Los avatares del cambio

Pedro Gerardo Rodríguez

Al iniciar el siglo xxi la época se (auto)define, nuevamente, como un proceso de profundas transformaciones. En México la cifra redonda del milenio coincidió con elecciones presidenciales y con la sensación de que terminaba un ciclo de la historia. Como suele ocurrir en las transiciones, se ha llegado a creer en la naturaleza cambiante de todo. Con la alternancia los sujetos son proclives a ignorar el peso de la inercia y a fantasear con el futuro, al que anhelan como antítesis perfecta del pasado que abominan.

De tiempo atrás la educación ha sido considerada el medio idóneo para el cambio. En las elecciones del año 2000 adquirió de nueva cuenta el rango de prioridad irrefutable; todos los partidos ñincluido el oficialñ postularon fortalecerla y reorientarla de manera significativa. Labastida ofreció un "nuevo proyecto educativo", Cárdenas prometió "redefinir el proyecto educativo nacional" y Fox anunció una "revolución educativa". Tras estas consignas se agitaba, evidentemente, el supuesto de que el cambio profundo en la educación era, además de posible, digno de realizarse.1 Ahora, con la alternancia, florece el milenarismo y se difunde la utopía de un nuevo proyecto educativo que resuelva de tajo todos los problemas, atienda a todos sin excepción y que tenga por objeto la formación de todas las conciencias posibles, desde la nacional hasta la étnica, desde la lingüística y la de los derechos humanos hasta la conciencia de género, pasando por la ecológica y la cívica.

A pesar de las expectativas de cambio provocadas por la alternancia, el programa educativo2 del nuevo gobierno ha suscitado escasas reacciones. Tal vez los deseos de transformación no han logrado abatir la desconfianza, que entre nosotros tiene la fuerza de un hábito; escindidos del gobierno, hemos aprendido a desconfiar de los planes, de las intenciones, de los datos oficiales, del saber de los funcionarios, y hasta de la palabra escrita. Los planes de gobierno son un género aburrido que ña diferencia de los valores que se enseñan en la escuelañ no provocan entusiasmo, tomas de postura, ni debates.

Si contrastamos el programa con sus antecesores destaca la ambición desmedida de constituirse en enfoque educativo para el siglo xxi. Su consigna ñ"una educación de buena calidad para todos"ñ revela, no obstante, que el gobierno de la transición tratará de realizar la tarea que se propuso el viejo régimen, antes que superarla. Los nuevos funcionarios interpretan el pasado con categorías del viejo régimen cuando postulan la calidad, la equidad y una nueva gestión del sistema como objetivos nacionales (aunque en realidad no están formulados como objetivos, es decir, como el resultado previsible de una estrategia de cambio, sino como valores propios del siglo que termina). Como en el pasado reciente, son acaso símbolos de la educación que se supone debemos querer; son, también, valores distantes e inciertos.3 A pesar de las numerosas metáforas de cambio, a pesar de la notoria afición de los redactores por la innovación, no hay una nueva manera de representarse la educación. Los valores del artículo tercero y la mayoría de los temas que menciona han sido las coordenadas del pensamiento gubernamental desde hace treinta años.

Los funcionarios redactores del programa asumieron como propio el pensamiento inercial del llamado equipo de transición4 y se sirvieron del horizonte delineado en los últimos treinta años al tiempo que renunciaban a identificar los problemas del margen y a postular objetivos inéditos. Pero sería un error suponer que el programa postula ingenuamente la continuidad. Al contrario, uno de sus pecados manifiestos es que tiene excesiva conciencia de las transformaciones. Menciona 90 veces la idea del cambio, 80 veces la de transformación, 48 la idea de reforma y 70 veces la de innovar. Los redactores tampoco ocultan su fascinación por la nueva sociedad del conocimiento; describen un mundo cambiante que dilata sus fronteras hasta el infinito y postulan cambios en prácticamente todas las áreas del sistema educativo: en las relaciones de la federación con los estados, en la gestión del sistema, en las formas de aprender, etcétera.

Después de agitar las esperanzas de transformación, el nuevo gobierno no podía optar por el cambio retórico de una "revolución educativa", y tampoco tenía como alternativa el argumento inmovilista de que la educación no puede ser inventada cada seis años. En un entorno de alta complejidad, el nuevo

gobierno se confronta con la pregunta de qué cosas han de cambiar y cuáles deben permanecer. Para el gobierno de la alternancia la disyuntiva era hacer suyo el proyecto educativo del viejo régimen, y continuar y profundizar los cambios impulsados en las últimas tres décadas, o deslindarse y reorientar el rumbo y emprender transformaciones inéditas. La única vía sensata para responder la cuestión hubiese sido, desde luego, repasar críticamente los supuestos educativos del viejo régimen y sobre todo, evaluar con los datos disponibles, así fuera sucintamente, los resultados de las últimas reformas. No podían confiar en la evaluación que de sí mismo hizo el viejo régimen, pues la abultada explicación que dejaron los funcionarios de la administración pasada coincide muy bien con lo que su reforma buscaba.5 No incluyeron datos contrastables ni hipótesis falseables sobre el resultado de la reforma. No presentaron indicadores para valorar de manera imparcial, a cualquier interesado, el impacto de su estrategia en el rendimiento de los niños, en la gestión de las escuelas, en la equidad, en las interacciones dentro del aula, o en el desempeño docente. En lugar de datos, optaron por difundir la cómoda generalización de que las reformas tardan veinte años o más en rendir frutos.6

El viejo régimen no es sinónimo de inmovilidad, como muestran dos grandes reformas, una revolución educativa, un acuerdo nacional, dos leyes educativas federales y un extenso etcétera de proyectos de transformación curricular ocurridos en treinta años. En ese periodo la "calidad" y la "equidad" emergieron como el reverso de una política exhausta y como un replanteamiento en las políticas de expansión de la oferta educativa. Tales supuestos engarzaban con el postulado mayor de que la educación era parte medular de un proyecto nacional. Durante setenta años los gobiernos se entendieron a sí mismos como arquitectos (y abogados) de un proyecto que surgía de la revolución. El presupuesto de fondo era que la Constitución de 1917 había definido para siempre el proyecto nacional y que en particular el artículo tercero definía el tipo de educación y el perfil del ciudadano que el país requiere.

No es difícil darse cuenta que el viejo régimen supuso que garantizaba la justicia aplicando los principios y valores del artículo tercero; supuso que la descentralización garantizaría una gestión eficaz, que los programas compensatorios abatirían las desigualdades, que la reforma curricular aseguraría la calidad y que los padres participarían en la gestión de la escuela. Supuso que los cursos e incentivos a maestros, la reforma de los enfoques, de los libros de texto y del currículo de las escuelas normales, se traducirían en nuevos procesos de aprendizaje y en mejores rendimientos escolares.

Tras la calidad hay dos décadas de conjeturas y deseos; sobre la inequidad, datos irrefutables. Pues la motivación principal del viejo régimen fue atender la demanda, no la justicia. Durante mucho tiempo la inequidad se interpretó como insuficiencia de recursos y la compensación quedó delimitada como el mecanismo para hacérselos llegar a los más necesitados. Se supuso que el acceso a los insumos escolares garantizaba la equidad, enriquecía la acción pedagógica y mejoraba la calidad. Tales argumentos se redujeron luego a la falsa receta de "dar más a los que menos tienen".

Al iniciar el gobierno de la alternancia no está claro qué aprenden los alumnos en las aulas ni se conocen fehacientemente sus rendimientos en todas las áreas del currículo. Pero todas las evidencias indican que los pobres asisten poco, aprenden menos y desertan más. A pesar de algunos logros, los programas compensatorios inducen al error de suponer que la equidad resulta de agregar o combinar insumos, o que la justicia es una variable que admitiera grados.7 En ninguna otra área los equívocos son tan graves; en ningún otro campo los saldos del viejo régimen son tan palpables y escandalosos.

La sombra del pasado

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

No se trata de incurrir en falsos paralelismos. Ocurre simplemente que la época de Justo Sierra sigue siendo la nuestra. Él discurrió que el conocimiento científico, las competencias cognoscitivas y la formación de la nación estaban por encima del aprendizaje de la democracia; argumentó, asimismo, que el gran sujeto de la educación, el Estado nacional, tiene por misión histórica impartir educación a un pueblo prepolítico caracterizado por la ignorancia y la superstición. Tal proyecto quedó plasmado en el

artículo tercero de la Constitución. Artículo que no fue redactado en clave ciudadana, no refiere a un pacto entre ciudadanos autónomos que se dan a sí mismos el derecho a la educación. Responde a la intuición iluminista que identifica la educación con la obligación de los niños de asistir a la escuela, con la de los padres de enviarlos a ella y con la del Estado de impartir educación. El régimen surgido de la revolución hizo suyo el proyecto de Sierra y promovió a lo largo del siglo xx un proyecto educativo en clave estatal, obsesionado por la ciencia y nación. En una centuria, la educación pública se convirtió en el proyecto más importante de formación ciudadana; la ciudadanía posible quedó atada conceptual y prácticamente a la idea de nación. La unidad, la identidad, el origen común, la historia compartida, la cohesión, la homogeneización social fueron, durante décadas, los valores primordiales del proyecto educativo.

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

¿Cómo explicar que un gobierno legitimado por el cambio optara por nociones desgastadas y por la continuidad del proyecto educativo del viejo régimen? ¿Por qué el nuevo gobierno abandonó rápidamente los fogosos afanes de transformar de raíz el sistema educativo? Carlos Ornelas aventura que el continuismo del gobierno de Fox se debe a que abandonó las llamadas demandas del panismo tradicional en materia educativa, porque quiso arrebatar símbolos al régimen, y para neutralizar a sus adversarios políticos del pri y del prd.8 Podría conjeturarse asimismo que el nuevo gobierno evitó deslindarse para no reeditar desventajosamente las querellas del pasado (en torno, por ejemplo, al laicismo o a la gratuidad) y ganar tiempo y hacerse de las riendas del poder. No es improbable que los redactores minimizaran el papel que puede tener un programa sexenal en un proceso de transición, o simplemente que al formularlo no estuvieran colocados en el punto de vista del cambio que significa la transición a la democracia. Quizá se impuso aquella prudencia que aconseja la gobernabilidad por sobre cualquier otra consideración; tal vez llegó a considerarse redituable una alianza implícita con los valores ñy los funcionariosñ del antiguo régimen. Lo cierto es que no renombraron el pasado. Y que nadie lo reclamó, porque nadie tenía ñni tieneñ un proyecto alternativo.

Nadie explicó y nadie lamentó que la "revolución educativa" fuera quirúrgicamente eliminada del programa de gobierno. Era un gesto apresurado de despedida dirigido a conseguir votos, pero que no rompía con el viejo régimen ni buscaba su propia ruta mediante una apropiación crítica del pasado Tal vez un día sepamos si el nuevo gobierno no quiso, no se atrevió, no supo, o no pudo deslindarse del pasado. Hoy es lícito afirmar que en el programa no hay ingenuidad, deslinde ni crítica de los gobiernos anteriores. Su signo es la cautela y su límite más obvio la falta de imaginación sobre un futuro distinto. Sus redactores se colocaron en el mismo punto de vista que los funcionarios de las administraciones pasadas y asumieron la experiencia de cambio, las dificultades y distorsiones para que las reformas lleguen a la escuela y transformen las prácticas educativas.9 No tuvieron una perspectiva nueva de los viejos problemas, sino que asumieron las líneas de reforma y reprodujeron como nueva aquella idea del cambio formulada en las últimas décadas. La hipótesis mayor del programa no es la de impulsar un proyecto educativo que apoye la transición a la democracia, la formación de ciudadanos democráticos y el cambio de régimen. La exigencia democrática no se convirtió en proyecto educativo.

El programa señala que debe superarse la idea de que la educación es responsabilidad exclusiva del gobierno. Pero los sujetos de la educación no son tratados como deliberantes en el seno de una sociedad abierta y compuesta por ciudadanos autónomos, sino como portadores de intereses corporativos. Al contrario, postula la idea paternalista de informar a los padres de sus derechos y, al margen de la experiencia, establece de nueva cuenta fórmulas no democráticas de participación. En lugar de reconocer

las evidentes deficiencias del esquema seguido, en vez de poner a debate la participación misma, la corporativiza con el llamado Consejo de Autoridades, mediante el acuerdo con el sindicato y a través de un órgano de consulta de especialistas. Es decir, institucionaliza la participación de los sectores que ya tienen poder y voz. No hay nuevos interlocutores. El macrosujeto del programa sigue siendo el Estado que imparte educación en una sociedad desinformada, predemocrática en la que intervienen distintos portadores de intereses, no de derechos.

A la luz del primer año del nuevo gobierno hemos de concluir que la alternancia no ha implicado el cambio de ideas ni el triunfo de un proyecto distinto. Como en tiempos de Madero, es sintomático el acuerdo de las fuerzas políticas en torno a los signos del pasado. Así, en vez de desmontar las funciones del Estado educador, el Legislativo le anexa la obligación de impartir educación preescolar y homenajea de manera unánime con letras de oro la memoria de Justo Sierra. Acaso el anhelo democrático de la sociedad provenga de un hartazgo prepolítico ante los excesos del viejo régimen y no de una toma de conciencia sobre un programa de transformación. La transición se revela como un laberinto que pone sobre la mesa, de manera descarnada, pragmatismos, desmemorias, inercias y una cultura autoritaria instalada en la médula de las interacciones sociales que fluye y se regenera en las instituciones, en los salones del poder, en la plaza pública, en los medios de información, en los hogares y en las escuelas.

El sistema educativo creció a la sombra del régimen político y comparte sus tres rasgos fundamentales: la inequidad, la antidemocracia y el horror a la diversidad. El cambio consiste hoy en renombrar y deslindarse, sin ambages, de un pasado cuyo núcleo duro ha sido la hegemonía de los valores nacionales sobre los procedimientos de la democracia, de los intereses sobre los derechos, de la enseñanza sobre el aprendizaje, del conocimiento de las cosas sobre el entendimiento entre las personas, de la unidad sobre lo diverso, de la burocracia sobre la ciudadanía, de la demanda sobre la justicia. Por su parte, el riesgo de la transición consiste en la falta de perspicacia para denominar y darles nuevos significados a los viejos problemas; en que las viejas recetas ahoguen a las nuevas preguntas; y en que las inercias burocráticas y los intereses corporativos se legitimen de nueva cuenta, como si fueran urgencias nacionales.

La educación no se ha instalado en el imaginario como un derecho ciudadano, como un derecho fundante, sino como un valor, un beneficio y un servicio del Estado. La transición puede ser vista como una forma de autoconciencia y entenderse como una situación hipotética de (re)aprendizaje social, que eventualmente nos permite desaprender y dar nuevos significados a los viejos contenidos. No hay necesidad de insistir en que el cambio educativo ocurrirá sólo si los viejos actores desaprenden el parlamento aprendido a la sombra del pasado y se transforman en lo que no han sido: interlocutores que deliberan, agentes que acuerdan con base en la mejor razón y sujetos moralmente autónomos que actúan de consuno. Ello les implicará, eventualmente, renunciar a sus hábitos y transformar sus certezas y sus recuerdos. El cambio se habrá instalado de manera inequívoca cuando ñy sólo cuandoñ ocurran transformaciones en la interacción que los sujetos traban entre sí; tres son los indicadores: la justicia en el sistema educativo, la democracia en la escuela y el aprendizaje en el aula.

En el campo educativo no hay cambio a la vista. Después de un año hay un nuevo plan educativo, pero nada nuevo. Apenas un cambio de gobierno. El presente es volátil e inseguro, huye de sí mismo y se refugia en las certezas del pasado. Tal es el peso asfixiante de la inercia. Tal parece el destino de nuestra transición. Y a pesar de los dilemas irresueltos en estos meses perdidos, el momento presente, me sigue pareciendo, una oportunidad de renombrar el pasado y vislumbrar el futuro como realmente distinto z

1 Véase "Vicente Fox y la educación", en Este País, número 114, septiembre del año 2000, p. 38

2 Programa Nacional de Educación, 2001-2006, sep, México, 2001.

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

4 Véanse las Bases para el programa sectorial de educación 2001-2006, Coordinación del Ãrea educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, mimeo, México, 2000.

5 Véase Memoria del quehacer educativo. 1995-2000, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.

6 Aún más, algunos resultados fueron deliberadamente hurtados al escrutinio público con el argumento paternalista de no motivar desánimo. Véanse los argumentos del ex secretario en Reforma, 16 de octubre del año 2000, p. 6.

7 Los estudios que informan sobre la inequidad son numerosos. Véase "El estudio de las oportunidades

educativas de los pobres en América Latina", de Fernando Reimers, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. xxix, núm. 1, 1999, Centro de Estudios Educativo, México. También el reporte con evaluación del pare, de Carlos Muñoz Izquierdo y otros, mimeo, cee, volumen de resultados, 1999.
8 "El Programa de Educación: continuidad y cambio", Este País, número 128, noviembre del 2001.
9 Cfr: Programa, p. 52 y ss.