx				
Educación es para la formación del ciudadano	xxx				
Formar en el alumno: la identidad nacional, los derechos y obligaciones del individuo, la organización política y las instituciones del país	xxx				
Aprender durante toda la vida	xxx				
Formar la personalidad fundada en valores —honradez, respeto, confianza, solidaridad— necesarios para la convivencia pacífica, democrática y productiva	xxx				
Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ella; también el conocimiento y respeto de los derechos humanos. Principios éticos: participación creativa y constructiva en la sociedad	xxx	xxx			
Formación de personalidades autónomas, sensibles a la pobreza y la injusticia, defensoras de sus derechos, responsables con sus obligaciones y respetuosas de las normas; personalidades inspiradas en el espíritu del diálogo, del bien común y la convivencia pacífica			xxx		
La educación forma a las personas			xxx		
Fortalecer la identidad nacional es propiciar la construcción de una ética pública fundamentada en los valores de la democracia: el pluralismo, la diversidad y la identidad multicultural				xxx	
Fundar la reflexión racional. Desarrollar facultades de observación, análisis y reflexión críticos	xxx	xxx			
Es factor determinante para la adquisición de conocimientos		xxx			
Es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura		xxx			
Educar para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social		xxx			
Es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad		xxx			

Adquirir conocimientos, competencias y destrezas así como actitudes y valores necesarios para el pleno desarrollo y para el mejoramiento de la nación			xxx		
Ofrecer a los educandos conocimientos sólidos, pertinentes y de avanzada basados en la ciencia y la tecnología			xxx		
Educación para innovar en la sociedad				xxx	
Educación para romper fronteras tradicionales y aprovechar oportunidades educativas a lo largo de la vida				xxx	
Educación para aprovechar la sociedad del conocimiento y el cambio del proceso del pensamiento				xxx	
Educación para aprender a aprender				xxx	
Requisito para tener igualdad de oportunidades (equidad)			xxx		
Factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida			xxx		
Más educación, menos pobreza			xxx		
Creación de capital humano, la extensión de nuevas formas de acceso a la información, el estímulo para la autosuperación y autogestión y el apoyo a las iniciativas de los particulares para el mejoramiento de los individuos			xxx		
La educación es un bien público; el estado debe adecuarlo para satisfacer las necesidades públicas de la sociedad			xxx		
La educación tiene el papel de hacer justicia educativa: asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos y poner las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de los mexicanos para conseguir una <i>formación para la vida y el trabajo</i>				xxx	
La educación es condición necesaria para mitigar las desigualdades (equidad)				xxx	
A la educación le corresponde contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación, fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece				xxx	
Enseñar la lengua propia para nombrar el mundo, el lenguaje para comunicarnos como mexicanos y los valores culturales de los pueblos que comparten el territorio				xxx	
Desarrollar una conciencia que se preocupe por la injusticia y ofrecer las herramientas para combatirla en la vida cotidiana				xxx	
El medio fundamental para lograr la libertad, la justicia y la prosperidad individual y colectiva					xxx
El propósito de considerar a la educación como un medio para la prosperidad individual y colectiva, factor de corrección de la desigualdad o promotora de la equidad y medio para la formación de ciudadanos capaces de apreciar y participar en la construcción de la democracia					xxx

AM: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

LGE: Ley General de Educación

PND: Plan Nacional de Desarrollo

PNE: Programa Nacional de Educación

CSCE: Compromiso Social por la Calidad de la Educación

## Anexo V

**Tabla A3. Comparación de las propuestas de PEM del gobierno mexicano 1992-2001**

Características	AM 1992	LGE 1993	PND 2001	PNE 2001	CSCE 2002
<b>Administración</b>					
Descentralizar la educación	xxx				
Federalismo educativo (descentralización operativa a las entidades federativas, planeación y evaluación central)	xxx	xxx	xxx		
Ofrecerse a todos los mexicanos: cobertura	xxx				
Calidad	xxx				
Responsabilidad del estado: educación pública	xxx		xxx		
La educación es un derecho, el estado debe ofrecer educación de igual calidad a todos				xxx	
Incorpora a los establecimientos particulares al Sistema Educativo Nacional		xxx			
Obliga a los medios de comunicación social a colaborar en el proyecto educativo nacional		xxx			
Participación de los padres de familia y otros actores sociales y la participación social en la educación		xxx	xxx	xxx	
En el año 2025 habrá 100% de cobertura en educación básica			xxx		
La población tendrá 12 años en promedio de escolaridad			xxx		
El analfabetismo “prácticamente” no existirá			xxx		
Educación igual, atención a la diversidad			xxx		
Evaluar y corregir los procesos de descentralización en materia administrativa y pedagógica con la participación de la comunidad en las tareas de vigilancia y apoyo del quehacer educativo			xxx		
Impulsar la educación para la vida y el trabajo			xxx	xxx	
Atender a quienes quedaron sin oportunidad de iniciar o culminar la educación básica			xxx		
La gestión institucional				xxx	

<b>Contenidos</b>					
Lectura, escritura y matemáticas ( <i>fundamento</i> de la educación básica)	xxx				
Conocimiento de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su propia persona	xxx				
El nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional	xxx				
Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar					
Promover el conocimiento de la pluralidad lingüística —todavía no pluralidad cultural— del país; establece el derecho de los hablantes de lenguas indígenas a ser educados en su lengua nativa		xxx			
Crear conciencia solidaria acerca de la preservación de la salud, la planificación familiar y la paternidad responsable		xxx			
Hacer conciencia de la necesidad del aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente		xxx			
Asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social		xxx			
Transformar los procesos pedagógicos de la educación media superior y superior para adecuarse a las necesidades individuales y del mundo laboral			xxx		
Promover entre los mexicanos de todas las edades el conocimiento de las culturas y estilos de vida existentes en México como un elemento esencial de su formación			xxx		
El estado debe ofrecer educación adecuada a las necesidades individuales y sociales				xxx	
<b>Fines</b>					
Educación sirve para lograr el desarrollo	xxx				
Educación para la formación del ciudadano	xxx				
Aprender durante toda la vida	xxx			xxx	
Formar en el alumno: la identidad nacional, los derechos y obligaciones del individuo, la organización política y las instituciones del país	xxx				
Formar la personalidad fundada en valores —honradez, respeto, confianza, solidaridad— necesarios para la convivencia pacífica, democrática y productiva	xxx				
Para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social		xxx			
Principios éticos: participación creativa y constructiva en la sociedad. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ella; también el conocimiento y respeto de los derechos humanos	xxx	xxx			
Es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad		xxx			
Es factor determinante para la adquisición de conocimientos		xxx			
Es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura		xxx			
Educación para innovar en la sociedad				xxx	
Educación para romper fronteras tradicionales y aprovechar oportunidades educativas a lo largo de la vida				xxx	

Educación para aprovechar la sociedad del conocimiento y el cambio del proceso del pensamiento				XXX	
Educación para aprender a aprender				XXX	
Fundar la reflexión racional. Desarrollar facultades de observación, análisis y reflexión críticos	XXX	XXX			
Requisito para tener igualdad de oportunidades			XXX		
Factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida			XXX		
Más educación menos pobreza			XXX		
Gastar más en lugares pobres			XXX		
Formación de personalidades autónomas, sensibles a la pobreza y la injusticia, defensoras de sus derechos, responsables con sus obligaciones y respetuosas de las normas; personalidades inspiradas en el espíritu del diálogo, del bien común y la convivencia pacífica			XXX		
“La construcción de un pensamiento educativo que oriente la política pública no es, por supuesto, una tarea exclusiva del gobierno; es también una tarea colectiva de maestros y académicos, de educadores y de estudiosos de la educación: filósofos, historiadores, pedagogos, sociólogos, antropólogos y otros investigadores.				XXX	
Educación tiene el papel de hacer justicia educativa: asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos y poner las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de los mexicanos para conseguir una <i>formación para la vida y el trabajo</i>				XXX	
Fortalecer la identidad nacional es, según el PNE, propiciar la construcción de una ética pública fundamentada en los valores de la democracia, es decir con base en el pluralismo, la diversidad y la cultura múltiple				XXX	
El medio fundamental para lograr la libertad, la justicia y la prosperidad individual y colectiva					XXX
El propósito de considerar a la educación como un medio para la prosperidad individual y colectiva, factor de corrección de la desigualdad o promotora de la equidad y medio para la formación de ciudadanos capaces de apreciar y participar en la construcción de la democracia					XXX
La educación forma a las personas			XXX		
La educación es un bien público; el estado debe adecuarlo para satisfacer las necesidades públicas de la sociedad			XXX		
La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social					

AM: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

LGE: Ley General de Educación

PND: Plan Nacional de Desarrollo

PNE: Programa Nacional de Educación

CSCE: Compromiso Social por la Calidad de la Educación