

**DIVERSIDAD CULTURAL,
DESIGUALDAD SOCIAL
Y ESTRATEGIAS
DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

DIVERSIDAD CULTURAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y ESTRATEGIAS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Emilio Tenti Fanfani
compilador

Joaquim Azevedo
Fernando Devoto
José Gimeno Sacristán
Danilo Martuccelli
Carlos Ornelas
Ricardo Sidicaro
Juan Carlos Tedesco
Emilio Tenti Fanfani



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas / Joaquim Azevedo ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2009. 280 p. ; 21x14 cm.

ISBN 978-987-1439-68-3

1. Planeamiento Educativo. I. Azevedo, Joaquim CDD 370.1

Fotografía de tapa: Robert Delaunay, *Formes Circulaires-Soleil*, 1912-1913 (fragmento).

ISBN 978-987-1439-68-3

© Copyright UNESCO 2009

International Institute for Educational Planning

7-9 rue Eugène-Delacroix

75116, Paris, Francia

IIPE - UNESCO Buenos Aires

Agüero 2071

(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina

Tel. (5411) 4806-9366

www.iipe-buenosaires.org.ar

info@iipe-buenosaires.org.ar

Impreso en Argentina.

Primera edición 2009.

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Las ideas y las opiniones expresadas en estos textos son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IIPE. Las designaciones empleadas y la presentación del material no implican la expresión de opinión alguna, cualquiera que ésta fuere, por parte de la UNESCO o del IIPE, concernientes al estatus legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Sobre los autores

Joaquim Azevedo

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Lisboa. Fue director general y secretario de Estado de Educación. En la actualidad es profesor de la Universidad Católica Portuguesa y director de la Facultad de Educación y Psicología de la misma Universidad, donde dirige el Programa de Doctorado en Educación, además de ser miembro del Consejo Nacional de Educación de Portugal. Es presidente de la Fundación Manuel Leão y presidente del Centro Regional de Porto de la Universidad Católica.

Fernando J. Devoto

Doctor en Historia, es profesor titular de Teoría e Historia de la Historiografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Fue profesor invitado por numerosas instituciones de enseñanza superior en Europa, entre ellas, la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, el Instituto Italiano per gli Studi Filosofici (Nápoles) y las Universidades de Barcelona y Valencia (España).

José Gimeno Sacristán

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia, en donde dirige el programa de doctorado. Es asesor de políticas de reformas de distintas administraciones e integrante de organismos de política científica. Ha publicado diversos libros y participó en distintas obras colectivas sobre temas relacionados con las políticas educativas, las reformas y su evaluación, la formación del profesorado y el currículum.

Danilo Martuccelli

Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Actualmente es profesor de Sociología en la Universidad de Lille 3 y miembro del GRACC. Durante años ha sido investigador en el CNRS. Fue profesor invitado en distintas universidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas.

Carlos Ornelas

Profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco (México DF). Obtuvo el doctorado en Educación en la Universidad de Stanford. Fue profesor visitante en la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México. También se desempeña como miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Ricardo Sidicaro

Sociólogo y doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Es investigador del CONICET, profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, donde también se desempeña como secretario de Investigación. Ha publicado varios libros y trabajos académicos sobre distintos temas relacionados con las instituciones, los sujetos y los procesos políticos en la Argentina.

Juan Carlos Tedesco

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Fue profesor de Historia de la Educación en las Universidades de La Plata, Comahue y La Pampa. Se desempeñó como director del CRESALC y de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. También lo hizo como director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra y del IPE-UNESCO en Buenos Aires. Fue secretario de Educación de la República Argentina; desde diciembre de 2007 hasta julio de 2009 fue ministro de Educación. Actualmente es Director Ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina.

Emilio Tenti Fanfani

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales, Diploma Superior de Estudios e Investigaciones Políticas de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de París. Es profesor titular ordinario de la cátedra Sociología de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, investigador principal del CONICET y coordinador del área de investigación del IPE-UNESCO Buenos Aires.

“Para salir de uno u otro de estos círculos mágicos sin caer simplemente en otro diferente y sin condenarse a saltar indefinidamente de uno a otro, en resumen, para procurarse los medios que permitan integrar en un sistema coherente, sin ceder a la compilación escolar o a la amalgama ecléctica, los aportes de las teorías parciales y mutuamente exclusivas (aportes tan insuperables, en el estado actual, como las antinomias que los oponen), hay que pugnar por situarse en el lugar geométrico de las diferentes perspectivas, es decir, en el punto desde donde se puede percibir a la vez lo que puede y lo que no puede ser percibido a partir de cada uno de los puntos de vista.”

Pierre Bourdieu, “Genèse et structure du champ religieux”, en *Revue Française de Sociologie*, vol. XII, París, 1971.

Índice

Prólogo	
<i>Margarita Poggi</i>	13
Presentación	
<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	17
Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas	
<i>Danilo Martuccelli</i>	23
Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas	
<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	79
Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas	
<i>José Gimeno Sacristán</i>	111
Reflexiones sobre los sistemas escolares y las desigualdades sociales latinoamericanas en una época de crisis de sentido	
<i>Ricardo Sidicaro</i>	125
Universalismo, particularismo y transmisión cultural: un aporte desde la política educativa	
<i>Juan Carlos Tedesco</i>	147
En torno a un problema: la enseñanza de la historia en el sistema escolar	
<i>Fernando Devoto</i>	159
Diversificación, equidad y calidad de la enseñanza secundaria en la Unión Europea	
<i>Joaquim Azevedo</i>	175
La dimensión institucional de la educación media en México	
<i>Carlos Ornelas</i>	213

Prólogo

Cuando se conoce un país o una cultura, se suelen encontrar dos posiciones –por supuesto, con matices entre una y otra– que en un trazo grueso podrían describirse del siguiente modo. Por una parte, hay quienes buscan aquellos rasgos que tienen en común con la cultura que se pretende conocer; esto es, se trata de encontrar, detrás de las características distintivas de ese país o cultura, aquello que une, que es similar a lo propio. Por otra, otros se dedican a hallar las diferencias más radicales: las expresiones que podrían parecerse a la cultura propia dejan de resultar interesantes; son precisamente las diferencias o, aún más, los rasgos intraducibles los que atraen la atención y convocan al análisis.

Si bien podría creerse que estamos comentando los posibles modos de actuar de un viajero o turista, existe un cierto paralelismo con la reflexión filosófica, antropológica y sociológica sobre el abordaje de las diferencias culturales en sus distintas formas de expresión, y no ya sólo entre países sino en el interior de un mismo territorio. Paradigmas universalistas y relativistas son así desarrollados y se fundamentan tanto en debates ideológicos y políticos como prácticos, por las implicancias que aquéllos tienen en el plano de las acciones cotidianas.

Otras opciones suponen, además, la adhesión a distintos valores; de allí que una dimensión ética se introduce y agrega a los debates conceptuales y las acciones prácticas. Por ello, la oposición entre universalismo y relativismo no se superpone, sin más, con la oposición entre tolerancia e intolerancia. Políticas históricamente intolerantes pueden sustentarse tanto en posiciones universalistas como relativistas; además, la sola tolerancia resulta insuficiente para considerar estas cuestiones. Tampoco argumentos universalistas suponen siempre un cosmopolitismo explícito, así como posturas relativistas no conducen en todas las ocasiones a la defensa de derechos relacionados con identidades particulares. Relaciones

simplistas y posturas casi maniqueas deben excluirse del análisis y la toma de posición sobre estos temas.

Tensiones y oposiciones tanto en el plano teórico como en el práctico, con cuestiones éticas imbricadas en uno y otro, caracterizan los debates en torno a esta temática. Ellos también van ganando un lugar central en el campo educativo, especialmente en las últimas décadas, en la medida en que la expansión de la oferta de los sistemas educativos ha posibilitado la incorporación de niños y jóvenes que en tiempos pasados se hallaban excluidos de la escolarización. No es ajeno tampoco que al universalismo explícito en el proyecto generalizador y unificador de la educación moderna se hayan incorporado los desafíos que supone la formación de ciudadanos activos en sociedades donde las identidades son múltiples.

En América Latina la atención a las desigualdades sociales y educativas, propias de esta región y de cada uno de sus países, se articula –necesariamente– con la consideración y el respeto a las formas en que las diversidades se expresan. El término identidad, incluso, nos remite cada vez más a las *identidades*, en plural, si reconocemos las distintas filiaciones a grupos y colectivos que caracterizan a nuestras sociedades y que nos involucran, a cada uno. El principio irrenunciable que afirma que todos somos iguales en tanto sujetos de derecho –siendo, en el tema que nos ocupa, el derecho a la educación una cuestión central– supone explorar las relaciones con otro principio que reconoce que todos somos diversamente diferentes.

El lector encontrará distintas tomas de posición sobre algunos de los temas aquí mencionados a partir de la lectura de los trabajos que integran esta publicación. Se ofrecen aportes para revisar estas cuestiones, tanto desde la reflexión analítica como desde los modos en los que las políticas educativas se hacen cargo de buscar respuestas prácticas a estos temas. Por ello, se recorren alternativas políticas que atañen tanto a la organización de un sistema educativo (desde qué niveles integran la educación común y básica, cómo se diseñan las trayectorias escolares para niños, adolescentes

y adultos), sin olvidar las políticas curriculares que definen aquellos aspectos de la cultura común que es necesario transmitir, hasta los mecanismos micro institucionales en los que se tratan las expresiones de la diversidad, para señalar sólo algunas de las cuestiones en donde el debate encuentra el terreno más fértil para desarrollarse.

Mencionábamos anteriormente que los posicionamientos éticos no son ajenos a los debates conceptuales. Un planteo de base en esta discusión remite ineludiblemente al tema de la justicia según cómo es abordado desde las perspectivas de la redistribución o del reconocimiento. Debates aún abiertos, que involucran a autores como Ch. Taylor, N. Frazer y A. Honneth, entre otros, asumen posiciones sobre las colectividades o los grupos que sufren distintas formas de injusticia, según el eje se coloque en la estructura económica de las sociedades –la primera– o en la interpretación de las culturas enraizadas en los patrones sociales de representación –la segunda–. Pero en sociedades con fuertes desigualdades económicas, las cuestiones del reconocimiento, que remiten a una esfera simbólica, son inseparables de los problemas de la redistribución, aunque el tratamiento en uno y otro caso sea cualitativamente distinto.

En el campo educativo, sólo para mencionar algunas implicancias que supone esta discusión, no da lo mismo el diseño de políticas que se proponen mantener abierto, todo lo que sea posible, el horizonte de cada alumno en el sistema educativo, con la voluntad expresa de preservar la reversibilidad de las trayectorias escolares allí donde se han cercenado, frente a otras que no tienen esta cuestión en el centro de sus preocupaciones. No es igual que se prevea cómo se abordan los efectos acumulados y complementarios en las trayectorias escolares –según el origen social y económico, la pertenencia a identidades culturales específicas por parte de cada uno de los alumnos que se incluyen en el sistema– sino también los efectos de la acción educativa que se agregan y combinan con aquellos otros. Por ello, el abordaje es tanto sistémico como micro institucional y remite no sólo a las condiciones objetivas sino tam-

bién a las representaciones en juego de los actores, en especial los educativos, y aquellas de otros actores sociales sobre el papel que la escuela debe jugar en la formación de cada niño o niña cuando se incorpora a ella desde edad muy temprana.

Los aportes para analizar la temática provienen tanto de colegas con trayectorias académicas como de otros que a ellas agregan su responsabilidad en el diseño y el desarrollo de políticas; se suman, por otra parte, experiencias de distintos contextos y culturas con tradiciones propias. Les agradecemos por habernos acompañado en esta propuesta de pensar y revisar la diversidad, cuestión que en el IIPE-UNESCO Buenos Aires, por las actividades que se desarrollan en la formación o la investigación, adquiere progresivamente una especial relevancia.

Margarita Poggi
Directora del IIPE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires

[16]

Presentación

Solemos afirmar que nada de lo que pasa en la sociedad deja de sentirse en la escuela. Todos los grandes cambios culturales y políticos de las sociedades contemporáneas desafían la función tradicional asignada a la escuela pública. La cultura contemporánea tiende a revalorizar viejas configuraciones sociales y culturales. Al mismo tiempo que nuevos grupos y colectivos sociales toman conciencia de su identidad y demandan respeto, reconocimiento e igualdad ante la ley.

Las sociedades latinoamericanas no escapan a estas tendencias generales. Los actores colectivos tienden a multiplicarse y a reivindicar sus derechos en todos los ámbitos sociales. A su vez, el respeto y la valoración de la diversidad se vuelve una condición de la convivencia pacífica y productiva en el interior de nuestras sociedades. En estas nuevas condiciones es preciso “aprender a vivir juntos” y la escuela, como institución específicamente orientada a la formación de subjetividades, debe enfrentar y resolver nuevos desafíos.

Los trabajos reunidos en esta compilación discuten básicamente dos tensiones relacionadas. La primera es más general y opone el universalismo al particularismo. Esta oposición está presente en los momentos constitutivos del Estado moderno y se presenta en forma renovada en la coyuntura político-cultural actual. La segunda, ocupa un lugar central en la agenda de política educativa en tanto y en cuanto obliga a articular programas y contenidos de orden general, común, básico, con propuestas de formación diversificadas, especializadas, en función de las preferencias de los individuos en formación y de las demandas de la sociedad (el mercado de trabajo, etc.). En ambos casos, lo universal, lo común, lo homogéneo está en tensión con lo particular, lo especializado, lo diversificado tanto en materia de valores y visiones del mundo como de conocimientos y competencias a desarrollar en las nuevas generaciones.

[17]

Los capítulos de Devoto, Martuccelli, Sidicaro, Tedesco y Tenti Fanfani discuten dimensiones particulares de la primera oposición, mientras que las contribuciones de Azevedo, Ornelas y Gimeno Sacristán enfocan la cuestión desde el punto de las políticas educativas, en especial las referidas a una educación secundaria, que en la mayoría de los países tiende a masificarse y volverse obligatoria actualizando así viejas discusiones acerca de su carácter homogéneo y común o bien diferenciado y especializado.

En todos los casos se trata de sistematizar argumentos y posiciones así como de analizar experiencias y modelos institucionales que tienen bases nacionales, pero cuyo valor trasciende esos límites para volverse paradigmáticos del conjunto de las soluciones posibles.

En nuestras sociedades el sistema escolar se ve sometido a dos demandas contemporáneas: más y mejor educación para todos (masificación creciente de la escolarización, extensión de la obligatoriedad, etc.) y demanda de aprendizaje de nuevas competencias (formación diferenciada). Estas demandas diversas se expresan en diversos planos del ámbito escolar. Éstas se manifiestan tanto en el programa o currículo escolar (Gimeno Sacristán) como en la oferta institucional del sistema (Ornelas, Azevedo). Cada país resuelve y gestiona las situaciones de acuerdo con sus tradiciones culturales, jurídicas, políticas, etc. Sin embargo, los procesos de intensificación de los lazos de interdependencia acarreados por la mundialización tienden a uniformar los problemas y las agendas de política educativa en la región, por lo cual los casos nacionales se vuelven cada vez más interesantes y paradigmáticos.

La dialéctica del universalismo y la diferencia, según Gimeno Sacristán, está presente en toda la pedagogía del siglo XIX. Individualizar la enseñanza respetando las particularidades de los estudiantes es un objetivo que acompañó la consigna del derecho a recibir enseñanza en condiciones de igualdad. En su capítulo, el pedagogo español señala que el tema vuelve a la agenda política debido a “la crisis de las aspiraciones a la universalidad y con la atemperación

de los ideales de igualdad”. Por tanto, considera conveniente “no anunciar estos problemas como nuevos, ni ponerlos de moda, perdiendo la memoria y provocando discontinuidades en las luchas por cambiar las escuelas”.

En el trabajo de Azevedo se muestra cómo, ante la diversificación social de los públicos de los sistemas escolares europeos, éstos responden con distintas respuestas curriculares e institucionales que van desde la formación especializada y orientada al trabajo hasta la formación general tradicional de tipo “bachillerato”. Sin embargo, no queda claro si las respuestas de política educativa tienen en cuenta e incorporan los intereses de la demanda, o bien son respuestas decididas desde la cúpula de la administración de los sistemas educativos. En la mayoría de los países europeos, las ofertas de educación secundaria básica y superior, pese a los esfuerzos a favor de la integración y la homogeneidad, todavía son extremadamente particulares y diversificadas.

Carlos Ornelas muestra que lo que él califica como “disparidad institucional de la educación media” en México tiene raíces históricas profundas. Pero lo interesante del caso mexicano es que la diversidad institucional de la enseñanza media básica y superior no debe ser considerada como una riqueza. En otras palabras, la diversidad institucional de la oferta de educación media no sería una cualidad a valorar, sino un “universo anárquico” resultado de intereses y relaciones de fuerza en el campo de la política y la propia burocracia escolar.

Para comprender mejor qué está en juego en la escuela cuando se analiza la dialéctica del universalismo y el particularismo es preciso trascender ese ámbito para colocar la cuestión en el plano más general del campo político y cultural contemporáneo. El resto de los capítulos de este libro se proponen ilustrar la cuestión desde esta perspectiva más abarcadora.

Los trabajos de Devoto y Sidicaro comparan los vínculos entre Estado, sociedad y escuela en el momento actual con los que signaron el surgimiento y el desarrollo de los Estados/nación modernos.

En la etapa fundacional, según Devoto, existía un relativo consenso entre los historiadores y las élites estatales dominantes en cuanto al papel de la historia como instrumento para la construcción de una identidad nacional coherente y homogénea. En efecto, la enseñanza de una historia y una geografía tenían como objeto construir la nación en la subjetividad de las nuevas generaciones. El relato histórico también hallaba consenso entre los maestros, una categoría social fuertemente identificada con un objetivo político cultural que la trascendía. El fortalecimiento de la dimensión “científica” de la historia y el surgimiento de una corriente que enfatizaba el relativismo en la lectura del pasado vino a complicar la existencia de una historia escolar homogénea como instrumento de socialización.

En su capítulo, Sidicaro se ocupa de enfatizar los rasgos más salientes de lo que se ha dado en llamar la “segunda modernidad”. Uno de ellos cobra particular importancia para entender los cambios actuales en la relación entre Estado, sociedad y sistema escolar. Éste se asocia con el fin de la idea de sociedad contenida en los ámbitos tradicionales del Estado nación territorialmente situado. Estos cambios acarrearán una crisis de sentido; a medida que las sociedades se modernizan, se vuelven más pluralistas y los valores comunes se debilitan. La escuela pierde la brújula en materia de formación y desarrollo de criterios éticos, estéticos, políticos, etc. La pérdida de fuerza de la escuela socializadora es paralela a la pérdida de centralidad del poder del Estado nacional. Sidicaro concluye afirmando que “las escuelas deberían ser los lugares privilegiados donde se enseñe a rechazar las injusticias y los abusos sociales, políticos y económicos que se encuentran en la sociogénesis de las marginaciones y las exclusiones sociales”.

A la misma conclusión arriban Martuccelli y Tedesco, pero a través de otros recorridos y otras argumentaciones. Martuccelli en su trabajo se ocupa de someter la tensión universalismo particularismo a una crítica sociológica profunda y radical. En especial “disuelve” lo que él denomina “mentiras culturalistas” (“las identidades son excluyentes entre sí”, el universalismo –la Razón– como esencia, la

guerra entre los particularismos), para recordarnos que “entre las culturas y las sociedades hay individuos vivos y móviles”, que los mestizajes son tan probables como los conflictos. Su argumentación desemboca en cuatro principios organizadores de una estrategia de política educativa orientada a la “máxima realización posible de los individuos (de carne y hueso) que ella acoge”.

El texto de Tedesco, al intentar responder al interrogante fundamental (“qué queremos transmitir) de cualquier política educativa (en especial, en el tramo de la educación básica obligatoria), advierte sobre la necesidad de evitar dos tentaciones extremas. Éstas son, por una parte, el “individualismo asocial”, que resuelve el problema de la cultura común por su lisa y llana sustitución y, por otra, el “fundamentalismo autoritario” que supone la imposición de una visión del mundo como la única verdad ante la cual no cabe más que el acatamiento. Según Tedesco, para responder la pregunta inicial, no hay otro camino que tomar posición acerca del tipo de sociedad que se quiere construir y en la que se quiere vivir. Si se desea una sociedad justa y respetuosa de la diversidad, es preciso favorecer una educación que promueva la reflexividad, el pensamiento científico y una formación cultural y ética determinada. Sobre estas bases será preciso reconstruir la autoridad del maestro como agente legítimo de transmisión cultural.

Por último, el capítulo de Tenti Fanfani, asumiendo la mayoría de los planteamientos desarrollados por el resto de los autores, se pregunta cómo puede la escuela de hoy contribuir al desarrollo de subjetividades democráticas. Hoy la escuela perdió el monopolio de la formación de criterios éticos y estéticos en las nuevas generaciones, aunque conserva un papel central en el desarrollo de conocimientos racionales estratégicos para el desarrollo de la sociedad y la realización personal de todos los individuos. Sin embargo, tiene recursos propios que puede poner al servicio de la formación de la ciudadanía democrática. Estos son básicamente tres: el desarrollo de las competencias expresivas, la promoción de experiencias de vida democrática y la reflexividad necesaria para la participación en las cosas comunes.

Pese a la diversidad de temáticas, énfasis y enfoques, todas las contribuciones de este libro adhieren a una serie de principios comunes. Todos ellos comparten una misma visión normativa acerca del tipo de sociedad deseable y todos ellos reconocen que la relación entre escuela y sociedad está sufriendo cambios sustanciales, respecto de las primeras fases del desarrollo de los Estados nacionales modernos donde los sistemas escolares encontraron un sentido particular. Todos valoramos el rol potencial de la escuela en la construcción de sociedades más justas, más ricas, más libres y por tanto más respetuosas de las diversidades de todo tipo que las atraviesan. Los trabajos aquí reunidos proveen no sólo claves para entender mejor los problemas que enfrenta la escuela actual sino también para encontrar un nuevo sentido a esta vieja institución. Sólo de esta manera se podrán identificar las mejores políticas educativas orientadas a la formación de individuos libres y reflexivos capaces de contribuir a la construcción de sociedades más justas y respetuosas de las diversidades legítimas que enriquecen la vida de todos.

[22]

Emilio Tenti Fanfani

UNIVERSALISMO Y PARTICULARISMO: MENTIRAS CULTURALISTAS Y DISOLUCIONES SOCIOLÓGICAS

Danilo Martuccelli

El debate entre el universalismo y el particularismo (U&P) es una hidra con muchas cabezas que toma diferentes formas según el tipo de actor y la naturaleza del problema debatido. En este sentido, las problemáticas, más allá de una similitud inicial, son bien diversas según se trate de afirmaciones de género, de minorías sexuales, de culturas juveniles, de autóctonos –culturalmente mayoritarios– que viven procesos de exclusión, de inmigrantes o extranjeros, de minorías étnicas o naciones en el seno de un Estado plurinacional, de miembros de la segunda o tercera generación de antiguos inmigrantes, de minorías religiosas o lingüísticas..., todas variando, por lo demás, y por supuesto, en función del tipo de Estado y de la cultura reinante en un sistema político. Por esta razón, en lo que sigue, procederemos a través de un va y viene permanente entre consideraciones generales y análisis concretos de problemas sociales.

Procederemos en cuatro movimientos. En primer lugar, etapa indispensable de nuestro razonamiento, explicitaremos las principales mentiras culturalistas sobre las que se organiza el debate U&P. Esta lectura crítica nos posibilitará, en la segunda sección, proponer un recurso metodológico particular –que llamaremos la disolución sociológica– en tanto estrategia que permite observar, desde nuevas bases, este tipo de tensiones. La tercera parte será una aplicación de este recurso a dos fenómenos sociales específicos y diferentes (la cuestión étnica y la cuestión juvenil), antes de extraer en la cuarta y última sección el conjunto de lecciones que se desprenden de esta travesía. En breve: el texto se organiza alrededor de tres mentiras, una disolución, dos ejemplos y cuatro lecciones.

[23]

I. Las tres mentiras del debate universalismo y particularismo

1. La mentira del particularismo

La primera mentira usualmente movilizada en el debate U&P puede enunciarse así: *las identidades son excluyentes entre sí*. La razón de ello se deja rápidamente sobreentender, se debe a que cada universo identitario reposa sobre tradiciones particulares que lo diferencian radicalmente.

Ahora bien, como Max Weber lo subrayó hace ya casi un siglo, “la identidad es, desde un punto de vista sociológico, un estado de cosas simplemente relativo y flotante”.¹ Es un aspecto que nunca debe olvidarse, ya que permite en buena parte dar cuenta de por qué tantos actores defienden con tanto ahínco su identidad. Reconocer lo anterior implica aceptar algo que les parece inaceptable: el elemento que consideran como el más estable y sólido de su autopercepción posee una consistencia bien particular –una labilidad fundamental–. Como lo resume justamente Claude Lévi-Strauss, “la identidad es una suerte de hogar virtual al cual nos es indispensable referirnos para explicar un cierto número de cosas, sin tener jamás existencia real”.²

Sin embargo, afirmar que las identificaciones, sobre todo en la modernidad, resbalan íntegramente hacia la fluidez de modelos culturales, en mucho fabricados por los medios de comunicación de masas, es una exageración innecesaria. Sí es cierto que los actores construyen o reconstruyen identidades a partir de la mezcla de elementos diversos que desafían fronteras tradicionales.³ Lo anterior no

¹ Max Weber, “Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive” [1913], in *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses Pocket, 1992, pág. 331.

² Claude Lévi-Strauss, *L'identité*, Paris, PUF, 1983, pág.332. Cf. también, en un sentido próximo, Jean-François Bayart, *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard, 1996.

³ Pocos trabajos son más sugestivos a este respecto que el ensayo de Gilroy sobre el “Atlántico negro”, y su proyecto de construir, más allá de clivajes nacionales

permite pues concluir en la tesis inútilmente extrema de la disolución semiótica del sujeto (tan en boga entre posmodernos y constructivistas radicales). Lo que hay es una autonomización creciente de las texturas culturales en la constitución de lo social, pero en ningún momento es aceptable la idea de una reducción de éste a una simple práctica lingüística o simbólica. Algunas asociaciones y filiaciones son frecuentes (por ejemplo, la adhesión a ciertas identidades nacionales), otras son probables (la cultura juvenil), y otras que en un principio parecen incompatibles entre sí, pueden en la práctica, y sin gran coherencia, ser articuladas por un mismo actor (como es el caso en muchos sincretismos religiosos). Dado el número impresionante de “mezclas” posibles, ¿cómo no concluir aceptando la formidable elasticidad cultural de las identidades, capaces de articular un gran número de tradiciones diversas?⁴ Sin embargo, y a pesar de la importante combinación de elementos culturales, es imposible aceptar la idea de que la búsqueda identitaria en las sociedades modernas sea un puro bricolaje voluntario. Reconocer la labilidad del universo simbólico no entraña en ningún caso disolver las fronteras instituidas entre los grupos sociales.⁵

o étnicos, en torno de un área geográfica dividida, un nuevo espacio de identificación alrededor de la historia y de las sonoridades caribeñas, británicas o americanas. Cf. Paul Gilroy, *The Black Atlantic*, London, Verso, 1993.

⁴ En verdad, la apertura de las formas culturales es tal que verdaderas polémicas tienen lugar a propósito de la extensión de esta permeabilidad a fin de distinguir entre los diversos procesos posibles de encuentro (colonización, asimilación, penetración, resistencia, aculturación, deculturación...) así como las diversas estrategias posibles de préstamo y mezcla entre, por ejemplo, una lógica mestiza que postula un sincretismo original entre las diversas culturas (cf. Jean-Loup Amselle, *Logiques métisses*, Paris, Payot, 1990); una cultura híbrida (como propone Néstor García Canclini, *Culturas híbridas* [1989], México, Grijalbo, 1990); o un pensamiento mestizo que subraya las mezclas entre seres, imaginarios y formas de vida en diferentes continentes (cf. Serge Gruzinski, *La pensée métisse*, Paris, Fayard, 1999).

⁵ Rara vez, como a propósito de las texturas culturales, se esboza en verdad con tanta claridad la consistencia específica de la vida social, y su juego específico entre texturas y coerciones. Cf. Danilo Martuccelli, *La consistance du social*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005; y “La sociología ahora, ¿hacia dónde?”, en *Cambio de rumbo*, Santiago, LOM, 2007, págs. 205-237.

[26] Lo primero y general en toda identidad es la existencia de este intercambio cultural –el hecho de que cada cultura o grupo social posea la capacidad efectiva de aclimatar y exportar formas simbólicas diversas–.⁶ Más aún existe cada vez más una tendencia cultural omnívora que se generaliza. Por supuesto, este juego no es equitativo. Los actores poseen recursos distintos y las culturas poseen disimilitudes de poder. Y sin embargo, como los estudios de Edward W. Said lo han subrayado, las relaciones culturales entre el centro y la periferia, a pesar de la vigencia de la dominación, modifican –aun cuando no en la misma proporción– la vida tanto en los centros como en las periferias, tanto en las antiguas colonias como en las grandes capitales imperiales.⁷ Un proceso que hoy se generaliza en las grandes ciudades de los países centrales, y *a fortiori* en las ciudades globales, que son cada vez más verdaderos palimpsestos culturales. La globalización es un proceso de interdependencia múltiple y jerarquizada. Un número creciente de individuos construyen cada vez más su identidad en la encrucijada de culturas heterogéneas y en medio de situaciones marcadas por mecanismos de dominación. La identidad de muchos actores es cada vez más una “co-producción internacional”.⁸

Por supuesto, algunos individuos continúan percibiendo su identidad como un casco sólido y homogéneo. Pero, progresivamente, las identificaciones móviles están en tren de ganar sobre las fronteras. Cada vez más, sin que necesariamente el proceso sea universalmente reconocido, cuando se evocan las fronteras culturales es para tener que reconocer lo que circula y lo que se mezcla, lo que las viola y las transgrede, más que para afirmar la vigencia de una línea de demarcación durable –incluso cuando se intentan reprimir estas realidades.

⁶ Ulf Hannerz, *Cultural Complexity*, New York, Columbia University Press, 1992.

⁷ Edward W. Said, *Culture and Imperialism*, New York, Alfred A. Knopf, 1993, sobre todo la cuarta parte.

⁸ Néstor García Canclini, *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Paidós, 1999, pág.124.

En verdad, una vez reconocida esta apertura fundadora, lo importante (puesto que el punto concierne todos los dispositivos simbólicos, las culturas hegemónicas como las culturas dominadas) consiste en explicitar la constitución de las fronteras. La elasticidad fundamental, y en apariencia sin término de las formas culturales entre sí, explica, en mucho, la voluntad, históricamente variable pero permanente, de construcción de fronteras identitarias culturales durables. Las diversas vías por las cuales se inventan las naciones, o la tradición, se corresponden con procesos de cambio social y aperturas frente a los cuales se agudiza la necesidad de construir el sentimiento de culturas “auténticas”. Y en este proceso, ninguna estrategia aparece como más frecuente –y paradójica– que la de “naturalizar” como rasgos propios elementos que en su inicio pertenecían a otro universo identitario, y del cual se pretendía, al menos en un principio, oponerse. *En verdad, es el vértigo de la elasticidad y de la pluralidad de las texturas culturales que obliga al despliegue de este conjunto de estrategias de cierre identitario.* A causa de la permeabilidad esencial de toda cultura o identidad, el primer acto de toda afirmación simbólica es justamente reprimir esta evidencia, construyendo un origen mítico o inmutable, erigiendo verdaderas barreras estratégicas (ya sea entre civilizaciones, religiones, tradiciones nacionales o identidades sociales).

Toda identidad –todo “particularismo”– se despliega a través de elementos preexistentes, se combina con ellos, los amalgama y los sintetiza, se cristaliza en formas cerradas o, al contrario, permanece abierto y permeable a nuevas revisiones, pero ninguna cultura escapa jamás a la mezcla. Lo que diverge son, entonces, las diversas estrategias puestas en práctica para explicar, y negar, lo inconfesable –la heterogeneidad de toda cultura e identidad–. Problema cardinal de toda identificación: ninguna resiste por su pretendida “dureza” o “autenticidad” intrínseca. Consecuencia inevitable: a causa de su apertura intrínseca, cada identificación debe afirmar su especificidad a través de la construcción de

barreras simbólicas sustantivas. De hecho, la identidad sólo existe en tensión. O se opone o perece.⁹

Es, pues, porque toda identificación se confronta al vértigo de su porosidad esencial que ella debe constantemente afirmar sus fronteras en los intercambios sociales. La fuerza de la idea de Fredrik Barth no proviene sólo de su afirmación del carácter relacional de toda identidad, también proviene, sobre todo, del hecho de que sus trabajos nos ponen en la vía de la íntima comprensión del fenómeno identitario que no existe sino en la medida en la que logra instaurar una zona de seguridad alrededor de él bajo la forma de incompatibilidades simbólicas.¹⁰ Y más fuerte se revela la mezcla y la interpenetración cultural, y más rígidas son las estrategias de cierre identitario. Los tiempos modernos se caracterizan así, a causa de la generalización de los intercambios simbólicos, por tener identificaciones a la vez más porosas y más rígidas.

Frente a esta realidad, el objetivo de toda estrategia identitaria es hacer “olvidar” el carácter contingente de toda identificación que generalmente no quiere ser percibida por lo que es –un proceso colectivo e histórico de intercambio fundamentalmente aleatorio–. ¿Es necesario recordar que los elementos más “naturales” de una identidad son muchas veces injertos históricos? ¿Que la “falda escocesa” fue inventada por un cuáker inglés a comienzos del siglo XVIII? ¿Que el “turbán indio” fue una imposición del Imperio británico? ¿Que, como algunos antropólogos lo han subrayado, los trajes “tradicionales” de ciertas poblaciones indígenas en América Latina son en verdad la recreación de hábitos de la España del siglo de oro?¹¹

⁹ Para un desarrollo más detallado de estas distinciones, cf. Danilo Martuccelli, *Gramáticas del individuo* [2002], Madrid, Losada, 2007, sobre todo el capítulo 4 dedicado a la identidad, págs. 289-367.

¹⁰ Fredrik Barth, “Les groupes ethniques et leurs frontières” [1969], en Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l’ethnicité*, Paris, PUF, 1995, págs. 203-249.

¹¹ Para diversos ejemplos históricos, cf. Eric Hobsbawm, Terence Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

La identidad, contra toda evidencia, no es sino el olvido de la historia –una memoria que obligaría a reconocer la evidencia de la ausencia de autenticidad y pureza originarias–. La memoria cultural es siempre una invención del presente. Lo que estas actitudes revelan es la voluntad de establecer un dique a algo que es inaceptable, a saber, que la identidad cultural, que muchos actores habitualmente consideran como el elemento más intangible, estable y sólido de su auto-percepción, no reposa, en los hechos, sobre ninguna realidad de este tipo. La identidad es un conjunto de resistencias y rechazos que rodean, cuidadosamente, un espacio plástico. Una identidad sólo existe si logra reprimir la “plasticidad” alrededor de la cual se constituye.

Como lo hemos anticipado, las combinaciones posibles en el ámbito propiamente cultural no tienen casi límites. Los préstamos más inusuales son de rigor, así como los “saltos” que los actores efectúan para conectar un universo simbólico con otro, ya sea articulándolos entre sí, ya sea preservando su separación. En este registro, la búsqueda de causalidades, o si se prefiere de identidades electivas –como decía Weber citando a Goethe–, descorazona toda tentativa de análisis de este tipo. Construcciones *a posteriori*, los razonamientos son necesariamente tautológicos: en función de las articulaciones efectivamente observables, se concluirá –o no– a una supuesta afinidad previa. Pero las hibridaciones son demasiado diversas, demasiado caprichosas, demasiado sorprendentes a lo largo de la historia, para que el análisis se pueda satisfacer de paralelos de este tipo. Tal vez todo no sea posible en el dominio del intercambio cultural, pero toda idea de una incompatibilidad definitiva no es sino una superchería. En América Latina, donde el sincretismo y el mestizaje han sido de rigor, lo anterior forma parte –o debería formar parte– del sentido común del pensamiento social.

El carácter paradójicamente plástico, por ósmosis, de las identificaciones, no es pues un rasgo específico de la condición moderna. Pero, a causa de la intensificación de los intercambios culturales, en ella, el proceso es más consciente, más

abierto, más difícil de negar. Una realidad que conoce, incluso en el proceso de globalización actual, un cambio cualitativo.¹² Y, sin embargo, la formidable elasticidad de las texturas identitarias no presupone, en absoluto, una comunicación exitosa entre las diversas culturas. La constatación sólo permite disolver la representación ideológica de mundos culturales impermeables entre sí y mutuamente excluyentes –una posición en la que comulgan, curiosamente, conservadores universalistas, posmodernos anti-esencialistas y fundamentalistas particularistas... Pero una vez reconocido lo anterior, es preciso comprender que esta combinatoria identitaria engendra –puede engendrar– importantes conflictos culturales. La probabilidad es tanto más elevada si las formas culturales son reticentes a canalizaciones definitivas. *Es en la porosidad de las formas culturales donde reside, en un*

¹² La globalización es un fenómeno plural que no sólo se reduce a sus componentes culturales. Sin embargo, en su dimensión propiamente cultural, y en sus vínculos con las transformaciones económicas del capitalismo contemporáneo, la globalización es un proceso activo de (re)formación de las identidades. En la raíz de este proceso se haya en efecto la apertura de un espacio inédito para la identificación cultural. La creencia en una identidad estable, esencial, determinada por el nacimiento o la posición social cede el paso a una concepción más abierta y progresiva. Sobre todo, se acentúa la superposición evidente de materiales heterogéneos en la construcción identitaria. En el tránsito de la globalización, los individuos operan a la vez con identidades sociales en el sentido tradicional del término (esto es, enmarcadas en universos sociales y profesionales) e identificaciones más o menos imaginarias (esto es, fabricadas a partir de dispositivos simbólicos alimentados por elementos reinventados o ficcionales). Una de las grandes dificultades actuales procede justamente del equilibrio a establecer entre una concepción objetivista de la identidad y su disolución simbólica en un puro juego de signos desprovistos de toda consistencia cultural. En realidad, los actores pueden cada vez más –al menos tendencialmente– identificarse con una multitud de grupos de referencia culturales, lejanos y diferentes, incluso abiertamente ficcionales, pero desde los cuales se fabrican activamente las identidades individuales. Un número creciente de individuos –pero no en la misma proporción– son así consumidores activos de imágenes y culturas identitarias diferentes. Es, en este sentido, que el capitalismo tardío ha sido el teatro de una importante autonomización de dimensiones culturales y de proliferación identitaria. Cf. Fredric Jameson, *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*, London, Verso, 1991; David Harvey, *The Condition of Postmodernity*, Cambridge, Basil Blackwell, 1989; Scott Lash, *Sociology of Postmodernism*, London, Routledge, 1990.

solo y mismo movimiento, a la vez la posibilidad de apertura y comunicación entre las identidades así como el cierre comunitario y la deriva integrista. Pero el que una identidad conozca uno u otro avatar no depende de la supuesta “impenetrabilidad” de las culturas sino de los contextos políticos que le dan, en último análisis, su verdadera razón de ser.

Lo anterior nos permite rebatir desde su raíz una de las grandes mentiras del particularismo. Si la variedad cultural es, y sigue siendo, bien real entre las diferentes sociedades, esta diversidad cultural no es el fruto de bloques estancos, sino el resultado de un largo proceso histórico de intercambio, de luchas y de influencias culturales. La diferencia de hoy se apoya, muchas veces, en una similitud de antaño. Toda identidad es dependiente de un horizonte de significaciones, pero el camino de la construcción de una tradición no es nunca ni lineal ni necesario, lo que hace que la identidad sea siempre el fruto de la superposición y de la coexistencia de tradiciones diferentes, y más o menos disímiles. Toda identidad es así una amalgama de estructuras históricas precedentes que dan lugar a una serie de tensiones internas, muchas veces sólo comprensibles gracias al esclarecimiento retrospectivo de las diversas tradiciones de las cuales procede.¹³

La identidad de los individuos es un palimpsesto cultural en el cual, por supuesto, existen elementos dominantes y otros residuales. Pero ninguna identidad es “pura”. Y en el mundo contemporáneo, en todos lados, la pretendida homogeneidad identitaria ha cedido definitivamente el paso a universos heterogéneos. Lévi-Strauss ha tenido así razón de introducir la fórmula de “bricolaje” para hacer referencia a los múltiples procesos por los cuales los individuos agencian de manera inédita productos culturales diversos en nuevos espacios de significación.¹⁴ Una proliferación simbólica que conduce cada vez más a la diversificación identitaria de

¹³ Para un ejemplo a partir de la concepción del yo, cf. Charles Taylor, *Sources of the Self*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

¹⁴ Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

los perfiles individuales. Notémoslo, puesto que el punto no fue suficientemente subrayado: en el corazón de la novela *Los versos satánicos* de Salman Rushdie, se encuentra la descripción de identidades que son a la vez herencias de una tradición y un juego abierto de identificaciones producidas por la migración, por los medios de comunicación, por la diversidad de los intercambios, cuyo resultado no es otro –y ello en contra de una afirmación integrista– que la defensa de una concepción relativista e híbrida de las identificaciones.

El particularismo, en el esencialismo irreductible que lo constituye, niega esta verdad. Necesita cerciorarse, una y otra vez y siempre de nuevo, de sus propios dogmas identitarios, no sólo frente a identidades rivales, sino sobre todo en dirección de sus propios miembros puesto que es desde ahí, y entre ellos, de donde viene, tarde o temprano, el cuestionamiento radical. Y sin embargo, para que este trabajo de afirmación identitaria pueda tener lugar, es indispensable que exista (incluso para negarlo) un sistema que transmita una significación a la diferencia afirmada. La identificación sólo es pensable teniendo en cuenta la diferencia implícita a través de la cual define su propia identidad. Lo cual quiere decir que toda identidad particular (pre)supone la totalidad del espacio que permite justamente la expresión de las diferencias entre ellas: afirmar una identificación particular supone afirmar, al mismo tiempo, incluso de manera sólo implícita, la globalidad del contexto que la hace posible –o sea, la afirmación de la universalidad de un espacio que permite las diversas actualizaciones identitarias.¹⁵

2. La mentira del universalismo

A esta primera mentira, le corresponde, en una relación prismática, la mentira propia de un *cierto* universalismo. Recordémoslo. Durante mucho tiempo, la modernidad se identificó con la penetración de lo universal en la historia. Un proceso que tenía un *telos*

¹⁵ Sobre este punto, y en la descendencia de los trabajos de Derrida, cf. Ernesto Laclau, *La guerre des identités* [1996], Paris, La Découverte, 2000, sobre todo el capítulo 3.

único, dictado por un evolucionismo que conducía necesaria e indistintamente hacia la Razón y los Estados-nación. Incluso, a través de representaciones disímiles de la Nación (entre un pueblo-genio y un pueblo-contrato), de una u otra manera, lo universal, identificado con una pertenencia nacional, fue un producto del Estado,¹⁶ de un tipo de economía,¹⁷ y de una transmisión cultural a través del sistema educativo.¹⁸ En otros términos, esta versión del universalismo, durante mucho tiempo históricamente hegemónica, fue inseparable de una fase de desarrollo económico (aquella en la cual la industrialización se operó bajo el control de burguesías definidas nacionalmente, esto es, dentro de un territorio delimitado), de un conjunto de políticas públicas que aseguraron la integración social de los diversos sectores sociales (políticas que fueron desde el servicio militar obligatorio hasta la extensión de los derechos sociales, pasando por los derechos políticos y civiles), en fin, de una política voluntarista de integración cultural que apuntó, más allá de la alfabización, a asegurar la transmisión selectiva de una lengua y de un conjunto de valores patrióticos.

La penetración de lo universal en la historia pasó pues, en mucho, por la cultura. En verdad, por su identificación con *una* cultura. La formación del ciudadano supuso la transmisión de una cultura racional, científica, universal, que se pretendía socialmente neutra y que debía reforzar el vínculo entre la Nación y la Razón: fuera de ella, sólo quedaba el oscurantismo de la religión o los paseísmos de los dialectos regionales. En ningún otro lado, el proceso fue tan radical como en Francia donde la concepción condujo a la construcción de la noción de laicidad, según la cual,

¹⁶ Para el rol del Estado, en tanto creador institucional de lo social y productor de la nación, cf. Pierre Rosanvallon, *L'Etat en France de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 1990.

¹⁷ El tema es abundantemente tratado por diversos autores. Para una síntesis histórica, Eric Hobsbawm, *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

¹⁸ Ernst Gellner, *Nations and Nationalism*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 1983.

más allá de la estricta separación entre la Iglesia y el Estado, se trataba de hacer de la escuela un recinto neutro sustraído, tanto como ello fuera posible, a las divisiones de la sociedad civil. Pero si la versión francesa se presenta bajo rasgos extremos, esta actitud está lejos de hallarse ausente en otras tradiciones, como lo atestigua, por ejemplo, la voluntad de John Dewey de separar la escuela de la sociedad –en el ámbito escolar, el alumno debía tener acceso a un horizonte cultural más amplio que aquel que le suministraba su propio entorno familiar.¹⁹

Precisémoslo: antes del surgimiento de la nación moderna, los individuos poseían identificaciones culturales y lealtades diversas –vínculos de sangre, dinastías, organizaciones locales–, pero no existía esta concepción específica de lo universal (los ecumenismos religiosos fueron desde siempre de otra raigambre). En la modernidad, lo universal es un producto de las ciudadanías políticas nacionales y de la cultura de la Ilustración. Esta concepción de lo universal fue vigorosa mientras estuvo enmarcada dentro de un Estado-nación y en medio de una sociedad industrial. Realidades que hoy se hallan cuestionadas por varios procesos. Lo que se deshace es la pretensión de una cierta versión del universalismo de haber “resuelto”, a la vez por la razón y por la fuerza, el dilema de lo universal. En breve, ayer aún, los defensores de los “particularismos” eran acusados de tener un siglo de retraso... ¡antes que se les reconozca que iban algunas décadas por delante!

No se trata, empero, del fin del universalismo. Se trata que el trabajo crítico ha terminado por desvendar las bases culturalistas del universalismo de antaño. La crítica ha sido corrosiva y doble. Por un lado, porque los individuos anhelan ver reconocidos en el espacio público sus identidades. Por otro, pero en el mismo sentido, porque los individuos denuncian la falsa abstracción del antiguo universalismo. *O sea, que en el fondo, y bien vistas las cosas, éste*

era más culturalista que universal. Nada lo muestra mejor que el hecho que, al enunciar lo universal, cada individuo lo hacía endosando su filiación nacional (algo que, bien vistas las cosas, subyace en los debates actuales sobre el U&P, donde las variantes, incluso en el ámbito estrictamente intelectual, dependen estrechamente del contexto político en el cual se inscribe un movimiento social o un autor).²⁰ Pero veamos estas dos críticas.

En primer lugar, las reivindicaciones identitarias, colectivas o individuales, ponen en jaque este universalismo. Se cuestiona así –incluso algunos rechazan– la solución aportada por la libertad negativa porque en el fondo ésta reposaría sobre un modelo normativo de individuo (implícita o explícitamente: hombre, blanco, adulto, heterosexual, sano de espíritu y trabajador), que impediría, sino bajo mutilaciones intolerables, la expresión de la diferencia –una tensión bien reflejada, por ejemplo, en las discusiones en torno a la frontera entre lo “público” y lo “privado”.

Nada de extraño en estas actitudes. El universalismo, como la concepción tradicional de la igualdad lo mostró, supone siempre, de una manera u otra, negar las diferencias entre los individuos: considerar a las personas diferentes como equivalentes (no forzosamente idénticos) en función de un propósito determinado. Para instaurarse, la igualdad presupone la existencia de un lenguaje conmensurable común, siendo justamente esta pretensión la que es negada por las exigencias diferencialistas más radicales. Por medio de la igualdad se trata de establecer el reino de lo universal, pero las más de las veces, en la historia social real, este proceso pasó por la identificación de la universalidad con una de las voces. Es esta posición, durante mucho tiempo dominante en las democracias liberales, lo que permite detectar en ellas un *universalismo culturalista*. Era sólo desprendiéndose

²⁰ No es un azar, así, por ejemplo, que Taylor o Kymlicka, en tanto que canadienses, sean sensibles a los problemas de reconocimiento de minorías culturales y lingüísticas; o que Habermas lo sea, a causa de la historia alemana, a la producción de un patriotismo constitucional particularmente des-etnicizado.

¹⁹ John Dewey, *Democracia y educación* [1932], Buenos Aires, Losada, 1982.

de sus “antiguas” identidades premodernas como un individuo podía convertirse en sujeto de la modernidad. La universalidad no define entonces sólo un espacio político: se encarna, en la práctica, en una cultura –por lo general, nacional.

En segundo lugar, y prolongando esta crítica, la modernidad reconoce una legitimidad creciente a las aspiraciones de reivindicación identitaria. Los actores sociales no se satisfacen más de la sola identificación con el individualismo abstracto de la ciudadanía. La identidad es lo que traduce, en una dimensión propiamente cultural, esta aspiración al reconocimiento de un individualismo concreto. Las raíces románticas decimonónicas de la modernidad afloran detrás de esta eclosión.

Sin embargo, lo que cambia fundamentalmente en el contexto actual es que las diferencias que hoy se afirman son cada vez más procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí.²¹ El deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de “lo que uno es”, pasa a ser una exigencia importante, tanto más que lo que “hacen” define cada vez menos lo que los individuos sienten que “son”. A veces, son grupos excluidos los que enarbolan estas interpelaciones identitarias. En algunos casos son minorías, en otros se trata de una mayoría, como es el caso de las mujeres. Esta demanda es novedosa en su amplitud y en sus formas y, sobre todo, legítima. Lo que era un tema marginal hace algunos años, el reconocimiento de la alteridad, se está convirtiendo en una suerte de sentido común de la democracia.

En un contexto de este tipo, se hacen evidentes las limitaciones del antiguo universalismo culturalista. Hoy por hoy, el único universalismo realmente aceptable es aquél que reconoce que cada cultura produce lo universal (en tanto testimonio de la diversidad de la experiencia humana –una posición que en más de un aspecto hace pensar a Herder–). Lo universal no puede ser un contenido, pero sí una actitud: a

lo más, el telón de fondo sobre el cual se establece un diálogo (o una lucha). Un proceso que permite escapar a la disyuntiva por la cual algunos logran escoger sus gramáticas de vida, mientras que otros son encerrados en modelos culturales impuestos. Como veremos, es sólo transitando hacia un universalismo consecuente como pueden corregirse este tipo de limitaciones.

3. La mentira de la guerra de los dioses

Estas dos mentiras, a través de una mezcla improbable, dan lugar a una tercera mentira –la “guerra de los dioses”, para retomar una fórmula weberiana–. Esta última es tanto más seductora y refuerza las posiciones (y los intereses creados) de las dos precedentes. Por un lado, porque deja entender que, en ausencia de una cultura susceptible de encarnar lo universal (la “Razón”), el horizonte no puede ser otro que el de la guerra de todos contra todos. Por otro, porque apoya la vocación de todos aquellos que desde el particularismo rechazan la idea de que la comunicación o la cohabitación entre culturas o identidades pueda ser posible.

Pero, ¿existe en verdad algo que se asemeje de cerca o de lejos a la “guerra de los dioses”? En realidad, *en la mayor parte de las sociedades, y sobre todo en las democracias occidentales, el debate se estructura entre grupos e individuos que comparten los valores de base del consenso democrático liberal, pero que se oponen sobre el espacio que debe dársele a la lengua, a la cultura, o a las identidades etnoculturales en el seno de las instituciones.*

También aquí no se trata en absoluto de una paradoja. En términos cuantitativos, y a pesar de las variaciones nacionales (tipo de minorías, número de inmigrantes, políticas migratorias, filosofías de integración...), nunca las sociedades modernas han asimilado culturalmente tan rápidamente, objetivamente hablando, a sus poblaciones –autóctonas como extranjeras–.²² Como lo muestran

²¹ François de Singly, *L'individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2005.

²² Para el caso de la inmigración en Francia, *cf.*, sobre todo, Michèle Tribalat, *Faire France*, Paris, La Découverte, 1995.

los mejores estudios disponibles, aun cuando los diversos grupos de inmigrantes se integran a la sociedad con ritmos diferentes, todos se encuentran en procesos de integración activos. En cambio, insistiremos sobre este punto, algunos de ellos sufren procesos de discriminación importantes. Lo que impacta, en el fondo, es la desconexión casi constante, y desde hace años, entre la naturaleza de los debates públicos a nivel nacional y las situaciones locales.²³

Para comprender la novedad del tema de la diversidad cultural hoy, es preciso partir de una paradoja. Si dejamos de lado la diversidad cultural *entre* sociedades, y nos centramos en la diversidad cultural realmente presente *dentro* de las sociedades contemporáneas, es indispensable concluir que éstas últimas son sociedades que se diferencian culturalmente en grado probablemente *mucho menor* que las sociedades industriales de hace apenas algunas décadas, que estuvieron atravesadas por importantes diferencias culturales (clasistas, regionales, religiosas y comunitarias).²⁴ Bajo este registro, dada la fuerza de los modelos culturales y los medios de comunicación de masas, la pregunta no tiene casi sentido: *las sociedades actuales son fábricas de asimilación cultural en proporciones nunca antes vistas en la historia.*²⁵

Repitémoslo. En las sociedades occidentales democráticas, la mayor parte de los inmigrantes, así como lo esencial de las minorías étnicas, participan, como los autóctonos, de los valores de base del consenso democrático. Las sociedades europeas no asisten, masivamente, a ninguna “guerra de dioses”. Las minorías y los colectivos inmigrantes no son, salvo muy escasas excepciones, comunidades cerradas que atentan contra la ex-

²³ Didier Lapeyronnie, *L'individu et les minorités*, Paris, PUF, 1993.

²⁴ En este sentido, cf. Zygmunt Bauman, *La cultura como praxis* [1999], Barcelona, Paidós, 2002, pág.76.

²⁵ Lo anterior es también válido, como veremos, en América Latina, pero es una evidencia empírica en las sociedades europeas. De ahí que haya podido decirse con razón que, si es difícil saber cuál es el modelo de integración vigente en un país como Francia, por el contrario, es patente la existencia de un “modelo de desintegración” cultural de los inmigrantes. Cf. Emmanuel Todd, *Le destin des immigrés*, Paris, Seuil, 1994.

presión individual de sus miembros. La adhesión a los principios de la modernidad política es fuerte, e intenso el proceso de asimilación cultural que viven la mayor parte de ellos. La tesis sobre la imposible asimilación cultural de los inmigrantes por razones específicamente culturales o religiosas es, en el mejor de los casos, un error y, en el peor, una mentira.

Pero ¿por qué entonces esta alarma en torno a una falsa evidencia –la “guerra de los dioses”–? Creo que por tres errores distintos.

[1] El primer error tiene nombre y apellido. Samuel Huntington. Esto es, la capacidad de transitar sin solución de continuidad de las realidades geo-políticas internacionales a las experiencias de cohabitación cultural en los países occidentales, pasando por los clivajes pluri-nacionales en sociedades marcadas por historias y legados institucionales muy diferentes.²⁶ Las tres cosas son radicalmente distintas y en ninguna de ellas, bien vistas, se impone la visión sombría de Huntington (el choque entre el Islam y el Cristianismo no es hoy una verdad geopolítica; el desmembramiento inevitable de los Estados pluri-nacionales no es una verdad histórica –es suficiente oponer a la ex-Yugoslavia la experiencia Suiza–; y no hay razones para pensar que la inmigración latina en los EE.UU. sea la punta de lanza de una quinta columna). Así las cosas, la asociación de las tres es más que triplemente falaz... Resulta sorprendente que afirmaciones de este tipo hayan tenido –tengan– tanta repercusión. No. No es un signo de su relevancia. La caza de brujas ha sido siempre un pasatiempo muy popular.

[2] El segundo error es de otra índole. Consiste en ubicar a nivel de la diversidad cultural, y por ende en la “guerra de los dioses”, algo que en verdad procede muchas veces (pero

²⁶ Samuel Huntington, *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* [1996], Barcelona, Paidós, 1997; *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad estadounidense*, Barcelona, Paidós, 2004. Por supuesto, Huntington no es el único autor que, con éxito de ventas y gran resonancia internacional, defiende esta tesis (cf., también, entre otros, O. Fallaci o G. Sartori), pero es probablemente quien mejor la ha propagado.

[40] no siempre) de las desigualdades sociales. Tomemos el ejemplo de los inmigrantes adeptos al Islam. Aun cuando la mayoría de los musulmanes viven hoy pacíficamente en Europa, las alarmas sobre su no integración y el debate público que los concierne se concentra alrededor de una pequeña minoría de fundamentalistas. A su sombra se expande la inquietud y el miedo. Ahora bien, la existencia de una minoría de musulmanes (inmigrantes o no por lo demás) que deciden vivir en Occidente sin integrarse es una realidad, actualmente, residual. Pero tendencias minoritarias de este tipo son también observables en otras religiones o en otros colectivos inmigrantes. Aun más. El Islam como tradición religiosa instituida por el Corán y regida por los cinco pilares fundamentales, no se impone de manera monolítica sobre las nuevas generaciones. Al contrario, el individuo asume los elementos de la tradición religiosa de una manera personal, en función de sus intereses o de sus aspiraciones subjetivas (lo que una vez más mina la pretendida esencia identitaria de la que habla el particularismo). Por lo general, la tradición musulmana –en coincidencia con el proceso de hibridación identitaria propia de la globalización– es reinterpretada a partir de la diversidad real de las trayectorias de inmigración y de las situaciones sociales. Ciertamente, tal y como el movimiento de *Black Muslims* lo muestra en el caso de los EE.UU., también en Europa, ciertas variantes neocomunitarias del Islam poseen una capacidad real de estructuración –y de control– de las experiencias de las personas que se encuentran en situaciones de crisis.²⁷ Pero, por el momento en Europa, el islamismo de los jóvenes es una experiencia religiosa variable, personal, sobre la cual la impronta de las autoridades comunitarias es relativamente débil.²⁸

²⁷ Gilles Kepel, *A l'Ouest d'Allah*, Paris, Seuil, 1994.

²⁸ Cf., entre otros, Nikola Tietze, "Des formes de religiosité musulmane en France et en Allemagne: une 'subjectivité sur des frontières'", en Michel Wieviorka, Jocelyne Ohana (éds.), *La différence culturelle*, Paris, Balland, 2001, págs. 206-216; Roberta Bosio et al., *Stranieri & Italiani*, Roma, Donzelli Editore, 2005.

[41] Es necesario rendirse a la evidencia. La existencia de la diversidad cultural no conduce a la fragmentación comunitaria. Al contrario, esta última aparece cada vez menos como un resabio cultural y más como la expresión de un fracaso social y económico. Entre el islamismo político de una minoría de jóvenes y la práctica tradicional del Islam de los abuelos, nunca hay que olvidar que muchas veces ha habido un verdadero proceso de asimilación cultural al que no le ha correspondido un mismo nivel de integración social. He aquí el verdadero escollo. Y es tal que nos obliga a desconfiar de una visión demasiado optimista de la integración de los inmigrantes, especialmente a causa de la xenofobia y de las diversas formas de discriminación de las que son víctimas. Frente a un cúmulo de obstáculos, una minoría puede verse tentada por la afirmación de una identidad de ruptura. El tema de la doble pertenencia cultural que para la mayoría de los jóvenes de la segunda o tercera generación posee, en un país como Francia, poca realidad cultural (si se toman en cuenta indicadores objetivos), adquiere gran importancia cuando pretenden en este contexto de hostilidad latente, real o imaginaria, afirmar una doble fidelidad al lugar de origen de los padres y al país huésped o de nacimiento. En resumen, muchas veces es la desconfianza del entorno, que mira con recelo la realidad de su asimilación, la que termina produciendo efectivamente la no-integración de los colectivos minoritarios. Una variante contemporánea de la profecía que se cumple a sí misma...

Entre los jóvenes que viven fenómenos de exclusión, el proceso pasa por una mezcla de formas de fidelidad religiosa y de protesta contra el tratamiento desigual al que están sometidos. A veces, el rechazo cede el paso a la ruptura. El islamismo político de una minoría aparece como una manera de "colmar" el vacío dejado por los antiguos mecanismos de integración social. Al final del recorrido, el actor étnico ya no se reconoce en la sociedad, quien a su vez tampoco lo reconoce. La etnicidad se transforma en una ruptura ostentosa con la sociedad huésped. Y, sin embargo, es preciso reconocer que los procesos más extremos sólo conciernen, hoy por

hoy, a una minoría, mientras que la mayor parte de los inmigrantes se reconocen partícipes en un proceso de integración.²⁹

[3] El tercer error es más sutil. Toma la forma de una semi-verdad, y pasa por una focalización obsesiva en torno a lo que se presentan como verdaderas aporías culturales. El argumento consiste en estrellar la argumentación (y sobre todo, el juego de la disensión consensual propia de la democracia) contra el muro de los dilemas. O esto, o lo otro.

Frente a esta actitud es preciso recordar dos cosas. En primer lugar, que en la vida social, y cada vez más se observa, como tantos autores lo han señalado, el paso del mundo del “o/o” al universo del “y/y”, o si se prefiere del “y/o”. La integración global no hace tabla rasa de las diferencias socio-culturales (como dijo Lévi-Strauss un tanto rápidamente y con mucha nostalgia),³⁰ pero lo que sí produce, y esto de manera masiva, es el ingreso en universos de nacionalismo reflexivo y de identidades en diálogo y tensión; en breve, un mundo donde las experiencias culturales están cada vez más obligadas a compararse entre ellas (y por ende, a cruzarse y/o rechazarse). Pero por otro lado, y en segundo lugar, es justo reconocer la existencia de puntos reales de oposición que generan verdaderos choques interculturales. Bhikhu Parekh ha dado, por ejemplo, una lista de doce de ellos (que incluyen, entre otros, la circuncisión femenina o la poligamia, laceraciones de ciertas partes del cuerpo, rituales de sacrificio de animales, uso de pañuelos o turbantes tradicionales, separación en ciertos ámbitos de hombres y mujeres, rechazo de la escolaridad pública, etc.).³¹ Ante estos ejemplos, ¿qué actitud debemos adoptar? Como veremos en el último apartado, frente a estas oposiciones la tolerancia, y el relativismo cultural que la anima, es a todas luces insuficiente para resolver tensiones de

²⁹ Farhad Khosrokhavar, *L'islam des jeunes*, Paris, Flammarion, 1997.

³⁰ Claude Lévi-Strauss, *Race et Histoire*, Paris, UNESCO, 1952.

³¹ Bhikhu Parekh, *Rethinking Multiculturalism*, Cambridge, Harvard University Press, 2000, págs. 264-265.

esta índole entre el “universal” y lo “particular”. ¿Por qué? Porque confirma la idea de la existencia de culturas incompatibles entre sí.

La salida de estos dilemas no puede hacerse a término sin una toma de posición. Firme. Clara. Inequívoca. Una posición que no instaura la “guerra de los dioses” pero que, al contrario, entreabre su salida. Para ello debe asumir, con convicción, sus creencias. El problema es justamente saber sobre qué bases, y a través de qué metodologías, debe asentarse su defensa.

II. El otro camino: la disolución metodológica

Llegados a este punto, miremos hacia atrás un momento. ¿Qué es lo que es común a estas tres mentiras? *La negación del individuo*. Por extraño que parezca en un primer momento, esta negación se encuentra en la raíz de cada una de ellas. La del particularismo, porque niega la facticidad de toda identidad, y por ende, y sobre todo, el trabajo de recomposición identitaria que le es propio a cada individuo –y esto, en el seno de cada grupo cultural–. La del universalismo culturalista porque o impone de manera subrepticia a todos los individuos un modelo único, o les niega el anhelo al reconocimiento de sus diferencias. La de la guerra de los dioses, en fin, porque termina congelando la historia a nivel de “las” culturas y de “las” sociedades, decretándolas incompatibles entre sí, olvidando que entre las culturas y las sociedades hay individuos vivos y móviles.

Como tantas veces en las ciencias sociales, frente a la imposible solución intelectual de estos dilemas es preciso recurrir a una disolución práctica. No se trata empero de una salida ecléctica. La resolución no pasa por la articulación de los términos de esta ecuación (el particularismo y el universalismo). En el fondo, aceptados los términos que subyacen a estas tres mentiras culturalistas, no hay salida. ¿Por dónde avanzar? *Si los debates U&P no tienen soluciones teológico-filosóficas, poseen, en revanche, múltiples disoluciones sociológicas*. Y en la raíz de estas disoluciones, se halla una

razón simple. Se llama el individuo. Desde él, como lo detallaremos, *el universalismo sólo es aceptable cuando es reconocido como un particularismo más una apertura*.³²

Bajo este prisma, y con muchas variantes nacionales, se trata menos de un simple tránsito de políticas “universales” hacia políticas “particularistas”, o viceversa, que de encontrar la(s) vía(s) más eficaz(es) para lograr un objetivo a partir del cual pueden juzgarse las distintas situaciones. En todo caso, la toma en consideración con seriedad de los problemas a escala del individuo,³³ permite disolver una serie de tensiones por lo general presentadas como irreconciliables o, curiosamente, no percibidas en su verdadera alteridad cultural. Una lectura que transforma el debate aporético entre el U&P en un conjunto de problemas prácticos que se disuelven en las diversas maneras en que puede ser abordada la relación entre lo individual y lo colectivo. Una perspectiva que, como lo explicitaremos en la conclusión de este texto, no supone adhesión exclusiva alguna a una visión “liberal” del individuo.

[44] El recurso a esta disolución metodológica puede incluso resumirse en una fórmula única: *frente a lo que se presenta como un dilema cultural “insoluble”, es preciso siempre elegir la solución práctica más simple y la de menor intensidad institucional*. No es yendo “hacia arriba” sino anclando los problemas “hacia abajo” donde se encuentra la

³² Es a lo que en el fondo apunta la versión del universalismo que, en filiación con la obra de Habermas, propone Benhabib alrededor de tres grandes principios: reciprocidad igualitaria, auto-descripción voluntaria y libertad de salida y asociación. Sin embargo, Benhabib subordina estos principios a una estrategia política –a saber, aquella que rechaza el holismo cultural y presenta “más fe en la capacidad que tienen los actores para renegociar sus propios relatos de identidad y de diferencia a través de los encuentros multiculturales en la sociedad civil democrática” (cf. Seyla Benhabib, *Las reivindicaciones de la cultura* [2002], Buenos Aires, Katz Ediciones, 2006, pág.177). Es esta vía, empero, que muchas veces conduce al *impase*. Lo importante es, más allá de los diálogos logrados o frustrados, saber (1) sobre qué bases se asienta verdaderamente la continuidad de la vida social a pesar de las diferencias a veces radicales; (2) y en nombre de qué criterios, y en qué circunstancias, incluso más allá del diálogo, es imperioso intervenir.

³³ Para una presentación de los implícitos presentes en una lectura de este tipo, cf. Danilo Martuccelli, *Cambio de rumbo*, Santiago, LOM, 2007.

salida de estos impases. A veces, incluso, es preciso reconocer como, a escala de los individuos, prácticas de imposición holista (por ejemplo, el uso del pañuelo islámico) esconden de hecho emancipaciones de los actores dentro de su propia tradición.³⁴

Una forma de sabiduría de la cual otras épocas ya dieron ejemplos posibles. En el otoño de la Edad Media, cuando las guerras de religión se afirmaban, una historia simple y sabia recorría Europa. Próximo a su muerte, un rey que poseía un solo anillo real, pero que tenía tres hijos, se encuentra ante el dilema de saber a quién de ellos debe dárselo. ¿Al mayor? ¿A aquél a quien él más ama? ¿Al más justo? Ante la imposibilidad de elegir, el rey resolvió llamar a un orfebre y le dio una consigna precisa: fundir el oro del anillo inicial, aliarlo con otros metales y fabricar tres nuevos anillos. Cada uno de ellos poseería así una parte del anillo inicial. Tal vez, quien sabe, lo poseerían incluso en dosis diferentes, pero nadie, ni el mismo rey, ni el mismo orfebre, serían capaces de saber a ciencia cierta cuál de ellos, en caso que lo tuviera, conservaría una proporción mayor. La alegoría servía por supuesto para hacer referencia a las tres religiones entonces en pugna: el cristianismo, el judaísmo y el Islam. El rey –Dios– habría dado una parcela de verdad a cada una de ellas, pero nadie sabía a ciencia cierta en qué proporción...

Muchas cosas nos separan, sin duda, de los implícitos de un relato de este tipo. Pero aún podemos aprender algo de este ejemplo. Cuando la “guerra de los dioses” se insinúa, más vale buscar, a escala de los individuos, formas de disolución práctica. Es lo que trataremos de hacer en los dos ejemplos que siguen.

III. Dos ilustraciones

Para mostrar las virtudes de la disolución metodológica, nos centraremos en esta sección en torno a la experiencia latinoamericana;

³⁴ Nilüfer Göle, *Interpénétrations. L'Islam et l'Europe*, Paris, Galaade Editions, 2005.

tomaremos como ilustración, por un lado, la cuestión étnica y, por otro, la cuestión juvenil. Dos formas de alteridad cultural que dan lugar a dos tomas de posición distintas. Por un lado, la dificultad, de una buena parte de las poblaciones indígenas, para integrarse plenamente a la sociedad, dada la pobreza o los bajos niveles de participación, hace que se activen nuevas demandas de reconocimiento de carácter religioso y/o étnico. Pero, por otro, y el punto es fundamental en lo que concierne al ámbito escolar, la integración simbólica tradicional es puesta en jaque por un actor particular, los jóvenes y adolescentes, que, plenamente integrados al universo de la sociedad de consumo, no se identifican con cierta cultura "nacional". Comencemos por la cuestión étnica.

1. La nación bajo presión

[46] La cuestión étnica está en el tapete de las discusiones en América Latina. Su actualidad cuestiona la identidad nacional del período estatal-nacionalista: aquella que durante el siglo XX, con mayor o menor éxito según los países, ofreció a las clases medias y a los sectores populares un discurso integrador. Primera observación: la nación que ayer se definió y discutió en torno a propuestas alternativas de modelos de desarrollo, hoy está bajo presión a causa de identidades que exigen nuevas formas de reconocimiento simbólico. Centrémonos específicamente en la cuestión indígena y veamos concretamente en ella cómo opera, a través de dos ejemplos precisos, el recurso de la disolución sociológica.

Primera disolución: detrás de las bambalinas del U&P

Si una novedad existe a este respecto en América Latina es que la cuestión indígena tiende a ser tratada, en mucho, y en todo caso por primera vez con esta intensidad, como una problemática de derechos ciudadanos. La pregunta fundamental tiene que ver con los contenidos de esta ciudadanía: ¿tendrán las indígenas los mismos derechos que los demás, o tendrán derechos especiales como descendientes de los pueblos originarios? Cómo

integrarlos: ¿a través de una política universalista o por medio de legislaciones particularistas?

Pero no vayamos tan rápido. Como señala León Zamosc, la cuestión indígena, al menos hasta ahora, no tiene sesgos irredentistas en la región.³⁵ Aunque hay grupos que se autodefinen como "naciones" y enfatizan la autonomía, en general sus demandas se refieren al autogobierno local o regional dentro de los Estados existentes. Lejos de apuntar al separatismo, los movimientos indígenas buscan, en su mayoría, redefinir su situación dentro de los Estados nacionales en los que se encuentran. Esa búsqueda, sin embargo, no presenta una orientación homogénea, sino que posee características propias en cada país, que reflejan la influencia de factores diversos, como la geografía, las estructuras socioeconómicas, las historias de las relaciones entre los pueblos indígenas y los Estados, las tradiciones políticas y culturales que existen en cada lugar. Un peso específico le corresponde al factor demográfico: es éste el que determina, como lo muestra convincentemente el análisis de Zamosc, una bifurcación de la cuestión indígena.

[47] Subrayémoslo desde ahora. Más que un problema teológico-filosófico entre universalismo y particularismo, lo que hay son estrategias políticas disímiles, que se explican a partir de los contextos de acción. Por un lado, donde los grupos nativos son muy minoritarios, la cuestión indígena se plantea como una problemática de supervivencia (y tiende a favorecer políticas particularistas). Por otro, en los países en los que son mayoría o una proporción significativa de la población, la cuestión indígena aparece sobre todo como un asunto de igualdad efectiva de derechos de representación (y tiende, por ende, a privilegiar políticas universalistas). En otros términos, *no hay una guerra de dioses intangible. Hay un sinnúmero de tensiones y estrategias políticas variables en función de los contextos sociales.*

³⁵ Aunque en último análisis nuestra interpretación sea en parte paralela a la suya, en esta sección nos inspiramos fuertemente a partir del trabajo de León Zamosc, "Ciudadanía indígena y cohesión social", presentado en el seminario *Coesao sociale en democracia*, Sao Paulo, IFHC, 2007.

En países como Colombia o Chile, a pesar de la divergencia de actitudes de los gobiernos de ambos países frente a la cuestión indígena, las reivindicaciones se dirigen hacia una defensa comunitaria, muchas veces a través de reivindicaciones particularistas. Frente a la pérdida de control y la devastación de su medio ecológico, el aplastamiento de su cultura por la sociedad mayoritaria y hasta el peligro de desaparición, sus demandas se orientan hacia el logro de condiciones que garanticen su supervivencia (control de territorios, autonomía para gobernarse a sí mismos y protección para sus estilos de vida y culturas). Pero, en el caso colombiano, este proceso es inseparable de una creciente participación en el juego político nacional; mientras que en Chile, la Coordinadora Mapuche encuentra más dificultades para hacerse reconocer.³⁶ O sea, el particularismo es doblemente dependiente de un contexto social: por un lado, la elección de esta estrategia depende de una condición social objetiva; y por otro, el éxito (la receptividad o no de este tipo de demandas por parte de un sistema institucional) depende del contexto político nacional.

[48] En los casos en los que los grupos indígenas constituyen sectores más importantes de la población, las estrategias son bien distintas. El caso de Bolivia es altamente significativo. A falta de espacio señalaremos tres fases muy distintas, y relativamente recientes, de la cuestión indígena en este país.³⁷ La primera, con punto de referencia en la reforma agraria de 1952, definió la cuestión indígena a partir del campesinado boliviano, sentando las bases de una identidad que combinó identificaciones campesinas, indígenas, y de pertenencia a la nación boliviana. La segunda, que coincide con la politización de la cuestión indígena en los años noventa (en el gobierno de Gonzalo Sánchez de

³⁶ Para una reflexión de conjunto a partir del marco nacional de estas evoluciones, cf. José Bengoa, *La comunidad reclamada*, Santiago, Catalonia, 2006.

³⁷ Además del texto ya citado de Zamosc, cf. en una perspectiva histórica, Yvon Le Bot, *Violence de la modernité en Amérique latine*, Paris, Karthala, 1994; Jean-Pierre Lavaud, Françoise Lestage, "Les redéfinitions de l'indianité: historique, réseaux, discours, effet pervers", *Esprit*, n° 321, 2006, págs. 42-64; Alicia Szmulker, "Culturas de desigualdad, democracia y cohesión social en la Región Andina", seminario *Coesao sociale en democracia*, Sao Paulo, iFHC, 2007.

Lozada y del aymara Víctor Hugo Cárdenas como vicepresidente), buscó la asociación entre un programa económico neoliberal y un ensayo de políticas multiculturalistas. En esa década empezaron a cuestionarse seriamente los rasgos monoculturales y monoétnicos del país. La tercera fase prolonga y amplifica la situación anterior: frente al intento de recuperación de la cuestión indígena por las élites bolivianas, la confederación campesina, los cocaleros y el MAS incorporaron masivamente esta problemática en sus discursos; pero no para reclamar derechos especiales, sino para reafirmar las raíces nativas de la nación y las aspiraciones populares de acceder a una ciudadanía igualitaria y participativa. Por el momento, es difícil saber el destino de esta tercera fase y sobre todo si la cuestión indígena dará o no paso a un Estado plurinacional que combine el principio universalista de los derechos individuales igualitarios con el reconocimiento de los derechos colectivos de los grupos originarios (a través de un esquema de autonomías regionales y locales que incluyan unidades territoriales indígenas).³⁸

[49] ¿Qué conclusión extraer de este rápido sobrevuelo? Que, más allá de los discursos, resulta claro que las demandas de carácter más particularista (de territorialidad y autonomía) son sobre todo imperativas en los países con poblaciones indígenas pequeñas. Incluso en Bolivia y en Ecuador, las demandas de territorialidad aparecen como un elemento que es mucho más relevante para los grupos amazónicos que para los grupos andinos mayores. Sigamos el análisis de Zamosc. Lo que más movilizó a estos últimos no fueron los temas étnicos en el sentido estrecho, sino los grandes temas nacionales, como las políticas económicas del Estado y el ejercicio del poder. Es evidente que su motivación fundamental no es la necesidad de cerrarse sobre sí

³⁸ Notémoslo rápidamente, el caso de Ecuador (donde los nativos son entre el 15% y el 20% de la población, principalmente quichuas de la Sierra y grupos amazónicos menores), presenta ciertas similitud con la experiencia boliviana. Su confederación, la CONAIE, ha combinado demandas campesinas y populares con aspiraciones indígenas, como el plurinacionalismo, bilingüismo, representación en el Estado y autonomía territorial. Una estrategia que enfrenta, empero, dificultades particulares dada la crisis actual del sistema político ecuatoriano, lo que obliga al movimiento indígena a redefinir sus objetivos en cuanto a su lugar en la política nacional y sus derechos en la nueva Constitución.

mismos, atrincherarse en sus territorios y rodearse de protecciones para sobrevivir como indígenas. Por el contrario, sus luchas apuntan a salir del marginamiento e involucrarse en la política para “indigenizar” a Bolivia y Ecuador; es decir, para lograr que las instituciones, la cultura, la distribución del poder económico y político y la vida pública en general reflejen la realidad de países en los cuales la mayoría o un sector grande de la población es indígena. En última instancia, lo que buscan es ser incluidos en el Estado-nación a partir de un estatuto de igualdad ciudadana efectiva.³⁹

³⁹ El lector podrá tal vez sorprenderse de que no hayamos abordado en este contexto el tema escolar y el problema de la lengua. Uno de los principales problemas del debate U&P ¿no es acaso el vínculo entre las mayorías (que en la casi totalidad de los países de América Latina están masivamente castellanizadas) y las minorías lingüísticas? El tema es sin duda central, pero bien puede decirse que un cierto consenso es susceptible de imponerse entre las partes. El respeto hacia las lenguas vernaculares supone de parte del Estado, y ello en contra de lo que ha sido muchas veces la política educativa en América Latina, esfuerzos para garantizar el derecho de esas minorías a disfrutar de su especificidad cultural, y antes que nada, de su propia lengua. Ello forma parte de una exigencia democrática y de un derecho cultural que necesariamente implica esfuerzos crecientes por parte del aparato educativo público (por ejemplo, la extensión del número de enseñantes indígenas). Derecho que no puede sino incrementar la igualdad de oportunidades escolares de alumnos, como otras experiencias de bilingüismo, lo han mostrado. Pero este derecho legítimo (“particularista”) tampoco puede desconocer la realidad del espacio lingüístico nacional y de la integración del mercado nacional, y que, por ende, supone en la escuela la continuación de políticas de alfabetización en castellano (“universalistas”). Algun día, tal vez, el monolingüismo de las minorías culturales sea un derecho pleno, pero en el contexto de situación de dependencia económica y cultural de la América Latina el olvido de esta misión de la escuela se traduce inevitablemente por la exclusión pura y simple de estas minorías. El problema de todas formas será zanjado: la castellanización será producida a través de otros canales –ya sea por los medios de comunicación de masas, ya sea por las relaciones de trabajo–. Pero aquí también, y a pesar del relativo acuerdo (al menos a nivel de los principios) en favor del bilingüismo, las situaciones culturales son muy diferentes (y en ello reencontramos la distinción con la que estamos trabajando), según se trate de grupos étnicos, minoritarios, y con contactos limitados y esporádicos con la sociedad urbana (que manejan deficientemente la lengua castellana y cuyo problema mayor sigue siendo el analfabetismo o el iletrismo), o que se refiera a grupos étnicos importantes, urbanizados, integrados, y muchas veces indistinguibles de la población mestiza y criolla. Para una reflexión más general sobre el espinoso vínculo entre la lengua y la nación en América Latina, cf. Danilo Martuccelli, Maristella Svampa, “Escuela y sentimiento nacional: de la lengua a la música”, *Cuadernos Americanos*, n° 62, marzo-abril 1997, págs. 146-179.

Primera conclusión

La elección de estrategias universalistas o particularistas se entiende a partir de los contextos sociales. En otros términos, y generalizando a otras experiencias nacionales, no es sólo la pluralidad de grupos sociales en presencia (nativos, inmigrantes, minorías religiosas...) lo que explica en términos jurídico-filosóficos la naturaleza exacta de los debates del U&P en las diferentes sociedades (como lo precisa Will Kymlicka),⁴⁰ pero el que se opte por uno u otro término de esta dicotomía depende en realidad de los contextos de oportunidad tanto en términos simbólicos como políticos. El mismo proceso puede observarse a propósito de otras experiencias donde las perspectivas universalistas o particularistas también aparecen como meras estrategias relativas cuya significación depende del contexto de acción. Por ejemplo (y a este respecto la experiencia de un país como Francia es revelador), que los Estados-nación, los más voluntaristas en la imposición de una homogeneidad cultural a nivel interno –una actitud presentada como un camino hacia lo “universal”–, se encuentran, de hecho, en situación de tener que defender a nivel internacional perspectivas “particularistas” y expresiones diferencialistas (como la excepción cultural).

En breve, el debate U&P es soluble –y comprensible– y por ende negociable a partir de las lógicas de las oportunidades políticas. Por supuesto, la identidad no se puede negociar. Pero, como todo buen sindicalista sabe, porque algo no se puede negociar es que siempre se termina negociando...⁴¹

⁴⁰ Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship*, Oxford, Oxford University Press, 1995.

⁴¹ La situación es sin duda distinta pero en los actuales debates sobre la cuestión negra en el Brasil, y la búsqueda de políticas particularistas, es posible encontrar más de una resonancia con los procesos anteriormente evocados. Pero también es preciso reconocer una especificidad, a saber: que este conjunto de demandas y actitudes reflejan un humor creciente de la opinión pública (y sobre todo la población negra) que perdió la confianza en el futuro, por falta de crecimiento económico y baja movilidad social. En breve, y por paradójico que parezca, los cuestionamientos actuales sobre la nación brasilera no se alimentan tanto de un pasado oculto como probablemente de un futuro incierto. No es un mero juego de palabras. En

Segunda disolución: ¿la “guerra de los dioses”?

Aceptemos lo anterior. Esto empero deja intacto, replicarían algunos, el problema de fondo del debate U&P. A saber, que los avances jurídicos en curso presentan problemas específicos de integración de tradiciones culturales que no se construyen sobre el credo de los derechos individuales. En realidad, si la legislación en favor de identidades étnicas puede producir una indudable mejora en las situaciones de desigualdad que afectan a estos grupos, también genera nuevos problemas cuando, por ejemplo, los derechos comunitarios cristalizan estructuras de poder oligárquicos, o cuando los derechos colectivos se contraponen a los derechos individuales. El problema no es menor porque hoy numerosos países han introducido en grado diverso derechos colectivos a favor de las poblaciones indígenas: educación bilingüe, propiedad colectiva de tierras comunales, status oficial al derecho consuetudinario, formas de autogobierno territorial y de representación política diferenciada.

El punto merece una atención específica. ¿No estaríamos aquí frente a un conflicto insalvable, una variante de la “guerra de los

verdad, y más allá de las retóricas políticas, las discrepancias se organizan alrededor de la manera más eficaz de superar las desigualdades que atentan contra ciertos grupos sociales. Para unos, esto implica la puesta en práctica de políticas particularistas de acción afirmativa, y tras éstas se afirma la necesidad, como objeto de legitimación de ellas, de una revisión histórica de la memoria nacional. Para otros, por el contrario, es apoyándose en la memoria de la democracia racial, indisociablemente horizonte utópico y experiencia cotidiana, como es necesario re-pensar hoy políticas universalistas que logren una reducción eficaz de las desigualdades. El desacuerdo gira pues, alrededor, de un diagnóstico común, e incluso reposa en torno a un consenso último. En efecto, los unos y los otros reconocen la existencia de prejuicios raciales, de discriminaciones étnicas y la necesidad de combatirlas, y ambos las rechazan en nombre de la igualdad, pero disienten fuertemente en la mejor manera de enfrentarlas. Para los primeros, esto exige políticas afirmativas y una reelaboración de la memoria nacional; para los segundos, esto pasa por políticas universalistas y por la profundización de la democracia racial, a la vez horizonte utópico y realidad, incluso parcialmente efectiva, de la sociabilidad brasilera. La nación, indisociablemente memoria y proyecto, ve desgarrarse sus polos. Pero aquí también, más que una guerra de dioses, es observable, sobre la base de amplios acuerdos comunes, una discusión sobre la mejor manera de realizarlos. La “guerra de los dioses” es soluble en una negociación de políticas públicas.

dioses” de las que hablaba Weber? Para responder, más vale empezar por plantear un elemento, fundamental, y cuya importancia sólo será evidente al final de nuestro razonamiento. Partamos de una constatación empírica: nunca, como hoy, han sido tan fuertes los procesos de integración en la cultura dominante de todos los sectores de la población. En términos simples: las nuevas generaciones de jóvenes indígenas hablan cada vez menos las lenguas ancestrales (o son ampliamente bilingües), tienden a perder diferencias vestimentarias (y no solamente cuando migran hacia los centros urbanos) e incluso es baja su participación en los ritos tradicionales.⁴² Un proceso de transformación (o “aculturación cultural”) que no se traduce empero, como ha sido de rigor en otros países en torno a experiencias minoritarias, por una negación de sus orígenes. Al contrario, exigen un reconocimiento digno de sus culturas. Pero, y subrayémoslo de entrada, *las nuevas demandas sociales, si bien se expresan en términos identitarios colectivos, son en el fondo fruto de una dinámica democratizadora y de una aspiración de dignidad reclamada por los individuos miembros de estas minorías.* Más que una oposición simple entre lógicas “universalistas” y lógicas “particularistas”, a lo que se asiste es a una dialéctica *sui generis* entre la igualdad y la libertad, entre la afirmación de derechos minoritarios y las aspiraciones democráticas individuales.

Pero no vayamos tan rápido y veamos en un primer momento las tensiones que esta oposición aparente introduce en el debate público. En medio de la tensión entre el derecho consuetudinario y el derecho liberal, ¿cómo encarar el diálogo? Regresemos a la regla enunciada y veamos si es posible constatar, a escala del individuo, una disolución práctica de esta aporía.

En la mayoría de los casos, la solución política encontrada consistió en otorgar derechos especiales a ciertas comunidades, por lo general dentro de una autonomía territorial, pero esto sólo fue dentro del marco común de la vigencia de derechos universales

⁴² Un proceso que, salvando distancias, es similar al que hemos apuntado más arriba a propósito de las poblaciones de origen inmigrante en los países centrales.

propios al conjunto de los miembros de un Estado-nación. De entrada, el status de los derechos especiales aparece como subordinado al sistema jurídico (de corte liberal) propio a la mayoría de los países latinoamericanos. El derecho consuetudinario sólo tiene vigencia en la medida en la que no se vulneren estos principios fundamentales. Los puntos de fricción no son menores, como en el caso de las prácticas punitivas de ciertas poblaciones indígenas (que legitiman, por ejemplo, el recurso a fuertes castigos físicos), o cuando el derecho consuetudinario entra en choque con los principios de igualdad de la mujer. Los partidarios de la guerra de dioses se frotan las manos: ¡he ahí, por fin, una verdadera incompatibilidad!

En efecto, desde una lógica ideal toda intromisión externa, desde el Estado en la comunidad, debería juzgarse como una intervención ilegítima. Pero esta conclusión sólo es inevitable si se resbala en la mentira particularista –a saber, si se hace “como si” todos los miembros de una comunidad adhirieran, sin fallas, a los usos de la tradición–. No siempre es así, sobre todo si nos centramos a escala de los individuos. Seamos claros: su validez debe defenderse en ambas direcciones. Por un lado, es porque los individuos son postergados (en tanto miembros de comunidades marginadas y por ende maltratados por la sociedad en su conjunto a la cual pertenecen) que se hacen necesarias ciertas políticas (“particularistas”). Por otro, es porque los individuos son susceptibles de ser maltratados por la comunidad de la que son miembros, que se hacen necesarias otras políticas (“universalistas”). Inútil invocar que en este juego se reintroduce la lógica liberal del individualismo moderno. No sólo existe una vertiente Sur de la libertad, también existe un conjunto de voces libres dentro de las comunidades. Y no es absurdo pensar que una “víctima” (sea culpable o no desde el punto de vista de un sistema jurídico) prefiera la pena menos dura para él –sobre todo si ello concierne su propia vida.

Aun peor. Aceptar la existencia de una incompatibilidad radical supone encerrar a las comunidades indígenas en una tradición intangible; en verdad, caer en una visión ingenuamente a-histórica

(y profundamente autoritaria) que transforma ciertas prácticas culturales, históricamente construidas, y por ende móviles, en criterios indelebles de una tradición. *Una posición que, al congelar las identidades de los otros, les priva simplemente de la posibilidad de cuestionarse desde el interior y silencia por ende las voces que, en el seno de esas comunidades, enuncian otras demandas.* El bosque comunitario esconde el árbol de las singularidades individuales.

Seamos tajantes. No existe en la práctica un campo insuperable de conflicto, pero sí una doble reificación falaz tanto del derecho (y de la identidad) consuetudinaria como del derecho liberal, que olvida el conjunto de evoluciones, incluso recíprocas, existentes entre una y otra. Al hacer esto, se descuida la evidencia empírica: detrás de las reivindicaciones étnicas contemporáneas se esconde una afirmación de dignidad portada por actores sociales que son cada vez más integrantes plenos (incluso cuando se resisten a ello) de la cultura nacional dominante. ¿Cómo descuidar un hecho: la mayor parte de estos movimientos se organizan menos en oposición a los derechos liberales y en el fondo sí, paradójicamente, en nombre de éstos? Y, en contra de lo que el esencialismo identitario quiere imponer, es en el seno de cada comunidad, y no sólo como una intromisión desde el exterior, donde se constatan divisiones y discusiones entre partidarios de distintas lecturas de la tradición –y a término, por supuesto, como lo muestran tantas voces indígenas femeninas, defensoras sin ambages de la vida individual contra los dictados de una tradición congelada.

El principal problema no reside pues en saber si un régimen democrático debe o no reconocer derechos culturales a sus minorías. Si la posición clásica respondió que no, fue porque en el fondo supuso un paralelismo entre la religión y la cultura. Al igual que el Estado es laico en cuestiones religiosas, de la misma manera el Estado no debía privilegiar una cultura en detrimento de las otras. Ahora bien, es justamente este postulado el que es problemático. Como lo muestra en este punto de manera convincente el planteamiento de Will Kymlicka, el problema no consiste en saber si los derechos minoritarios son una

violación de la neutralidad, sino en saber si el proceso de institución de la nación crea o no, inevitablemente, una injusticia hacia las minorías.⁴³ Y ello tanto más cuanto que es contra estas últimas que se han construido históricamente la mayor parte de las naciones modernas. O sea, dada la historia real, es imposible imaginar un Estado neutro culturalmente, ya que, como mínimo, el código civil refleja una cierta concepción del bien, y sobre todo el Estado “habla” una lengua.

Esta situación es la que permite distinguir, a partir de los años noventa, entre un “antiguo” comunitarismo que defiende el derecho de una comunidad a la protección de su cultura, frente a una variante “nueva”, que argumenta en favor de los derechos minoritarios, según la cual los actores piden que sus diferencias culturales sean reconocidas, no en detrimento de la libertad individual, sino como un medio y una condición para el ejercicio efectivo de esa misma libertad.⁴⁴

Precisémoslo mejor. El multiculturalismo cuestiona la respuesta democrática tradicional al dilema identitario asegurado por los dos grandes núcleos de la política moderna –la libertad y la igualdad–. La libertad, ligada en la versión liberal a la separación entre el espacio público y privado, permitía la expresión de identidades particulares fuera del dominio público. La igualdad apuntaba a la repartición de la riqueza socialmente producida independientemente de los rasgos propios de los individuos. La gramática política de la democracia se apoyó durante décadas en el carácter universalizable de los derechos, lo cual alimentó

⁴³ Will Kymlicka, “Les droits des minorités et le multiculturalisme: l’évolution du débat anglo-américain”, *Comprendre*, n° 1, 2000, págs. 141-171. No hay que olvidar, empero, repitámoslo, que los debates de filosofía política están fuertemente marcados por realidades nacionales. El hecho de que Kymlicka se interese sobre todo por el problema de la lengua no es casual. En Canadá, la inquietud frente a la inmigración ha coincidido con el renacimiento de la querrela secular que opone los *québécois* de lengua francesa a sus vecinos de lengua inglesa.

⁴⁴ Para una discusión crítica de esta posición, cf. Sylvie Mesure, Alain Renaut, *Alter ego*, Paris, Aubier, 1999, sobre todo la segunda parte; cf. también Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, Paris, Fayard, 1997.

una de las representaciones más abstractas imaginables del lazo social. La democracia ha sido históricamente indiferente (a veces hostil) al problema de las identidades, siempre susceptibles de traducirse, a través de los derechos universales, en problema civil o en problemas sociales. En todos los casos, las identidades estaban subordinadas, e informadas, por la universalización de los lenguajes y el triunfo de una modernidad asociada con la razón universal. El multiculturalismo es la puesta en cuestión, práctica e intelectual, de este doble implícito democrático. Pero no así de estos principios –en todo caso en su traducción tangible a nivel de las experiencias individuales–. Si la igualdad o la libertad son cuestionadas desde la “equidad” o la “diferencia”, no lo son en tanto “valores”. La equidad interroga, con más precisión que en el pasado, la igualdad efectiva de capacidades de las que goza un individuo; la diferencia estudia los mecanismos que permiten un mayor reconocimiento de la diversidad cultural de los individuos. La equidad y la diferencia continúan entendiéndose en referencia a la igualdad y la libertad, y éstas, en último análisis, se entienden a partir de las posibilidades que transmiten a los individuos. Lo que está en discusión es la mejor manera de expandirlas y no su cuestionamiento.⁴⁵

Es, pues, dentro de este marco como debe leerse el cambio de perspectiva observable en los debates multiculturales. En el caso de ciertas políticas multiculturales de los años ochenta o noventa, se pensó que había que defender un modo de vida comunitario y premoderno frente a los ataques del individualismo liberal. Una posición que hoy tal vez puede convenir a ciertos grupos minoritarios, pero que de ninguna manera responde a las exigencias de otros grupos étnicos, y sobre todo está muy lejos de responder a las demandas más o menos plurales de los indivi-

⁴⁵ Para un desarrollo más amplio de este punto, cf. Danilo Martuccelli, “Les contradictions politiques du multiculturalisme”, en Michel Wieviorka (ed.), *Une société fragmentée?*, Paris, La Découverte, 1996; versión castellana en Daniel Gutierrez (ed.), *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*, México, Siglo XXI, 2006.

duos que los componen.⁴⁶ De lo que hoy se trata es de *defender los derechos culturales como una condición de la libertad y la igualdad individuales*. El objetivo, a través del reconocimiento de los derechos de las minorías, es mejorar la vida individual y proteger a los ciudadanos de las injusticias creadas, implícita o explícitamente, por las instituciones nacionales. Para autores como Kymlicka, el objetivo, entonces, no es otro que hacer que el Estado liberal sea verdaderamente liberal; o sea, que sea neutro frente a los sistemas de valores culturalmente encarnados. Para ello, el Estado está obligado, en ciertos contextos, a reconocer derechos a las minorías para extender la libertad de los individuos. Pero, y es el corolario indispensable de esta actitud, *el Estado también tiene que dar protecciones para que los individuos ejerzan su libertad dentro de los grupos minoritarios de los que forman parte –y a veces en contra de ellos–*. Es justamente este aspecto el que obliteran todos aquellos que piensan las demandas identitarias de manera esencialista y que desarrollan concepciones totalitarias de la identidad: curiosamente, en el seno de la Otredad, todos serían iguales. La categoría grupal anula las especificidades individuales. Y tras ellas, las libertades.

[58]

2. La alteridad etaria

Tomemos una segunda ilustración. En apariencia, es totalmente distinta ya que concierne a los adolescentes y jóvenes urbanos y escolarizados. ¿Por qué y cómo abordarlos en el marco del debate U&P? Porque bien vistas las cosas, la cultura juvenil –esa mezcla híbrida de consumo de masas, producción simbólica interactiva y hermetismo etario– es hoy por hoy una de las principales formas de alteridad cultural en nuestras sociedades. Pero esta alteridad, bien real, no es por

⁴⁶ Lo anterior es una evidencia en lo que concierne a las minorías inmigrantes de los países europeos que aceptan en su enorme mayoría los principios del liberalismo cultural y político (y que, no obstante, generan debates increíblemente similares a los que se observa a propósito de la cuestión indígena en América Latina).

lo general percibida. ¿Por qué? Porque se presenta como una versión cultural particularista dentro del universalismo moderno. Tanto es así que pueden hacerse afirmaciones casi contrarias a lo que hemos visto a propósito de la cuestión indígena. Si las poblaciones indígenas defienden: a) por un lado, una especificidad cultural en medio de procesos activos y crecientes de aculturación en la esfera nacional; b) y por otro, luchan cada vez más para obtener una plena inclusión simbólica en las naciones en las que viven; los adolescentes y jóvenes conocen un proceso casi opuesto. Si por un lado participan activamente en la cultura nacional y en la cultura del consumo dominante (de la que son uno de los mejores estándares), al punto que su inclusión simbólica no parece problemática, por otro lado, intentan constantemente “escaparse” de ella. Y, en este esfuerzo, recrean por momentos, y aunque sigilosamente, una verdadera alteridad cultural.

Pocas fracturas culturales son hoy tan fuertes como aquella que separa a los jóvenes de los adultos, la cultura juvenil de la cultura escolar, incluso la cultura adolescente de la cultura nacional. Pero, a pesar de su contundencia, esta separación no se piensa en los términos del debate U&P. Es la razón por la cual en lo que sigue tendremos que hacer un doble esfuerzo. Por un lado, mostrar la pertinencia de los términos de este debate para caracterizar esta tensión, y por otro, indicar la manera cómo, en los hechos, ésta puede –o se disuelve– prácticamente.

Primera disolución: por debajo del U&P, o ¿por qué no se habla de derechos culturales a propósito de los jóvenes?

Los derechos culturales han sido evocados a propósito de muchas minorías religiosas, étnicas o nacionales, a veces sexuales, e incluso ha habido quien los ha evocado a propósito de las mujeres. Pero ¿tiene sentido evocar los derechos “culturales” a propósito de los jóvenes?

Planteemos los dos términos del problema. Por un lado, en efecto, la afirmación de una cultura de consumo de masas es sin lugar a dudas uno de los grandes rasgos de la juventud en las últimas décadas. Cíclicamente, los jóvenes forman parte de movimientos culturales,

[59]

por lo general rápidamente socio-degradables, pero que, al menos en un primer momento, vehiculan innovaciones identitarias y críticas sociales importantes. Por supuesto, estas movilizaciones están lejos de ser enteramente autónomas, a tal punto que en su elaboración es posible advertir la acción de las industrias culturales y de las lógicas del consumo, pero esta creación (como lo muestra la experiencia del rock desde los años sesenta) es también el fruto de una “sub-cultura” juvenil con visos de autonomía.⁴⁷ Por otro lado, y a diferencia de otros grupos sociales que exigen un reconocimiento de sus especificidades culturales, los jóvenes, a pesar de la importancia de sus dimensiones identitarias, no reivindican derechos culturales. ¿Por qué? Porque la manera como son experimentadas estas dimensiones culturales impide en parte el ingreso a una lógica propiamente política. Por extraño que por momentos parezca, las dimensiones identitarias de la juventud son a la vez indisolublemente personales y colectivas, esencialistas y transitorias, universalistas y particularistas, dominantes y dominadas. Esta cultura es en efecto:

- personal (nada más privado para un joven que su “look”) y colectiva (... nada más uniformante que un cierto estilo “joven”);
- esencialista (nada auto-define mejor la forma de ser de un joven que su cultura –el joven es lo que consume culturalmente–) y transitoria (... curiosamente esta esencia es crono-degradable);
- universalista (pocas manifestaciones culturales forman hoy, a tal punto, parte del *mainstream* de la “modernidad” como la cultura joven –símbolos, íconos de belleza, sonidos, humor–) y particularista (... imposible no distinguir, de inmediato, los rasgos de una forma cultural joven);
- en fin, dominante (la cultura juvenil aliada con la cultura del consumo es un pilar de la cultura mayoritaria) y dominada (... en la experiencia concreta de los jóvenes y adolescentes esta

⁴⁷ Dick Hebdige, *Subculture, the Meaning of Style* [1979], London, Routledge, 2003.

cultura aparece como “subordinada” a las instituciones en las que evolucionan).

Es esta mezcla *sui generis* de elementos que explica la situación específica de la “cultura joven”. Las manifestaciones culturales, las “modas vestimentarias”, las actitudes y las expresiones idiosincráticas, los diversos signos corporales, son todos presentados como rasgos “personales” e “íntimos” del individuo. Pero, a diferencia de otros grupos que transitan de esta faceta “individual” hacia dimensiones propiamente políticas, la “autenticidad” cultural ansiada por los jóvenes es, en su radicalidad primigenia, reticente a su institucionalización en términos de derechos. *Los jóvenes desean no tanto que se les otorguen nuevos “derechos” culturales como grupo sino que se les reconozca como “personas” singulares. La juventud posee un individualismo expresivo no institucionalizable.* En el límite, lo único que piden implícitamente es una libertad de experimentación cultural, hoy ampliamente reconocida en la práctica dirán algunos –recuperada, concluirán otros, por el mercado de las industrias culturales–. El resultado es por lo menos paradójico: la capacidad de los jóvenes en renovar, inventar, e imponer sus modelos culturales, es inversamente proporcional a su deseo de ver reconocida esta competencia en términos de derechos culturales.⁴⁸

Pero centrémonos en la escuela para mostrar los efectos *sui generis* y contradictorios que esta alteridad cultural suscita hoy. Partamos de una constatación paradójica, aun cuando la escuela (y los profesores) gestionen todos los días esta diferencia cultural, tienen dificultades para pensarla en términos de un verdadero “particularismo”. A lo más, se expresan actitudes contrarias hacia la sociabilidad propiamente adolescente (unos reconociéndole al grupo de pares una capacidad educativa real –en la filiación, por ejemplo, de los trabajos de Piaget–; otros, por el contrario, denostando los riesgos siempre presentes en la

⁴⁸ En este mismo sentido debe interpretarse la importante brecha digital que existe hoy entre jóvenes (sobre todo adolescentes) y adultos. Para el caso chileno, cf. *Desarrollo humano en Chile. Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?*, PNUD, 2006, págs. 92-98.

sociabilidad adolescente –en la filiación, obviamente, de Rousseau–). Pero, en ambos casos, lo que se niega radicalmente es la existencia de esta alteridad cultural.

Eppur si muove. Descartada institucionalmente, la alteridad cultural de los jóvenes no cesa de insinuarse cotidianamente en las aulas. Pero incluso aquí las transformaciones se aceleran y cambian de significado en los últimas décadas. En efecto, en lo que puede ser leído como una variante específica del debate entre el “universalismo” escolar y el “particularismo” juvenil, es posible rastrear tres formas distintas de tensión.

a) En primer lugar, y cómo se observó desde los años cincuenta y sesenta, el grupo de pares funciona a veces con un sistema paralelo de clasificación al que utiliza la escuela: a la *performance* educativa y a la conformidad disciplinaria en el ámbito escolar, se le opone la reputación en el grupo de pares.⁴⁹

b) En segundo lugar, vivimos cada vez menos en sociedades donde los valores escolares enfrentan una comunidad juvenil, sólidamente encastrada en una tradición clasista popular u obrera, que promueve formas activas de resistencia hacia la escuela, como Paul Willis lo señaló para el caso inglés en los años setenta.⁵⁰

c) Y es aquí donde llega la verdadera ruptura actual, vivimos en sociedades donde la cultura juvenil, en la alteridad y la autonomía que son cada vez más suyas, posee una fuerte legitimidad cultural. Es esta legitimidad creciente la que transforma la situación contemporánea. Y ello tanto más cuando esta cultura juvenil no se define esencialmente en oposición a la escuela. Es una cultura paralela que moviliza a veces otros valores que aquellos vehiculizados en la escuela, a veces los mismos, pero que se caracteriza por una indiferencia radical hacia ésta.

⁴⁹ Talcott Parsons, “The School Class as Social System: Some of its Function in American Society” [1959], in *Social Structure and Personality*, New York, The Free Press, 1964, págs. 129-154.

⁵⁰ Paul Willis, *Learning to Labour*, Farnborough, England Saxon House, 1977.

En una situación de este tipo, la versión tradicional de laicidad deja de ser una actitud viable. No sólo no hay un combate entre el “oscurantismo” y la “razón”, puesto que ambas culturas en su alteridad se definen desde la modernidad, sino, en verdad, y a diferencia de la oposición que pudo ayer darse en ciertos países entre la “religión” y la “razón”, donde la colisión de intereses fue a veces manifiesta, hoy por hoy, y a pesar de su alteridad, la cultura juvenil (y sus aliados –la cultura del consumo y la cultura de masas–) se desinteresa por lo general abiertamente de la cultura escolar. Se constituye pues *una confrontación cotidiana, a la vez sorda y extraña, entre una cultura escolar que se vive sitiada por una cultura juvenil... que se despreocupa de ella.* El resultado es, por parte de los alumnos, una mezcla de indiferencia y de reticencia –ni resistencia, ni adhesión–; se constituye un espacio personal y/o colectivo, paralelo a la escuela, atravesado por la estética de la comunicación, gozando de una fuerte legitimidad cultural.⁵¹ En un contexto así, los jóvenes no resienten la necesidad de defender “sus” derechos culturales. Aunque su cultura no sea en el fondo reconocida institucionalmente, la imponen –y la viven– prácticamente. Esto es: *razonando a partir de sus experiencias personales (y a escala de sus individualidades) no sienten la necesidad de obtener un reconocimiento institucional hacia sus formas culturales* –las cuales, por lo demás, se caracterizan por una fuerte rotación simbólica.

Segunda disolución: ¿los conflictos de civilidad, una variante de la “guerra de los dioses”?

Ahora bien, si estas tensiones no son por lo general interpretadas en el marco del debate U&P, ello no impide que sea visible en este ámbito la presencia de una versión específica de la “guerra de los dioses”, una en la cual las recriminaciones se hacen en términos de conflictos de civilidad. Al punto que por momentos pareciera que las recriminaciones en torno a la civilidad se han convertido en el

⁵¹ François Dubet, Danilo Martuccelli, *En la escuela* [1996], Buenos Aires, Losada, 1998; Patrick Rayou, *La Cité des lycéens*, Paris, L’Harmattan, 1998.

lenguaje natural para evocar las relaciones, sociales y culturales entre las generaciones. Por supuesto, este tipo de actitudes son viejas como el mundo y, sin embargo, hay algo de nuevo en las tensiones actuales. ¿Qué?

En primer lugar, esta incivilidad no puede asociarse ni al sentimiento de una crisis moral generalizada, ni al incremento de la inseguridad, tampoco leída como un simple desplazamiento en términos “morales” de un conflicto social entre clases (si es cierto que los jóvenes de origen popular son el blanco preferente de estas críticas, éstas también conciernen a los jóvenes de clase media). *Tarde o temprano, la alteridad cultural de los jóvenes es masivamente percibida como un problema de incivilidad*. Esta lectura es hoy cada vez más legítima y consensual.⁵² Notémoslo: ahí donde a propósito de otros grupos sociales prima una interpretación “culturalista” (como en el caso de la cuestión indígena), aquí prima, de entrada, una lectura “moral”. La sombra de la “guerra de los dioses” no es menos presente.

La razón explicativa de esta orientación se encuentra probablemente en el cambio de las relaciones de fuerza entre las generaciones.⁵³ Los asuntos de civildad no pueden ser vistos fuera del sistema de relaciones sociales en el cual se emplazan. Para comprenderlo sirvámonos rápidamente de la configuración “establecidos” y “marginales” de Norbert Elias.⁵⁴ Los adultos fueron, durante mucho tiempo, los “establecidos”, y los jóvenes los “marginales”: en términos más simples, eran los segundos los que debían insertarse en el mundo de los primeros —una evidencia reforzada por la convicción de que los primeros habían alcanzado una madurez y un autocontrol bien superior a los

segundos—. Y ello tanto más que los adultos, colectivamente, guardaban entre sus manos la posibilidad de imponer las reglas de juego. Una capacidad que reposaba en último análisis en la cohesión de éstos entre sí: más allá de múltiples barreras, los jóvenes estaban bajo la mirada legítima de los adultos (por ejemplo, los vecinos) que podían eventualmente resonarlos. Esta capacidad de interpelación era una garantía de civildad entre las generaciones.

Esta relación de fuerza ha sido, sino verdaderamente invertida, por lo menos transformada en profundidad bajo los efectos de la valorización creciente del valor-juventud. Los modelos adultos son más inestables, llenos de ambivalencia, y como cierta literatura no ha cesado de repetirlo, muchos adultos no saben más ni qué es lo que hay que transmitir y sobre todo cómo hay que hacerlo. La juventud es una fuente axiológica ambivalente.⁵⁵ Tal vez nadie lo expresó mejor que Willard Waller, un sociólogo de Chicago, quien a mediados de los años treinta, escribió: puesto que el objetivo es vivir en el mundo de mañana pues... ¡deben ser los jóvenes los que deberían instruir a los adultos!⁵⁶ (Es posible encontrar un lejano eco de esta *boutade* en los comentarios cotidianos de tantos adultos cuando confiesan su dependencia tecnológica hacia sus hijos...)

A esta primera transformación se añade una segunda. El control informal de los jóvenes por los adultos no es más una evidencia compartida por las generaciones. Lo que ha cambiado (incluso en el ámbito escolar), pero masivamente fuera de las aulas, es la legitimidad de la intervención “educadora” de un adulto sobre un joven. Y detrás de ello, el reconocimiento de una transformación de una relación de fuerza entre los dos grupos. Una distancia que, cuando

⁵² Por supuesto, este proceso declina en función de posiciones sociales, pero la novedad es que a la antigua oposición mayoritaria entre adultos de clase media y jóvenes de clases populares, se le opone hoy, cada vez más, un clivaje específicamente generacional entre adultos y jóvenes.

⁵³ Para un desarrollo más consecuente de esta interpretación, cf. Danilo Martuccelli, *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁵⁴ Norbert Elias, John Scotson, *The Established and the Outsiders*, London, Sage Publications, 1965.

⁵⁵ Sentimiento ambivalente. Miedo a envejecer... pero rechazo de los modos de vida jóvenes; desacuerdo entre la edad dada por el estado civil y la percepción íntima de sí... pero voluntad de mantener la frontera intangible entre las generaciones; conciencia de que son los jóvenes que deben ingresar en el mundo de los adultos... pero seducción por este “otro” mundo, joven.

⁵⁶ Willard Waller, *The Sociology of Teaching* [1932], New York, Wiley and Sons, 1967.

es transgredida, engendra muchas veces una respuesta inmediata (... una realidad que muchos adultos descubren al intentar resonar a un joven en un espacio público).

Pero este proceso no es unilateral. En realidad, la relación de fuerza es más equilibrada. Por un lado, porque globalmente los adultos conservan el control sobre los recursos económicos, y por otro, porque colectivamente los adultos se defienden movilizandose de manera a veces masiva y homogénea una crítica de los jóvenes. En verdad, así las cosas, es posible hacer la hipótesis de que a través de la civilidad los adultos intenten restablecer en el espacio público su concepción de las relaciones sociales. La civilidad resume este conjunto de procesos dispares. Su importancia salta a los ojos: detrás de ella se expresa un conflicto generacional de un nuevo tipo. La caracterización es apenas exagerada: *una reacción contracultural de los adultos frente a la alteridad cultural de los jóvenes*.

Si se descuida esta doble transformación, se sub-interpreta la tensión actual entre jóvenes y adultos. Es la transformación de la naturaleza de sus relaciones de fuerza lo que debe comandar el análisis. Si ciertas afirmaciones actuales pueden así ser similares a las de antaño, el contexto de las relaciones de fuerza les transmite una significación muy distinta. Lo que ha cambiado es el hecho de que muchos jóvenes no aceptan más una posición inferior con respecto a los adultos. El resultado es el despliegue de un conjunto de tensiones ordinarias.

En el fondo, los conflictos de civilidad traducen, y esto es particularmente visible en el ámbito escolar, un conflicto cultural. Durante mucho tiempo se supuso, en efecto, que la sociedad reposaba sobre códigos culturales compartidos, lo cual iba de par con un conjunto de reglas morales. Y bien, al amparo de la cultura juvenil, y de sus valores, muchos alumnos se sienten extraños frente a "esta" moral. A la cultura de la abnegación y el sacrificio, el patriotismo y el deber, la disciplina y el esfuerzo, aún vehiculados por los manuales escolares, se le oponen los valores del éxito, el consumo, el placer, la creatividad, la expresión y la

comunicación propios de la cultura juvenil. La tensión es profunda. Claro, es común a muchos individuos en las sociedades contemporáneas, pero es extrema entre los jóvenes. Para muchos de ellos, la antigua dimensión moral de la escuela, y sus valores, les parece simplemente "vieja" y "demodé". "Ya fue."

Sin embargo, se trata menos de una crisis global (el llamado "crepúsculo del deber") que de la dificultad de la escuela para interpretar, y dar espacio, a las nuevas inquietudes éticas de los alumnos. En el contexto actual, entre los jóvenes, la relación con el Otro se construye menos alrededor de deberes sancionados por la tradición y animados por fuertes principios jerárquicos, y cada vez más alrededor de consideraciones inmanentes a aquellos que participan en una actividad. El antiguo orden moral estaba basado en la lógica del mensaje: un emisor y un destinatario claramente diferenciados en sus posiciones respectivas. La nueva exigencia ética está, por el contrario, articulada alrededor de la comunicación y sobre todo por el deseo de la comunicación horizontal.⁵⁷ Una inquietud ética de relación comunicativa con el otro que posee, por supuesto, principios (sobre todo un conjunto de presuposiciones que permiten justamente la comunicación), pero estos principios son, aunque no sea sino en apariencia, menos coercitivos que los antiguos principios morales. Para la antigua exigencia moral, las relaciones pedagógicas no eran sino un canal de transmisión, esencialmente basadas en la admiración y el respeto que los alumnos debían tener hacia el profesor. En el contexto de la nueva inquietud ética de comunicación, son las relaciones en sí mismas y por ellas mismas que se dotan de una significación central.

Se diseña así una particular "guerra de los dioses". La escuela continúa funcionando en el mundo de los mensajes, mientras que los jóvenes viven ya radicalmente en el universo de la comunicación. El primero, como lo testimonia un buen número de ejercicios escolares, está generalmente basado en una cultura escrita, dictada unilateralmente

⁵⁷ Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, Paris, Fayard, 1997, capítulo VIII.

por el profesor, donde el aspecto visual tiene poco o ningún espacio, y donde la práctica oral está relativamente desvalorizada. El segundo, al contrario, como lo testimonia sobre todo el universo cultural de consumo de los adolescentes, está bajo la impronta de lo visual y del sonido, y en ella, el intercambio con el otro tiene un rol preponderante. La primera tiene dificultades desde hace décadas en incorporar los medios de comunicación de masas (empezando por la radio y la televisión...), los segundos han co-producido su cultura de manera interactiva con ellos y a través de ellos. En el universo de los adolescentes, la práctica de la comunicación por momentos se autonomiza incluso del mensaje. Bien vistas las cosas, se trata de comunicar por el mero placer de comunicar.⁵⁸ Una tendencia que, además está decirlo, los medios de comunicación actuales y las prácticas de chateo por Internet refuerzan fuertemente. La comunicación se ha convertido en una verdadera exigencia para los adolescentes, una fuente de placer, que desestabiliza a muchos profesores, pero que produce sobre todo un seísmo en una institución escolar que no ha sabido reconocer la importancia que merece. La brecha entre la cultura escolar y la cultura de la juventud es por momentos radical.

[68]

Las consecuencias son importantes. Sobre todo por las modificaciones que esto entraña en la relación con la autoridad que tiende a convertirse en un asunto de reciprocidad relacional, muchas veces tamizada en cuestiones de honor.⁵⁹ Los alumnos “piden” cada vez más ser tratados de una manera horizontal. Desde su punto de vista, la buena relación pedagógica debe, sino necesariamente ser de naturaleza “igualitaria”, por lo menos aceptar una dosis creciente de respeto. En el fondo, la mayor parte de los alumnos no contestan las bases de la autoridad, pero piden un trato más equilibrado, algo que les parece natural dado el universo de comunicación en el que están inmersos.⁶⁰

⁵⁸ Rainer Zoll, *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, Paris, Editions Kimé, 1992.

⁵⁹ David Lepoutre, *Coeur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1997.

⁶⁰ Por supuesto, esta reflexión a tenor global requiere ser adaptada y corregida

Y, sin embargo, aquí también esta fuerte tensión cultural no da paso a una “guerra de los dioses”. Ciertamente, como venimos de evocar, travestida en términos de conflictos de civilidad, el juego de estereotipos es bien real. La tensión es tal que, desde un punto de vista cultural, se trata de una de las principales oposiciones de las sociedades contemporáneas (lo cual no quiere decir que se trata del principal conflicto social). En efecto, muchas veces ni las diferencias entre hombres y mujeres, autóctonos o inmigrantes, “chetos” y “prolos”, poseen la misma fuerza de oposición. Y, sin embargo, y a pesar de su diversidad y tensiones, ¿cómo no subrayar el hecho de que la cohabitación es todos los días de rigor entre las generaciones dentro y fuera de las aulas? Es que, una vez más, y a pesar de la fuerza de oposición observable entre estas “dos” culturas, éstas no son bloques estancos. Los individuos circulan entre una y otra, e incluso, y bien vistas las cosas, puede decirse que una de las principales manifestaciones de la socialización “exitosa” hoy pasa por la capacidad de la cual hacen gala los jóvenes de circular entre diferentes universos culturales. Percibida desde la práctica de los individuos, la cultura juvenil diseña y disuelve un conflicto con la cultura escolar.

[69]

Las dos cuestiones anteriores son por supuesto disímiles entre sí. Muchas cosas las oponen entre sí. Por un lado, una cultura “tradicional”; por otro, una cultura “pos-moderna”; la primera defiende a una “comunidad” ancestral, la otra, en el mejor de los casos, recrea emotivamente a una “neo-comunidad” coetánea; una se presenta como “intangible” a través del tiempo, la otra se vive y es rápidamente “crono-degradable”; la cuestión étnica formula demandas políticas,

en función de contextos sociales y nacionales sin duda muy diversos. Ciertamente, esta tendencia es sin duda más visible entre las clases medias urbanas que en los sectores populares o rurales. Y sin embargo, el proceso, aun cuando se manifieste de manera diferente en función de los grupos sociales, no es por ello menos general en su tendencia central. Como lo enunció un alumno en un colegio de los Andes en el Perú, cuando se le preguntó, en el marco de una consulta nacional, qué quería de sus profesores: “que cuando nos hablen nos miren a los ojos”. Comunicación personal transmitida al autor por un responsable del Ministerio de Educación, Perú.

la cultura juvenil se desentiende radicalmente de toda institucionalización. Y, sin embargo, como nos hemos esforzado en mostrarlo, las dos pueden ser leídas en el marco del debate U&P, puesto que sobre ambas se proyecta el riesgo de las tres mentiras culturalistas: hacer creer en la existencia de una identidad “particular” cerrada; asociar la “universalidad” a una lectura más o menos subrepticamente culturalista; concluir en una “incompatibilidad” radical de culturas. Pero, sobre todo, ambas permiten mostrar el interés en optar por el recurso de la disolución sociológica. Desde la escala del individuo, en cada caso, es posible observar cómo se disuelven ciertos problemas, cómo cohabitan en la realidad posiciones encontradas, cómo se negocian (a veces incluso sin necesidad de negociación explícita) los acuerdos sobre los cuales reposa la vida social efectiva.

Llegados a este punto, ¿qué lecciones generales debemos extraer de lo anterior?

IV. Cuatro lecciones

[70]

La vida social posee una consistencia específica que hace que, ahí donde el orden de la lógica constata la presencia de principios irreconciliables, en ella puedan en verdad observarse un sinnúmero de disoluciones socio-lógicas. *Pero estas disoluciones no escamotean el problema de fondo que en realidad plantea el debate U&P, a saber: el tipo de vínculo que se desea establecer entre los individuos y los colectivos. Pero lo reconstruye disipando una serie de temores que acarrearán tomas de posición innecesariamente rígidas. Tal vez no esté demás precisar las cuatro principales lecciones que pueden extraerse del excursus efectuado.*

1. La disolución y las estrategias políticas. Detrás de las presuntas incompatibilidades del debate U&P, reside un conjunto de problemas prácticos que pueden ser leídos, todos ellos, desde el problema de la emancipación individual. El debate se organiza entonces en saber cuál es el mejor medio para alcanzar este objetivo. Para algunos, éste pasa por la puesta entre paréntesis de las

diferencias en beneficio de principios “universales”; para otros, el objetivo necesita la fuerte afirmación de las diferencias “particulares”. Planteado de esta manera, el debate corre el riesgo de recaer en una de las tres mentiras inicialmente enunciadas. En algunos casos, por ejemplo, es posible observar cómo la aspiración a la diferencia puede dar cabida a la reactivación de jerarquías desiguales (el racismo o el patriarcado); en otros casos, el ideal universalista –incluso en extraña alianza con elementos jerárquicos– puede comprometer el reconocimiento de la diferencia. En verdad, si estos riesgos no se materializan realmente, o lo hacen en dosis limitadas dentro de las sociedades democráticas, la razón final se encuentra en la labilidad fundamental de las identidades, en la proximidad de facto de los ideales movilizados por las diferentes minorías y en la existencia de un espacio político democrático que, más allá de sus variantes, ha sabido mantenerse, hasta el momento, y más allá de sus insuficiencias, abierto.

La elección de una u otra estrategia política no es anodina, entre otras cosas porque los objetivos que alcanzan una y otra no son similares (como un estudio comparado entre las políticas de acción afirmativa y políticas redistributivas igualitarias lo permitiría visualizar). Pero ambas cambian de cariz si se las lee como lo que son en el fondo: estrategias para obtener la emancipación de los ciudadanos y no reducciones institucionales de alteridades culturales irreconciliables.

2. La disolución: más allá de lo social y lo cultural. Sin embargo, y en lo que respecta al debate U&P, la disolución sociológica no consiste en escoger una interpretación de calibre social en detrimento de una lectura cultural. Los problemas son indisolublemente uno y otro. O sea, en verdad, *otra cosa*. Y la disolución permite enfrentar esta otra realidad. ¿Cómo no subrayar el carácter altamente complejo de las situaciones sociales reales, donde al lado de minorías globalmente marginadas y pobres es posible reconocer también la presencia de situaciones más híbridas? Inmigrantes perfectamente asimilados y nacionales que ya no lo están; minorías que, según los contextos, defienden o no derechos particularistas;

[71]

religiones que, *de facto*, y a pesar de la igualdad de principio, reciben empero tratos institucionales muy diversos... y la lista podría alargarse a voluntad. La disolución sociológica permite pues ir más allá (o más acá...) de la simple oposición entre la desigualdad social y la diversidad cultural, según los casos juzgados como “malos” o “buenos” en sí mismos, a fin de comprender las combinaciones múltiples que son efectivamente observables en las distintas situaciones. El reto no procede ni de las meras desigualdades sociales, tampoco de la supuesta impermeabilidad de las identidades culturales, sí de la multitud de combinaciones posibles y contradictorias entre ambas.

Como hemos visto a propósito de las experiencias de integración de colectivos inmigrantes, los problemas socioeconómicos y las realidades socioculturales pueden tener evoluciones diferentes. A veces tienden a separarse, al punto que pareciera que se tratan de fenómenos sin relación entre sí. Otras veces, por el contrario, se observa que la subordinación entre ellos es de rigor, y la diversidad cultural, a fin de cuentas, no es más que un problema episódico frente al drama de la desigualdad social inducido por los cambios económicos. Pero, en ambos casos, la disolución metodológica nos fuerza a escapar a una alternativa fija del tipo “o esto o lo otro”.

3. La disolución y los límites de la tolerancia. Frente a los desafíos en curso, la tolerancia aparece como una respuesta insuficiente e incluso errada. Insuficiente, porque tarde o temprano la tolerancia corre el riesgo de resbalar en un relativismo cultural, lo que la priva de la capacidad de zanjar políticamente cuestiones espinosas. Si la tolerancia deviene el valor último es imposible, por ejemplo, intervenir en el seno de una comunidad so pena de violentar los derechos de ésta. Lo cual trae como consecuencia la expansión de un sentimiento de mala fe a medida que los grupos minoritarios denuncian la “hipocresía” de la tolerancia (cuando el Estado decide, por ejemplo, intervenir en ellas).

Pero el recurso a la tolerancia se apoya muchas veces en un error. Voluntaria o involuntariamente se acepta, casi desde el inicio, la existencia de universos simbólicos incompatibles entre sí. La reificación culturalista se diseña en el horizonte de toda política de tolerancia.

Un error que arrastra tras de sí una secuela suplementaria: a saber, la idea, muy expandida hoy, según la cual los problemas de redistribución serían de otra naturaleza que los problemas de reconocimiento.⁶¹ Ya sea que se los oponga entre sí, o que se piense –pero siempre desde su diferencia de naturaleza– su posible articulación, en el fondo, empero, la conclusión se impone como una evidencia. Los problemas socio-económicos poseen intrínsecamente dosis más altas de negociación que los problemas socioculturales. Los salarios, para dar un ejemplo concreto, pueden ser tratados a través de una lógica de “más” o “menos”, ahí donde el reconocimiento de las identidades, por el contrario, sería un asunto de “todo” o “nada”. Falacia culturalista. ¿Cómo olvidar la virulencia con la que ayer la lucha de clases negó la existencia de posibles puntos de encuentro entre actores dotados de intereses antagónicos en las relaciones entre el capital y el trabajo? ¿Cómo aceptar en la actualidad, y en medio de la miríada de políticas culturales de muy distinto cuño que se ponen en plaza, que los problemas de reconocimiento son un asunto de “todo” o “nada”? En el fondo, la consistencia efectiva de la vida social permite comprender cómo, en la práctica, muchas de las supuestas “incompatibilidades” absolutas entre sistemas económicos se hayan manifestado ayer tan falsas como lo son hoy las “incompatibilidades” decretadas insuperables entre realidades culturales.

La tolerancia encierra pues la reflexión en tres vías sin salida.

⁶¹ Entre otros, Charles Taylor, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton, Princeton University Press, 1992; Nancy Fraser, *Justice Interruptus*, New York, Routledge Press, 1997; Axel Honeth, *La lucha por el reconocimiento* [1992], Madrid, Crítica, 1997; y, sobre todo, el debate cruzado entre estos dos últimos autores, Nancy Fraser, Axel Honeth, *¿Redistribución o reconocimiento?* [2003], Madrid, Ediciones Morata, 2006.

O reactualiza el *universalismo culturalista* y por ende abole lo que pretende reconocer –la diferencia–. O cae en un *diferencialismo cultural* que, al reconocer la existencia de culturas diversas con fronteras claramente delimitadas, les da un tratamiento institucional diferenciado, cerrándose la vía a juicios normativos supra-grupales. En fin, y en el peor de los casos, se degrada en un *diferencialismo comunitario* que se limita a organizar la mera yuxtaposición en un espacio físico común de un conjunto disímil de comunidades, que permanecen diferentes y separadas entre ellas.⁶² En los tres casos, cómo no subrayarlo, el individuo es sacrificado a su pertenencia grupal.

4. La disolución y la escala del individuo. Pero, ¿en su búsqueda de mediación política, el debate U&P no es prisionero en última instancia de una tensión irreductible? O insta definitivamente el reino de las diferencias, aboliendo por ende el espacio universal de la comunicación política que le dicta su razón de ser, o reconoce un contenido a la universalidad y por ende introduce un tratamiento no equitativo entre diferencias.

[74] Escapar de la tensión anterior exige adherir, sin reservas, a un *universalismo consecuente*. De lo que se trata en esta postura es de mantener abierto un espacio institucional capaz de poner en práctica todas las medidas necesarias para que ninguna discriminación, implícita o explícitamente, sea de rigor. Lo cual pasa por políticas que sean lo menos culturalistas y lo más universalistas posible. Pero ¿no privilegia esto, a pesar de todo, una posición cultural en detrimento de otras? En realidad, una perspectiva de este tipo no es neutra (lo que nos retrotraería a los impases evocados a propósito de la tolerancia), pero no es tampoco exclusiva de una sola tradición cultural (incluso si es indudablemente en el marco del liberalismo político occidental

⁶² Para Žizek, por ejemplo, el multiculturalismo no sería otra cosa que la confirmación de un sistema capitalista hegemónico, donde las diferencias culturales introducirían un relativismo radical, que impediría la formación de un nuevo sujeto histórico. Cf. Slavoj Žizek, "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Fredric Jameson, Slavoj Žizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

donde ha obtenido sus principales traducciones institucionales). ¿De qué postura se trata? De una actitud que defiende no "las" culturas o "las" sociedades, pero sí una percepción de los fenómenos desde la escala de los individuos. Una vez más, ¿no supone esto adherir a los valores de una cierta versión cultural del universalismo? ¿A una versión "liberal" del individuo?

No. Por una gran razón. El individuo que se defiende no es el sujeto occidental (y las representaciones a él asociadas), sino el individuo en tanto miembro singular de un colectivo. Incluso podría decirse el individuo en tanto ente empírico de un grupo.⁶³ Una actitud que invita a adoptar este nivel como escala legítima de percepción de los fenómenos colectivos. A través de una lectura abiertamente crítica hacia todo culturalismo, Amartya Sen ha dado una demostración de talla: el hecho de que pueda establecerse un vínculo entre las dictaduras y las hambrunas, y una fuerte corrección de esta relación en el marco de los regímenes democráticos, *permite juzgar de manera universal, a escala del individuo y de la vida humana (y más allá por ende de cualquier sensibilidad cultural), de las políticas puestas en plaza.*⁶⁴ Una lectura de este tipo es transversal a las *diferentes culturas*. En el seno del Occidente actual sería muy fácil mostrar la presencia de matrices políticas (incluso en parte de raigambre liberal) que defienden los privilegios de los colectivos sobre las vidas individuales. Y, en el mismo sentido, sería posible encontrar en otras áreas culturales, e incluso en periodos remotos, ejemplos de defensa de los individuos (como entes empíricos) contra las lógicas grupales. ¿Es necesario recordar que actitudes de este tipo se encuentran en el origen de las grandes tradiciones religiosas actuales, donde un líder se opuso a los designios de la comunidad en la cual nació? ¿Qué una actitud de este tipo está presente en el combate ambivalente de Antígona? Inútil multiplicar los ejemplos: a través de lecturas culturales disímiles (incluso podría decirse radicalmente disímiles) lo que

⁶³ Para esta distinción fundamental, cf. Louis Dumont, *Homo Aequalis* [1977], Paris, Gallimard, 1985, vol. 1, págs. 16-17.

⁶⁴ Amartya Sen, *Development as Freedom*, New York, Alfred Knopf, 1999.

está en cuestión en estas experiencias no es una variante del debate U&P pero sí una tensión, cada vez más específica, entre la afirmación individual y las reglas de un colectivo. En algunos casos, pero ello sólo en determinadas corrientes, una oposición abierta se establece entre el individuo y el grupo (y esto tanto en Occidente como entre ciertas figuras tradicionales del pensamiento chino). En muchos otros casos, por el contrario, el individuo (como sujeto) se piensa como indisociable de su grupo. Pero en uno y otro caso, la percepción de la vida social a escala del individuo permite reconocer, más allá de las lecturas culturales del individuo-sujeto, la existencia de injusticias a nivel del individuo-empírico (o si se prefiere, de “carne y hueso”).

Una lectura de este tipo no evade pues los conflictos e incluso el antagonismo abierto, alrededor de formas culturales puntuales –y esto en clara diferencia con respecto a la tolerancia–. Pero el reconocimiento de estos puntos de fricción no debe en ningún caso traducirse en fijaciones obsesivas que exigirían un inventario global de la cultura del otro.

[76] Una actitud de este tipo no es pues neutra. Exige una toma de posición. Firme. Nos obliga a defender los individuos-empíricos tanto de los encierros identitarios como de las amputaciones universalistas. Esta defensa es intransigente y transcultural. Pero, para lograrlo, las estrategias son múltiples. A veces, para expandir la libertad o proteger la vida, es necesario defender instituciones colectivas; en otros casos, por el contrario, es indispensable apoyar iniciativas individuales. Nada de raro en ello. Hoy como ayer, hay hombres autoritarios en sociedades abiertas; pero ayer como hoy, hoy con una urgencia que hace imposible no escuchar estas voces, hay también mujeres libres en comunidades cerradas.

Cuaderno de bitácora

Estas cuatro lecciones pueden traducirse, en el ámbito escolar, en una serie de principios que, obviamente, deben ser modulados según las situaciones, pero que tal vez y a pesar de la carga normativa

que poseen, no esté demás enunciar de manera sinóptica en la conclusión de este texto. No se trata por supuesto de definir un nuevo programa institucional o de proponer una lista de recetas.⁶⁵ Pero cabe armarse de una cierta sabiduría institucional que nos ayude, como un cuaderno de bitácora, y gracias a la serie de disoluciones señaladas, a navegar en medio de los escollos de toda travesía en mar adentro.

1. La escuela debe estar animada por un valor fundamental –la máxima realización posible de los individuos (“de carne y hueso”) que ella acoge–. Este valor, que no es neutro, es transcultural y es un punto de encuentro posible entre diversas tradiciones. Por supuesto, se trata de un ideal histórico: el “máximo de realización posible” varía según los contextos y períodos.
2. Teniendo lo anterior como valor central, todo recurso para una política educativa debe integrar como criterio de evaluación dos principios de justicia: a) la voluntad de mantener lo más abierto posible el horizonte de cada alumno; b) la voluntad de preservar, durante el mayor lapso de tiempo posible, la reversibilidad de las trayectorias (escolares, culturales, profesionales). Si no se respeta uno u otro de estos criterios, se mutila la posibilidad de realizar el valor precedente. Incluso, en el seno de una tradición particular, a causa de la evolución y de la relectura permanente a la cual inevitablemente ella está sometida, esta exigencia se impone.

⁶⁵ Recordemos que el “programa institucional” tradicional de la escuela, hoy en crisis, se basó, como lo resume Dubet, en algunos elementos: un conjunto de valores compartidos e indiscutibles; una institución santuarizada; una vocación magisterial; un proceso de socialización de índole moral. La nostalgia de un modelo de este tipo, a causa de las mentiras culturalistas que está obligado a movilizar o reactivar, impide una respuesta a los desafíos actuales del debate U&P. Para la crisis de este modelo, cf. François Dubet, *Le déclin de l’institution*, Paris, Seuil, 2002.

3. Lo que precede supone, sobre todo en la escuela básica obligatoria, y de manera indisociable, combinar factores sociales y culturales: a) es indispensable la existencia de ciertos parámetros de bienestar social sin los cuales la apertura de horizontes es una falacia (como tantos estudios lo han mostrado, las políticas sociales justas, externas a la escuela, tienen efectos importantes a nivel de la amelioración de los resultados escolares); y b) es imperativo apuntar a asegurar la adquisición de un conjunto de competencias esenciales, sin las cuales toda reversibilidad de trayectoria es una quimera.
4. Es en función de este valor central, de estos criterios de justicia y de estas condiciones socio-culturales fundamentales, cómo debe hacerse uso, según los casos y las variantes, ya sea de políticas universalistas o particularistas. Estas últimas son un medio y jamás un fin en sí mismas.
5. Frente a los debates U&P que pueden aparecer y multiplicarse, y la diversidad de contextos en los que tendrán lugar, tal vez sea útil generalizar tendencialmente el recurso a la disolución y sus dos reglas prácticas: a) plantear, replantear, los problemas a escala de los individuos; b) optar sistemáticamente, desde aquí, por la solución que implique movilizar el más bajo nivel institucional.

DIVERSIDAD CULTURAL Y CIUDADANÍA ACTIVA. CONSIDERACIONES SOCIOLÓGICAS

*Emilio Tenti Fanfani*¹

Propósitos

Desde sus orígenes la escuela del Estado-nación moderno, típico de las formaciones sociales capitalistas, se interesa por la educación moral. Es más, muy probablemente, ésta haya sido su razón de ser fundamental.

El Estado moderno oficializa una moral con pretensiones universales. Sus padres fundadores, basados en el racionalismo positivista, estaban firmemente convencidos de que la gesta civilizatoria era una gesta moralizadora. Para ello, no dudaron en imponer una serie de principios orientadores de la conducta y de las prácticas, unos juicios de valor, una serie de criterios éticos de distinción entre el bien y el mal que tenía un valor supuestamente universal. En verdad, se trataba de una moral particular, que, al ser asumida por los grupos socialmente dominantes, se convirtió en universal, desvalorizando y subordinando otras configuraciones morales pre-existentes. La división entre civilización y barbarie era una distinción que atravesaba el campo de la ética.

El positivismo estaba convencido de que era posible construir una serie de principios morales sin necesidad de recurrir a principio de trascendencia alguno (la divinidad, un ser superior, la revelación, etc.). Le bastaba a los hombres el uso de sus facultades racionales

¹ El autor agradece los valiosos y generosos comentarios a una versión preliminar de este trabajo, por parte de Ana Pereyra, consultora del IPE-UNESCO Buenos Aires, y de María Guadalupe Velásquez Guzmán, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

intelectuales, más la observación y la experimentación, para encontrar principios éticos y morales con validez universal. Es más, esta moral, que se definía como laica, no entraba en contradicción con los principios contenidos en las morales religiosas o reveladas. La moral laica era universal precisamente porque constituía una especie de común denominador, una moral mínima, de todas las grandes filosofías y religiones de la historia de la humanidad.

Y la escuela se convirtió en el templo de esta moral, a la que los hombres debían respeto y acatamiento, ya que de alguna manera era sagrada, pero con una sacralidad paradójicamente laica, pues de ella dependía la supervivencia y la continuidad del proceso civilizatorio. La escuela templo sagrado tenía sus sacerdotes y apóstoles en la figura del maestro, cuya actividad era más una vocación, un compromiso moral con la causa del avance de la Razón (que también se escribía con mayúsculas, pues sus dictados son inapelables y están más allá de toda discusión) que con una actividad profesional de la cual se sacaba un provecho.

Hoy estos pilares de la escuela moderna (las verdades universales indiscutidas, la escuela templo del saber y el maestro sacerdote) están muy resquebrajados y debilitados. La vida de las instituciones escolares difícilmente puede sostenerse sobre estas bases hoy desgastadas y endeblés.

En primer lugar, la creencia en la existencia de una única moral, racional, universal, válida para todos los hombres, patrimonio de la humanidad, es una rémora de un pasado remoto. Por el contrario, vivimos en sociedades politeístas, donde coexisten en forma más o menos conflictiva distintos puntos de vista y distintos criterios de moralidad, una pluralidad de principios de distinción entre lo que es bueno y lo que es malo tanto para los individuos como para la sociedad. Sin embargo, esta “verdad objetiva” de la pluralidad de “identidades” y “filiaciones” es el resultado de construcciones históricas y de ninguna manera expresan diferencias totales. Los particularismos no son esencias excluyentes condenadas a relacionarse en forma conflictiva.

En segundo lugar, la sociedad no sólo demanda socialización para las nuevas generaciones, es decir, no sólo exige la interiorización de una serie de reglas y principios (los deberes), sino que cada día más demanda individualización, es decir, autenticidad, respeto por la cultura y los valores particulares de los niños y de las niñas. Estas demandas son en cierto punto contradictorias. Cómo se hace para socializar, disciplinar, que es sinónimo de homogeneizar, compartir una serie de reglas comunes y, al mismo tiempo, para particularizar, respetar lo que distingue, lo que hace única a cada cultura y a cada individuo. Cómo hacen la escuela y el maestro para hacer las dos cosas al mismo tiempo: socializar, como para permitir a los hombres vivir juntos y en armonía...; y al mismo tiempo, individualizar, para un ser libre y autónomo, capaz de hacer de su propia vida un proyecto.

A este panorama hay que agregar otro elemento de complicación: el que tiene que ver con la denominada crisis o debilitamiento de las instituciones para estructurar la vida y las prácticas de los individuos.

En lo que sigue nos proponemos construir un razonamiento a partir de la formulación de cuatro preguntas básicas, a saber: ¿Qué quiere decir crisis de la creencia en la existencia de una moral universal? ¿Qué quiere decir desinstitucionalización? ¿Cómo se construye la identidad en el mundo contemporáneo? ¿Qué es la formación de ciudadanos en la escuela de hoy?

La educación moral en la escuela de ayer

Comencemos por la primera. Para ello recurriremos a un clásico y a un contemporáneo. El clásico es el sociólogo francés Emilio Durkheim, uno de los fundadores de la sociología contemporánea. El contemporáneo también es francés, es profesor de derecho y se llama Alain Supiot. El primero escribió *La educación moral*. El segundo, *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del Derecho*. El primero estaba firmemente convencido de que existía una

moral universal, válida para todos los hombres, moral que se traducía en una serie de deberes y obligaciones que deberían ser inculcados en “instituciones fuertes”, como la escuela republicana. El segundo expresa la duda en la existencia de este universal, duda que se manifiesta de mil maneras por los múltiples exponentes del pensamiento que podría etiquetarse, un tanto apresuradamente, de postmoderno. A su vez, el tiempo de la postmodernidad, o más sencillamente, el tiempo que vivimos, es el tiempo del debilitamiento de las instituciones y el fortalecimiento del ámbito de las decisiones individuales.

Veamos al primero. Durkheim estaba plenamente convencido de la existencia de una moral universal que la escuela de Estado tenía que inculcar a todos los individuos. Aquí la idea de moral se asocia con la idea de deber, de obligación, no ya de los hombres hacia los dioses, sino de los hombres entre sí. Desde este punto de vista, la moralización es sinónimo de disciplinamiento, de ordenamiento de la vida de los individuos conforme a un conjunto de reglas preestablecido. Ahora bien, este conjunto de reglas morales, para Durkheim y los filósofos positivista de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, es de tipo racionalista, es decir, laico y producto del uso de la razón y la observación. La Razón reemplaza la Revelación.

Durkheim encuentra el “carácter común de todas las acciones que se llaman comúnmente morales” en “que todas ellas responden a reglas establecidas”. La regla, la prescripción, es el primer elemento universal de la moral. De ello se desprende que una acción moral es una acción conforme a determinadas reglas. Todo el dilema moral consiste en “saber cuál es la regla particular aplicable a la situación dada y cómo debe aplicarse”. “Podemos decir –agrega Durkheim– (...) que la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Dicen cómo se debe actuar en los casos dados, y actuar bien es obedecer bien” (1973, págs. 33 y 34).

Hay que tener en cuenta algunas consecuencias de esta definición de la moral. Primero, y esto es importante, “el papel de la moral consiste en primer lugar en determinar la conducta, en fijarla, en sustraerla a la arbitrariedad individual”. La regla es transindividual,

la regla no individualiza, no personaliza, sino que socializa, nos hace trascender lo que tenemos de particular e individual. La regla es un patrimonio de la sociedad, es un fenómeno social que se impone a cada uno de los individuos. Las conductas morales son conductas regulares o regularizadas, es decir, moldeadas y orientadas desde el interior. Son, hay que decirlo, conductas heterónomas y no autónomas. Es más, la autonomía, un valor hoy muy cotizado, diríamos que central en el pensamiento contemporáneo; significa precisamente eso: capacidad de darse la norma que regula la conducta (*auto nomos*). El primer elemento, esencial para Durkheim, de la moral, es la antítesis de la autonomía. Es la idea de deber, de obligación, y por tanto, de heteronomía. Paradójicamente, ésta, como la libertad, viene por añadidura, primero obedece y serás libre y autónomo. La obediencia a reglas crea al hábito, que no es más que la incorporación de la regla. Cuando está interiorizada, el hombre actúa como si obedeciera a un impulso interior, cuando en verdad lo que está haciendo es siguiendo el hábito, que a su vez es la expresión de una regla exterior, de una regla social. Y no sólo es exterior, sino que se impone a los individuos con una fuerza que ellos no pueden controlar: “Hay algo en ella que se nos resiste, que va más allá de nosotros mismos, que se nos impone, que nos obliga. No depende de nosotros que sea o que no sea, o que sea distinta. Es lo que es, independientemente de lo que somos. Lejos de expresarnos, nos domina”, dice Durkheim (1973, pág. 39), para reforzar esta idea de exterioridad y objetividad de la regla.

La interiorización de estas reglas morales se puede realizar de dos maneras típicas. Una es espontánea. Es lo que en el siglo XIX se llamaba “la educación de las cosas”. Es la educación de la experiencia o la interiorización de la exterioridad. La otra es la educación como “efecto de institución”. Las instituciones son sistemas de reglas y recursos, realidades objetivas que estructuran la vida de los individuos desde antes de nacer. Uno comienza a existir desde el momento en que nuestros padres nos conciben como “proyecto”. Existimos en la imaginación y el deseo de nuestros padres. Luego, en la primera etapa del capitalismo, la socialización era obra

de un trípode institucional constituido por la familia, la iglesia y la escuela. Las tres supieron ser instituciones fuertes, es decir, capaces de funcionar como “moldes” o “fábricas” de individuos dotados de ciertas características que se consideraban socialmente deseables. En muchos casos, no existía una armonía en la acción de estas instituciones. En ciertos momentos, unas eran portadoras de reglas no compatibles e incluso contradictorias que dieron lugar a muchos conflictos.

Sin embargo, tenemos tendencia a pensar que existió una edad mítica donde coexistía una moral universal que era inculcada en formas sistemáticas por estas tres grandes instituciones. Esta idea o representación tiene su racionalidad, justamente en los momentos en los que se impone el proceso civilizatorio que acompaña la expansión del modo de vida típico del capitalismo industrial y urbano. Muchas familias, portadoras de “valores” o “reglas morales” pre-capitalistas, reconocían la superioridad de las reglas del mundo de la vida capitalista y enviaban a sus hijos a que las aprendieran en la escuela. Este es el tiempo de la hegemonía de un modo de vida que se consideraba como superior y tendió a difundirse en todo el tejido social arrasando muchas veces con todos los sistemas de reglas “no civilizadas”, en más de una oportunidad literalmente degradadas a la condición de “barbarie”. Sin embargo, toda hegemonía es el resultado de luchas, en ocasiones muy largas y extremadamente cruentas por imponer los puntos de vista y modos de vida (una moral) de los grupos sociales dominantes.²

² Durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se desarrollaron las luchas por la construcción del Estado educador moderno, muchos filósofos y pedagogos positivistas consideraban que las verdaderas portadoras de la moral laica del Estado liberal naciente no eran ni las clases altas (grandes terratenientes, comerciantes, etc.) ni las clases bajas, sino las clases medias. Ellas eran las portadoras de la nueva moral, no las clases bajas caracterizadas por “la barbarie” ni las clases altas cuya “degeneración es semejante en el fondo, aunque diferente en la forma”, según palabras de un pedagogo mexicano de fines del siglo XIX (E. Tenti Fanfani, 1999). La moral laica de la época consistía en una especie de universalización de los valores de las burguesías urbanas del capitalismo emergente.

En este esquema, la escuela laica, con sus agentes, recursos y dispositivos disciplinarios clásicos, fue concebida como una avanzada de la civilización. Los individuos eran concebidos como “tábula rasa” (expresión usada por Durkheim) sobre la cual “la sociedad” escribía las reglas socialmente dominantes. En este sentido, la escuela daba forma a *lo informe* (que en verdad tenía otra forma, es decir, que se guiaba por otras reglas u otros lenguajes, otras fórmulas, a las que se les quitaba la dignidad de cultura). La escuela clásica era una fábrica de individuos “ciudadanos”. Tenía todos los recursos materiales y simbólicos necesarios para hacerlo. Pero la escuela no estaba sola, también la familia y la iglesia eran instituciones fuertes. Lo esencial de la subjetividad de los individuos venía dada del exterior. Y los individuos se hacían libres y autónomos en la medida en la que se sujetaban (no hay que olvidar que el sujeto es precisamente eso, como lo recuerda Supiot, *sub-jectum*, pues la ley ha hecho de cada uno de nosotros un sujeto de derecho aun antes de que cada uno de nosotros haya podido pronunciar la palabra ‘yo’ ” (A. Supiot, 2005, pág. 8).

En esta etapa del desarrollo de nuestras sociedades, el equilibrio de poder entre los individuos y las instituciones se inclinaba claramente a favor de las instituciones. Éstas eran las que en gran medida determinaban lo que los individuos debían pensar, creer y hacer. La escuela, por ejemplo, estaba más allá de toda sospecha. El programa escolar, con sus contenidos y métodos, se imponía a las familias y a las nuevas generaciones, las cuales no estaban en condiciones de cuestionar su pertinencia o su legitimidad. Determinadas cosas, ya sean conocimientos o valores, no estaban en discusión. Tampoco lo estaban los métodos y las didácticas. La escuela imponía sus reglas y quienes no las cumplían eran excluidos y culpabilizados de su propia exclusión. Es preciso tener en cuenta que se trata de un equilibrio de poder claramente favorable al mundo de lo instituido, a lo que todavía hoy se denomina “programa oficial” y no de una dominación absoluta, ya que siempre existieron resistencias y cuestionamientos, pero éstos eran marginales y no ponían en crisis el funcionamiento de todo el sistema.

Tanto el tiempo de la creencia en una moral universal como el tiempo de las instituciones fuertes son tiempos pasados. Lo cual nos lleva a describir al menos las principales condiciones que rigen la vida de las instituciones educativas en el momento actual y su relación con la formación de la ciudadanía.

La crisis del universalismo y las instituciones fuertes

Recurriré a dos sociólogos contemporáneos, el francés François Dubet y el inglés Anthony Giddens, para caracterizar las condiciones contemporáneas de la construcción de la subjetividad. En primer lugar, Dubet (2004) nos ofrece algunas categorías mínimas para analizar la crisis de lo que él denomina pilares o fundamentos del “programa institucional” de la escuela moderna.

El primero tiene que ver con la crisis en la idea de la existencia de una cultura de validez universal (la famosa “civilización”). Este monoteísmo cultural y moral es reemplazado por el politeísmo de los valores y modos de vida. Esta es una idea muy asociada con el discurso de la postmodernidad que reivindica la diversidad cultural. De hecho, es cada vez más difícil creer en la existencia de una “moral” o un “código ético” indiscutido y de validez universal y que reivindica una especie de sacralidad laica. Por tanto, también viene a caer la idea de la escuela como “templo” donde se conserva y difunde ese capital común de la humanidad y el magisterio como una vocación, un sacerdocio o un apostolado, cuya misión consiste precisamente en conservar y difundir esas verdades eternas. La idea de pluralidad de ideas y concepciones morales opuestas y en competencia, e incluso en conflicto, se asocia también con el fin de la idea de la Ciencia como conjunto de verdades universales, necesarias y “eternas”. Ya no existe un paradigma de verdad sino una pluralidad de lenguajes y de criterios de verdad.

En estas condiciones, no es fácil definir e imponer un programa escolar. A la crisis de paradigmas también se asocia la crisis de las instituciones encargadas de la socialización y la transmisión cultural. Las instituciones fuertes de la modernidad: la familia, el Estado y sus “aparatos” (la escuela, el ejército, la administración, etc.), la iglesia, etc., ya no tienen la fuerza suficiente para construir subjetividades. Por eso, desde el punto de vista sociológico, la otra cara de la desinstitucionalización es la individualización.

Según el sociólogo inglés Anthony Giddens, en el tiempo de la modernidad “tardía” el sujeto tiende a emanciparse y a liberarse de los determinismos sociales e institucionales. Mientras que en las sociedades tradicionales, la vida y la identidad de los individuos estaba determinada por el pasado y los mandatos de la tradición, la etnia, el linaje, el género, la edad, el rango social, el territorio, la cultura, etc., en las condiciones contemporáneas “la identidad del yo es algo que ha de ser creado y mantenido habitualmente en las actividades reflexivas del individuo” (A. Giddens, 1995, pág. 73). Es como si todos los hombres (no sólo los “grandes hombres”) estuvieran cada vez más obligados a “hacerse a sí mismos”. Para ello necesitan una serie de recursos y competencias que no son innatas. Para darse una identidad a lo largo del tiempo y del espacio, los individuos deben recurrir a distintas técnicas que requieren competencias lingüísticas determinadas. Entre las técnicas cita la del autoretrato, la autobiografía, la disciplina del cuerpo y la construcción de la apariencia normal. El cuerpo ya no es una herencia, un dato natural, sino que ha de ser construido y cuidado. Toda esta construcción supone la puesta en práctica de “regímenes de auto-disciplina” (que no es la simple obediencia a reglas o normas), tales como los regímenes alimentarios, sexuales, del vestido, etc. Para construir la propia identidad, es preciso movilizar un saber específico. Uno podría preguntarse ¿dónde se aprende este saber? ¿En qué consiste? En parte, la proliferación de los textos de autoayuda y autoterapia viene a satisfacer esta demanda de “saber cómo hacer” para planificar conscientemente la propia vida.

Este saber tendría dos ingredientes básicos:

- el uso intensivo de la autoreflexión y lo que Giddens llama la “conciencia reflexiva” (la idea de construir la propia vida conforme a un proyecto); y
- el uso de dispositivos o herramientas específicas tales como la autobiografía, es decir, la capacidad de construir un relato de la propia experiencia biográfica donde el presente se integra a un pasado y se proyecta hacia un futuro deseado.

Este esfuerzo por ser uno mismo a lo largo del tiempo es típico de la condición “moderna”. En las sociedades tradicionales, el tiempo de la vida y sus principales etapas estaban predeterminados por rituales y ordenados por instituciones específicas. La transición de un período al otro también estaba regulada. Existían tiempos y rituales de iniciación que la facilitaban y estructuraban. El papel del sujeto en este modelo es totalmente pasivo. Tiene que hacer lo que ordena la tradición y determinan las instituciones pertinentes (la familia, la iglesia, la escuela, el linaje, el rango social, etcétera).

[88] Hacer de la vida un proyecto requiere que los individuos estén en condiciones de elegir entre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo. Son ellos los responsables de “elegir” los criterios cognitivos, estéticos y éticos que ordenarán sus decisiones y su propia experiencia vital. Esta elección permanente requiere el desarrollo de una actitud reflexiva permanente. La vida ya no consiste en seguir un libreto (la cultura como mapa) sino que los individuos están cada vez más librados a sí mismos para elegir qué vida quieren vivir. En esta elección están cada vez más solos. De allí la necesidad de buscar auxilio y soporte en los famosos textos de autoayuda. En estas condiciones, la autenticidad (ser verdaderamente uno mismo) se convierte en un valor. Pero, al mismo tiempo, ya no se cuenta con la seguridad de que exista un criterio moralmente universal de valor. Cada vez más “la vida buena” es la vida “auténtica” del individuo que busca ser fiel a sí mismo.

Pero es obvio que este modo de plantear los procesos de subjetivación tiene lagunas difíciles de colmar si no se recurre a alguna forma de universalismo en materia de criterios morales. Porque el yo está obligado a elegir (qué religión profesar o no profesar ninguna, dónde vivir, qué lengua hablar, dónde vivir, con quién hacer pareja, en qué trabajar y dónde) y a hacerlo varias veces en la vida. Pero Giddens reconoce que la modernidad coloca al individuo frente a una compleja diversidad de elecciones y, al carecer de carácter fundacional, ofrece al mismo tiempo poca ayuda en cuanto a qué opción se habrá de escoger” (A. Giddens, 1995, pág. 105). Dicho en palabras simples, los individuos deben elegir en múltiples circunstancias qué dirección tomar, pero sin poseer una brújula, es decir, sin contar con un conjunto básico de criterios éticos y morales de validez universal. En efecto, esta dificultad no la resuelve la cada vez más numerosa oferta de textos de autoayuda. Éstos, la mayoría de las veces, son como espacios vacíos de sentido, pues se limitan a ofrecer técnicas y procedimientos (cómo reflexionar, qué pasos seguir, a quién y cómo pedir consejos, etc.) pero no ofrecen sentido; es decir, no ofrecen definiciones acerca de lo que es una buena vida o acerca de lo que es la justicia o la felicidad.

[89] Por otra parte, es preciso reconocer que esta construcción de las identidades individuales no tiene nada de individual, ya que los individuos aislados son una abstracción. Existimos en colectividad. Nadie es completamente libre y tan poderoso como para acometer en soledad la difícil construcción de una identidad. Todos los individuos vivimos insertos en sistemas de interrelaciones de interdependencia. Para existir, necesitamos de apoyos y soportes, muchos de ellos institucionales. En términos estrictos, el *self made man* es un mito. Todos somos lo que somos (incluso los “héroes”) en virtud de una red más o menos sistemática de apoyos y recursos que vienen de los otros y de la comunidad en la que transcurre nuestra existencia. Por tanto, es ineludible introducir en el proceso de construcción de la individualidad las implicaciones éticas y políticas, es decir, colectivas. Entre ellas, están las “clásicas”, es decir, las políticas emancipatorias (de la

necesidad y de la opresión) y las “nuevas” políticas de la vida. Ambas cuestiones reintroducen el tema de la justificación moral. El problema es cómo resolver la elección de estilos de vida personal sin tomar en cuenta las “necesidades planetarias”, es decir, colectivas, asociadas con las consecuencias del control humano sobre la naturaleza y sus consecuencias ecológicas, el control de los procesos de reproducción de la vida y la mundialización de la economía y la cultura. La pregunta que se hace Giddens es precisamente “cómo podemos moralizar de nuevo la vida sin incurrir en la intolerancia” y en las consecuencias negativas y opresivas de las instituciones que administran la moral.

La construcción social de una ética universal

Un modo de resolver este conflicto potencial entre lo universal y lo particular consiste en articular la idea de Derecho con la ética, tal como lo propone Alain Supiot, profesor de derecho de la Universidad de Nantes. En cierta medida, su argumentación en pro de un Derecho como construcción social se asocia con la idea del “universal histórico” del sociólogo, también francés, Pierre Bourdieu. Revisemos primero la propuesta de Supiot.

“El Derecho (en mayúsculas en el original) no es ni una revelación de Dios ni un descubrimiento de la ciencia, es una obra plenamente humana, en la cual participan aquellos cuya profesión consiste en estudiarlo, los cuales no pueden interpretarlo sin tomar en consideración los valores que él canaliza. La obra jurídica responde a la necesidad, vital para toda sociedad, de compartir un mismo deber ser que la inmunice de la guerra civil. “Las concepciones de la justicia cambian evidentemente según las épocas y entre los países, pero no cambia la necesidad de una representación común de la justicia, en un país y en una época dados. El Derecho es el lugar de esta representación, que puede ser desmentida por los hechos, pero que da un sentido común a la acción de los hombres” (A. Supiot, 2005, págs. 24 y 25). Contra las pretensiones del positivismo jurídico que quiere expulsar los valores fuera del derecho (remitiéndolos a la esfera privada), aquí

se reivindica esta profunda imbricación entre Derecho y toma de posición ética.

Pero no se trata de identificar la justicia simplemente con la maximización de las utilidades individuales, como lo postulan ciertas corrientes jurídicas economicistas que reducen la sociedad a la suma de las utilidades de los individuos. De este modo, sólo se reconocen derechos individuales. Desde esta perspectiva, “se distribuyen los derechos como si se distribuyeran armas” (derechos subjetivos tales como el derecho a la seguridad, a la información, al respeto de la vida privada, a la dignidad, del niño, al conocimiento de sus orígenes, etc.). Cada uno con sus derechos y, luego, que gane el mejor. Transformado en suma de derechos individuales, el derecho común desaparece (A. Supiot, 2005, pág. 27).

Para que cada individuo pueda gozar efectivamente de los derechos que se le asignan, debe haber un Derecho con mayúsculas (el denominado derecho “objetivo”), es decir, un marco común reconocido por todos los miembros de una sociedad determinada. Y este Derecho procede del Estado. En español existe la distinción entre Ley y Derecho. En cambio, en la tradición de la *common law* no existe una palabra para designar el derecho objetivo. Sólo existe *Law*, pero no derecho. Con la pérdida de la palabra, también se pierde un significado, esto es la idea de dirección (*directum*) que está en las raíces latinas de la palabra derecho.

Y son el Derecho y el Estado los que están en discusión en el desarrollo de las sociedades modernas o postmodernas, y en especial en el proceso de globalización. Éste crea un espacio de intercambio no regulado por ninguna ley, más que la ley del mercado o la ley del todos contra todos que termina por regularse por la fuerza de los más fuertes y no por la fuerza del Derecho como construcción humana basada en una idea de justicia y, por tanto, por un código ético con vocación universal. En ausencia de un orden político internacional fundado en un Derecho y condición de ejercicio de los derechos subjetivos (individuales), se corre el riesgo del politeísmo conflictivo o del choque violento de civilizaciones y creencias. De

esta manera, el nihilismo jurídico (que asimila el derecho a una técnica ajena a cualquier sentido de justicia) va de la mano con el fanatismo religioso. Por eso es oportuno recordar con A. Supiot (2005, pág. 31) que “El Derecho no es la expresión de una Verdad revelada por Dios o descubierta por la ciencia; tampoco es una simple herramienta que se podría juzgar con base en su eficacia (¿eficacia para quién?)”. (...) sino que “sirve para acercar, sin lograrlo jamás, una representación justa del mundo” (A. Supiot, 2005, pág. 31).

Una vez afirmada la necesidad de trascender los particularismos, es preciso encontrar algún principio a partir del cual construir una ética con pretensiones de universalidad. Para Durkheim, este punto de partida es el altruismo. En cambio, Pierre Bourdieu encuentra en el amor moderno el mejor fundamento para el desarrollo de relaciones sociales no contaminadas por el principio de dominación. Veamos primero en qué consiste el altruismo y cuáles son sus fundamentos antropológicos.

Según Durkheim, la moral no se agota en la regla y el hábito (la regla incorporada), sino que también se expresa en el ideal. Mientras que la regla y la disciplina regula, contiene y limita pasiones e impulsos, el ideal permite la creatividad y el despliegue de las potencialidades humanas para producir lo nuevo, que, por definición, no puede estar predeterminado en ningún código o regla de conducta (E. Tenti Fanfani, 1987). El ideal se asocia con la idea de bien entendido como “ideal amado al que aspiramos por medio de un movimiento espontáneo de la voluntad” (E. Durkheim, 1973, pág. 108). El sociólogo francés observaba que los individuos, las sociedades, en sus diferentes etapas de desarrollo, pueden caracterizarse por un predominio de la moral de las reglas y la disciplina, o bien, de la moralidad del ideal y la creatividad. Las épocas en las que predomina la estabilidad de los ordenamientos sociales privilegian la moral disciplinaria, la reproducción del orden mediante la liturgia y el ritual. En los momentos de crisis de los patrones morales tradicionales, tal como la época que enmarca las reflexiones de Durkheim (y que también caracteriza el momento que vivimos),

la pérdida de vigencia de la moral disciplinaria se reemplaza por el lado ideal de la moral. “Cuando (...) la moral está por constituirse, cuando se busca, es necesario, para hacerla, no recurrir a las fuerzas puramente conservadoras, pues no se trata de conservar, sino a las fuerzas activas y creadoras de la conciencia (...). Sobre todo son las aptitudes a darse y consagrarse las que deben ser estimuladas y las que requieren alimento. Hay que arrastrar a los individuos hacia el logro de grandes fines colectivos a los que puedan ligarse; es preciso hacerles amar un ideal social en cuya realización puedan trabajar algún día” (E. Durkheim, 1973, pág. 116).

El ideal se concreta en la idea de altruismo (antítesis del egoísmo), que hace referencia a una vinculación de los sujetos con algo que está en su exterior. Es un sentimiento que se deriva de la experiencia de la interdependencia entre los seres humanos. Desde este punto de vista, actuar moralmente es hacerlo con miras a un interés colectivo: el interés de la sociedad, que nunca es la simple suma de los intereses individuales. Toda experiencia escolar debería estar dirigida a suscitar en las individualidades infantiles un sentimiento de adhesión y participación en entidades sociales que las trascienden (la familia, la comunidad, la patria, la humanidad). “Nada puede sacarlos mejor de sus estrechos individualismos —escribe Durkheim— que el hacerles sentir que el valor de cada uno de ellos está en función del valor de todos, y que nuestros actos tienen a la vez causas y efectos que superan la esfera de nuestra individualidad. Nada puede darnos mejor el sentimiento de que no somos un todo autosuficiente, sino una parte de un todo que nos envuelve, que nos penetra y del cual dependemos” (E. Durkheim, 1973, pág. 270).

Pierre Bourdieu acomete la tarea de historizar la visión de Durkheim acerca de los valores. La sociedad no es una unidad integrada, dotada de una conciencia colectiva como patrimonio común de todos los grupos que la constituyen. Por el contrario, el principio de integración se complementa con el de la dominación. Las sociedades conocidas, y en particular las capitalistas (tanto las del capitalismo “clásico” como del contemporáneo),

se asientan en múltiples formas de dominación (económicas, políticas, culturales, de género, etc.). Los “valores universales”, como una cierta idea de justicia, de libertad, igualdad entre los hombres, no son esencias eternas o “ideas” que existen “desde siempre”, tal como lo conciben todas las filosofías idealistas. “Contra la amnesia de la génesis, que está en el origen de todas las formas de la ilusión trascendental, no hay antídoto más eficaz que la reconstrucción de la historia olvidada o denegada (*refoulée*) que se perpetúa en esas formas de pensamiento en apariencia a-históricas que estructuran nuestra percepción del mundo y de nosotros mismos” (P. Bourdieu, 1992, pág. 463). La historia muestra que los valores más universales de la humanidad surgen en contextos sociales determinados. Los valores propios del “estado de derecho”, por ejemplo, no son descubrimientos de personajes excepcionales, sino el resultado de la conformación de un campo jurídico dotado de un cierto grado de autonomía relativa respecto de otros poderes sociales, que permite a juristas y filósofos la producción de determinadas “filosofías y teorías” reivindicando valores universalistas, es decir, no directamente subordinados a intereses inmediatos de grupos particulares.

[94]

Otro ejemplo de historización de los valores se relaciona con la liberación de la condición femenina. La dominación masculina parecía ser una constante de la historia, un valor que se reproducía independientemente de las relaciones de producción (está presente tanto en las sociedades agrarias precapitalistas como en las capitalistas). Sin embargo, este valor no es una “esencia eterna ya que su presencia en el largo plazo de las sociedades occidentales en parte se explica por el efecto de agentes e instituciones específicas, tales como la Iglesia, el Estado, y la Escuela. La “deshistorización relativa” de la dominación masculina es el resultado de un “trabajo” y de la historia de estas instituciones y sus cambiantes configuraciones y relaciones de fuerza. A su vez, el valor de la igualdad entre los géneros también es el resultado de una construcción histórica azarosa y conflictiva donde la presencia y la acción de los movimientos feministas juegan un papel fundamental. Por tanto, este

valor que hoy está inscripto entre los “derechos humanos” no es “naturalmente universal”, sino que es un universal histórico. Durante las últimas décadas existieron una serie de cambios sociales que han favorecido la emergencia y la institucionalización de la igualdad entre los géneros. Con las nuevas condiciones sociales, la dominación masculina ya no se impone como algo evidente y “natural”. Entre estas transformaciones sociales que afectan la condición femenina, en especial en los grupos sociales más favorecidos, pueden citarse el crecimiento del acceso a la enseñanza secundaria y superior, y al trabajo asalariado y, por su intermedio, a la esfera pública. También puede citarse “el distanciamiento frente a las tareas domésticas y las funciones de reproducción (ligada a los progresos y al uso generalizado de las técnicas de contracepción y a la reducción del tamaño de las familias), en especial con la prolongación de la edad del matrimonio, el achicamiento del período de la interrupción de la actividad profesional por motivo del parto y también el crecimiento de la tasa de divorcio y la caída de la tasa de matrimonio” (P. Bourdieu, 1998, pág. 96). Estas evidencias son suficientes para mostrar en qué consisten las denominadas “condiciones sociales” de emergencia e institucionalización de determinados valores, en este caso, el de la igualdad entre géneros.

[95]

En síntesis, todos los valores, incluso aquellos que reivindican cierta universalidad, son “históricos”, pero su validez trasciende las condiciones que presidieron su génesis.³

En la perspectiva de Pierre Bourdieu, el altruismo se convierte en amor puro como relación social hecha posible a partir de los procesos de liberación progresiva de los individuos del peso de los determinismos familiares, de casta, de género, etc. En este sentido, este amor tampoco es eterno, sino que es una invención

³ Con sus dificultades y complejidades, este es un razonamiento que permite criticar el “esencialismo” a través de la historización de los valores, sin caer en el relativismo y el nihilismo moral. El mismo argumento se aplica al proceso de producción de verdades “científicas”.

[96] relativamente reciente que tiene condiciones sociales e históricas de desarrollo. Este valor se convierte en la contracara de la dominación. Pero no se trata de cualquier forma de amor. Puede ser el amor como destino, como adhesión a lo inevitable que lleva a los hombres y mujeres a amar a lo que nos asigna el destino social. Este amor es una de las formas más perfectas y ocultas de la dominación, ya que ésta es desconocida como tal y, por tanto, aceptada “libremente”. Pero el amor que se podría calificar como “auténtico” no tiene nada de inevitable. Este amor que se construye en forma permanente y permite evitar el cálculo, la violencia y el interés, puede constituirse en el lugar donde se produce “una serie continuada de milagros: el de la no violencia, que hace posible la instauración de relaciones basadas en la plena *reciprocidad* y que autoriza el abandono y la entrega de sí mismo; el del reconocimiento mutuo, que como dice Sartre, permite sentirse ‘justificado de existir’, asumido, hasta en sus particularidades más contingentes o más negativas, en o mediante una suerte de absolutización arbitraria del carácter arbitrario de un encuentro (‘porque era él, porque era yo’); el del desinterés que hace posible las relaciones no instrumentalizadas, basadas en la felicidad de dar felicidad (aquí Bourdieu agrega en una nota al pie: “lo que se opone al hecho de tratar instrumentalmente al otro, como un puro medio de goce, y sin tomar en cuenta sus *finis propios*”)” (P. Bourdieu, 1998, pág. 117). Es el carácter no instrumental y recíproco de la relación amorosa lo que permite superar la alternativa del egoísmo y del altruismo, ya que el amor puede conducir a la superación de la distinción entre el sujeto y el objeto hasta conducir a “un estado de fusión y de comunión, a menudo evocado en las metáforas cercanas a las de la mística, donde dos seres pueden ‘fundirse el uno en el otro’ sin perderse” (es decir, sin perder sus propias identidades). Según el sociólogo francés la relación amorosa es la antítesis de la relación de dominación ya que, “a diferencia de la figura mítica del Pygmalión egocéntrico y dominador que crea a la mujer amada, el verdadero amante también es creado por ella”.

Con base en esta argumentación, es preciso preguntarse en qué medida puede instituirse una pedagogía del amor así entendido. Se trata de una pregunta interesante, que Bourdieu no se plantea y cuya respuesta es más que problemática.

Esta figura del amor es un ejemplo típico de un valor universal, y al mismo tiempo histórico, pues se trata de “una invención relativamente reciente”, como “el arte por el arte”.⁴ Este valor universal no es una esencia ni es eterno. No es un objeto de descubrimiento, sino de construcción humana, que tiene condiciones sociales e históricas de emergencia, pero cuyo valor trasciende las circunstancias concretas que favorecieron su emergencia. Por eso, más que de una pedagogía del amor (o la solidaridad como reciprocidad), es preciso preguntarse por aquellas relaciones sociales y dispositivos históricos, jurídicos, culturales, etc. que favorecen la emergencia de valores de validez universal.

Las tres mentiras del debate universalismo/particularismo

[97] Cuando se abandona el plano discursivo de los sistemas de ideas y creencias y se orienta la mirada hacia la experiencia históricamente situada, se observa que las configuraciones o los sistemas de creencias y visiones del mundo que están en la base de las identidades culturales, religiosas, nacionales, etc., no son esencias excluyentes. Toda creencia o sistema de ideas tiene una historia. Si se mira la lógica de su génesis, se observa que ninguna cultura o identidad cultural nace de la nada. Por el contrario, tal como lo sostiene Martuccelli (2007), toda identidad es una construcción lábil, móvil, elástica, sujeta a transformaciones permanentes y permeables a otras culturas. Contrariamente a lo

⁴ Aquí Bourdieu se refiere al arte no instrumental, es decir, que no está al servicio de ningún interés externo ya sea el dinero –como el arte burgués o de mercado– o la revolución, como es el caso del arte militante.

que ciertas visiones interesadas tienden a creer, toda cultura es el resultado de una mezcla. Aun las identidades que a primera vista pueden parecer más incompatibles en el plano de las ideas o principios que las sostienen e informan, son en la realidad de las cosas permeables a los intercambios, como en el caso de los sincretismos religiosos. Las identidades “puras” e incontaminadas y lógicamente coherentes y cerradas, la mayoría de las veces son construcciones interesadas de ideólogos. Cuando se expresan en los sujetos bajo la forma de creencias y principios que orientan las prácticas (sentido práctico), aparecen las contradicciones, las mezclas, las hibridaciones y se pierde la lógica y la pureza que pretenden y buscan (muchas veces sin lograrlo del todo) las construcciones ideológicas discursivas formales.

El texto de Danilo Martuccelli (2007) denuncia una segunda mentira. Esta vez se trata de la mentira del universalismo. Se trata de ese universalismo que analizamos en apartados anteriores. Ésta también es una construcción histórica propia de la modernidad y sus productos más preciados, las ideas de “Civilización”, “Nación”, “Estado”, “Razón”, “Ciencia”, etc. La historia reciente nos provee numerosas desmentidas a estas pretensiones que en un tiempo fueron hegemónicas en Occidente, pero que hoy han sido desplazadas por el fortalecimiento de viejos y nuevos particularismos que desafían la imposición arbitraria de una cultura (la occidental, por ejemplo) sobre las demás.

Por último, la tercera mentira que hay que denunciar y combatir es la idea de que la pluralidad de identidades y culturas lleva inevitablemente al conflicto y la guerra. Cabe recordar que las guerras “culturales”, “religiosas”, o “entre civilizaciones”, no es un desenlace inevitable, sino el resultado de determinados intereses y relaciones de fuerza. La guerra es tan probable como la convivencia. Por último, es preciso recordar que muchas veces lo que se presenta como reivindicación de una determinada identidad cultural no es más que una “defensa contra el fracaso de la inclusión social”. En América Latina hay numerosos ejemplos de esta asociación.

Puede afirmarse que existe una constante antropológica en todas las culturas que Cassano (2005) sintetiza de la siguiente manera: “Los hombres (...) a menudo relativizan a los otros y se absolutizan a sí mismos”. La tendencia al fundamentalismo habita en todas las culturas. Como recuerda Cassano, el nombre antiguo de China era “país del medio”. Toda cultura cree ser el centro del mundo desvalorizando y relegando a la periferia a todas las otras. Para los griegos, los “bárbaros” eran “aquellos que no sabían hablar”. Sólo tiene el estatuto de lengua, la forma propia de hablar, el extranjero sólo produce ruidos o balbuceos. Esta es la primera impresión que se hacen los conquistadores cuando escucharon “hablar” a los indios de América. El fundamentalismo no es un desenlace inevitable, ya que se vuelve peligroso cuando se convierte “en activo y expansivo, cuando la diferencia del otro se convierte en un problema que hay que eliminar, ya que se considera como una patología respecto de la cual me defino a mí mismo como el que debe ‘curar’ la diferencia del otro, haciéndola desaparecer, convirtiendo al otro en mí mismo” (F. Cassano, 2005).

Como no existen procesos sociales “naturales e inexorables”, el universalismo legítimo y necesario es aquel que no es propiedad de nadie, sino el resultado de un diálogo entre las culturas donde todas las voces son esenciales. Para ello, se requieren dispositivos y arreglos institucionales (sistemas normativos, etc.) que es preciso construir a partir de una voluntad colectiva y estrategias políticas que contemplen el conocimiento del otro, el diálogo, la negociación y los compromisos, todo ello sustentado en la voluntad de “vivir juntos y en el respeto a las diferencias legítimas”.

Escuela y formación de la ciudadanía en el siglo XXI

Sobre esta redefinición de los particularismos culturales y en función de un nuevo concepto de universalismo como construcción

colectiva voluntaria y resultado de un proceso donde intervienen y aportan todas las culturas que conviven en el universo, es preciso preguntarse acerca del papel que pueden cumplir los aparatos escolares en la formación de las subjetividades de las nuevas generaciones. La escuela ya no tiene el monopolio en esta construcción, pero sí puede contribuir a la formación de ciudadanos dotados de identidades particulares y al mismo tiempo aptos para participar en la construcción de un “universal” que nos permita convivir en la diversidad.

Una pedagogía de los valores universales así entendidos debe partir del reconocimiento práctico de que las nuevas generaciones (niños, adolescentes y jóvenes) son sujetos activos, titulares de derechos efectivos. No son meros objetos de interiorización mecánica de reglas o principios morales. Es preciso superar el modelo típico de educación moral de la tradición escolar basado en el tríptico “orden, prohibición, sanción” como mecanismo que aseguraba la interiorización de la regla. En el contexto social y cultural actual, este dispositivo por lo general sólo genera un acatamiento a la regla sin convicción, es decir, basado simplemente en la idea de obligación, el miedo al castigo y la actitud utilitaria del beneficio individual (acato porque me conviene). Por el contrario, hoy la educación moral debe partir del reconocimiento de que “El maestro –como sostiene Velásquez Guzmán (2006, pág. 156)– al aplicar la normatividad de la escuela en situaciones que son conflictivas, provoca en los alumnos la ponderación y aplicación de los valores que portan sobre lo bueno y lo justo y con los que participan en los procesos valorativos subsecuentes. Este hecho plantea la necesidad de que los valores y los argumentos que expresan los alumnos sobre lo bueno y lo justo, se escuchen y se ponderen, teniendo como objetivo la construcción de un sentido comunitario”. En este nuevo sentido, el alumno no es alguien del que sólo se espera obediencia, sino que se lo considera como un agente activo del proceso de producción y reproducción de la tradición moral de una determinada sociedad. De esta manera, el capital moral de una comunidad no “se hereda” como una cosa, sino que se incorpora en forma práctica en las nuevas gene-

raciones a través del conjunto de experiencias que ellos mismos construyen junto con los representantes del mundo adulto en situaciones escolares concretas.

Así se concretan los tres postulados que orientan la formación del sentido moral de los sujetos:

- Los principios morales incorporados por la experiencia anterior orientan nuestro hacer.
- Lo que es bueno no determina directamente lo que hay que hacer; “lo bueno para el ser humano sólo aparece en la concreción de la situación práctica en la que se encuentra” (Velásquez Guzmán, 2006, pág. 153).
- De la confrontación entre el saber moral y una situación nueva surge un nuevo saber moral práctico.

El hábito moral entonces, entendido como *ethos* y no como ética (es decir, como saber práctico más o menos consciente, hecho de inclinaciones y predisposiciones hacia “lo que es justo y bueno”, y no como conjunto de principios teóricos explícitos y sistemáticos propios de una filosofía moral determinada), no es algo estático, un simple resultado de la interiorización de algo que está afuera.

¿Qué estrategias pueden emplearse para pasar del alumno como receptor pasivo de una moral heredada al alumno coproductor de una tradición moral siempre renovada?

Para esbozar algunos puntos salientes de una estrategia pedagógica, nos referiremos al tema de la función de la escuela en la formación de la ciudadanía activa. En otras palabras, la pregunta específica es qué estrategias emplear para garantizar la construcción de un *habitus* o sentido práctico democrático en las nuevas generaciones que las habiliten para insertarse en relaciones sociales que no tengan la dominación como principio constitutivo fundamental.

Con base en los principios antes enunciados, sugerimos tres grandes líneas de acción que sólo constituyen indicaciones de un camino por construir y no de un esquema o receta por aplicar.

[102]

a) *El desarrollo de las competencias expresivas en las nuevas generaciones.* Esta especie de imperativo tiene dos dimensiones. La primera es técnica, la segunda remite a la idea de derecho a la expresión. Para ser un sujeto autónomo, es preciso que los individuos posean los recursos necesarios para poner palabras a sus emociones como también a sus deseos, necesidades y demandas. Ser un ciudadano supone la capacidad de decir lo que se siente. El don de la palabra nos humaniza y nos particulariza. El lenguaje en todas sus formas nos habilita para la comunicación y para entrar en relaciones de reciprocidad comunicativa. La escuela puede contribuir a desarrollar en los sujetos el don de la expresividad (saber hablar, saber escribir, saber comprender lo que se dice y saber descifrar los textos escritos, etc.). Pero la competencia técnica debe estar acompañada de la convicción de que todos tenemos derecho a hablar, a decir, a expresarnos. Muchos niños y adolescentes (al igual que muchos adultos) se callan no porque no posean las competencias técnicas necesarias para expresarse, sino porque no han incorporado la idea de que se tiene derecho a hablar y a tomar la palabra. La experiencia escolar puede contribuir tanto a desarrollar las competencias expresivas como a difundir la idea de derecho a expresarse. No es preciso abundar en justificaciones de la importancia que tiene la capacidad expresiva para participar como miembro activo en todos los campos sociales donde transcurre la vida de los individuos, desde la familia hasta la escuela, desde el lugar de trabajo hasta la política. La participación en la vida de la ciudad o la comunidad donde se vive (de la aldea a la sociedad mundo) requiere del uso de las competencias expresivas. El lenguaje, en este sentido amplio (saber qué decir, cómo decirlo, en qué momento decirlo, comprender el decir de los demás, etc.), es un poderoso instrumento de participación en la vida colectiva. Si esta competencia está igualmente distribuida y el derecho a hablar es asumido por todos, la probabilidad de construir la democracia como autogobierno es mayor. Todos conocemos los efectos dañinos del monopolio de la palabra que muchas veces se arrogan esos representantes. El dirigente, líder o profeta, formador de opinión o periodista

exitoso, se arrogan el derecho a hablar en nombre de los demás, en especial de aquellos que no están en condiciones de hacerse oír. Los excluidos de la palabra (que son, por lo general, los excluidos de otros bienes materiales estratégicos) están condenados al mecanismo de la delegación incondicional y de este modo se convierten en una fuerza al servicio de otros intereses ajenos. Si el don de la palabra estuviera más igualitariamente distribuido, disminuirían los riesgos de la malversación de confianza, la manipulación y la monopolización de la política por parte de una minoría de representantes. La tan mentada crisis de representación política responde, en parte, precisamente a esta tendencia a la monopolización de los recursos políticos estratégicos, no sólo de la palabra sino también del dinero, la influencia, la información, el conocimiento, etc. En consecuencia, la primera contribución de la escuela a la formación de la ciudadanía activa no es responsabilidad de los profesores de Ciencias Sociales o de la materia "Formación Ética y Ciudadana", sino de los profesores de Lengua. Es más, el desarrollo de las competencias expresivas debería ser el primer objetivo de la escuela como institución, lo cual trasciende la responsabilidad de los profesores de Lengua, para constituirse en el objetivo de todas las materias que conforman el programa escolar. Esta estrategia, por supuesto, requiere que el lenguaje sea concebido como una herramienta y no como un objeto de análisis, como demasiadas veces ocurre en la cultura escolar. El lenguaje, para el común de los mortales, es un instrumento. Se puede hacer cosas con palabras: se puede exigir derechos, se puede seducir, como también se puede engañar, mentir y dominar. Para los lingüistas y otros especialistas análogos, el lenguaje es un objeto de análisis. Pero esta relación que ellos mantienen con el lenguaje no puede ser transferida, como muchas veces se hace de forma inconsciente, al conjunto de los ciudadanos, los cuales usamos el lenguaje como una poderosa herramienta para constituirnos en sujetos autónomos.

[103]

b) *Otra estrategia que puede emplear la institución escolar para formar ciudadanos activos es proveer a las nuevas generaciones de experiencias sistemáticas de vida democrática.* Los

[104]

derechos humanos y los derechos del niño no deben constituirse en un contenido más que hay que aprender en la escuela. Muchos docentes y directores tienden a creer que los derechos se enseñan mediante lecciones teóricas, memorizaciones, etc. Los derechos y los valores asociados a ellos se aprenden a través de la experiencia, a través del ejercicio práctico. Es preciso que la escuela ofrezca a las nuevas generaciones una experiencia de construcción de un orden social democrático. Las necesarias normas que deben estructurar las prácticas escolares deben ser el resultado de la argumentación y la evidencia. Maestros y alumnos deben participar en este proceso de construcción, cada uno de ellos desde la posición funcional que objetivamente les corresponde. El maestro, representante del mundo adulto, debe liderar y colocar los límites primeros de la discusión alrededor de la necesidad de una representación común de la justicia como requisito inevitable para la convivencia democrática. La idea de límite está en la base de la idea misma de norma que regula las prácticas humanas. “Un orden jurídico sólo cumple su función antropológica si le garantiza a todo recién llegado a la Tierra por una parte la preexistencia de un mundo ya hecho, que le asegura su identidad en el largo plazo y por otra parte la posibilidad de transformar este mundo y de imprimirle su marca propia. Solo hay sujeto libre si se sujeta a una ley que lo funda” (A. Supiot, 2005, pág. 79).

La escuela debería ofrecer a las nuevas generaciones la ocasión de ejercer el derecho a la palabra, a la participación, a la comunicación, a la identidad, al respeto recíproco, a la horizontalidad, etc. Debe quedar en claro que en este caso “socialización” no es sinónimo de adaptación a la sociedad. La escuela debe proveer ocasiones prácticas para aprender a resistir lo inaceptable, lo inmoral y lo injusto que se presenta en distintas esferas de la vida social. La propia vida escolar seguramente ofrece situaciones que deben ser examinadas con el fin de esclarecer el juicio de alumnos y docentes. También podrían analizarse situaciones de la vida real totalmente reñidas con el sentido ético/práctico para poner a prueba el

conformismo y desarrollar la capacidad de resistencia ética ante las “grandes transgresiones” de los grupos sociales más poderosos, como de las “pequeñas trampas y transgresiones” de los sectores sociales subordinados (D. Martuccelli, 2004). Es probable que la vivencia de los derechos y valores deseables mediante experiencias concretas (la participación en consejos de convivencia, en la formulación del proyecto institucional, en la resolución de conflictos, en el trabajo en equipo, en el debate y la argumentación colectiva, etc., permitan el desarrollo de un sentido ético práctico, entendido como un conjunto de predisposiciones a actuar con justicia, respeto por las diferencias, etc., que las nuevas generaciones podrán transferir en otros ámbitos donde transcurre o transcurrirá su existencia. En síntesis, se trata de que la escuela haga ella misma el esfuerzo por constituirse en un orden autofundado y ofrezca a quienes la frecuentan una oportunidad, quizás excepcional, de aprender los valores democráticos a partir de la experiencia y no a partir de lecciones y lectura de textos.

[105]

c) *Por último, la escuela puede y debe ofrecer a los jóvenes una oportunidad de apropiarse de aquellos conceptos y teorías de la democracia y de la moral que se han ido construyendo a lo largo de la historia de las sociedades.* Estas teorías también deben constituirse en herramientas poderosas para favorecer la reflexividad. Pero es una reflexividad que no se ejerce en el vacío, sino que se sustenta en prácticas y experiencias democráticas y las potencia y enriquece al pasarlas del ámbito de lo no consciente o de la conciencia práctica a la conciencia discursiva. Si estos contenidos deben ser objeto de una “materia” o una “disciplina” en particular (filosofía, ética, ciencia política, sociología, etc.), es otro tema de discusión donde los argumentos epistemológicos y los razonamientos pedagógicos muchas veces están intervenidos por intereses corporativos (empleos, puestos de trabajo, etc.) de las disciplinas y profesiones organizadas.

Construcción de una ciudadanía activa

En síntesis, desarrollo de las competencias expresivas, vivencia de experiencias donde los sujetos ejercen los valores asociados con la democracia y capacidad discursiva que favorece la reflexividad, constituyen los tres ejes estratégicos de una pedagogía de la construcción social de la ciudadanía activa, participativa, crítica y creativa que pueda contribuir al mejoramiento de las democracias imperfectas que viven la mayoría de las sociedades latinoamericanas en el momento actual.

Hemos presentado dos modelos típicos de educación moral. El de la etapa fundacional de la escuela y del Estado capitalista moderno, que confiaba en el poder de las reglas externas para regularizar y por tanto moralizar las conductas. La socialización era el proceso a través del cual la moral, como código objetivo, exterior a los individuos, se internalizaba en ellos y se convertía en máximas que guiaban su conducta. La obediencia a las reglas garantizaba un producto paradójico: la formación de individuos libres y autónomos. Este modelo requería instituciones fuertes. Allí estaban las familias, las escuelas, la iglesia, la empresa y el trabajo asalariado, y otras instituciones públicas que producían individuos. El Estado, a través de sus burocracias (militar, policial, administrativa, escolar, etc.) reivindicó con relativo éxito no sólo el monopolio del ejercicio de la violencia simbólica legítima, sino también el de la violencia simbólica, es decir, la capacidad de imponer un universo de significados y distinciones oficiales entre el bien y el mal, la verdad y el error, lo bello y lo feo. Estos significados eran propios de la civilización que se imponía contra la barbarie. Eran verdades que estaban más allá de toda discusión.

Este consenso se rompe con el advenimiento de la modernidad tardía o postmodernidad. El monoteísmo oficialista se resquebraja y da lugar a múltiples formas de politeísmos culturales y valorativos. La creencia en principios universales se debilita con los procesos de mundialización que obligan a convivir, muchas veces en forma extremadamente conflictiva, con culturas muy diversas. Pero al mismo

tiempo, la extensión a escala planetaria de las relaciones humanas de interdependencia obliga a la construcción de lo universal, tanto en materia de lenguajes que faciliten el intercambio y la comunicación como de valores que permitan la convivencia.

A su vez, la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación expone a los individuos a configuraciones valorativas extremadamente contradictorias y la formación de la subjetividad deja de ser controlada por instituciones fuertes. Los individuos tienden a emanciparse de la familia, la escuela, la clase social, el lugar de nacimiento, las tradiciones, etc., y están obligados a tomar decisiones, a elegir, muchas veces sin contar con un sistema coherente de criterios de valoración o evaluación. En este nuevo contexto, la vieja escuela necesita encontrar un nuevo sentido y un nuevo papel en la sociedad. Todo indica que sigue siendo una herramienta imprescindible para mediar entre el capital cultural acumulado por la humanidad y las nuevas generaciones. La transmisión crítica de este capital no se realiza en forma espontánea sino que requiere un trabajo de apropiación que tiene sus reglas y requiere la intervención de especialistas y dispositivos institucionales adecuados. Por otra parte, los individuos siguen viviendo en sociedad, incluso están insertos en relaciones de interdependencia a escala planetaria. La convivencia en la diversidad se convierte en un imperativo que obliga a replantear en forma colectiva el problema de los valores de validez universal. Éstos no son objeto de revelación ni de una simple construcción racional, sino que son una laboriosa construcción humana que tiene determinadas condiciones sociales de desarrollo.

La institución escolar presenta ciertas particularidades y potencialidades que la diferencian de otras instituciones culturales tales como la televisión, la radio, Internet. La escuela es una institución donde las nuevas generaciones pasan gran parte de su vida con el grupo de pares y con adultos especializados. La actividad de la escuela no es espontánea sino más o menos programada para que

las nuevas generaciones vivan experiencias en situación de interdependencia. Por tanto, podría ofrecer oportunidades excepcionales de aprendizaje práctico, en especial en materia de desarrollo de predisposiciones y actitudes adecuadas para la construcción de relaciones sociales democráticas, es decir, participativas y orientadas hacia la convivencia en la diversidad.

El desarrollo de las competencias expresivas mediante su puesta en práctica en la propia organización y desarrollo de la vida escolar, la vivencia de los principios estructuradores de la democracia (la libertad de expresión, el respeto por la identidad de los otros, la toma de decisiones en forma colectiva, la construcción y la administración de reglas que regulen la vida colectiva en el establecimiento, etc.) y la apropiación de aquellas herramientas conceptuales de las ciencias humanas que permitan el ejercicio de la reflexividad colectiva, pueden constituir aportes fundamentales para el desarrollo de un sentido ético práctico en las nuevas generaciones que seguramente trascenderán el ámbito espacial y temporal de la escuela.

[108]

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- Cassano, Franco (2005), "Un relativismo ben temperato", Intervento di Franco Cassano al 2° Forum della Solidarietà lucchese nel Mondo. <www.provincia.lucca.it/scuolapace/illich_quaderni_dettagli.asp?id=50>
- Dubet, François (2004), "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPEE-UNESCO Buenos Aires.
- Durkheim, Emilio (1973), *La educación moral*, Buenos Aires, Schapire.
- Giddens, Anthony (1995), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península/Ideas.
- Martuccelli, Danilo (2004), "Los desafíos morales y éticos de la educación escolar". Documento presentado en el seminario internacional "Desigualdad, fragmentación social y educación", IPEE-UNESCO Buenos Aires.
- Martuccelli, Danilo (2007), "Universalismo y particularismo : mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas". Ponencia presentada en el Seminario Internacional del IPEE-UNESCO Buenos Aires, 4 y 5 de octubre.
- Supiot, Alain (2005), *Homo juridicus. Essai sur la fonction anthropologique du Droit*, Paris, Seuil.
- Tenti Fanfani, Emilio (1987), "Escuela y socialización", en Nora Elichiri (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*, Buenos Aires, Nueva Visión.

[109]

Tenti Fanfani, Emilio (1999), *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*, México D.F., Editorial Pax, México/Librería Carlos Cesarman S.A.

Tenti Fanfani, Emilio (2002), "Socialización", en Carlos Altamirano (ed.), *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

Velásquez Guzmán, María Guadalupe (2006), *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, México D.F., Ediciones Pomares/Universidad Pedagógica Nacional.

[110]

CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO ACERCA DE LA DIVERSIDAD Y SUS PRÁCTICAS

José Gimeno Sacristán

Primeramente: Todos los hombres han de ser encaminados a los mismos fines de la Ciencia, Costumbres y Santidad. En segundo lugar: Todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos. Tercero: La expresada diversidad de cualidades no es sino exceso o defecto de la armonía natural (...)

Comenius, *Didáctica Magna*.

Toda acción pedagógica y toda práctica tienen un sentido, unas razones que hemos de entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. Las prácticas también tienen tras de sí a alguien (sujetos individuales o colectivos) que las han *querido* hacer, lo cual nos remite a valores que actúan como impulsos y que tampoco son siempre explícitos. Desentrañar el mundo de los significados de la *diversidad* o de la *diferencia*, y ver qué se ha querido hacer de ellas, es un camino para desenmascarar prácticas, afinar objetivos, tomar conciencia y poder gobernar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación; un programa que conlleva apoyos de muy variado signo.

En el caso que nos ocupa, ese ejercicio "crítico" develador es más importante y urgente por cuanto se trata de un campo especialmente contradictorio y ambiguo. Una confusión que tiene su raíz en dos características. Por un lado, al ser la diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos, condiciones de nuestra naturaleza, el tema de las

[111]

[112]

diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos en educación. Digamos, pues, que es un aspecto *transversal* en el pensamiento y en la investigación. Por otro, como hemos resaltado en otro texto (Gimeno, 1995), en este tema nos vemos obligados a transitar por el filo de una extraordinaria ambigüedad al utilizar el lenguaje. La *diversidad* alude a la circunstancia de los sujetos de **ser** distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte, a que la diferencia –no siempre neutra– sea en realidad *desigualdad*, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual grado. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de **poder** o de llegar a ser, de **tener** posibilidades de ser, y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Contra ponemos lo diverso a lo homogéneo, confrontamos lo desigual con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades. Todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que no se esté encubriendo bajo el paraguas de la diversificación el mantenimiento o la provocación de la “desigualdad”. Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan en ciertos casos mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades.

La toma en consideración de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento acerca de la educación en permanente relación dialéctica con la proclamación y la búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana, de la cual se deduce, entre otros, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. De cómo se entienda la universalidad y de hasta dónde o en qué aspecto se respete la diversidad dependen las respuestas que se han dado y que se dan al problema que nos ocupa.

Este tema ha acumulado una larga y variada tradición de preocupaciones, investigación y prácticas para abordarlo y para aportar soluciones con desigual fortuna. No es nada nuevo. Si acaso, el problema ahora reaparece o rebrota por motivaciones distintas, fundamentalmente relacionadas con la crisis de las aspiraciones a la universalidad y con la atemperación de los ideales de igualdad. Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características, habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX, aunque con raíces anteriores. Compensar las desigualdades ha sido una de las características de las políticas y prácticas educativas progresistas.

Conviene, por tanto, no anunciar estos problemas como nuevos, ni ponerlos de moda, perdiendo la memoria y provocando discontinuidades en las luchas por cambiar las escuelas. Además de recordar la continuidad de la tradición, creemos conveniente enfocar estos temas con toda naturalidad. La diversidad –y también la desigualdad– son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Existe la heterogeneidad entre los centros, dentro de éstos y en las aulas, porque existe en la vida social exterior. La educación también es causa de diferencias o de la acentuación de algunas de ellas. Los profesores participamos en la causación de la diversificación y de la homogeneización, de la igualación y de la desigualdad.

Esta “naturalidad” no tiene que suponer necesariamente aceptación de un paisaje inamovible. La educación tiene que guiarse reflexivamente por un proyecto, lo que conlleva plantearse qué hacer ante el tema-problema de la diversidad y, también, qué hacer ante la universalidad. Abordaremos la diversidad unas veces olvidándola, simplemente, enmendándola otras y fomentándola en otros casos.

[113]

El discurso y las prácticas sobre la diversidad obligan, pues, a matizar bastante.

Un punto de partida para el sentido común pedagógico: la normalidad de la diversidad

La forma de ver las cosas, de comportarse ante ellas y de sentir que están relacionadas con nosotros, “que nos retan”, está mediatizada por hábitos culturales, rutinas de nuestro trabajo docente y por deformaciones y formas de situarse ante el mundo. Por condicionamientos diversos, podemos llegar a ver como anómalo lo que son condiciones normales de la realidad.

Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de ser una constatación del pensamiento científico, que, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, los seres humanos diferimos unos de otros. Cada uno constituye una radical individualidad al lado de otras tan singulares como la suya. La particular dotación con la que venimos al mundo, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los cuales transitamos, la peculiar asimilación que hacemos de esos contextos y las iniciativas individuales que tomamos, hacen de cada uno una persona con una biografía y una idiosincrasia singulares.

Esta condición objetiva –la singularidad individual– se resalta además como un valor importante en las sociedades democráticas modernas que reconocen los derechos que protegen y proporcionan espacios a la individualidad: la garantía a la privacidad, el libre pensamiento, así como la libertad de expresión, de creación y ejercicio de la crítica. Las corrientes del pensamiento personalista también han insistido en estos valores. A la educación se la entiende como capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía y, tanto en el punto de partida como en el proceso educativo, esa mirada implica respeto para el sujeto, que es único, y para sus manifestaciones.

La educación es vista como actividad en la cual se reconozcan las implicaciones de estas ideas y como medio de estimularlas. No sólo se plantea la tolerancia en el trato de las personas y en el funcionamiento de las instituciones para que los procesos educativos no se conviertan en mordazas y sean apisonadores de la libertad y de la singularidad, sino que la educación está llamada a estimular esas condiciones de los seres humanos. Lo cual es especialmente interesante de tener en cuenta por cuanto tales aspiraciones coexisten de manera conflictiva con complejos procesos culturales tendientes a la homogeneización, provocados por las presiones de las instituciones (entre ellas, las educativas), por los modos de producción, por la globalización cultural y del consumo, y por los medios de comunicación.

Esta condición y aspiración a la individualidad, con sus conflictos inevitables, son compatibles con la realidad de poseer rasgos comunes con los demás, por disponer de alguna condición que nos hace semejantes a ellos, o por aspirar a ciertos ideales compartidos. En algunos casos, esos rasgos comunes están dados (el sexo, por ejemplo), en otros son fruto de experiencias comunes espontáneas (la cultura de género, la lengua materna), en otros son reflejo de aprendizajes dirigidos o explícitamente obligatorios (la escuela). La educación bajo el prisma ilustrado universalista trata, precisamente, de que se compartan determinados rasgos, cualidades y frutos culturales. Es decir, de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta.

Desde la existencia de las individuales singularidades funcionamos en la vida social, en la familia, en la escuela y en cualquier ámbito de la vida, expresando nuestra particular idiosincrasia y también haciendo continuas renunciadas a nuestra individualidad. Separamos esferas en las que es posible ejercer lo privado-individual y lo compartido; otras veces renunciamos por “economía” a ejercer nuestras singularidades o, simplemente, nos enfrentamos de manera civilizada con lo que nos limita y con lo que no se acomoda a nuestro modo de ser.

A la consideración de toda esa complejidad *interindividual e intergrupala*, podemos añadir la que existe en el plano de cada individuo, es decir, la *intraindividual*, que se da en cada sujeto en un momento dado y a lo largo de su vida. Somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas; lo que también nos hace diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan. En las condiciones sociales y culturales de la postmodernidad esa complejidad e inestabilidad de cada persona se acentúa considerablemente ante la variedad de relaciones que establecemos en contextos mudables. Cuanto más luchemos por la idea de que la educación ha de intervenir en la integridad del ser humano, más fuentes de diversidad habrán de ser consideradas.

[116]

La educación en un sentido general (comprendida la acción familiar, la medioambiental y la de las instituciones escolares) es un factor decisivo en la determinación de la individualidad y en la causación de peculiaridades que nos asemejan a unos y nos diferencian de otros. La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación *individualizadora* a la vez que la socialización homogeneizadora que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Para hacer efectiva esta función socializadora se ha utilizado la vía disciplinaria, la adhesión por convencimiento a normas y valores, y la difusión de significados culturales. Seguramente, la pulsión socializadora por vías coercitivas y la proposición de modelos unívocos de cultura han predominado en la institución escolar sobre el valor de preservar y cultivar la individualidad. Aquí puede residir una de los orígenes de que la diversidad siga siendo un problema y un reto.

La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, en tanto espacio de concurrencia de in-

dividualidades y de grupos diversos, se encuentra de manera natural con la *diversidad* entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuanta más gente entre en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezca en él, tanta más variaciones se acumularán en su seno. La diferencia existe. Las prácticas educativas –sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente– se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Las formas de organización escolar, las prácticas de enseñanza, como ocurre con la política para toda la sociedad, tienen el reto de salvaguardar lo común –lo que implica renuncias individuales y aceptación de patrones compartidos– y proteger todo lo que, siendo singular, sea defendible éticamente y enriquecedor para el individuo y para la comunidad social.

No es realista pensar que una institución como la educativa sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas no puede ser posible una escuela para las individualidades y para todas ellas. Por otro lado, tampoco es necesario. Precisamente, la escuela es el primer espacio vital público para los individuos donde la vida común obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos. El problema es de equilibrio: más o menos uniformidad y comunión para unos objetivos, más o menos contemplación posible de la individualidad en otros.

[117]

El paradigma que mejor se acomoda a las condiciones de una realidad como la que nos ocupa es el de la *complejidad*, como afirma Morin (1994). Las falsas reducciones o simplificaciones ocultan la realidad. La incertidumbre, las soluciones variadas y el ensayo continuo son condiciones para comprender y sobrevivir cuando nos hallamos ante fenómenos aleatorios y multidimensionales, donde se juega con la libertad y la creatividad de las personas. Trabajar con la diversidad es lo normal; querer fomentarla es discutible; regular toda la variabilidad en los individuos es peligroso.

Cuando la diversidad se constituye como problema

Aparte de las consideraciones realizadas para tranquilizar al profesorado y abordar los problemas desde el sentido común, conviene que echemos una ojeada para ver cómo se configura el problema de la diversidad como problema práctico. En este sentido, lo que primero observamos es la concurrencia de propuestas y discursos que están gravitando de forma simultánea. Veamos los más llamativos.

1) Existe la percepción de que, especialmente en ciertos medios sociales marginales o desfavorecidos, están incrementándose las dificultades para mantener el control de la conducta de los alumnos y que la convivencia diaria se deteriora en las escuelas e institutos. Es frecuente escuchar el argumento de que sería más fácil el restablecimiento del buen gobierno si “cierta clase de estudiantes”, que encajan mal en los patrones escolares, estuvieran en “otro lado” o, sencillamente, fuera de las aulas. El desarrollo de la actividad escolar exige un orden de trabajo interiorizado que no siempre es aceptado sin provocar problemas, apareciendo resistencias ante la disciplina requerida o, simplemente, la rebeldía. Por factores ligados al deterioro de la convivencia ciudadana y la pauperización de importantes sectores sociales, el clima escolar se enrarece y la conflictividad se incrementa. Los profesores pueden apreciar la *diversidad* como desigual ajuste personal a las normas disciplinarias y al trabajo escolar.

2) Existe una evidente presión por obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos para satisfacer las normas establecidas por las exigencias del currículum regulado, que en muchos casos no son tales, sino las interpretaciones que editoriales y profesores hacen de ellas. Esas normas expresan el ideal de excelencia respecto del cual serán evaluados los estudiantes y, directa o indirectamente, son el referente “ideal” que presiona para acomodar a cada sujeto. Cuando no todos, al unísono, responden a las exigencias curriculares, inexorablemente afloran las diferencias entre los estudiantes. Las “distancias

cortas” respecto del ideal son asumidas por lo general como naturales. Un alejamiento marcado será calificado como fracaso y podrá ser motivo de repetición de curso. Cuando el fracaso persista, la “singularidad” individual llevará al abandono. Por lo general, los profesores de enseñanza primaria están acostumbrados a la disparidad de situaciones individuales respecto de la norma ideal; para los que trabajan en la enseñanza secundaria obligatoria esta “diversidad de niveles” suele chocar con la cultura profesional acrisolada en el bachillerato.

La diversidad que se aleja poco de la norma es absorbida, pero a medida que se incrementa genera malestar profesional, al tener que llegar a la conclusión de que la norma conveniente de exigencia y de progreso tiene que ser más flexible, una senda más ancha. Ampliar la tolerancia de variaciones significativas respecto de la norma equivale para muchos al deterioro de la calidad. En este marco, *diversidad* es **desigual** rendimiento escolar ante los patrones de aprendizaje exigidos, concretados en: tipos de contenidos, nivel en los mismos, tipos de aprendizaje valorados, tareas académicas más convenientes para conseguirlos y formas de evaluarlos. Para comprender las actitudes y las respuestas ante este tipo de heterogeneidad, resultará decisivo desentrañar la causalidad atribuida a la misma, desde la situada en el ambientalismo (social, familiar o institucional pedagógico) hasta las de raíz innatista.

3) Antes de ampliarse el límite de la escolaridad obligatoria en España, la diversidad de los adolescentes quedaba distribuida entre tres categorías: los que continuaban el bachillerato (los más seleccionados), los que “descendían” a la formación profesional y los que, sencillamente, eran expulsados a la vida adulta antes que los demás. Esta diversificación “no evidente”, sobre todo para quienes se acostumbraron a trabajar con los mejores estudiantes, a la que daba solución un sistema con ramas paralelas, ahora se convierte en realidad presente para cada profesor en el tramo comprensivo de la enseñanza secundaria obligatoria. La diversificación que era regulada por mecanismos de clasificación de estudiantes de diferente origen social, con capitales culturales y académicos distintos y con desigual porvenir, ahora queda

evidenciada en las aulas. El profesorado necesita volver a situarse de nuevo. La molestia de las dificultades aparentes y reales puede primar sobre la conciencia del valor social de la comprensividad, y puede llevar a reclamar nuevas prácticas de clasificación, antes de haber intentado abordar la nueva complejidad. La universalidad de la educación añadida a la prolongación de la etapa obligatoria incrementa inexorablemente la heterogeneidad en los centros escolares y puede llevar a aceptar el espejismo de que el nivel educativo general desciende (Baudelot y Establet, 1990). Estamos ante una fuente de generación de la *diversidad* que hoy es más sensible. Significa la existencia o no de caminos alternativos de formación a seguir, entrada más o menos rápida a la vida adulta, especialización en ramas de la cultura y del trabajo, desigual destino y diferente estatus social y académico.

4) Desde los responsables de la política curricular se ha insistido en los últimos años sobre la conveniencia de flexibilizar las directrices que regulan los contenidos a exigir, “obligando” a los profesores a concretar el currículum en los centros y en las aulas. En esta propuesta se puede confundir una desregulación del currículum real que lo haga diferente y desigual para distintos centros, con la flexibilidad con la cual ha de entenderse la ordenación de los contenidos escolares desde quien los regula, para ser coherentes con la realidad de un sistema que vuelve ficticia cualquier pretensión de uniformidad total. La diversidad en los sistemas educativos es, ante todo, una realidad, digamos que natural, como lo era en los individuos. Los currículos, aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas. Las disposiciones curriculares del Estado se modulan y concretan de forma desigual en diferentes territorios gestionados por administraciones distintas; los centros matizan a su vez esas concreciones; siempre es posible algún grado de optatividad en el currículum; los libros de texto, aunque muy semejantes entre sí, ofrecen siempre variaciones; los profesores en las aulas siempre imprimen su impronta personal; no todos los estudiantes de un aula aprenden

lo mismo; los profesores no tratan exactamente igual a todos sus estudiantes; los colegios de barrios privilegiados logran niveles de calidad distintos de los de centros ubicados en suburbios; los centros públicos difieren de los privados ...

No tratamos de dibujar el caos, sino recordar el panorama de una desregulación natural de la práctica social que es la educación, que se desarrolla en contextos particulares, con apoyos materiales y tecnologías diversas, por agentes variados y con estudiantes diferentes (Gimeno Sacristán, 1994). Esta diversidad de la cultura pedagógica, además de inevitable, puede ser desigualadora si repercute en cotas de calidad diferentes. Aunque tiene un aspecto positivo en cuanto expresa la riqueza del subsistema social y cultural que crea el sistema educativo. Una “biodiversidad”, que puede ser fuente de aprendizaje recíproco entre centro y profesores, al permitir contrastar y depurar las mejores opciones.

Con la desregulación formal o “autonomía obligatoria” de los centros y de los profesores, la concreción curricular se ha convertido en exigencia artificiosa en muchas ocasiones, sin que los docentes tengan conciencia y conocimiento expreso de la diversificación posible. Como si existiera la obligación de encontrar variaciones para satisfacer diversidades previamente detectadas, aunque no se sepa de qué tipo, que no son fáciles de visualizar en buena parte de las áreas del currículum. En este sentido, *diversidad* puede ser creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse, lo cual puede desembocar, en ciertos casos, en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, en falsa apariencia de práctica pedagógica variada.

5) Una de las llamadas más vivas y actuales a la diversificación proviene de la conciencia de la multiculturalidad y de la necesidad de proyectarla de alguna manera en el currículum. Son varias las tendencias que contribuyen a este giro de la postmodernidad. La descentralización de la administración educativa, con la consiguiente toma en consideración de las señas de identidad cultural de las comunidades autónomas, plantea la exigencia de introducir en cada contexto cultural –real o ficticiamente elaborado– las peculiaridades que la pluralidad

de la cultura muestra en cada lugar: lengua, historia, arte, etc. La integración de minorías étnicas y religiosas también plantea problemas de multiculturalidad y, en cierto modo, el reconocimiento de la cultura ligada al género.

La sensibilidad por la heterogeneidad cultural, en general, es una de las características más relevantes de las discusiones sobre educación a fines del siglo XX, con proyecciones de muy diferente calado en el pensamiento educativo, en la configuración del sistema escolar y en la definición de contenidos y objetivos del currículum. El derecho al reconocimiento de la identidad cultural de aquellos que la sienten como tal, trastoca el edificio de ideas y de prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares, colocándonos ante retos y dilemas no siempre fáciles de resolver (Gimeno Sacristán, 1998).

En este caso, *diversidad* significa ruptura o atemperación de la homogeneización, que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo. La negación de valores y de culturas universales trastoca, con el relativismo que introducen, pautas esenciales de los sistemas educativos que se desarrollaron con la finalidad de difundir entre todos una cultura apreciada como válida universalmente. En educación, la diversidad puede estimularnos hacia la búsqueda de un pluralismo universalista que contemple las modulaciones de la cultura, lo que requiere cambios importantes de mentalidad y asentamiento de actitudes de respeto entre todos y con todos. Aunque también puede llevarnos hacia un comunitarismo localista cerrado en sí mismo y, lo que es peor, a negar la validez y la importancia de lo que es propio de otros. Al relativismo de la distancia entre grupos y pueblos necesitamos contraponer la coexistencia y la interdependencia, como señala Benhabib (1997), lo cual reclama un universalismo ético ilustrado que necesariamente sea pluralista.

6) En los planos de la filosofía y de la política educativas se sitúa una de las acepciones de la diversidad más conflictivas y de más hondo calado. Se trata de cómo hacer compatible la igualdad de todos ante la educación, con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela, considerados como necesarios para garantizar la

expresión democrática de la libertad de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos. Generalmente este conflicto se plantea por motivos relacionados con la diversidad de credos religiosos, pero se extiende a otro tipo de opciones con las que se suele mezclar: escuela pública y privada, desigual oferta curricular (idiomas, por ejemplo), clima social interno del centro, clase social de los estudiantes, calidad académica, etc. El reclamo de respetar la diversidad como un derecho puede servir de cobertura al mantenimiento de ciertos privilegios para unos que repercuten en desigualdades para otros.

7) Finalmente, recordaremos que las propuestas de agregar al sistema educativo normal a una buena parte de la educación especial desgajada del mismo, ha incrementado los problemas de la diversificación, dando un ejemplo de cómo, por razones de orden ético superior, hay que tratar adecuadamente situaciones de una evidente mayor complejidad.

Estamos ante una polifonía semántica dentro de la que resulta interesante entender y depurar la polivalencia de significados añadidos o superpuestos en los conceptos que utilizamos. La *diversidad* es como un poliedro con diversas caras que en muchos casos se implican entre sí, que es a la vez variedad natural, reto a ser gobernado, desigualdad a evitar, posibilidad o conveniencia de diversificar, según los casos, para los centros escolares, para los docentes y para las políticas educativas. El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos, como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates "científicos" sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de la rigidez del actual sistema escolar y de sus prácticas.

Demasiadas aspectos para un trabajo, tan breve y modesto, como el que nos toca desarrollar aquí. Nos limitaremos, pues, en lo que nos resta, a plantear y recordar algunas características esenciales de la escolarización que condicionan de manera radical las respuestas a la diversificación, que es inherente a las prácticas escolares institucionalizadas, a los estudiantes y a los procesos de asimilación cultural.

[124]

FACETAS BÁSICAS DEL CURRÍCULO Y LAS DIMENSIONES DE LA IGUALDAD				
	Condiciones de la propuesta	Condiciones del desarrollo	Condiciones del control	Énfasis en los sujetos
a) Igualdad de oportunidades de acceso	Validez común del contenido.	Puntos de partida desiguales.	Detección de desigualdades.	El currículum como derecho universal a la educación.
b) Igualdad de tratamiento		Las ofertas culturales en los centros.	Detección de desigualdades.	Respeto a los derechos universales en las prácticas.
c) Derecho a la diferencia	Sentidos de la diversificación: lo común, lo plural, lo diverso.	Reconocimiento de desarrollos múltiples.	La relatividad de los estándares, niveles.	El reconocimiento de la pluralidad y la tolerancia activa.
c1) La individualidad	Énfasis en el aprendizaje y la experiencia.	Reconocimiento de la expresividad.	Control de progreso respecto de sí mismo.	Caminos vitales diversos.
c2) Reconocer déficit	Sentido moral del currículum: inclusión, solidaridad. Tratamiento del tema de la igualdad.	Desiguales tiempos.	Identificación de las desigualdades.	Derecho a ser compensado y no jerarquizado.
c3) Cultural	Representativo de la diversidad.	La diversidad cultural y el mestizaje en los materiales.	Consideración en las políticas de control.	Respeto a la identidad libremente asumida.
c4) Del mérito		Enseñanza a multinivel.	Evaluación para la corrección de la desigualdad.	

REFLEXIONES SOBRE LOS SISTEMAS ESCOLARES Y LAS DESIGUALDADES SOCIALES LATINOAMERICANAS EN UNA ÉPOCA DE CRISIS DE SENTIDO

Ricardo Sidicaro

Introducción

Las transformaciones de las sociedades contemporáneas encuentran en los sistemas escolares una caja de resonancia de singular importancia. Al igual que ocurre con cualquier sistema institucional, los cambios socio-históricos suponen el surgimiento de replanteos sobre las funciones de la educación y la eficacia de su dinámica. Por otra parte, en la medida en la que surgen nuevas configuraciones de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales, sin que exista sincronización de los respectivos cambios, no es sorprendente que en la visión inmediata de los mismos tienda a imponerse la idea de que se está ante crisis sectoriales. En especial, en el plano de la gestión administrativa de cualquiera de esos dominios de prácticas, la idea de crisis se ve tanto más aceptada cuando aparecen reclamos de soluciones de actores directamente concernidos. Incluso, la objetivación necesaria de los análisis de Ciencias Sociales se halla perjudicada relativamente cuando se inclina por respuestas más acordes con la ingeniería social que con la investigación o la reflexión científica. Además, si el problema está cargado de prenociones ideológicas y de buenos sentimientos que invitan a los voluntarismos más o menos de urgencia, es probable que a la complejidad de lo real se sumen las confusiones de las circunstancias.

Entiendo que cuando me invitaron a colaborar en esta compilación, lo hicieron no a pesar sino en virtud de que no soy especialista en cuestiones estrictamente relacionadas con la educación y

[125]

[126]

sabiendo que mis intereses de investigación se orientan a lo que con Charles Tilly me gusta definir como grandes estructuras, procesos amplios y comparaciones enormes. Mi experiencia en docencia universitaria, es cierto, me dota de una mirada desde el interior de esos sistemas, pero, como todos sabemos, pocas cosas son tan engañosas como la propia experiencia. Igualmente inútiles resultan los recuerdos de mi paso por los sistemas escolares, transcurrido, casi no cabe aclararlo, en una época en la cual la relación Estado-sociedad-escuela era muy diferente de la actual etapa de la modernidad. Desde la sociología, mi interés por el tema de las desigualdades sociales me llevó, hace mucho tiempo, a valorar la matriz de inteligibilidad propuesta por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, a mediados de los años sesenta, sobre el modo en que las instituciones educativas legitiman las asimetrías sociales. Para muchos que nos iniciábamos en la investigación en Ciencias Sociales, el enorme atractivo de aquella explicación consistió en su capacidad de contradecir los sentidos comunes reinantes en un ámbito especialmente mistificado. Antídoto fundamental para no quedar atrapado en los discursos oficiales de los sistemas de enseñanza, el análisis bourdieusiano inspiró reflexiones sobre qué reformas cabía hacer para evitar que la educación cumpliera esa tarea. Es más, el mismo Bourdieu defendió los sistemas educativos que había analizado críticamente frente a las propuestas políticas neoliberales que apuntaron a restringir aspectos universalistas de sus funciones. La mención de este hecho viene al caso pues muestra el carácter contradictorio de la acción de las instituciones educativas, ya que en ellas se reflejan los conflictos y tensiones existentes en el conjunto de la sociedad. En ese sentido, puede decirse que el encantamiento de las funciones de la educación reside principal, si bien no exclusivamente, en el modo en el que tienden a ser pensadas como un ámbito del bien común casi desconectado de las transformaciones de las demás realidades circundantes. Los rituales de auto-glorificación, favorecidos por el respeto y hasta la reverencia que despiertan entre aquellos a quienes clasifican y desclasifican, contribuyen a

que las críticas a los déficit que se perciben en la educación asuman, en la mayoría de los casos, rasgos de nostalgia y pedidos de volver al pasado.

Mi interés por las transformaciones que son propias de la etapa actual de la modernidad, me condujo en mis investigaciones sobre temas macropolíticos a indagar sobre las identidades sociales, las culturas políticas, los aparatos estatales, las estructuras burocráticas, etc., cuestiones que no son ajenas a los problemas relacionados con la educación. En nuestros días, como lo hacían en otras épocas, las instituciones encargadas de la enseñanza primaria y secundaria siguen proponiéndose formalmente impartir conocimientos que deberían socializar a los jóvenes en la cultura de la sociedad y dotarlos de recursos para su mejor desempeño laboral e intelectual. Cuando esas tareas se naturalizan y se piensa en los fines educativos como permanentes, es habitual que la aparición de problemas nuevos incite a la búsqueda de soluciones técnicas. En ese sentido, los temas relacionados con los roles de la educación con respecto a las desigualdades sociales son cuestiones que suscitan discusiones en las Ciencias Sociales y en las instancias gubernamentales. Si la producción de conocimientos sobre la sociedad suele tener entre sus principales obstáculos las creencias corrientes sobre la misma, esto es mayor aún cuando se trata, tal como dijimos, de objetos de análisis cargados de preconcepciones normativas. Ese es el caso de las instituciones escolares que, además de transmitir valores positivos sobre sí mismas, son consideradas como agentes de misiones trascendentes. La vía aquí adoptada para reflexionar sobre esas importantes problemáticas consistirá en comparar los vínculos entre Estado-sociedad-escuela en la etapa actual de la modernidad con los de la etapa precedente.

[127]

¿Crisis múltiples o mutación?

Muchas transformaciones de la época actual suelen ser captadas en los estudios que se ocupan de cambios ocurridos en esferas específicas de la práctica social empleando la noción de crisis

que, en general, supone una especie de disrupción destinada a normalizarse o a recuperar la situación precedente. Las elaboraciones conceptuales que, por el contrario, sostienen que nos encontramos frente a una mutación profunda de las formas organizativas de la vida social y ante una nueva etapa de la modernidad, planteadas por importantes contribuciones de las Ciencias Sociales recientes, invitan a pensar esas crisis de un modo muy distinto. Sin duda, las necesidades de soluciones a los problemas sociales más acuciantes de nuestras sociedades han suscitado una especie de desconexión entre los análisis teóricos más generales y los trabajos empíricos relacionados con cuestiones que se estiman como más concretas o prácticas.

La relativa pérdida de eficacia de las “estructuras estructurantes” del ámbito público o privado que en etapas anteriores cumplían roles claves para la reproducción de la vida social se puede, por cierto, ver de un modo inmediato como si se tratase de crisis sectoriales, pero, ante la acumulación de esas crisis, parece necesario indagar sobre sus causas. Según nuestra perspectiva teórica, no es correcto definir como crisis situaciones y procesos: por ejemplo, la declinación de las identidades colectivas que antaño parecían cristalizadas de modo perenne; el retroceso del trabajo asalariado; el deterioro de los lazos sociales; las reinventiones de los sistemas familiares; la desconfianza de la ciudadanía frente a la representación política; el declive de las expectativas en el progreso social e individual, y la enumeración podría prolongarse. Esos son fenómenos presentes, con intensidades disímiles, en países que comparten, más allá de sus diferencias históricas, los estilos de desarrollo sociopolítico y económico propios de la modernidad occidental, sin ignorar las especificidades de sus manifestaciones nacionales. La generalización de esos cambios es lo que impone no pensarlos como meros accidentes circunstanciales. Para el caso de las supuestas crisis del ámbito de la educación, Zygmunt Bauman resumió su interpretación diciendo que:

“Yo sugiero que el abrumador sentimiento de crisis que experimentan los filósofos, los teóricos y los profesionales de la educación,

en mayor o en menor medida, esa versión actual de ‘vivir en la encrucijada’, la búsqueda febril de una nueva definición e idealmente de una nueva identidad también, tiene poco que ver con los fallos o errores o la negligencia de los pedagogos profesionales o con los defectos de la teoría educativa, pero sí mucho con la fusión universal de identidades, con la desregulación y privatización de los procesos de formación de la identidad, la dispersión de las autoridades, la polifonía de mensajes de valor y el consiguiente carácter fragmentario que caracteriza el mundo en que vivimos (...)” (Bauman, 2001, pág. 147).

El Estado-nación y los sistemas escolares

Puede ser en parte obvio, pero no por ello menos necesario a los efectos de esta exposición, comenzar recordando que los formatos y finalidades típicos de los sistemas escolares modernos fueron creados en la mayoría de los países occidentales en el paso del siglo XIX al XX y constituyeron elementos centrales de la labor de la construcción de los Estados-nación. La necesidad de unificar idiomáticamente a las poblaciones, de forjar imaginarios históricos en común, de hacer aceptar un orden normativo nacional por encima de las obediencias a las tradiciones y a los apegos regionales, adjudicó a la escuela un rol muy significativo en la construcción estatal-nacional. Explícita o implícitamente la disciplina escolar creó sistemas de predisposiciones que tenían afinidades electivas con la vida laboral, con la subordinación militar y con la aceptación del orden político sobre el que predominaban los intereses políticos y económicos de las elites o clases dirigentes. La inculcación de tradiciones fue un componente fundamental en la formación de las identidades nacionales y de la superación de las lealtades parroquiales. La concepción positivista de la educación fue portadora de las ideas del progreso y de la ética del esfuerzo individual que contribuyeron a integrar la vida social. En cuanto a las desigualdades sociales, en sus orígenes los sistemas escolares europeos las reprodujeron de modo institucional. Sobre los últimos años del siglo XIX y comienzos del siguiente, Michael Mann proporciona datos elocuentes: “la

expansión [de la educación] europea no superó la segregación. Los niños británicos aprendían en las escuelas privadas de enseñanza elemental a ‘leer un párrafo breve de un periódico, escribir un pasaje similar en prosa y al dictado y cálculo de sumas practicando con facturas de compras’. Era la formación que necesitaban para convertirse en empleados y participar en la construcción cultural de la nación. Entre los hijos de los obreros sólo unos cuantos podían asistir a estas escuelas, y no todos ellos aprendían a leer y escribir” (Mann, 1997, pág. 746).

En 1920, Marcel Mauss, en su breve, pero profundo y precursor, texto sobre la Nación, señalaba que la Argentina, Brasil y Chile eran los países sudamericanos que habían alcanzado una mayor consolidación nacional. Probablemente esa caracterización estaba más alimentada por sus conocimientos sobre las iniciativas institucionales para lograr ese objetivo que por otros datos empíricos. Sobre el resto de América Latina, Mauss señalaba que la desorganización estatal-nacional era un signo común y establecía una conexión directa entre el desorden, la debilidad estatal y las intervenciones políticas de los EE.UU. (1972, pág. 287). Sin duda, en la mayoría de los países de la región no estaban reunidas las condiciones estatales-nacionales favorables para el desarrollo de los sistemas educativos. La dominación de las elites políticas y económicas no requería el desarrollo de los sistemas escolares y las identidades nacionales fueron más estimuladas desde la propia sociedad civil que desde el Estado. Sin que deban considerarse como los únicos factores operantes, lo sucedido en el plano de las falencias de las instituciones estatales-nacionales se convirtió en un elemento decisivo para los déficits en materia escolar que arrastrarían por mucho tiempo las aludidas sociedades. El caso argentino presentó un carácter relativamente excepcional en las zonas de mayor urbanización: desde la década de los años ochenta del siglo XIX el Estado adoptó el modelo escolar francés asociado al pensamiento de Jules Ferry ante la necesidad de nacionalizar las subjetividades de los descendientes de las grandes corrientes migratorias llegadas del viejo mundo, problema prácticamente desconocido en

otros países del subcontinente. La mejora de las situaciones sociales de los hijos de inmigrantes no podría, sin embargo, explicarse sólo por la variable educación ya que se trataba de una población predispuesta al esfuerzo laboral con miras al progreso económico, objetivo por el cual la mayoría de ellos había migrado.

Globalización y segunda modernidad

Aceptando claves de inteligibilidad de lo social compartidas por influyentes corrientes actuales de la sociología, diferenciaremos dos etapas de la modernidad occidental siguiendo el esquema ideal-típico propuesto por Ulrich Beck, de quien adoptamos la clasificación de Primera y Segunda Modernidad. Beck sostiene que las sociedades de la época de la Primera Modernidad se desarrollaron en el marco territorial del Estado-nación; las biografías individuales remitían, por regla general, a las trayectorias ocupacionales; se suponía que las identidades colectivas eran preexistentes (fuesen de clase, de etnias o religiosas); el mito del progreso era una convicción socialmente compartida por quienes fundaban los órdenes institucionales y por aquellos que profetizaban revoluciones en nombre del mismo; las filosofías de la historia optimistas de unos y de otros configuró, es sabido, buena parte de los conflictos del siglo XX. Según las distintas realidades nacionales, la Primera Modernidad conoció etapas diferentes, pero en cuanto al cierre de esa época, en la sociología actual se tiende a coincidir que se produjo con la crisis económica mundial de 1973, momento en el cual se clausuró el ciclo de los Gloriosos Treinta años de prosperidad que siguieron a la segunda guerra mundial y se interrumpió el círculo virtuoso del crecimiento fordista. Luego se inauguró una nueva época, la Segunda Modernidad, caracterizada según Beck por una serie de procesos encaminados a radicalizar la modernización de las sociedades cambiando los patrones de articulación entre los distintos elementos en presencia durante la etapa precedente: “Uno de esos procesos de radicalización consiste en la globalización; este término no se limita

para mí a meros procesos económicos sino que consiste en que ya no podemos concebir la sociedad como un contenedor organizado estatalmente. El segundo proceso de radicalización consiste en la individualización [...] vale decir que las instituciones esenciales, como los derechos sociales y los derechos políticos se orientan hacia el individuo y no hacia los grupos” (Beck, 2001, págs. 13-14). En fin, según Beck el tercer gran factor característico de la Segunda Modernidad es la merma del trabajo asalariado en virtud de las condiciones que surgen de la globalización y de las nuevas tecnologías de la información.

Entendemos que las etapas socio-históricas, que muy sucintamente hemos resumido, permiten formular interrogantes productivos sobre los más diversos sistemas de prácticas o de actores que en virtud del hecho de conservar las mismas denominaciones y de mantener sus estatutos jurídicos formales son naturalizados en las conciencias individuales o sociales. Para decirlo en tono coloquial, en el ocaso de las cosas de ayer las ilusiones de sobrevivencia pueden ser espiritualmente reconfortantes pero difícilmente las resuciten. Esas ilusiones, es cierto, pueden alimentar acciones políticas y sociales cuyas consecuencias performativas no cabe desdeñar, pero, si la cosa ausente en apariencia vuelve del ocaso, su entidad distaría de ser la misma que añoraban quienes reclamaban su retorno.

[132]

Crisis de sentido

Las sociedades de la Primera Modernidad vivieron en las creencias en el triunfo de la razón, las filosofías optimistas de la historia, el porvenir radiante que llegaría de la mano de ciencia y de la tecnología para unos y de las revoluciones políticas y sociales inexorables según otros. Pudo tratarse de grandes relatos, como se los pasó a caracterizar luego, pero lo cierto es que esas visiones de lo social imperantes le dieron a las personas, a los sectores sociales, a las corporaciones socio-profesionales, a los partidos, a los Estados y, naturalmente, a los sistemas escolares, sus hojas de ruta. La seguridad ontológica no

se derrumbó de un día para otro y cuesta entender cómo subsistió al menos en la superficie del pensamiento social después de Auswitch. Los cambios que llevaron a las sociedades a modificar sus dinámicas y las ideas sobre sí mismas fueron múltiples, y no existen acuerdos teóricos sobre las causas presumibles del fenómeno. La sociedad reflexiva, la sociedad de riesgo, la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información, el fin de la modernidad organizada, la modernidad líquida, etc., son designaciones que suponen el realce de factores o aspectos de la nueva conformación societaria.

Más allá de de las diferencias teóricas existentes entre los sociólogos que coinciden en considerar que es necesario crear nuevos paradigmas para explicar las sociedades actuales, todos podrían acordar en que vivimos en sociedades en las que imperan lo que Peter Berger y Thomas Luckman caracterizaron como crisis de sentido. Según los autores, en condiciones anteriores a dicha crisis, “La tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para todas sus conductas de vida (...) Con la educación o el adoctrinamiento directo se procura asegurar que el pensamiento y las acciones del individuo se ciñan a las normas básicas de la sociedad” (Berger y Luckman, 1997, págs. 40-41). Ahora bien, en la medida en que las sociedades se modernizan y se hacen pluralistas los valores compartidos que pautaban, para decirlo en términos durkheimianos, las formas de hacer, pensar y sentir comunes, tienden a debilitarse, lo que en los lenguajes corrientes se suele designar como crisis morales o éticas o de desorientación social. En el plano de la estructura social, el pluralismo es captado con nociones como fragmentación o atomización social. Los efectos de esas transformaciones no son vividos por todas las personas de la misma manera: unos lamentan la pérdida de las tradiciones en común y otros valorarán el aumento de la autonomía individual. El retroceso de las formas sacralizadas de lo social, la tranquilidad de lo dado por supuesto, el resquebrajamiento de las identidades sociales en tanto programas de vida preestablecidos, o, si se prefiere, de hojas

[133]

de ruta tan previsoras como coercitivas, se encuentra en la base de pérdida de la seguridad ontológica que en la vida cotidiana se suele evocar en su forma fenoménica inmediata como inseguridad urbana o miedo al delito.

En la época de plenas potestades de los Estados-nación, no pocos buscadores de alteridades imaginaban lo que sucedía allende las fronteras y encontraban al otro que alimentaba sus identidades nacionales, en tanto que los más inclinados a pensar en alteridades en los ámbitos cotidianos hallaban al diferente realizando características tales como los colores de la piel, las concepciones religiosas o los orígenes migratorios. Esos pensamientos comunes no eran los mismos que comunicaban los sistemas escolares, pero distaban de ser absolutamente antagónicos. Los libros escolares proponían las historias y las tradiciones, más o menos inventadas según los casos, que galvanizaban el nosotros patriótico. Mientras tanto las virtudes de puntualidad escolar educaban para el trabajo. Sobre la familia, las jerarquías masculinas se ejemplificaban con lenguajes claros y la subalternidad de la mujer era materia de elogio. Patria, trabajo y familia pudo haber sido el título de algún libro de lecturas escolares imaginado mucho antes que los corporativismos europeos hiciesen de esa trilogía su lema convocante. Con la declinación de la autoridad del Estado-nación y con la crisis de sentido en los más diversos ámbitos de la vida, los sistemas escolares se quedaron sin sus tranquilizantes hojas de ruta. Tal como lo plantea Michel Brater, pensando en el caso europeo actual: La escuela "ya no es más, fundamentalmente, aquella instancia mediadora que prepara a la juventud para la vida social, informando sobre sus estructuras, transmitiendo el saber y ejercitando las orientaciones y modos de comportamiento institucionalizados socialmente. Dado que (ya) no existe este sistema de objetivos más o menos claros que en el pasado conferiría a la escuela su tarea, su autoridad y su significado, también desde la perspectiva de los alumnos, ella tiene que llegar, necesariamente, a una crisis profunda, que afecta sus sentidos y su legitimación de existencia" (Brater, 1999, págs. 144-145).

[134]

La pérdida de centralidad de la autoridad estatal

El problema de la declinación de las potestades estatales-nacionales ha concitado la atención de muchos autores. Jürgen Habermas analizó especialmente los cambios en el plano de las estructuras políticas, de las praxis estatales y de las identidades nacionales acaecidos en el último cuarto del siglo XX, y sintetizó su punto de vista diciendo que los países no disponen de capacidades estatales como "para proporcionar a sus ciudadanos la protección adecuada frente a los efectos externos de decisiones tomadas por otros actores, o frente a efectos de cadenas de procesos surgidos más allá de las fronteras" (2000, pág. 124). Por su parte, John Gray (2000, pág. 103), profesor de la London School of Economics, asoció la declinación de la autonomía estatal nacional a las decisiones de los gobiernos de adaptarse a los requerimientos de mejora de competitividad internacional de la época de la globalización mediante la desregulación de sus economías, haciendo retroceder derechos laborales y conquistas sociales. Alain Touraine señaló que, con ese tipo de modificaciones del juego político interno, los Estados perdían centralidad en el manejo de las cuestiones domésticas y eso contribuía al descrédito de los partidos y dirigentes políticos (Touraine, 1995, cap. VII). Con la disminución de las posibilidades de controlar lo que sucede en el espacio territorial, con la necesidad de ajustar las políticas sociales a los requerimientos sistémicos de la libertad de mercado y con la degradación del reconocimiento de la autoridad de las instituciones políticas, sin que se produjesen rupturas estruendosas, las dimensiones que habían sido claves de la Primera Modernidad fueron perdiendo legitimidad frente a ciudadanía crecientemente reflexivas y desconfiadas. Ronald Inglehart en su investigación sobre "Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades", entre las que incluyó a la Argentina, Brasil, Chile y México, llegó a la conclusión de que "la tendencia hacia la burocratización, la centralización y la propiedad y el control estatal se están invirtiendo,

[135]

[136]

en parte, debido a que está alcanzando los límites de su eficacia y, en parte, por el cambio de prioridades entre los públicos de las sociedades industriales avanzadas. La confianza pública en (las) instituciones se está erosionando en todas las sociedades industriales avanzadas” (Inglehart, 1997, pág. 434). En fin, dado el carácter intencionalmente fluido de esta contribución, me parece interesante mencionar una conjetura de Immanuel Wallerstein, desbordante de imaginación sociológica, sobre la declinación de la autoridad estatal en los EE.UU.: “podría haber sido un secreto a gritos que Roosevelt, Eisenhower, Kennedy, Johnson, y muchos otros tenían amantes y amoríos, pero no era del conocimiento público. Era del conocimiento común pero no del conocimiento público. Esto se debió al recato de la oposición política y de la prensa. ¿Por qué no hubo recato en este caso? No se debe a que las personas tienen actitudes diferentes con respecto al sexo fuera del matrimonio (antes el Puritanismo era mucho más fuerte). Se debe a que la legitimidad generalizada de las instituciones del Estado, y por tanto, ‘el respeto’ por el papel del presidente, ha declinado seriamente –tanto en los EE.UU. como a través del mundo—. No es cierto que Clinton haya hecho disminuir el respeto por la presidencia, sino todo lo contrario. Como el respeto por la presidencia ha disminuido, los opositores políticos y la prensa se sintieron con la libertad de hacer público lo que antes había sido sólo del conocimiento común. Este cambio en la actitud de parte del ciudadano común es, quizá, el asunto más relevante detrás del (pedido) de destitución de Clinton” (Wallerstein, 1999).

Desigualdades sociales latinoamericanas y educación

América Latina es hoy una de las regiones del mundo con mayores desigualdades sociales. Los avances en materia de igualdad de ingresos y de acceso a la educación realizados en algunos países en las últimas décadas se vieron contrarrestados por los retrocesos

sufridos en otros. Si bien en el caso de los sistemas educativos se suelen presentar dificultades para los análisis acerca de la confiabilidad de las fuentes de información y la pertinencia de los criterios de evaluación, las grandes diferencias regionales características del subcontinente se han mantenido en los últimos decenios. La antes llamada dualización del subcontinente entre zonas tradicionales y zonas modernas se combinó en los últimos decenios con la matriz de desigualdades propia de los procesos de globalización. Tal como han señalado muchos autores, el hecho de que los cambios generados en la época de la globalización contribuyan a la difusión de modos más modernos de producción, no debe hacer perder de vista la heterogeneidad social, económica y regional que los mismos provocan. Keinichi Ohmae (1997) subrayó que las transformaciones que llevan a la declinación de los Estados-nación dan lugar a la formación de zonas o regiones en el seno de los países, especies de franjas o mancha de cebrá, que capitalizan los efectos positivos de los avances en materia de inversiones, producción y tecnología, mientras que otras permanecen al margen de esos cambios o son muy poco tocadas por ellos. Así, la existencia de verdaderos islotes o enclaves modernos con entornos poco o nada modernizados, un rasgo propio del desarrollo económico latinoamericano se vio profundizada con los procesos de globalización. Esa modalidad de inserción del capital globalizado en las estructuras nacionales conforma una de las manifestaciones más extremas de lo que Roland Robertson (2000) y otros autores caracterizan con el término “globalización” que sirve para remitir a la síntesis compleja y novedosa de lo local y lo global. Esa combinación se suele dar, incluso, en los espacios urbanos que registran los clivajes propios de la globalización y, en buena medida, la cercanía física entre personas que comparten entre sí nada o muy poco.

Sobre el vínculo entre globalización y desigualdades sociales existe una ya larga controversia entre quienes enfatizan las consecuencias negativas para el empleo que resultan de los procesos de globalización, con la consiguiente creación de poblaciones superfluas, y

[137]

[138]

aquellos que, desde la perspectiva contraria, destacan los beneficios en materia de salarios y ocupación de las regiones y los sectores modernizados por los capitales globalizados. El Banco Mundial y otras agencias internacionales compilaron en varias oportunidades cifras que respaldan las perspectivas de los segundos, en tanto que los críticos de la globalización se encargaron de difundir datos opuestos. Entre los argumentos que realzan las consecuencias positivas de los procesos de globalización, se destacan los millones de nuevos puestos de trabajo que las empresas globales generaron en China en los dos últimos decenios, aduciendo que su número superaría ampliamente a los eliminados en ese período en el resto del mundo. Se ha señalado al respecto que los altos índices anuales de crecimiento del PBI chino y del número de empleos modernos se han concentrado en las manchas de cebra características de los procesos de globalización. En América Latina, las desigualdades sociales se agravaron en los últimos tres decenios y en la mayoría de los países esto sucedió al mismo tiempo que crecía la producción y se concentraban los ingresos. Las competencias entre países para ofertar mejores condiciones para la obtención de beneficios, como afirma Gray, llevaron a la adopción de políticas de ajuste con las consiguientes pérdidas de derechos de los sectores populares asalariados. En términos comparados, en las zonas o actividades que no participaron de los procesos de “glocalización”, las marginaciones sociales se agravaron en la medida en la que se redujeron las funciones estatales de protección a los más pobres.

Sobre las relaciones entre las desigualdades sociales y los sistemas educativos latinoamericanos, un artículo de Beverley Carlson, publicado en la Revista de la CEPAL, en agosto de 2002, provee una serie de descripciones que permiten resumir el panorama reciente:

“La educación en América Latina presenta cuatro grandes problemas. El nivel de escolaridad ha subido más lentamente que en otras regiones en los últimos decenios debido a deficiencias en la cobertura de la educación secundaria, ya que los niños abandonan la escuela tempranamente antes de completar la

[139]

enseñanza secundaria. Las diferencias de logro educativo son grandes, porque aunque las nuevas generaciones reciben más enseñanza que las anteriores, dentro de cada generación hay grandes disparidades en el nivel educativo alcanzado, según el ingreso, la clase social y la ubicación geográfica. La rentabilidad de la educación es baja para quienes han cursado sólo los primeros años de la enseñanza y para quienes tienen educación postsecundaria no universitaria, pero es alta para quienes tienen educación universitaria; también es considerablemente menor para las zonas rurales que para las urbanas. La calidad de la educación es muy inferior para los estudiantes de familias de bajos ingresos, la mayoría de los cuales asisten a las escuelas públicas y no pueden acceder a una educación superior de mejor calidad. En suma, la enseñanza está profundamente estratificada en América Latina, situación que no corrige sino que perpetúa las desigualdades de ingreso” (Carlson, 2002, pág. 124).

Se puede completar la descripción propuesta por Beverley Carlson señalando que la complejidad de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales de los últimos decenios han creado una heterogeneidad de modos de vida y de inserciones estructurales de las personas ante las que los sistemas escolares, muchos más carentes de recursos que los de los países centrales, tienen evidentes dificultades de aportar soluciones socialmente integradoras. La reproducción de las desigualdades sociales por vía escolar puede haber sido de diferente grado en los distintos países de la región, pero sobre lo que cabe interrogarse es acerca de la cuestión de la adecuación de sus sistemas de enseñanza a las condiciones de la etapa actual de la modernidad que, por cierto, no se caracteriza sólo por la existencia de inversiones del capital globalizado.

El texto de Carlson enfatiza las exigencias que presentan los procesos de globalización con relación a la formación educativa encaminada a asegurar la mejor inserción en el mundo del trabajo, manteniendo en el centro de su análisis lo que sucede en las

regiones que son parte de lo que en nuestra perspectiva hemos caracterizado como las zonas más favorecidas por los efectos modernizadores de los procesos de globalización:

“Hacer frente a la globalización también implica anticipar la demanda de trabajadores que generará el sector de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) y también el sector bancario, ambos crecientes. Significa asimismo que los trabajadores han de prepararse adquiriendo conocimientos para conseguir y mantener un empleo, o para cambiar de empleo con rapidez cuando hay despidos y se altera la demanda de trabajadores con la introducción de nuevas tecnologías. La innovación en materia de información y comunicaciones se ha acelerado a tal punto que cada 18 meses se sucede una nueva generación tecnológica. Por lo tanto, los empleos de hoy pueden desaparecer en un año y medio y ser reemplazados por otros que producen tecnología más moderna. Desde otro punto de vista, para competir activamente por inversiones en este rubro los países necesitan contar con un capital humano altamente calificado que pueda adaptarse con rapidez a los cambios tecnológicos y con un capital humano semicalificado que pueda producir buenos productos en forma confiable. Las ramificaciones pormenorizadas de los efectos de la globalización sobre la educación y el mercado del trabajo escapan al ámbito de este artículo. Aquí simplemente tratamos de señalar que en una economía globalizante adquieren cada vez mayor importancia la educación, la capacitación y las competencias básicas” (Carlson, 2002, pág. 125).

Más allá de cualquier observación general sobre la relación que en el citado texto se propone entre educación y empleo, nos parece importante señalar aquí la inadecuación de las iniciativas de ingeniería social que inspirasen políticas públicas para disminuir las desigualdades sociales de la región mediante la modernización educativa de la oferta del llamado capital humano, buscando compatibilizarla con las demandas de conocimientos y especializaciones

tecnológicas, en constante cambio, que requieren las empresas globalizadas. Numerosos ejemplos revelan que las inversiones de alta tecnología en varias regiones de América Latina han provocado alzas de las tasas de desempleo y desplazado a la precarización o a la desocupación a una parte de los asalariados antes integrados al mercado de trabajo normal. Si bien es cierto que con los procesos de globalización se han creado capas asalariadas más modernas y con salarios superiores a los promedios, no es menos cierto que dados los retrocesos de las legislaciones sociales conseguidos por esas empresas internacionales y, más en general, por las políticas de ajuste, se deterioraron las condiciones laborales del conjunto de la población.

¿Sin salida?

Si la vieja escuela de la época de la Primera Modernidad y del apogeo del Estado-nación se mantiene como una categoría *zombie* y un objeto de nostalgia, difícilmente se encuentre una respuesta positiva a la pregunta provocativamente resumida en el subtítulo de esta conclusión provisoria y discutible.

El declive de la autoridad estatal ya no provee del respaldo de antaño a sus acciones en el campo educativo. Los actores socioeconómicos predominantes nacionales o globales de América Latina han visto declinar la eficacia de sus grandes relatos que servían para hacer aceptar su dominación política. Los procesos de globalización han distribuido conocimientos en las sociedades por las vías más diversas, buscadas y no buscadas, en tanto que el debilitamiento de las tradiciones deterioró las sumisiones populares a todo tipo de poder. No cabe dejar de mencionar que el aumento de la reflexividad sobre las propias conductas y el consecuente debilitamiento de las tradiciones que pesaban sobre los sectores más pobres del subcontinente plasmaron nuevas realidades que se desarrollaron junto con el incremento de las desigualdades sociales.

[142]

Es evidente que con el retroceso de la influencia de las autoridades y de las ideas estatales nacionales, en muchas regiones del subcontinente se expandieron las reivindicaciones pidiendo el reconocimiento de las diversidades culturales, que se hicieron comunes los cambios individuales de religiones, que emergieron nuevas formas y temas de protestas políticas y sociales, etc. Con sus formas socio-históricas específicas, es posible hallar ese tipo de fenómenos en numerosos países de la actual etapa de la modernidad. Quienes hoy padecen los efectos negativos de las desigualdades sociales latinoamericanas no presentan las mismas características que las de la época del apogeo del Estado-nación y si la escuela de entonces pudo en gran parte ofrecerles un marco de contención cultural y políticamente más integrador, el mundo mucho más fragmentado y heterogéneo de la pobreza actual no está al margen de los procesos de individualización. Es más, esa individualización ha crecido en razón directa al incremento del carácter superfluo de buena parte de las jóvenes generaciones: no se supone que serán soldados, se han atenuado los discursos que los convocaban como ciudadanos y el status de trabajador fue sustituido por el de contratado precario e intercambiable.

Las elites dirigentes de otras épocas tenían necesariamente sus intereses mucho más ligados a las identidades escolares y la educación colocaba en los panteones de las patrias a sus ancestros; las elites globales son indiferentes a toda conciencia histórica nacional. Las poblaciones superfluas, demás esta recordarlo, pueden ser peligrosas socialmente, pero no son productivas, por eso aparece la propensión a situar a los jóvenes en las agendas de la inseguridad urbana que en las de los programas educativos. Las reivindicaciones de los docentes revelan que las desigualdades sociales también los han alcanzado a ellos y, en ese sentido, el abandono de su formación parece, tampoco, ser algo que interese a los gobiernos. Como lo constató Emilio Tenti (2005, pág. 286), “muchos docentes, aunque la sociedad espera

de ellos que sean mediadores y gestores del proceso de aprendizaje de las nuevas generaciones, están muchas veces excluidos de ciertos consumos culturales básicos”. *El Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* constata el deterioro de las condiciones laborales de los docentes e indica que la masificación de alumnos que registran las estadísticas oficiales “no se tradujo ni en mayores conocimientos ni en mejores resultados” (2006, pág. 157).

Estas reflexiones muy resumidas sobre las relaciones entre la educación y las desigualdades sociales en América Latina, abordadas dejando afuera toda referencia normativa, pueden concluirse, con la misma objetividad, diciendo que la mejora de la igualdad social no debería enfocarse privilegiando preocupaciones tales como la formación escolar de asalariados tecnológicamente modernos que no encontrarán ocupación en los heterogéneos mercados de trabajo de la regiones en las que habitan. En cambio, los sistemas educativos pueden desempeñar un importante rol en la lucha contra las desigualdades sociales fomentando la participación política de las nuevas generaciones e inculcando predisposiciones favorables a las deliberaciones democráticas. Las escuelas deberían ser los lugares privilegiados donde se enseñe a rechazar las injusticias y los abusos sociales, políticos y económicos que se encuentran en la sociogénesis de las marginaciones y las exclusiones sociales. Los programas escolares deberían resaltar los estragos causados por el “trabajo en negro”; dar en la enseñanza un lugar importante a la historia de las reivindicaciones de los sectores populares e impartir conocimientos sobre los derechos laborales. Las funciones de educadores morales que Emilio Durkheim asignaba a los sistemas educativos como transmisores de valores resultan tanto más necesarias en nuestra época, en razón del alto grado de debilitamiento de los lazos sociales resultantes de los procesos de globalización.

La disminución de las influencias de las ideologías estatales-nacionales favorece hoy la revalorización de los protagonismos

[143]

de las personas corrientes y aumenta las posibilidades de la libre asociación y la fraternidad entre iguales; al respecto, la acción de la instrucción pública puede reforzar la solidaridad social. La globalización de los principios constitucionales hizo que en muchos países latinoamericanos, en la legislación, existan derechos que no se respetan, situación que se suma a la violación de procedimientos democráticos básicos; las instituciones educativas podrían convertirse en las más autorizadas difusoras de los derechos de la ciudadanía.

[144]

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2001), *La sociedad individualizada*, Madrid, Cátedra.
- Beck, Ulrich, "Políticas alternativas a la sociedad del trabajo", en *Presente y futuro del Estado de Bienestar, el debate europeo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona, Paidós.
- Brater, Michel (1999), "Escuela y formación bajo el signo de la individualización", en Ulrich Beck (compilador), *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlson, Beverley, "Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la globalización", en *Revista de la CEPAL*, agosto de 2002.
- Gary, John (2000), *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*, Barcelona, Paidós.
- Habermas, Jürgen (2000), *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Barcelona, Paidós.
- Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, IPE-OEI-UNESCO-SITEAL, 2006.
- Inglehart, Ronald (1998), *Modernización y postmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ohmae, Keinichi (1997), *El fin del Estado Nación y el ascenso de las economías regionales*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- Mann, Michael (1997), *Las fuentes del poder social*, Tomo II, Madrid, Alianza.
- Mauss, Marcel (1972), *Sociedad y ciencias sociales*, obras III, Barcelona, Barral.

[145]

Robertson, Ronald, "Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad", en *Zona Abierta*, N° 92-93, 2000.

Tenti Fanfani, Emilio (2005), *La condición docente*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Touraine, Alain (1995), *¿Qué es la democracia?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Wallerstein, Immanuel (1999), "La destitución de Clinton", Fernand Braudel Center, Binghamton University.

[146]

UNIVERSALISMO, PARTICULARISMO Y TRANSMISIÓN CULTURAL: UN APOORTE DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Juan Carlos Tedesco

Introducción

Participo en este debate sobre temas tan importantes como la diversidad cultural, el universalismo y el particularismo con reflexiones que no son el resultado de un trabajo de investigación sino de la condición de funcionario responsable de políticas educativas. O, mejor dicho, quisiera aportar a este debate con reflexiones desde la dimensión política de la sociedad.

Después de haber leído los aportes de Danilo Martuccelli, y los de José Gimeno Sacristán y Ricardo Sidicaro, que ponen sobre la mesa importantes hipótesis elaboradas desde el ámbito de la sociología, de la pedagogía y de las ciencias sociales en general, me parece relevante proponer un abordaje desde la política, y de la política educativa en particular.

Desde la dimensión política, la gran pregunta que provoca esta discusión es acerca de los procesos de transmisión cultural. Referir al universalismo y el particularismo implica hablar de concepciones culturales que desde la perspectiva de una política son y deben (o no) ser transmitidas. Por tanto, las preguntas son: ¿qué se transmite?, ¿cómo se transmite?, ¿quién lo transmite? Sin lugar a dudas, alrededor de estas cuestiones aparecen las diferencias o los consensos entre las diversas concepciones que intervienen en este debate.

[147]

Transmisión cultural en el nuevo capitalismo

La educación, entendida como proceso sistemático que alcanza su máxima expresión en la escolarización –como menciona Gimeno Sacristán en su presentación–, fue concebida como una forma específica de transmisión cultural. Se trata de una forma de transmisión propia de una época, de un sistema social, de una manera de ver la cultura y de entender cómo había que reproducirla y mantenerla.

En este sentido, el profesor Sidicaro en su exposición señala los cambios, la mutación, que está sufriendo la sociedad. Esta mutación afecta de manera muy profunda los mecanismos de transmisión cultural.

A fin de comprender este cambio no hace falta ir muy atrás. Quisiera evocar el aporte de Margaret Mead.¹ En los años setenta, ella hablaba de los tres modelos de transmisión cultural: el *posfigurativo*, el *cofigurativo*, el *prefigurativo*, que implican tipos de relaciones distintas entre las generaciones. El *posfigurativo*, propio de las sociedades más tradicionales, en el cual los niños y los jóvenes aprenden de los adultos. El *cofigurativo*, que tiene lugar en situaciones transitorias, cuando, por ejemplo, hay grandes revoluciones o procesos migratorios, es aquel en el que adultos, niños, jóvenes aprenden al mismo tiempo. Y el *prefigurativo*, que según ella es el propio de nuestro período histórico, en el cual los que saben son los jóvenes y son ellos los que les enseñan a los adultos (o no les enseñan y no existe vínculo, contacto o comunicación entre ambos).

En su análisis, Margaret Mead era muy optimista acerca de los jóvenes como portadores de los nuevos valores, de la nueva cultura, de los nuevos conocimientos, y depositaba en ellos la esperanza de la construcción de un mundo más justo, más solidario, más democrático. Creo que hoy ese optimismo es mucho más difícil de sostener. De la misma manera que es difícil seguir sosteniendo el optimismo inicial que acompañó algunas de las versiones sobre

la sociedad de la información y el conocimiento. Hoy, por el contrario, los análisis enfatizan los factores de riesgo, el aumento de la desigualdad, el fenómeno de la exclusión, el aumento de la incertidumbre, todas situaciones que estamos viviendo con mayor o menor intensidad, según los contextos sociales. Plantear la pregunta acerca de los contenidos y las formas de la transmisión cultural desde la dimensión política implica la discusión colectiva acerca de qué proyecto de sociedad queremos construir y qué contenidos queremos transmitir.

En ese sentido, quisiera postular una primera hipótesis acerca de una de las características fundamentales de este nuevo capitalismo que consiste, justamente, en su escasa voluntad de discutir colectivamente qué proyecto de sociedad queremos construir. Uno de los rasgos fundamentales de este nuevo capitalismo es la eliminación –o, al menos, la erosión– de la política, de la política del *ágora*, de la actividad que tiene lugar en un espacio colectivo de discusión donde ponemos en debate qué tenemos en común, qué nos separa, qué compromisos y qué vínculos tengo con el otro, con mis semejantes y también con los diferentes.

Algunos de los análisis más lúcidos de este capitalismo han señalado la existencia de un significativo déficit de sentido en nuestra sociedad. El último libro de R. Sennett, *La cultura del nuevo capitalismo*,² por ejemplo, aporta un elemento fundamental al describir cómo en la organización del trabajo del nuevo capitalismo existe una pauta muy fuerte de “nada a largo plazo”, de “todo aquí y ahora”. Probablemente el rasgo cultural más importante de esta sociedad sea la concentración en el presente. Por un lado, existe una radical ruptura con el pasado. El pasado es asociado con lo obsoleto, con todo aquello que carece de sentido y validez. Pero, por otro lado, el futuro está cargado de riesgo y de incertidumbre. En un contexto de este tipo, la tendencia es concentrarse en el presente, lo cual coloca los procesos de transmisión cultural, los procesos

[148]

[149]

¹ Margaret Mead, *Cultura y compromiso; El mensaje de la nueva generación*, Barcelona, Gedisa, 1997.

² Richard Sennett, *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2006.

educativos entendidos como procesos de transmisión cultural, en una situación de profunda crisis porque pareciera que no tenemos nada para transmitir, ni tampoco nada para qué transmitir.

Quisiera citar aquí a Zygmunt Bauman en sus análisis sobre la política en el nuevo capitalismo. Al respecto, Bauman señala: “Podemos decir que, mientras los agentes tradicionales ya no son capaces de llevar a cabo ninguna acción eficaz, los agentes verdaderamente poderosos y con recursos, hoy, se han ocultado y operan fuera del alcance de todos los medios tradicionales de acción política, especialmente fuera del alcance del proceso de negociación y control democrático centrado en el *ágora*”.³

La posibilidad de ponerse al margen de los controles democráticos tradicionales es uno de los rasgos principales de la globalización, porque si bien las instituciones políticas democráticas son fundamentalmente nacionales, sabemos que las grandes decisiones hoy se toman a nivel global. Sin embargo, no hay institucionalidad global que nos permita participar democráticamente en el análisis y la discusión de esas decisiones. El mundo global de las decisiones sobre transacciones financieras, relocalización de empresas, etc., se mueve sin control democrático, sin que nadie intervenga en la pertinencia o no de esas decisiones. Según Bauman, el reflejo de este proceso en términos culturales es que: “Estos poderes no tienen necesidad de filósofos, educadores o predicadores. No precisan cambiar el mundo en el que viven, se sienten a gusto en el mundo interconectado a la manera de Internet, sin un control central pero con responsabilidades flotantes, y como no tienen que llevar a cabo misión alguna que requiera de elevación espiritual de las masas, así como tampoco cruzadas culturales o conversiones masivas, sólo pueden aplaudir el constante desmantelamiento de todas las agencias, actuales o potenciales, de acción colectiva orientadas hacia la totalidad.”

Si retomamos el punto inicial, la pregunta acerca de ¿qué queremos transmitir?, la primera consideración que hay que habilitar

³ Zygmunt Barman, *En busca de la política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007, pág. 108.

es que la respuesta a esta pregunta, en el marco del nuevo capitalismo, debe ser objeto de discusión pública. Porque las opciones dominantes eliminan la discusión pública. Por un lado, se nos presenta la respuesta neoliberal, del individualismo asocial, según la cual “todos somos competidores”. Hay ganadores y hay perdedores, porque vivimos en un mundo de competidores donde no hay nada que discutir acerca de qué queremos o tenemos en común. El perdedor no es mi problema y no tengo por qué hacerme responsable de su destino. En el otro extremo, se ubica la respuesta del fundamentalismo autoritario, que básicamente sostiene: “Yo me hago responsable del otro, pero sólo de los que piensan lo mismo que yo”. El diferente es un enemigo al cual hay que eliminar. La cohesión no es un producto construido socialmente sino preexistente, adscriptivo.

Por tanto, frente a la pregunta acerca del contenido de la transmisión, estamos de alguna manera obligados a pronunciarnos sobre el tipo de sociedad que queremos construir. Los trabajos presentados en esta compilación comparten el objetivo de construir una sociedad justa, con altos niveles de equidad, respeto a la diversidad y eliminación de la desigualdad. Construir una sociedad que elimine la desigualdad y promueva el respeto a la diversidad, debería ser discutido, para conocer el grado de acuerdo que tenemos realmente sobre estos principios.

Al respecto, quisiera exponer algunos puntos para la discusión, para la reflexión, porque creo que nadie tiene respuestas categóricas sobre estos temas y, mucho menos, sobre los procedimientos a seguir en materia de acciones concretas que puedan ser implementadas.

Transmisión cultural y reflexividad

Un aspecto fundamental que surge de los análisis y discusiones sobre la ciudadanía en el nuevo capitalismo es que la transmisión debe promover altos niveles de reflexividad. No estamos en una situación en la que se asume que el contenido de lo que transmitimos será

aceptado pasivamente, como algo dado. La justicia, en esta sociedad, requiere de un ciudadano reflexivo. La adhesión a los valores de justicia es un tipo de adhesión distinta de la que se generaba cuando promovíamos la adhesión a la Nación, o la adhesión a una determinada religión. La adhesión que requieren los valores de justicia es una adhesión consciente, reflexiva, voluntaria, lo cual supone un desarrollo cognitivo complejo.

En el capitalismo industrial, en el capitalismo del Estado-nación, vivir juntos y promover niveles básicos de cohesión social eran fenómenos más “naturales” que los que requiere el nuevo capitalismo. Retomando los análisis de Habermas,⁴ es posible sostener que el nuevo capitalismo es mucho más exigente en términos de adhesión a valores. Para Habermas, hoy los ciudadanos se ven confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Estamos ante la necesidad de “moralizar la especie humana”. Debates como la manipulación genética, la protección del medio ambiente, la inclusión de los excluidos, suponen que el desafío que tenemos por delante es preservar las condiciones sobre las cuales se basa nuestro reconocimiento de que actuamos como personas autónomas, como autores responsables de nuestra historia y de nuestra vida. Mantener cierta parte de azar y de contingencia en nuestro capital genético, por ejemplo, no sería desde este punto de vista una resistencia a la modernidad sino un acto político producto de una actividad moral autoreferencial, que se corresponde sociológicamente con el desarrollo de una modernidad y una ciudadanía reflexiva.

Habría mucho para reflexionar sobre estas hipótesis, pero creo que lo expuesto hasta aquí alcanza para advertir que la transmisión que requiere la construcción de una sociedad justa impone a las prácticas pedagógicas, a los contenidos curriculares, a los diseños institucionales de la educación, una serie de exigencias muy complejas,

⁴ J. Habermas, *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?*, París, Gallimard, 2002.

muy fuertes, y que, básicamente, tienen que ver, con lo que Luc Ferry⁵ denomina *pensamiento ampliado*. Para Ferry, este concepto se refiere a un pensamiento descentrado, a la capacidad del sujeto para descentrarse, para salir de su cultura, de su ámbito más cercano y ver al otro. Y esto no significa perder identidad, ni perder seguridad en lo propio; todo lo contrario, yo tengo que estar muy seguro de lo propio para poder conectarme con lo ajeno. Asimismo, la construcción de ese Sujeto no es un proceso que pueda ser realizado individualmente. El grupo es necesario para que el individuo se conforme. Y esto los educadores lo sabemos muy bien, no hay posibilidad alguna de construir un sujeto diverso, consciente de sí mismo y de sus cosas, si no es en contacto con el otro, si no es en la comparación y en el intercambio.

Transmisión cultural y pensamiento científico

En los debates sobre universalismo y particularismo cultural, suele ocupar un lugar importante todo lo referido a la lengua. Nadie duda de que el tema de la lengua ha sido históricamente una dimensión fundamental de la identidad cultural y que es necesario seguir debatiendo y promoviendo el derecho de cada uno a su lengua, así como el acceso al dominio de otras lenguas, ya que no hay contradicción entre dominar la lengua propia y conocer la del otro.

Sin embargo, quisiera llamar la atención sobre el nuevo papel que tiene la enseñanza de las Ciencias en el proceso de transmisión cultural, porque ese ciudadano reflexivo del cual hablamos en el punto anterior requiere un alto nivel de alfabetización científica. Los temas y las decisiones que forman la agenda del debate político contemporáneo exigen un alto nivel de conocimientos científicos y técnicos. Es imposible participar en esos debates sin una adecuada alfabetización científica. Hoy, la Matemática y las

⁵ Sobre la diferencia entre pensamiento limitado y pensamiento ampliado, véase Luc Ferry, *Aprender a vivir. Filosofía para mentes jóvenes*, Buenos Aires, Taurus, 2007.

Ciencias son una parte importante de la formación ciudadana. En el contexto de esta exposición, quisiera señalar el carácter universal del conocimiento científico. La Ciencia es patrimonio universal. No se la puede considerar propia de una determinada cultura. Por tanto, tenemos que repensar el lugar que tiene la enseñanza de Ciencias en este debate.

Transmisión cultural y ética

De la misma manera que las Ciencias, también el lugar de la Ética debe ser reconsiderado. Desde las Ciencias Sociales, el tema de los valores ha estado significativamente subestimado. Asimismo, desde la educación, la pregunta acerca de cómo enseñar valores estuvo mucho tiempo asociada a concepciones tradicionales cuando no directamente vinculadas a la religión. Sin embargo, las condiciones del nuevo capitalismo colocan la dimensión ética de la personalidad y de la sociedad en un lugar de enorme importancia. Las conductas y el conjunto del comportamiento ciudadano reflexivo supera ampliamente el límite de lo cognitivo y de lo científico.

[154]

El conocimiento científico es necesario pero no suficiente a la hora de tomar decisiones. Manipular o no el capital genético de las futuras generaciones, incluir o no a los excluidos, optar o no por una sociedad con altos niveles de justicia social, no son decisiones exclusivamente científico-técnicas. De la misma manera que para adoptar comportamientos de solidaridad intergeneracional y de solidaridad con el diferente, es necesario tener conocimientos acerca de los fenómenos que están involucrados en esos comportamientos solidarios, las acciones no se generarán exclusivamente a partir de dicho conocimiento. En las conductas éticas hay algo más que la dimensión cognitiva. En este sentido, la educación de los ciudadanos con acceso a los niveles más altos de conocimiento científico-técnico debe ser hoy motivo de una profunda reflexión. La responsabilidad de los científicos y de las élites dirigentes es hoy un tema central para el desarrollo social.

La agencia responsable de la transmisión cultural

El profesor Ricardo Sidicaro plantea en su exposición el tema de la agencia responsable de la transmisión cultural. Tradicionalmente, las agencias que asumían esta tarea eran la familia, la escuela y, en algunos contextos, la Iglesia o las Iglesias. Todas esas instituciones, esas agencias tradicionales de transmisión cultural, han sufrido o están atravesando transformaciones profundas, y los actores de cada una de ellas también están modificando su lugar y su papel. Las transformaciones en la familia han sido objeto de numerosos análisis que no podemos resumir aquí. Con respecto a la escuela, que nos interesa más específicamente, es posible sostener que la propia cultura pedagógica es uno de los factores principales asociados a la crisis y la mutación.

El análisis de la literatura producida en el ámbito de la Historia de Educación permite apreciar que desde muy temprano los discursos pedagógicos sostuvieron la necesidad de generar procesos de transmisión mucho más democráticos, que brindaran más protagonismo al sujeto, que promovieran un rol más activo del educando. Estos discursos fueron generados por la propia cultura pedagógica; no se trató de un pensamiento externo al campo pedagógico. El pensamiento pedagógico antiautoritario, en realidad, ha sido el pensamiento dominante por lo menos en el último siglo. Las instituciones responsables de la formación de maestros y de profesores han estado, y lo están todavía, dominadas por teorías basadas en las ideas de respeto a la diversidad, a la personalidad de los educandos, a la motivación y el interés por el aprendizaje. Ha sido nuestra disciplina, nuestra propia cultura pedagógica, la que ha elaborado la conceptualización teórica para la democratización, para el reconocimiento de la diversidad en el proceso pedagógico y en el proceso educativo.

Ante este escenario, hoy nos formulamos la pregunta acerca de ¿quiénes pueden ser los agentes de esta transmisión cultural, al servicio de la construcción de una sociedad justa? Parecería que los nuevos

[155]

[156]

agentes no son mejores que las escuelas. Pueden ser más dinámicos, pueden utilizar tecnologías y lenguajes más actuales, pero no por eso son mejores en el sentido de su contribución a la construcción de la idea de justicia. Nadie puede sostener que la televisión es mejor que la escuela. Quizás sea más eficaz, y eso es, a veces, lo peligroso. Por ejemplo, Internet no educa; supone que uno está educado. En Internet está todo, pero el que decide sobre su empleo es el usuario. La formación de los criterios para el uso, para la elección de todos estos aparatos, no viene de los propios aparatos, tiene que venir de afuera del aparato. Sería un pensamiento muy tecnocrático suponer que la televisión y la computadora son las responsables de la formación de los criterios de elección y manejo de los aparatos.

Hoy percibimos que hay mayor diversidad de agentes y que los nuevos agentes tienen una estructura de funcionamiento opuesta a la de los tradicionales. En la familia y en la escuela, el poder estaba del lado de la oferta: el que manejaba la oferta, el que tenía poder, era el que definía el contenido de lo que había que transmitir. En estos nuevos modelos institucionales parecería que el poder se traslada a la demanda. Por ejemplo, en la televisión por cable el que decide es el espectador; en Internet, el que decide es el usuario; en los modelos de escuela autónoma, diversificada, el que elige es el cliente, es la familia la que elige la escuela. Es decir, existe un mayor poder del lado de la demanda, lo cual no significa que sea más democrático que los aparatos culturales basados en la oferta. Sabemos de las condiciones no democráticas de los aparatos culturales basados en la oferta. En cambio, estamos aprendiendo que lo relacionado con los nuevos agentes puede tener potencialidades inequitativas muy fuertes, porque la capacidad de demanda, la capacidad de usar esos aparatos, también está desigualmente distribuida.

Asimismo, ha cambiado el alcance de las agencias de transmisión, particularmente desde el punto de vista de las fronteras espaciales y los ámbitos de ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, surge la

discusión sobre el carácter nacional o global de las agencias de transmisión: ¿hasta dónde podemos mantener, dentro de los límites de las fronteras nacionales, la responsabilidad de los procesos de transmisión?

En este debate podemos colocar los recientes análisis sobre el declive de las instituciones tradicionales de transmisión cultural. Pero si bien el declive de las instituciones tradicionales parece claro, no tenemos la misma claridad sobre las nuevas instituciones. Un punto parece evidente: al contrario de las ilusiones anti-institucionales de ciertas corrientes políticas y de pensamiento crítico, parecería que existe una fuerte necesidad de instituciones. No de las mismas del pasado, pero sí de algún marco institucional para los procesos de transmisión cultural. Porque, sin dicho marco institucional, la posibilidad de que la desigualdad aumente es muy grande. No hay más que observar lo que sucede en las poblaciones excluidas y marginales, donde no hay familia, no hay escuela, no hay instituciones de protección social. Este proceso se traduce en anomia, desintegración y en sujetos con escasas posibilidades de constituirse como tales. La ausencia de instituciones no aumenta las posibilidades de constituirse como sujetos. Hay un mínimo básico de institucionalidad necesaria, a partir del cual es posible la constitución del sujeto. Este es un aspecto del problema que hay que discutir, analizar, y contextualizar.

La idea de contextualizar estas discusiones es muy importante, porque corremos el riesgo de transferir posibilidades o dinámicas de un contexto a otro.

Sobre la autoridad

Para finalizar, agregaría una reflexión sobre un tema muy caro a los maestros y a los profesores: la reflexión sobre la autoridad. Para transmitir hay que tener autoridad; la transmisión supone autoridad. El que transmite tiene que estar dotado de cierto nivel de autoridad. Esto no quiere decir que imponga lo que transmite,

[157]

[158] pero sí que tenga autoridad para transmitirlo. Si la escuela tiene que transmitir conocimientos, el maestro tiene que dominarlos. La única manera de tener autoridad es dominar aquello que se está transmitiendo. En el mismo sentido, si lo que deseamos transmitir es el valor de la justicia, los agentes transmisores deben estar profundamente comprometidos con esos valores, que dejan de ser una opción individual para convertirse en parte de la cultura profesional e institucional. En este sentido, el proceso de aprendizaje no es simétrico. Esto no quiere decir que el maestro imponga su autoridad, pero el maestro tiene que “saber” más, particularmente en aquellos aspectos que constituyen el núcleo básico de la función institucional. Tal vez en lugar de aportar a la comprensión de los problemas, he formulado otros problemas. Creo que algunos de estos problemas son los que, en determinados momentos, angustian a la hora de tomar decisiones en políticas públicas. Mientras en el mundo de la investigación y de la reflexión, en el mundo académico, uno puede esperar y mantener un ritmo diferente para construir su objeto de estudio, en el ámbito de las políticas públicas no se puede esperar. No hay espacios vacíos en este ámbito. Los momentos de transición, de mutación y de incertidumbre como los actuales, crean problemas serios y complejos para la definición de políticas públicas. El único criterio que puede suplir este déficit de respuestas es mantener la vista puesta en el *para qué*. Si aceptamos que *para qué* es la construcción de una sociedad justa, podremos equivocarnos en algunas estrategias y métodos, o aplicar más de uno, pero mantendremos la dirección del cambio. El gran desafío que debemos resolver es dotar a la escuela, a los educadores, a los transmisores de cultura, de la adhesión entusiasta a la idea de justicia.

EN TORNO A UN PROBLEMA: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL SISTEMA ESCOLAR

Fernando J. Devoto

[159] El problema de la enseñanza de la historia en el sistema escolar es producto de la combinación de las distintas miradas de los diferentes actores que tienen o deberían tener incidencia en el proceso. En primer lugar, la mirada de los historiadores, entendidos aquí como una comunidad académica que comparte o debería compartir ciertos consensos acerca de qué es la historia, cuál es su papel en el sistema educativo, cuáles son los conocimientos adquiridos en su indagación de distintas épocas y problemas del pasado, y el grado de veracidad, o si se prefiere su verosimilitud, y qué prioridades deberían establecerse en su transmisión. En segundo lugar, los actores estatales (término que aquí es utilizado tanto en el sentido de tecnocracias como en el de dirigencia política) que imaginan también un papel o, incluso, una utilidad de la enseñanza de la historia (que puede ser diferente del que imaginan los historiadores) y que en función de ello establecen (o se supone que establecen) en el currículo escolar una cantidad de años dedicados a ésta, con cierta cantidad de horas y contenidos mínimos orientadores. En tercer lugar, encontramos la mirada de los docentes encargados de aplicar esos contenidos y de proveerse de insumos suministrados, en principio, por la comunidad académica. Desde luego que esas diferentes perspectivas han sido cambiantes a lo largo del tiempo y ha habido, según las épocas, una mayor o menor convergencia entre las propuestas y los intereses de los diferentes actores. En los tiempos actuales, en los diversos contextos nacionales, las convergencias son pocas y todo parece dominado por el signo de la heterogeneidad.

Proponer un rápido *excursus* por el siglo XX, en relación con el tema planteado, puede ser de interés para iluminar la situación presente.

Los antiguos ¿buenos? tiempos

Si retrocedemos en el tiempo, por ejemplo a las décadas de 1910, 1920 ó 1930, se puede percibir que en ellas los consensos entre elites estatales, historiadores profesionales y docentes eran mucho mayores. Del lado de los historiadores existía un amplio consenso (amplio, no absoluto) acerca de que la historia era una disciplina científica de carácter idiográfico (distinta, por ende, de las ciencias nomológicas o nomotéticas, cuyo emblema era las de la naturaleza), susceptible de generar conocimientos *individualizantes* y verdaderos a través de ciertas operaciones (la crítica documental) con un método que era la comprensión y con un resultado que era un relato cronológicamente ordenado. Simultáneamente, los historiadores se instalaban en un lugar dentro de la comunidad científica, y en otro dentro de la comunidad nacional a la que pertenecían. En este punto, el historiador era, a la vez, el constructor, el reproductor y el garante de la nación en torno a un relato de los orígenes, en el cual todos los habitantes de un territorio sometido a la jurisdicción de un mismo Estado debían someterse. La curva del nacionalismo y la de la historiografía iban paralelas en tanto el Estado-nación era, a la vez, la unidad de análisis y la unidad de sentido del conjunto de las experiencias del pasado.

Ciertamente existe una contradicción inevitable entre servir al conocimiento del pasado y, a la vez, a los intereses de un Estado nacional. Durante la primera guerra mundial Benedetto Croce resolvió la cuestión a favor de la "verdad" en tanto, según él, era un valor más alto que la patria. Empero, después de la guerra, y bajo los efectos de "un mundo en ruinas", un grupo de historiadores se propondrá tanto renovar la disciplina histórica como escindirla de sus propósitos pedagógicos, de su papel patriótico. Los nombres de Henri Pirenne y Marc Bloch resaltan aquí. Sin embargo, esa aspiración a una historia más científica y, por ende, desligada de su utilidad "pragmática" tardaría mucho tiempo en abrirse camino y nunca lo haría completamente.

Observado el problema desde las elites estatales, resulta claro que el papel de la historia era ser uno de los instrumentos a través de los cuales podían construirse sociedades homogéneas que compartiesen un conjunto de creencias básicas como soporte de la "identidad" nacional, de la cohesión social y de la disciplina social. Ese lugar estratégico ocupado por la historia (con modulaciones y énfasis diferentes según los casos nacionales) será un elemento compartido por el conjunto de las naciones occidentales a ambos lados del Atlántico y explicará la expansión y el prestigio de los estudios históricos, así como el lugar relevante que ocupará en el sistema escolar. A mayor necesidad de cohesión en la perspectiva de las clases dirigentes, mayor cantidad de horas de enseñanza de la historia nacional.

Los puntos de vista coincidentes entre historiadores profesionales y elites dirigentes se cimentaban, asimismo, más en las redes de relaciones sociales que entre ambos conjuntos, sea por su pertenencia a ambientes sociales semejantes o por sus itinerarios formativos. Por poner ejemplos argentinos: los vínculos de un Emilio Ravignani en los años veinte con las administraciones radicales, o la de Ricardo Levene, en la década siguiente, con los sectores conservadores.

Por otra parte, como resultado de varios factores, el relato histórico académico también lograba extendidos consensos entre los reproductores del mismo a nivel del sistema educativo. Ante todo, el cuerpo docente era más pequeño, en términos comparativos con el de los tiempos posteriores y sustancialmente más homogéneo por procedencia social, formación profesional y climas culturales. Se trataba de una categoría reconocible por el conjunto de la sociedad y con una destacada noción de pertenencia, vestimenta, hábitos lingüísticos y consumos culturales. El profesor tenía un lugar asignado por la sociedad y asumía ese rol confortablemente. Así, los docentes no sólo eran un grupo identificable en el magma social, sino que ocupaban un lugar consolidado y relativamente apreciado en el sistema de estratificación.

Esos rasgos compartidos, de los cuales el mayor era la noción de pertenencia a una categoría profesional, permitían que sus integrantes

fueran permeados bastante uniformemente, sea por las estrategias de las burocracias estatales, o fuere, sobre todo, por los discursos historiográficos académicos dominantes considerados legítimos. Esto debe entenderse en dos modos: discursos pronunciados por personas que ocupaban lugares de legitimación profesional (Institutos del Profesorado, Universidades, Academias) y, a su vez, que recibían un explícito reconocimiento del Estado en tanto eran los autorizados a brindar el relato histórico, “verdadero” y oficial. Finalmente, la molienda formativa del cuerpo docente, en especial en los niveles de la enseñanza media, se producía en pocos ámbitos, jerarquizados (o verticales) y centralizados.

De este modo, el lugar de la historia en el sistema escolar era parte de un sistema de convergencias y, a la vez, de interrelaciones y dependencias entre los distintos actores del proceso. Desde luego, todo ello no implica desconocer las disidencias; en especial, en el plano de los productores de los relatos históricos. Sin embargo, en este caso, esos relatos alternativos, llamados a veces “contra-historias” o historias militantes, que denunciaban el carácter oficial e instrumental de la enseñanza de la historia (por ejemplo, el “revisiónismo” en el caso argentino), más allá de su capacidad de impacto sobre la sociedad civil, no dejaban de estar producidos, en general, fuera de los ámbitos académicos institucionalizados. Desde éstos eran denunciados, sea el carácter “diletante” de sus productores, sea la explícita politización de los relatos, alejados de una historia que, si bien no estaba desprovista de finalidades ideológicas e *instrumentalizaciones* políticas, era presentada en tonos siempre circunspectos, hieráticos, como se suponía correspondía a la historia. Por supuesto, también en el cuerpo docente, formado en instituciones en las que existía una noción clara acerca de qué era la historia, cuáles sus métodos e instrumentos y cuál su papel en la sociedad, las disidencias eran poco relevantes. Carácter homogéneo reforzado, aunque sea en mínima parte, por las dimensiones normativas existentes en los ámbitos educativos, hegemónicas en instituciones educativas (escuelas, colegios), disciplinadas y jerárquicas.

[162]

Más allá de lo anterior, ¿cuál era el tipo de historia que se enseñaba en los ámbitos escolares? Los programas y los manuales brindan un buen retrato de ella. En primer lugar, se trataba de variantes de una historia estructurada en forma cronológica con atención prioritaria a los sucesos políticos e institucionales. La cronología, se suponía, era la llave maestra no sólo de la organización del relato sino la que debía proveer por sí misma del sentido de continuidad y de cambio. Por supuesto, esta creencia reposaba en una noción ingenua de evolución que marcaría el progreso de las civilizaciones o de las naciones a lo largo del tiempo. La atención a los grandes hombres predominaba por doquier, en tanto emergía de la convicción acerca de que eran ellos los verdaderos motores del proceso histórico y, además, brindaba un repositorio de ejemplos edificantes por imitar. Era una de las formas más primitivas de la llamada historia *magistra vitae*. En el caso de la enseñanza de la historia argentina, todo ello era reforzado por la necesidad de divulgar la edificación de un panteón patriótico en consonancia con la construcción de la memoria pública en la que todos los ciudadanos debían reconocerse. Por otra parte, desde la *Historia de la Nación Argentina* de Ricardo Levene (1912) se impuso una forma de escandir el texto a través de títulos y subtítulos que, a su modo, daba prioridad a los momentos y los sucesos que se buscaba resaltar. En este punto, Levene aplicó al caso argentino el modelo que para Francia representaba el manual de Ernest Lavisse.

La eficacia en términos de pedagogía patriótica, o aun en términos de moral cívica, es ciertamente discutible. La forma en que se realizaba la operación conspiraba en muchos casos contra su eficacia. Se trataba de un relato histórico mucho más descriptivo que comprensivo, asertivo y no problemático, en general opaco y escrito sin gracia. En este último punto, influía sin duda la idea muy extendida de que la historia era un género completamente distinto de la literatura y de que, por ende, debía mantenerse lo más alejado posible de las estrategias narrativas de ésta. Así, todo reposaba sobre la acumulación de datos aprehensibles a través de

[163]

ejercicios memorísticos que incorporaban fugazmente conocimientos que casi inmediatamente eran olvidados.

La historia en la escuela era así, en sus materias generales, un instrumento que debía ayudar a la "cultura general" y al aprendizaje de comportamientos virtuosos. Muy por debajo quedaba en los hechos (quizás no en la fundamentación de los programas) la idea de que remontarse hasta los egipcios, los griegos o los romanos era un modo de remontarse hasta los orígenes de una civilización de la que la Argentina era tributaria. Que ello estaba implícito, de todos modos, da cuenta el hecho de que la historia universal era identificada sin más con la historia occidental. En el caso de la historia argentina y americana, en cambio, y en especial en la primera, de lo que se trataba era de construir la memoria cívica (y de eso se trataba, de memoria, no de historia). Los resultados no eran, sin embargo, mucho mejores. La historia enseñada, alejada de las experiencias individuales, familiares y sociales de los educandos, era algo completamente exterior que alentaba en la mayoría de los casos el aburrimiento más que cualquier otra cosa. Los historiadores y los docentes de historia parecían dar vida a aquellos personajes de Flaubert: Bouvard y Pécuchet, acumuladores de hechos para tratar de comprender el mundo pero que en ello revelaban su incapacidad para realizarlo. La acumulación indiscriminada de hechos como estrategia para comprender el mundo revelaba su incapacidad para lograrlo.

[164]

Medio siglo de transformaciones

La imagen de la historia ha cambiado ciertamente en los últimos cincuenta años. Ante todo, entre los historiadores profesionales. Sin embargo, las líneas de esas transformaciones han sido diferentes y aun contradictorias. Ello ha redundado, en primer lugar, en el debilitamiento de los consensos académicos acerca de qué es la historia y para qué debe ser estudiada y enseñada.

A riesgo de simplificar excesivamente el problema, en la búsqueda de agrupar las muchas tendencias en algunos rasgos salientes,

pueden presentarse dos movimientos contrapuestos. Por un lado, la tendencia que vimos apenas esbozada en los años sucesivos a la primera guerra mundial, se volvió consistente luego de la segunda. La divisa era fortalecer la cientificidad de la historia, lo que implicaba reducir su papel pedagógico y la discusión sobre su utilidad pragmática. En esa operación realizada a través de un diálogo con las Ciencias Sociales, era dominante una aproximación nomológica (la economía, la demografía, la sociología). Se reabría así la antigua dicotomía idiógráfico/nomotético y los historiadores renovadores parecían sostener que para hacer ciencia no había más que un modelo: el provisto por las ciencias de la naturaleza, con sus aspiraciones a ir más allá de la causalidad individual entre hechos singulares e irreductibles que postulaba la historiografía tradicional. La expresión acuñada, entre otros, por el integrante de la renovadora Escuela de Bielefeld, Wolfgang Mommsen (nieto, por otra parte, del gran historiador que había recibido el Premio Nobel de Literatura en reconocimiento a su labor histórica): "ciencia social histórica", da buena cuenta de los cambios. Lo da también el hecho de que el nuevo Premio Nobel concedido a dos historiadores (Robert Fogel y Douglass North) lo fuera ahora en Economía, no en Literatura.

Los cambios conceptuales también implicaban novedades formativas entre los historiadores. No se trataba ahora de saber numismática o paleografía sino de aprender economía, estadística, teoría social. No se trataba de emplear enfoques descriptivos sino analíticos, no de comprender sino de explicar. Desde luego, esa revolución conceptual y tecnológica no logró convertirse en dominante, entre otras cosas porque implicaba una renovación formativa entre los historiadores que éstos no estaban dispuestos ni preparados para realizar. Si ello ocurría entre los historiadores profesionales, va de suyo que las dificultades eran mucho mayores entre los docentes de historia. Es inimaginable, aun en tiempos actuales, pensar que en un libro de historia dedicado a la enseñanza secundaria se solicite a los alumnos realizar algunas, aunque sea mínimas, operaciones matemáticas.

[165]

Por otra parte, a ese momento científico siguió otro de sentido opuesto, que se hizo visible en la década de los años ochenta. Es el segundo movimiento al que aludimos al comienzo de este apartado. En él, la filosofía y la lingüística venían a disputar a la sociología y la economía el lugar de privilegio en la interlocución con los historiadores. El punto de ataque era negar de plano los presupuestos positivistas en los que habían reposado los historiadores. No sólo se trataba de negar el positivismo como filosofía social sino de negarlo como instrumento metodológico y como fundamento gnoseológico. Es decir, negar la creencia de que el pasado podía ser conocido “tal cual efectivamente había sucedido”. En las nuevas miradas, el pasado era incognoscible. No se podía conocer el pasado sino sólo los relatos sobre el pasado. En las versiones más extremas, la historia volvía a ser una rama de la retórica y los historiadores eran pasibles de ser clasificados según los géneros escriturales. Ese nuevo movimiento que identificaba el mundo con las representaciones del mundo, bastante superado hoy (felizmente), fue denominado “giro lingüístico”.

[166]

En paralelo con él, se desplegó una segunda perspectiva, que sin negar de plano la posibilidad del conocimiento del pasado, enfatizaba el relativismo de toda lectura del mismo. Podríamos denominarla “giro subjetivo”, existían tantas historias como sujetos sociales desde las cuales mirarlas. Emergía así la “historia desde abajo”, la historia desde la perspectiva de las clases subalternas, de determinadas minorías étnicas, de las mujeres, entre tantas otras. Se trataba, como señaló críticamente Eric Hobsbawn, de la historia desde un punto de vista particular, que sustituía a la historia desde un punto de vista general o universal. Viene aquí a la memoria lo que una vez había observado Wilfredo Pareto a propósito de la economía: no existía economía “socialista” o “capitalista”, si la economía era una ciencia, era economía a secas, sin aditivos.

En cualquier caso, más allá de las tendencias presentadas, lo que caracteriza a la historiografía en las últimas tres décadas es la ausencia de paradigmas dominantes. Esa heterogeneidad

también se revela en otro plano; los movimientos de protesta de fines de los años sesenta y de la década siguiente modificaron en distintos modos la forma de reclutamiento académico y provocaron una disminución marcada de la homogeneidad que caracterizaba al cuerpo profesoral universitario. Un resultado adicional fue que los movimientos contestarios habían sido absorbidos por el sistema académico con un resultado ambiguo. Por una parte, esterilizó las protestas al someterlas a las lógicas institucionales y académicas; por otra, dio espacio y legitimidad académica a las “contra-historias” o a los historiadores militantes antes excluidos. Si ello ocurrió en las elites académicas, es claro que el movimiento fue aún más general entre los docentes difusores del discurso histórico en el sistema escolar. Este grupo entró en una profunda crisis, vinculada a la pérdida de prestigio social y de poder adquisitivo de sus remuneraciones. Ello era, en parte, consecuencia del enorme crecimiento de las categorías profesionales (profesores de secundario, maestros) de las que formaban parte, paralela a la crisis del “estado de bienestar”. Por otra parte, esa necesidad cada vez mayor de docentes multiplicó los ámbitos formativos, lo que implicó una democratización del reclutamiento social y, a la vez, el reforzamiento de la heterogeneidad social y cultural. A esa heterogeneidad hay que sumar aquéllas ideológicas e historiográficas. Deteniéndonos en esta última, es evidente que a la rotura de las correas de transmisión de arriba hacia abajo, entre productores de conocimiento histórico y difusores, se sumaban ahora la confusión y la dispersión de los primeros en ese contexto de ausencia de un paradigma historiográfico dominante. Los docentes venían a ser así un espejo ampliado de la situación existente en la comunidad académica.

La perspectiva de las elites estatales acerca de la historia también ha cambiado en las últimas décadas. En primer lugar, los problemas que se buscaba resolver mediante el uso del pasado han perdido centralidad. Ciertamente porque esos problemas perdieron intensidad o porque la utilidad de la historia para

[167]

resolverlos ha sido puesta en entredicho. Otros instrumentos parecen más cohesivos que los relatos escolares. Asimismo, la historia con aspiraciones más científicas desde luego que no era apta para desempeñar papel patriótico alguno y lo mismo ocurre con las vertientes derivadas del “giro lingüístico”. Más aún, las historias de lo que llamamos giro subjetivo podían revelarse no sólo no aptas sino un importante antídoto contra otras políticas estatales de cohesión nacional. El caso español y las discusiones acerca del papel de la historia en la política de los nacionalismos periféricos es un buen ejemplo de todo ello. La percepción por parte de las elites políticas de que una parte significativa de la historiografía española en las regiones históricas se inclinaba hacia la revisión del pasado en una *clave menos castellano-céntrica* y que, a la vez, podía actuar como un poderoso instrumento, en el ámbito del sistema educativo, para nuevas formas de “invención de la tradición” (en este caso, no a favor del nacionalismo del Estado central sino a favor de los nacionalismos periféricos), encendió la alarma. En ese contexto, una de las operaciones prohibidas fue la disolución de la historia en el seno de las Ciencias Sociales. En otros casos, como Italia, la argumentación por parte de sectores de coaliciones de centro-derecha acerca de que la historia era instrumentalizada como un arma de combate político por la izquierda, que se suponía era hegemónica, tanto entre los historiadores profesionales como entre los docentes, llevó a ásperas discusiones, sin efectos prácticos.

En cualquier caso, más allá de situaciones específicas, en conjunto es difícil no percibir que la historia ha perdido centralidad en el conjunto de las ciencias del hombre y a la vez en el sistema educativo de los países euroatlánticos. La historia como disciplina científica ha sido incapaz de redefinirse yacompañarse a los tiempos, y conserva muchos de los rasgos decimonónicos que le permitieron prosperar en contextos bien diferentes de los actuales (algo semejante le ocurre a la geografía). Por otro lado, su carácter de enseñanza humanista destinada a brindar una pátina

cultural acorde con las aspiraciones sociales es crecientemente menos valorado en las sociedades contemporáneas.

Más allá de las responsabilidades de los cultores de la profesión o de los cambios de estrategia de las elites políticas, el problema se puede enmarcar en un contexto más amplio. Los climas culturales contemporáneos quizás han agravado la situación dominados por una imagen presentista del mundo, por un culto del instante, del aquí y el ahora, en el que la devaluación de los horizontes de futuro desvaloriza paralelamente la dimensión histórica. El pasado parece ya no pesar sobre los hombres o, al menos, no pesar como en épocas precedentes. Como sostenía un proverbio árabe, que recordaba Marc Bloch, la idea de que “los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres” parece dominarlo todo. Pocos parecen creer ya que los hombres y las sociedades no tienen naturaleza sino solo historia, que todas las cosas se explican en su devenir.

Desde luego que el papel de la historia como constructora de los lugares de memoria, aunque devaluado, se mantiene plenamente vigente en la mayoría de los casos nacionales. Sin embargo, debe recordarse que historia y memoria son dos cuestiones distintas, que realizan operaciones también diferentes. Dos puntos centrales de diferenciación son que la historia opera con documentos, y la memoria, con testimonios voluntarios. Si éstos son inseparables del testigo y de la credibilidad otorgada a sus palabras, los primeros permiten el acceso a conocimientos que no pertenecen a un sujeto concreto, vía los testimonios involuntarios u otras fuentes impersonales. Por lo demás, como ha señalado recientemente Roger Chartier, a la estructura fiduciaria del testimonio, que implica la confianza, se opone la naturaleza indiciaria del documento, sometido a los criterios objetivos de la prueba. Una segunda distinción opone la inmediatez de la memoria a la construcción explicativa de la historia, que busca explorar causalidades desconocidas por los actores más allá o en paralelo con las explicaciones que privilegian sus estrategias explícitas y conscientes. Más allá de todo ello, vuelve a emerger una pregunta crucial: ¿la historia debe construir mitos

(cualesquiera ellos fueran) o debe contribuir a disolverlos? En esta última perspectiva, la historia que busca comprender y no juzgar, busca también ser un ejercicio del pensamiento crítico, en la confianza de que ello genera mejores ciudadanos que la repetición de consignas mecánicas.

Breves apuntes para un programa

Si desde la admisión de la complejidad y la heterogeneidad de los tiempos actuales buscamos realizar algunas propuestas para redefinir el perfil de la enseñanza de la historia, debemos incluir en ellas a los educandos. Ello nos lleva, ante todo, a admitir que enseñar historia en la escuela hoy, en cualquiera de sus distintas formas, narrativa o analítica, descriptiva o comprensiva, edificadora de la memoria colectiva o crítica de ella, presenta no pocas dificultades. En la ventaja (aparente) de tener un público cautivo, se encuentran en realidad sus mayores dificultades. ¿Cómo interesar a los jóvenes en lo que se está enseñando? Por supuesto, no es un problema sólo de la historia y tampoco una cuestión de los tiempos actuales como ya señalamos. Los lamentos acerca del poco interés que despertaba la enseñanza de la historia son muy antiguos en la Argentina. El recuerdo posterior de tantos que pasaron por las aulas reitera algunos tópicos: acartonamiento, ausencia de personajes y situaciones “reales”, esquematismo, acumulación de datos y fechas que obligaban a ejercicios memorísticos, carencia de sentido y de utilidad. Un núcleo que engloba muchas de esas dificultades, y al que aludimos al pasar, es la escisión entre el universo de experiencia de las personas, su memoria familiar y social (y ello vale para los adultos o para los adolescentes) con una historia general que es parte de la memoria “pública” de un Estado-nación. La historia es así algo que le pasó a otros, no lo que nos pasó a nosotros. ¿Cómo relacionar la experiencia individual con las experiencias de los hombres en tantos tiempos y espacios, lejanos o cercanos?

[170]

El modo de enfrentar y tratar de resolver estos y otros problemas, antiguos o recientes, en los últimos tiempos, no ha sido a menudo feliz. En especial, los interesados en la divulgación de la historia han intentado dos operaciones que pueden hacerla interesante al precio de quitarle su verdadero sentido. La primera es disolver las distancias entre el pasado y el presente. El ayer es igual que el hoy, las personas son las mismas, lo que quiere decir que se comportan de igual modo y dominados por las mismas lógicas sociales; el juego de las situaciones en las que participan, también. Es como si se representase siempre la misma obra cambiando el nombre de los personajes y el decorado. Esto se llama anacronismo, uno de los mayores y más habituales pecados en los que suelen caer los historiadores. ¿Si el presente es igual que el pasado, para qué deberíamos estudiar historia? La segunda operación, derivada de la primera, es la idea de que en tanto la “historia se repite” (o casi) es factible extraer de ella ejemplos para el uso actual. Lo que llamamos historia pragmática.

Creemos que la perspectiva del historiador y del docente de historia debería ser diferente: a la vez, entender a las personas en el contexto específico de su tiempo y tratar de explicar cómo se llegó de allí hasta hoy. El pasado como distinto del presente y las relaciones, complejas, entre ambos. Desde luego, si las personas y situaciones del pasado fueran totalmente distintas a las actuales, no podríamos comprender nada de ellas. Si podemos intentar hacerlo, es porque presentan, a la vez, semejanzas y diferencias.

Quisiera proponer aquí una alternativa no excluyente y probablemente complementaria de otras utilizadas desde tiempos precedentes: los proyectos de investigación. Éstos son ciertamente una muy buena estrategia para lograr que los estudiantes desarrollen una tarea más activa que no sólo los involucre como espectadores pasivos del proceso histórico. Los sucesivos pasos de la pesquisa, si está adecuadamente orientada, también contienen los ingredientes de una trama (intriga, suspenso, resultado) que puede generar un mayor interés del estudiante por el

[171]

conocimiento del pasado que el simple aprendizaje en general memorístico de una serie de informaciones.

Ciertamente algunos temas vinculados con la historia contemporánea se prestan mejor para un potencial punto de encuentro entre aquella historia de las experiencias antes aludida y la historia general del país, entre la memoria familiar y la memoria social. Desde luego, los pasos iniciales corresponden a la búsqueda de materiales en el entorno familiar y requieren de la colaboración de éste. Es difícil que los hogares no contengan elementos útiles para comenzar (documentos de padres, abuelos y otros parientes), fotografías (los historiadores deben aprender a leerlas y a enseñar a leerlas), objetos de distinto tipo que fueron conservados por su valor material o simbólico, e incluso, a veces, cartas. Como ha sido señalado muchas veces, la historia pervive siempre de algún modo en nuestro presente y en nuestro entorno, sólo que no sabemos mirar. Más aún, a veces sólo sabemos mirar los documentos escritos. Más allá del hogar, en el mismo barrio, pueblo, ciudad en la que se vive, ¿no perduran las huellas de un pasado más reciente o más antiguo? Nombres de calles, edificios (desde una iglesia u otro templo religioso hasta el local de lo que fue o es una sociedad de inmigrantes, o un club social, o el almacén de la esquina), estatuas y tantos otros objetos. Mirar el pasado en el presente, aunque recordemos, el pasado no es el presente, sobrevive de algún modo en él. Desde luego que esta exploración de lo cotidiano no debe quedar allí. La historia familiar, grupal, local debe ayudar a mostrar que el estudio del pasado no es un problema ajeno y lejano. Después, deben buscarse las conexiones entre esas historias particulares y la historia argentina toda.

Para épocas más lejanas, la operación es más indirecta pero igualmente factible. Por ejemplo, tomemos un tema como los descubrimientos y la tecnología que los posibilita. Tantos instrumentos, mapas, brújulas, cañones, velas. Muchos están en nuestro entorno y permiten comparar (por ejemplo, de los “portulanos” a la fotografía satelital) y exhibir las líneas temporales de

[172]

una innovación tecnológica. Tomemos otro ejemplo extraído de la historia del arte. Desde el siglo XV se difunde la perspectiva en la pintura, el instrumento para la representación de tres dimensiones en dos dimensiones. El arte moderno la ha abandonado o desestructurado, pero en el imaginario corriente: ¿no seguimos aferrados a esa ilusión de representar “fielmente” la realidad a través de la pintura? Nuevamente mirar y comparar. Del presente al pasado y viceversa, cambios y continuidades, azar y necesidad, tiempos cortos y tiempos largos. He ahí algunos de los temas de una historia problemática que apele a la imaginación y no a la memoria como herramienta de conocimiento.

[173]

DIVERSIFICACIÓN, EQUIDAD Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA UNIÓN EUROPEA

Joaquim Azevedo

La escolaridad obligatoria en la Unión Europea (UE)

La asistencia obligatoria al sistema escolar ha constituido un instrumento de política social y educativa al que recurren todos los países de la Unión Europea para, entre otros objetivos, promover y prolongar la escolarización universal de los ciudadanos europeos y favorecer la democratización de las sociedades. La duración de la escolaridad obligatoria ha venido aumentando, extendiéndose actualmente por un período que, en general, varía entre los nueve y los doce años de asistencia escolar obligatoria, entre los 6 y los 18 años de edad. (El cuadro 1 muestra la información más actualizada disponible en la red Eurydice sobre el particular.)

Las variaciones intracontinentales son significativas. Como se puede apreciar, las situaciones son diversas y cada una merece su propia lectura. Sólo Italia presenta una situación de transición entre ocho y diez años de escolaridad obligatoria, con medidas legislativas recientes que se contradicen (como se verá más adelante). En los demás casos, la escolaridad obligatoria tiene nueve, diez u once años de duración, excepto en cinco países. Entre ellos, Hungría prolonga la escolaridad obligatoria entre los 5 y los 18 años (o sea, trece años de duración, el período más largo de la escolaridad obligatoria “de tiempo completo” en el espacio de la Unión Europea (UE 27), mientras que Alemania, Bélgica, Países Bajos y Polonia generaron, además de una escolaridad obligatoria “de tiempo completo” (de

El autor agradece a José Pedro Amorim, por su colaboración en la investigación cuantitativa y la revisión bibliográfica.

nueve/diez/once años), un período adicional de escolaridad obligatoria “de tiempo parcial” (de uno/dos/tres años).

La tendencia a prolongar la escolaridad obligatoria del período correspondiente a la enseñanza secundaria superior (16, 17, 18 años) figura en la agenda política de varios países. Surge un debate político, en algunos casos sumamente encendido, alrededor de las ventajas y desventajas de esta posibilidad. En algunos países, tiende a prevalecer la idea según la cual le compete al Estado y a las autoridades educativas locales la obligatoriedad de crear las condiciones para que todos los jóvenes puedan realizar un recorrido educativo y de formación más allá de la tradicional escolaridad obligatoria. Esta obligatoriedad, desde esta perspectiva, no debe recaer sobre los ciudadanos, ya que, además, se agrava la posibilidad de ampliar la selectividad escolar, abriéndose una nueva brecha entre los ciudadanos que tienen y los que no tienen la “nueva” escolaridad obligatoria (base mínima, en muchos casos, para acceder a beneficios sociales e instrumentos elementales del ejercicio de la ciudadanía). Para otros, la prolongación de la obligatoriedad escolar tiene mucho sentido, ya que tal iniciativa legislativa corresponde a una decisión política que busca fomentar el acceso de todos los ciudadanos a un beneficio social básico de las nuevas “sociedades del conocimiento”.

La amplitud del abanico de situaciones en Europa Occidental se puede explicar mediante la breve presentación de dos casos casi “extremos”, el de Italia y de Noruega (si bien no forma parte de la Unión Europea, el ejemplo de Noruega es muy significativo para mostrar las tendencias seguidas, sobre todo por algunos países del norte de Europa). En Italia, en el año 2005, una reforma educativa consagraba el derecho a la educación y a la formación durante, por lo menos, doce años, o hasta que los jóvenes obtuviesen una cualificación durante sus primeros 18 años de vida. En diciembre de 2006, una ley consagraba la posibilidad de prolongar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años (diez años de escolarización), algo que se transformaría en práctica efectiva en el año lectivo 2007/2008.

El nuevo marco legislativo también introduce un cambio en la estructura de la enseñanza secundaria superior al crear un período inicial común de dos años de duración, tanto en los *licei* como en los *istituti tecnici* y los *istituti professionali*. Mientras tanto, los cambios de gobierno en el año 2006 dieron lugar a alteraciones en el contenido y el calendario de dichos cambios (Eurydice, 2007).

En Noruega, en el año 1994, el Parlamento decidió que las autoridades locales, las escuelas y los centros de capacitación estaban obligados a generar todas las condiciones necesarias para universalizar el acceso de todos los jóvenes noruegos a una formación de calidad hasta los 19 años de edad. La *obligatoriedad* a la que aquí se alude es ante todo responsabilidad del Estado y la sociedad, ya que no se trata de una simple imposición autoritaria del Estado sobre los ciudadanos. Toda la sociedad y el Estado deben sumar esfuerzos para generar las condiciones locales, en cada municipio, de manera que cada joven pueda continuar su formación independientemente del recorrido que haya elegido. Desde el punto de vista de la política educativa, en este caso, la perspectiva de la *universalidad* parece llevar la de ganar sobre la perspectiva de la *obligatoriedad*.

Cuadro 1. Escolaridad obligatoria (a tiempo completo y parcial) en los 27 Estados miembros de la Unión Europea y Noruega.

	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO (EN AÑOS)	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO PARCIAL (EN AÑOS)
Alemania (2007)	6-15/16 ^a	15/16-18/19
Austria (2007)	6-15	
Bélgica (francófona) (2006)	6-15/16 ^b	15/16-18
Bulgaria (2005)	6/7 ^c -16	
Chipre (2007)	4 años y 8 meses 1 ^d -15	
Dinamarca (2006)	7-16	
Eslovaquia (2005)	6-16	

[178]

	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO (EN AÑOS)	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO PARCIAL (EN AÑOS)
Eslovenia (2007)	6-15	
España (2006)	6-16	
Estonia (2007)	7-16 ^f	
Finlandia (2006)	7-16	
Francia (2007)	6-16	
Grecia (2007)	6-15	
Hungría (2005)	5-18 ^g	
Irlanda (2005)	6-16	
Italia (2007)	6-16 ^h	
Letonia (2007)	5-16 ⁱ	
Lituania (2007)	7-16	
Luxemburgo (2005)	4-15	
Malta (2006)	5-16	
Países Bajos (2005)	5-16	16-17
Polonia (2005)	6-16	16-18 ^j
Portugal (2007)	6-15	
Reino Unido k (2007)	5-16	
República Checa (2006)	6-15	
Rumania (2005)	6-16	
Suecia (2007)	6/7-15/16	
Noruega (2007)	6-16	

Fuente: Eurydice (*National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*). a) Depende del Land. b) Es obligatoria a tiempo completo hasta los 16 años si el alumno no hubiese terminado (aunque no necesariamente con éxito) dos años de educación secundaria. c) Según el criterio de los padres. d) Desde 1/9/2004. e) Es la educación y no la escolarización la que es obligatoria. Puede ocurrir en casa. f) En Estonia, la educación es obligatoria hasta haber terminado la educación básica o hasta los 17 años. g) La escolaridad obligatoria puede terminar a los 16 años si el alumno obtiene el título secundario (“erettsségi vizsga”), si obtiene un certificado estatal (vocacional), si es considerado mayor de edad después de haber contraído matrimonio o por cuidar de sus propios hijos. En cualquier caso, no se trata de un proceso automático. Exige una solicitud por escrito del alumno, aprobada (o no) por el director de la escuela (Eurydice,

Escolarizar a todos los ciudadanos hasta los 18 años

El esfuerzo por prolongar la educación y la formación de los jóvenes en el nivel secundario superior tuvo, después del año 2000, un fuerte impulso, en la serie de deliberaciones políticas y en la adopción de una estrategia común para todos los países de la Unión. La así llamada “Estrategia de Lisboa” (decisión de los presidentes y de los primeros ministros de los países de la Unión Europea, reunidos en el Consejo Europeo de Lisboa, en el año 2000) fijó el “nuevo objetivo estratégico” para la próxima década:

“transformarse en el espacio económico más dinámico y competitivo del mundo basado en el conocimiento y capaz de garantizar un crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos, y con una mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000, pág 2).

En esta importante decisión tomada por el Consejo Europeo de Lisboa se indica que las “personas son el activo más importante de Europa y deberán constituir el punto de referencia de las políticas de la Unión” (pág. 9). Y se invita a los Estados miembros a poner en práctica una serie de objetivos y metas en el ámbito de la educación y la formación para el horizonte 2010. En el marco de esta decisión se adoptaron tres grandes objetivos estratégicos para el período 2001-2010, a saber: aumentar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; y abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (Consejo de la Unión Europea, 2001).

2004/05a). h) Según la ley de diciembre de 2006, a ser aplicada a partir del año lectivo 2007/8. Existe un así llamado “derecho-deber” que garantiza el derecho a la educación y la formación hasta los 18 años de edad durante por lo menos 12 años o hasta la obtención de una cualificación. i) Está en debate la posibilidad de volver obligatoria toda la secundaria. En ese caso, el límite máximo pasaría a ser los 19 años de edad. j) Según Eurydice (2004/05b) y Eurydice (2005b), también de la misma Eurydice. k) En Irlanda del Norte, va de 4 a 16 años.

[179]

Estos objetivos genéricos luego habrían de transformarse en objetivos concretos y en un Programa de Trabajo, publicado en el *Diario Oficial*, en junio de 2002, titulado “Programa de Trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (*Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 2002). Estos objetivos, a poner en práctica en el transcurso del año 2010, pasaron a tener dos definiciones, una más general y otra más concreta, así como, de forma inédita y muy significativa, un cronograma de ejecución y una metodología de trabajo comunes a todos los países.

La definición más general consiste en regirse por cinco objetivos centrales, a saber:

1. Lograr la máxima calidad en la educación y la formación y garantizar que Europa sea reconocida, a escala mundial, como punto de referencia por la calidad y la pertinencia de sus sistemas e instituciones de educación y formación.
2. Garantizar que los sistemas de educación y formación en Europa sean suficientemente compatibles para permitir que los ciudadanos pasen de un sistema a otro y aprovechen las diversidades existentes.
3. Garantizar que los que tengan cualificaciones, conocimientos y competencias adquiridos en cualquier parte de la UE tengan la oportunidad de obtener un reconocimiento efectivo en todos los Estados miembros a los efectos de su carrera y de la continuación de su aprendizaje.
4. Garantizar que los europeos de todas las edades tengan acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida.
5. Abrir Europa a la cooperación con todas las demás regiones, lo cual conlleva beneficios recíprocos, y garantizar que Europa sea el destino preferido de los estudiantes, académicos e investigadores de otras regiones del mundo.

[180]

La más concreta de las definiciones apunta a metas más precisas, al margen de la comparación con la situación en Estados Unidos y en Japón, tales como:

- que todas las escuelas tengan acceso a Internet y a los recursos multimedia para fines del año 2001;
- que todos los profesores sepan utilizar estas tecnologías para fines de 2002, para proporcionar así a los alumnos una amplia alfabetización digital;
- reducir a la mitad, para el año 2010, la cantidad de jóvenes entre los 18 y 24 años que sólo han asistido a la educación básica y que no participan en las actividades de educación y formación complementarias;
- garantizar que por lo menos el 85% de los jóvenes de 22 años de la Unión Europea hayan terminado la enseñanza secundaria (eran 74% en 2001, y 76% en 2002);
- reducir significativamente la cantidad de ciudadanos de más de 15 años que solamente hablan su propio idioma;
- aumentar al 12,5% el índice de participación de los adultos en acciones de enseñanza y capacitación ulteriores (el índice era de 8,4% en 2001, y de 8,5% en 2002). (*Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 2002.)

Mientras tanto, las encuestas que se realizan periódicamente muestran que, a pesar de los progresos, “existen aún lagunas en áreas importantes, en particular la acotada participación en el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Consejo de la Unión Europea, 2004, pág. 5), recomendándose entonces la aceleración del ritmo de las reformas de los sistemas de enseñanza y de formación, pues “subsisten aún demasiados puntos débiles, que limitan las potencialidades del desarrollo de la Unión” (Consejo de la Unión Europea, 2004, pág. 10). Las metas concretas han sido revisadas en el año 2007 y transformadas en “cinco valores de referencia

[181]

Europeos para 2010”, en educación y formación, adoptados por el Consejo Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, pág. 9). Ellos son:

1. Un índice medio de abandono escolar precoz (antes de los 18 años y de la finalización de la enseñanza secundaria superior) no superior al 10%.
2. Reducción de por lo menos un 20% del porcentaje de alumnos con bajos resultados de alfabetización en lectura.
3. Culminación de la enseñanza secundaria de por lo menos el 85% de los jóvenes.
4. Aumento en por lo menos 15% de la cantidad de licenciados en matemática, ciencias y tecnologías, y una reducción simultánea de la desigualdad entre los sexos.
5. Participación del 12,5% del total de la población adulta en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

[182]

A pesar de las dificultades que han aparecido en los balances a mitad de período, es muy probable que estos valores de referencia se logren en el horizonte del año 2010. La culminación de la enseñanza secundaria superior para el 85% de los jóvenes de la Unión Europea, o más, se encuentra entre las metas que se considera serán alcanzadas e incluso sobrepasadas. Pero ¿qué significa continuar este esfuerzo de educación y formación de todos los jóvenes hasta el final de la enseñanza secundaria superior? ¿Con qué propuestas educativas y qué objetivos y prácticas de equidad y calidad? ¿Cuál es el lugar y el papel de la diversificación escolar de los distintos recorridos de educación y formación de los jóvenes?

Existe, de hecho, una gran cuestión política que consiste en la relación que se establece entre la obligatoriedad escolar y el currículo común para todos los ciudadanos. La tradición en la mayoría de los países, mientras la escolaridad obligatoria se mantiene en los nueve o diez años, consiste en hacer coincidir la escolaridad obligatoria con la inclusión escolar – escuela unificada (Benavot, 2006).

Hay otros en donde la diversificación empieza antes del final de la escolaridad obligatoria, como veremos posteriormente. En el debate actual hay bastante consenso en el sentido de que la prolongación de la escolaridad obligatoria para la enseñanza secundaria superior, segmento por tradición institucionalmente diversificado, tiene que ser concomitante con la persistencia de una (a veces) gran diversidad institucional de recorridos y de escuelas/centros de formación. Lo que equivale a decir que, acá también, la calidad y la equidad aparecen en el centro del debate político.

La diversidad institucional en la enseñanza secundaria

Con el acceso generalizado de toda la población a los niveles de escolaridad básica, es decir, con la democratización del acceso a la escuela, tanto la heterogeneidad social como la acción permanente de una selectividad escolar inequívoca se tornaron más evidentes. Los niños pertenecientes a medios más pobres y a familias con muy bajos rendimientos y un bajo nivel de escolarización tienden a abandonar precozmente el sistema escolar, con todas las consecuencias personales y sociales del caso, que tienen impacto a lo largo de toda su vida.¹ Ahora bien, una escolarización exitosa para todos y cada uno de los ciudadanos se volvió un objetivo prioritario en las políticas nacionales de la UE. Con la prolongación de la obligatoriedad escolar para los chicos de 16/17/18 años, este objetivo ya no es solamente prioritario sino que pasó a ser neurálgico para la cohesión social, la justicia y la calidad de las democracias mismas.

Es importante percibir qué políticas educativas se adoptan para hacer frente a la desigualdad que se observa en las escuelas: desde

[183]

¹ El mismo documento de la Comisión Europea (2006) señala que en Estados Unidos de América el abandono escolar por parte de un joven de 18 años implica, a lo largo de toda su vida, costos adicionales medios globales de 450.000 dólares norteamericanos.

[184] luego la desigualdad social, aunque también la desigualdad personal, ya que los seres humanos son todos distintos y merecen, por parte de la sociedad, protección, respeto y el fomento de sus originalidades irrepetibles. La tendencia más común e históricamente más presente en el escenario europeo consiste en generar distintas oportunidades educativas para distintos niños y jóvenes en función de los procesos de evaluación fomentados por las propias instituciones educativas escolares (éxito/fracaso, orientación escolar), habitualmente con escasa participación de las familias. Estas distintas oportunidades pueden ser de dos tipos: curriculares e institucionales. La diversificación curricular y no institucional se puede traducir ya sea en la creación de “grupos especiales” dentro de la misma escuela (por ejemplo, la institucionalización de “currículos alternativos”) o cursos especiales y alternativos, siempre dentro de la misma escuela (como los “cursos tecnológicos”), ya sea con la creación de mecanismos de apoyo y recuperación en los casos de dificultades de aprendizaje, sin que ello obligue a formar grupos separados. Un ejemplo lo constituye la creación de grupos de recuperación temporaria de dificultades de aprendizaje (Verdasca y Cruz, 2006).

La diversificación institucional, muy común sobre todo en la enseñanza secundaria superior, consiste en la orientación, más indirecta o más directa, con mayor o menor participación de los alumnos y sus familias, más violenta o más pacífica, hacia otros recorridos escolares en instituciones diferentes de las que imparten la enseñanza “general” o bien de “matriz tipo bachillerato” (Azevedo, 2000).

La realidad de la Unión Europea es, de hecho, bastante dispar en lo que atañe a la diversidad institucional existente en la enseñanza secundaria, tanto inferior como superior. Esa disparidad rige tanto en los grupos etarios en donde se inicia, como en el tipo de respuestas institucionales que existen. (El cuadro 2 muestra esa diversidad de una forma muy resumida, se puede consultar la Red Eurydice en caso de requerir un análisis más pormenorizado de la situación de cada país.) <<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>>

Como se puede apreciar en el cuadro 2, la diversificación aparece en momentos diversos del desarrollo de los niños y adolescentes. Hay un cierto número de países de la Unión (nueve) que promueven una diversificación institucional a partir del grupo etario de los 10-12 años, lo que llamamos diversificación precoz. Un grupo de siete países promueve esa diversificación entre los 13 y los 14 años. En los demás once países,² la diversificación institucional ocurre recién a los 15 y 16 años, generalmente al finalizar la escolaridad universal y obligatoria. Estos datos pasan a tener mayor pertinencia aun en momentos en que, en otros continentes, se tiende a confundir la Unión Europea, como si tuviese un modelo único de educación, o con una diversificación que ocurre siempre “tardíamente”, después de finalizada la escolaridad obligatoria, alrededor de los 15/16 años.

Cuadro 2. Diversificación institucional y escolaridad obligatoria, por edades, en la Unión Europea (2005).

	FIN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA (POR EDAD)	DIVERSIFICACIÓN		
		Edad en que se inicia	Institucional	No institucional
Alemania	18/19 ^a	10	x	
Austria	15	10	x	
Bélgica (francófona)	18	13	x	
Bulgaria	16	14	x	
Chipre	15	15	x	
Dinamarca ^b	16	16	x	
Eslovaquia	16	10	x	
Eslovenia	15	15	x	
España	16	16	x	
Estonia	16 ^c	16	x	

² En este cálculo se incluyó a Noruega.

[186]

	FIN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA (POR EDAD)	DIVERSIFICACIÓN		
		Edad en que se inicia	Institucional	No institucional
Francia	16	14	x	
Grecia	15	15	x	
Hungría	18 ^d	10	x	
Irlanda	16	12	x	
Italia	16 ^e	14	x	
Letonia	16 ^f	13 ^g	x	
Lituania	16	14	x	
Luxemburgo	15	12	x	
Malta	16	11	x	
Países Bajos	17	12	x	
Polonia	18 ^h	16	x	
Portugal	15	15	x	
Reino Unido	16	16	x	
República Checa	15	11	x	
Rumania	16	14	x	
Suecia	15/16	No existe diversificación		
Noruega	16	16	x	

Fuente: Eurydice (National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms). a) Depende del Land. b) Es la educación, y no la escolarización, la que es obligatoria. Puede ocurrir en el hogar. c) En Estonia, la educación es obligatoria hasta haber terminado la educación básica o hasta los 17 años. d) La escolaridad obligatoria puede terminar a los 16 años si el alumno obtiene el título secundario ("eretségi vizsga"), si obtiene un certificado estatal (vocacional), si es considerado mayor de edad después de haber contraído matrimonio o por cuidar de sus propios hijos. En cualquier caso, no se trata de un proceso automático. Exige una solicitud por escrito del alumno, aprobada (o no) por el director de la escuela (Eurydice, 2004/05a). e) Según la ley de diciembre de 2006, a ser aplicada a partir del año lectivo de 2007/8. Existe un así llamado "derecho-deber" que garantiza el derecho a la educación y la formación durante por lo menos 12 años, o la obtención de una cualificación hasta los 18 años de edad. f) Está en debate la posibilidad de volver obligatoria toda la secundaria. En ese caso, el límite máximo pasaría a ser de 19 años. g) El recorrido básico + secundario inferior, empezando a los 7 años, se puede realizar en dos tipos de instituciones de enseñanza básica: la "pamatskola", en donde los alumnos pueden seguir toda la estructura básica

Aparecen varias preguntas, con respuestas muy distintas, según los países, sus historias, sus tejidos sociales, sus distintos modelos de articulación entre escolarización, certificaciones y modelos productivos, así como las racionalidades pedagógicas que prevalecen en las políticas educativas. Veamos algunas de estas preguntas:

La diferenciación institucional, e incluso la diferenciación curricular, con separación de grupos y modelos de enseñanza y aprendizaje, al significar desvíos del "circuito noble" de estudios, la enseñanza "general" o el bachillerato, ¿acaso no se trata de elementos potenciadores de las desigualdades sociales de partida?

¿Cómo escapar a esta "condena" entre diversificación y reproducción de las desigualdades? ¿Es bueno llevar a todos los adolescentes hacia las escuelas abarcadoras, de formación "general" o de bachillerato, de programa único y "prêt à porter" para todos (Formosinho, 1987)?

¿Acaso la enseñanza "general" o el bachillerato debe constituir la matriz de soporte de toda la formación de los jóvenes o bien este soporte debe antes encontrarse en otro lugar/tiempo/modo de diseño de modelos educativos institucionales, que admitan la diversidad individual con flexibilidad y diferenciación pedagógica, combinando lo mejor posible, en cada caso, teoría y práctica, disciplinas y proyectos, "humanidades" y técnicas, años lectivos y ciclos de aprendizaje, evaluación disciplinaria anual y evaluación modular?

El modelo de enseñanza "general", ¿acaso no es un modo muy "especializado" de practicar una selectividad escolar, claramente basada en las desigualdades sociales de partida?

(ISCED 1 y 2), y la "sakumskola", una escuela primaria (ISCED 1), en este caso los alumnos siguen el 7º, 8º y 9º años en un "gymnasium". Los que vienen de la "pamatskola" entran al "gymnasium" recién a los 16 años. h) Según Eurydice (2004/05b) y Eurydice (2005b), también de la misma Eurydice.

[187]

¿Acaso no adoptamos, en términos de política educativa, un modelo excluyente de saberes y personas, o un modelo de admisión, integración y de calidad para cada uno y para todos?

Las preguntas son sumamente vastas y no podemos, en este contexto, resolverlas todas en profundidad. Sin embargo, es numerosa la investigación que ha demostrado que esta diversificación institucional corresponde a una diferenciación escolar basada en una desigualdad social de partida y que genera, a su vez, una desigualdad social al ingreso al mercado laboral (Azevedo & Fonseca, 2007; Field *et al.*, s. d.; OCDE, 2000).

Tratamos de verificar, en el ámbito de esta reflexión, si esta diversidad de políticas europeas relativas a la diversificación institucional dentro de la enseñanza secundaria se traducía en diferencias visibles entre los países, en términos estadísticos, ya sea en el éxito escolar de los alumnos –medido a través de los resultados del estudio PISA (OCDE, 2004)– ya sea en los índices de escolarización en la enseñanza secundaria superior (cuadros 3 y 4). A su vez, ni los resultados y tampoco los índices sólo se pueden justificar por una mayor o menor preponderancia de las salidas vocacionales, o en términos generales, por el sistema de enseñanza. Ni siquiera por la división, o falta de ella, de la vía vocacional (enseñanza profesional, tecnológica y/o sistema de aprendizaje) (cuadro 5). Según el análisis realizado, concluimos que ni los resultados y tampoco los índices varían en función de estas diferencias de políticas educativas entre países de la UE. Sí puede variar, aunque no disponemos de datos para realizar un análisis de este tipo, la calidad del éxito y la igualdad de oportunidades entre los distintos grupos sociales, algo que debería ser estudiado más amplia y profundamente.

Cuadro 3. Diversificación y resultados escolares en los distintos niveles del estudio PISA (2003).

	EDAD DE INICIO	ESCALAS DEL ESTUDIO PISA				Posición con media	Promedio conjunto
		Matemática	Lectura	Resolución de problemas	Ciencia ^a		
Alemania	10	22.º	19.º	16.º	18.º	18.75	19.º
Austria	10	19.º	22.º	19.º	22.º	20.50	
Eslovaquia	10	20.º	31.º	23.º	20.º	23.50	
Hungría	10	26.º	27.º	20.º	17.º	22.50	
Irlanda	12	17.º	7.º	21.º	16.º	15.25	
Luxemburgo	12	23.º	25.º	22.º	29.º	24.75	
Países Bajos	12	5.º	10.º	14.º	8.º	9.25	
República Checa	11	15.º	24.º	15.º	9.º	15.75	
Dinamarca	16	13.º	18.º	13.º	31.º	18.75	17. ^{ob}
España	16	25.º	26.º	26.º	26.º	25.75	
Finlandia	16	1.º	1.º	1.º	1.º	1	
Polonia	16	24.º	17.º	25.º	19.º	21.25	
Suecia	No existe diversificación	18.º	9.º	17.º	15.º	14.75	
Noruega	16	21.º	14.º	24.º	28.º	21.75	

Nota: Los resultados se presentan bajo la forma de posicionamiento de los respectivos países en el conjunto de países presentados en el estudio PISA y no de los 27 Estados miembros de la Unión Europea considerados en el presente estudio. a) En el rubro de Ciencias, contrariamente a los demás, la OCDE (2003) presenta los resultados medios y no el porcentaje de alumnos por nivel de habilidades. b) En el grupo de países con diversificación a partir de los 16 años, el primer lugar de Finlandia modifica significativamente el promedio general.

Cuadro 4. Diversificación y porcentaje de egresados con título secundario superior de la población con una edad típica de culminación de ese nivel de enseñanza (1995-2005).

	Edad en que se empieza	Edad típica	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Promedios nacionales	Promedio conjunto
Alemania	10	19	101	92	92	94	97	99	100	96	83
Eslovaquia	10	18-20	85	87	72	60	56	83	84	75	
Hungría	10	18	-	-	-	-	-	-	84	84	
Irlanda	12	17-18	-	74	77	78	91	92	91	84	
Luxemburgo	12	17-19	-	-	-	69	71	69	76	71	
República Checa	11	18-19	78	-	84	83	88	87	89	85	
Dinamarca	16	19-20	80	90	91	93	87	90	86	88	83
España	16	17	62	60	66	66	67	66	72	66	
Finlandia	16	19	91	91	85	84	90	95	-	89	
Polonia	16	18-20	-	90	93	91	86	79	86	88	
Suecia	No existe diversificación	19	62	75	71	72	76	78	78	73	
Noruega	16	18-19	77	99	105	97	92	100	93	95	
Promedio de la OCDE		-	77	76	77	77	78	80	82		
Promedio de la UE 19		-	78	76	79	79	82	82	86		

Fuente: OCDE (2007).

Cuadro 5. Ofertas de educación, y formación, y porcentaje de alumnos del nivel secundario (ISCED 3), por tipo de enseñanza, en los países de la UE 27.^a

	ENSEÑANZA				PROGRAMAS ^b	
	General	Profesional	Tecnológica	Aprendizaje	Generales	Vocacionales
Alemania	x	x	x	x	40	60
Austria	x	x	x	21	79	20.50
Bélgica	x	x	x	x	30	70
Bulgaria	x	x	x	45	55	22.50
Chipre	x	x	x	87	13	15.25
Dinamarca	x	x	x	-	52	48
Eslovaquia	x	x	- ^c	x	26	74
Eslovenia	x	x	x	x	33	67
España	x	x	-	-	57	43
Estonia	x	x	-	- ^d	69	31
Finlandia	x	x	-	x	36	64
Francia	x	x	x	x	44	56
Grecia	x	x	x	x	64	36
Hungría	x	x	-	-	76	24
Irlanda	x	x	-	x	66	34
Italia	x	x	x	x	39	61
Letonia	x	x	-	-	64	36
Lituania	x	x	-	-	75	25
Luxemburgo	x	x	x	x	37	63
Malta	x	x	x	58	42	
Países Bajos	x	x	-	-	32	68
Polonia	x	x	x	x	55	45
Portugal	x	x	x	x	69	31
Reino Unido	x	x	-	x	28	72

[190]

[191]

	ENSEÑANZA				PROGRAMAS ^b	
	General	Profesio- nal	Tecnoló- gica	Aprendi- zaje	Genera- les	Vocacio- nales
Rumania	x	x	-	x	35	65
Suecia	x	-	- ^e	46	54	
Promedio de la UE 27	-	39	61			
Noruega	x	x	-	x	42	58

Fuente: Eurydice y Eurostat. a) De acuerdo con la *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*, de Eurydice (ediciones de 2005 a 2007, según los países). b) Según Eurostat, para el año de referencia 2005, con excepción de Noruega, cuyos valores se refieren al año 2001/2002 (Eurydice, 2005a). c) Las “escuelas técnicas” existen sólo como parte integrante de las escuelas secundarias especiales, es decir, para alumnos con necesidades educativas especiales (Eurydice, 2006/2007a). d) En algunos oficios (herrero u orfebre, por ejemplo), los cambios ocurren solamente en cuanto a la formación inicial. A veces, las empresas forman individuos o pequeños grupos por cuenta propia (Eurydice, 2003). No existe, aun así, un sistema de aprendizaje. e) Se está realizando una experiencia piloto para la introducción de un programa alternativo en la secundaria superior (Eurydice, 2006/2007b).

[192]

A pesar de esta observación general, la Comisión Europea, en su documento sobre “eficiencia y calidad de los sistemas de educación y formación” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006), afirma que el *tracking* precoz de los alumnos³ exacerba las diferencias en términos de nivel de instrucción vinculadas al origen socioeconómico, sin contribuir a aumentar la eficiencia a largo plazo.

El *tracking* precoz [continúa el documento] produce efectos particularmente nocivos en los niveles de instrucción de los niños desfavorecidos, en parte porque tiende a canalizarlos hacia las formas de educación y formación de menor prestigio. Si

³ Entendiéndose como la distribución de los niños en diferentes tipos de escuelas, en función de las aptitudes que manifiestan antes de los 13 años (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006).

se posterga el *tracking* hasta la enseñanza secundaria superior [...], se puede reducir la segregación y promover la equidad, sin disminuir la eficiencia (pág. 6).

Según la Comisión Europea, la eficiencia y la equidad se pueden lograr a través (i) de una conjugación entre, por un lado, una mayor descentralización y una mayor autonomía de las escuelas y, por el otro, de sistemas de responsabilización centrales que garanticen la orientación, la evaluación y la corrección de trayectorias de desigualdad entre escuelas y áreas pedagógicas; (ii) del fomento de la calidad, la experiencia y la motivación de los docentes, así como de los tipos de pedagogía que utilizan, pensando en apoyar a los alumnos más desfavorecidos; y, finalmente, (iii) del trabajo conjunto de los docentes con los padres y los servicios de ayuda social, apuntando a garantizar la participación escolar de los alumnos más desfavorecidos.

El primer tema que debe debatirse es de qué tipo de diversificación hablamos cuando hablamos de *tracking* y de recorridos alternativos. En realidad, a menudo esta diversificación, precoz o tardía, es sinónimo de selectividad y de consagración de las desigualdades y del fracaso escolar por la vía de los currículos y (muchas veces también) de las instituciones que los ofrecen. Como indica Levin (2003), en el estudio que realizara para el programa “Equity in education” de la OCDE, los caminos o recorridos escolares más integrados y flexibles, combinados con un alto nivel de apoyo individualizado de los docentes, parecen desembocar en mejores resultados y en una mejor distribución de las oportunidades educativas. Las grandes diferencias de desempeño y nivel social entre escuelas tienden a generar en los estudiantes más desfavorecidos, en términos de origen socioeconómico, peores resultados, ya que, como revela el mismo autor y numerosas otras investigaciones empíricas, los alumnos tienden a obtener mejores resultados en las escuelas con altas expectativas, donde se aprende con entusiasmo, donde el clima de disciplina es riguroso y donde existen buenas relaciones entre alumnos y docentes.

[193]

Por ello, entendemos que no será el andarivel de formación, o el hecho de ser más vocacional o más general, del tipo bachillerato, lo que condena o alienta a cada uno de los alumnos. Podrá ser mucho más determinante la calidad (o tipo de pedagogía y de pedagogos) la que incida en esta diversidad de recorridos. Podemos mencionar un ejemplo que conocemos de cerca: los cursos profesionales, en Portugal, creados inicialmente fuera de las escuelas secundarias tradicionales, en instituciones llamadas escuelas profesionales,⁴ siempre se caracterizaron por un buen clima escolar, un alto nivel de éxito educativo y una buena integración socio profesional, aun admitiendo, en términos medios, una población de estratos sociales más bajos que la de las escuelas secundarias de programa “general” (Azevedo, 1994 y 1999). En realidad, la calidad implica, entre otros aspectos, la adopción de otro marco pedagógico, la asignación de recursos, la contratación de buenos docentes, la libertad y la autonomía pedagógicas de las escuelas para encontrar las respuestas más apropiadas a la situación de cada uno de los alumnos (Levin, 2003).

[194]

El fomento de la equidad en la educación no debe confundirse con la promoción de políticas igualitarias, en el sentido en el que se pretendiera tratar a todos los ciudadanos en un pie de igualdad, sino como si todos fuesen uno sólo. Esas políticas han sido violentas y desastrosas, desprecian la individualidad y la diversidad de los seres humanos y, en nombre de un interés superior encarnado por el Estado, imponen estructuras, recorridos escolares, ritmos de progresión y tablas de resultados idénticos para todos. Laurent Schwartz, responsable en Francia por el lanzamiento de numerosas iniciativas de formación para los jóvenes “en situación de riesgo”, ya decía en 1991 que el igualitarismo no beneficia ni siquiera a los más débiles, que sólo lleva a una

⁴ En este tipo de escuelas profesionales se combinan la teoría y la práctica, la formación científica y técnica, disciplinas/módulos/proyectos, además de establecerse relaciones pedagógicas personalizadas y de tratar de que todos los jóvenes tengan éxito.

hipocresía desastrosa y, en definitiva, acaba por desembocar, casi totalmente, en la profundización de las propias desigualdades (Schwartz, 1991).

Por otro lado, el fomento de la equidad en la educación escolar requiere que las escuelas sean fuerte e institucionalmente apoyadas por el conjunto de la sociedad, empezando por las familias y las comunidades donde están insertadas (Levin, 2003). Los docentes y las escuelas, así como las políticas educativas, no deben actuar aisladamente, de adentro hacia adentro, sino contar con la participación, al lado de los docentes, los directores y de las políticas educativas, de muchos otros técnicos, competencias, actores sociales y programas de desarrollo comunitario (Azevedo, 2007).

No hay interés superior del Estado en el que valga la pena insistir, en términos de equidad y calidad de la educación, si éste se traduce sobre todo en la finalidad de reproducir la estratificación social existente, de acatamiento en relación con los mandatos de la economía y de promoción activa de la selección de los “elegidos” o de los “legatarios”.

El fomento de la calidad, a su vez, no se puede confundir con la elección y la difusión de una mera racionalidad histórica, donde se asientan principios colectivistas y abstractos, de que son objeto los sistemas educativos, las escuelas, los grupos y hasta los alumnos en general. En general, en la educación no hay seres humanos en desarrollo: hay solamente humanidades singulares, únicas e irrepetibles, capaces de brotar durante toda la vida, en y con la vida. Estas humanidades reclaman una educación orientada por otras racionalidades.

[195]

Una mejor calidad para todos y para cada uno

En realidad, la calidad y la equidad deberían ir de la mano. Las políticas de promoción de la equidad solamente serán eficaces si no están en contradicción con la diversidad de personalidades, intereses, aptitudes y expectativas, si fomentan propuestas educati-

vas de calidad para cada uno y para todos. Frecuentemente, las respuestas a la diversidad se traducen en la promoción escolar de las desigualdades sociales de partida, ya que no nacen de la admisión, la escucha y la atención permanentes (Pessoa, 2007), del diálogo y de la construcción de propuestas educativas elaboradas localmente por los equipos de docentes y otros profesionales que acompañan a cada alumno, en cada escuela, en diálogo con las familias; es decir, que son respuestas impuestas desde el exterior hacia adentro de las escuelas, uniformes y rígidas, y que no se ocupan de la calidad (Vieira, 2007). La organización de los distintos recorridos educativos –idealmente uno para cada alumno–, la calidad de la enseñanza y la cualificación de los docentes para los distintos públicos de los que hace falta ocuparse, a los que hay que enseñar y hacer aprender, la flexibilidad curricular y las posibilidades de transición entre recorridos, sin que se vuelvan opciones irreversibles, los métodos de enseñanza, los servicios de apoyo a los docentes, a los alumnos y a las familias, deben incorporar la máxima calidad posible, independientemente de los recorridos de educación existentes en el nivel secundario de la enseñanza y la formación. El problema principal consiste entonces en no confundir, en términos de políticas educativas, diversificación curricular e incluso institucional con un problema de estructuras físicas de primera y segunda categorías o de corrales en donde se encierran a las ovejas, para que no haya contaminación entre los elegidos y los proscritos.

La imposición de modelos preformateados, rígidos y sordos deriva en un malestar del alumnado y en fracaso escolar, más allá de desresponsabilizar y frustrar a numerosos profesionales docentes y a directores de escuelas. Las investigaciones de Hovdenak (2007) realizadas en Noruega con alumnos del 10º año de la escolarización muestran ese malestar entre los alumnos. Se trata de una conclusión común con otros estudios realizados en nuestras universidades. Oigamos la voz de cinco alumnos, al finalizar la enseñanza secundaria inferior:

[196]

– *Los alumnos deberían tener mayor responsabilidad en la escuela. Deberíamos haber tenido la posibilidad de elegir algunas disciplinas según nuestros propios intereses, ya que eso es lo que realmente deseamos. De haber sucedido así, la escuela sería mucho mejor* (Truls, 10º año).

– *Ni terminamos de concentrarnos en un tema que ya tenemos que pasar a otro. Una frustración* (Bente, 10º año).

– *Siempre estamos corriendo. Raras veces tengo tiempo de concentrarme en un tema y de relacionarlo con los demás* (Jakob, 10º año).

– *Me encanta trabajar en proyectos y pienso que es una mejor forma de aprender porque puedo discutir y cooperar con los compañeros* (Catarina, 10º año).

– *Necesitamos mayor libertad en la escuela, vivimos casi esposados* (Doris, 10º año).

Para Hovdenak (2007, pág. 162), los alumnos se quejan de tener que enfrentar un alto grado de estrés en la escuela secundaria, causado por la sensación de no disponer del tiempo suficiente para concentrarse en las materias que les proponen. Tienen que pasar de un tema a otro para poder ir siguiendo el desarrollo del programa. Por otro lado, los alumnos afirman que el “trabajo por proyectos” les permite definir el “cómo” y el “qué” de la educación y eso es realmente importante para ellos. Este método también contribuye a la dimensión social del proceso de aprendizaje, elemento que parece tener igual importancia para los alumnos. Éstos expresan la necesidad de disponer de mayor libertad para elegir las materias en función de sus intereses y habilidades. La mayoría pone énfasis en la necesidad de disponer de una mayor flexibilidad curricular. El énfasis colocado por los jóvenes en la valoración de su propia cooperación no deja de ser un importante desafío para las políticas de educación. Ahora bien, como sabemos, el abandono escolar en el nivel secundario

[197]

está razonablemente identificado y se relaciona frecuentemente con la desmotivación, el desapego y la desinversión frente a la escuela y al estudio.

Cuatro notas para profundización ulterior

A continuación, cuatro notas para reflexionar más profundamente. La primera está vinculada con la naturaleza de la enseñanza "general". Habitualmente, existe poca distancia crítica frente a lo que se llama enseñanza "general" o el carril "del bachillerato". Esta es la vía elegida y fue a través de ella que la gran mayoría de nosotros, científicos o dirigentes políticos, accedió a la posición social que hoy ocupa. De hecho, la superioridad percibida en la formación "general" (donde colocamos la filosofía, las lenguas, la historia, la literatura, la ciencias sociales...) no proviene sólo y sobre todo de sí misma, de la importancia matricial de estos saberes, sino de su íntima vinculación con los carriles tradicionales para alcanzar las más elevadas credenciales escolares, que sí son valoradoras de cualquier medio que permita llegar a ellas de modo directo, rápido e indiscutible. Los carriles "general" o "bachillerato" son, de hecho, tanto o más especializados que los carriles profesionales, por la simple razón de que se colocan al servicio de una lógica no sólo de aprendizaje y desarrollo humano sino también de fuerte selección escolar. ¿O acaso el hijo o la hija de un operario pobre, habitante de un barrio carenciado, que apenas si ha terminado la escuela primaria y que en nada valoriza la escuela como formación para la vida, o el hijo o la hija de padres presos y que vive en un asilo de menores en situación de riesgo, no puede aprender historia, filosofía y literatura al ritmo del hijo o de la hija de profesores universitarios o de médicos, ellos sí siempre en condiciones de aprender historia, filosofía y literatura?

Pregunto: ¿la situación expuesta es un problema de carriles de enseñanza y formación o, más bien, un problema de misión educativa y social de la escuela y de la capacidad que tiene la educación de organizar la forma de admitir, enseñar y hacer aprender a todos

y cada uno de los alumnos, proporcionando siempre la calidad imprescindible y los recorridos de desarrollo y de ciudadanía, lo cual siempre es difícil y siempre debe ser exigente para todos (y no sólo para algunos elegidos)?

Una segunda nota, siguiendo la anterior, tiene que ver con la "cultura común" que la educación debería proporcionar a todos y a cada uno de los alumnos. El principio de un "corpus" educativo coherente y común debe prevalecer por encima de la fragmentación y de la no-jerarquización, desarrollándose según "tratamientos pedagógicos y cronológicos diferenciados" (Domenach, 1989), preparando así a cada alumno y ciudadano para un itinerario de vida y de inserción socioprofesional ampliamente imprevisibles.

El desafío también consiste en construir socialmente respuestas escolares creíbles y eficaces para la heterogeneidad social que caracteriza a la población de nivel secundario, que sean lo suficientemente coherentes y dúctiles sin caer en la tentación de reforzar la formación "general" tradicional o la formación tecnológica, es decir, evitando las diversas formas de uniformización, aunque sean disimuladas. La formación general, de tenor académico y abstracto, ha servido a una tradición elitista y selectiva en la enseñanza y la formación de nivel secundario, y debe ser considerada más bien como un modo de *especialización* de la enseñanza y la formación, tal como la formación técnica, que sí es comúnmente conocida como especializada. La base cultural común de la que estoy hablando no deberá confundirse, por ello, con una formación académica basada exclusivamente en "valores lógicos" (Patrício, 1993), o con una "formación general" intelectual socialmente irrelevante y meramente dependiente de un ordenamiento regresivo "impuesto" por los contenidos y la organización de la enseñanza superior.

Es menester profundizar entonces de qué "corpus" educativo coherente y común se trata, el que deberá ser ofrecido a todos y a cada uno de los alumnos, dentro de un modelo de fomento de aprendizajes significativos, de modo flexible y abierto, a una pluralidad de tipos de excelencia.

[200]

Una tercera cuestión tiene que ver con la necesidad de promover una enseñanza y una formación de calidad para todos y cada uno de nuestros jóvenes. Como vimos (cuadro 3), la calidad de la educación, medida en este caso por los resultados escolares de los alumnos, no depende tanto de una diversificación escolar precoz o tardía, ni habrá de depender de los carriles de enseñanza y de formación que los jóvenes puedan continuar durante la enseñanza secundaria, como bien lo demuestra el caso de las “escuelas profesionales” en Portugal (Azevedo, 1999 y 2000). La equidad y la calidad de la educación descansan sobre otras bases: las condiciones de acceso, la admisión y el acompañamiento individualizados, los programas ofrecidos, la cualificación de los docentes y maestros, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los modelos de evaluación utilizados, el tipo de escuelas y de clima escolar creados, la cooperación de los alumnos, la participación de las familias y la comunidad circundante, las “salidas” que se ofrecen a lo largo de los distintos recorridos escolares, y las equivalencias reales entre los recorridos de educación y formación. En realidad, lo que está en juego es la calidad de la(s) respuesta(s) de la educación escolar a la diversidad ontológica de los seres humanos y a la heterogeneidad social, y no a la organización, desde el arranque, de recorridos escolares diferenciados (que pueden o no existir). Por eso se trata de un problema de política educativa y no de un problema técnico y organizativo. Tenemos que remontar hasta las causas de los problemas (enfaticando el paradigma pedagógico por el que queremos regirnos) y no seguir discutiendo acerca de las soluciones a los problemas que, llegado el caso, no existen verdaderamente o que se transforman en problemas vacuos (llevados hacia interminables debates de soluciones técnicas, embrollos políticos alrededor de los cuales damos vueltas durante años, reforma tras reforma, sin encontrar una salida).

Como dice Roldão (2001, pág. 124), incorporamos “la anomalía del marco vigente en la escuela”, sin cuestionarnos el modelo de escolarización.

[201]

Finalmente, y porque se trata de un problema esencialmente político, humano y social, es necesario resolverlo en ese mismo nivel de reflexión y de acción. La experiencia y algunos elementos de investigación han demostrado que las escuelas, para hacer frente a la heterogeneidad social y a la diversidad humana de quienes a ellas acuden, no deben centrar sus actividades en el cumplimiento de normas rígidas y preestablecidas, normas iluminadas y centralistas, aptas para resolver todos los problemas de todos los alumnos, sino que deben colocar todas sus energías y sueños en atender, enseñar y hacer aprender a cada alumno y ciudadano, en debatir localmente los problemas identificados y en desarrollar diferentes tipos de excelencia y de competencias para el ejercicio de una ciudadanía plena para todos y cada uno de sus alumnos. Para que ello sea posible, las escuelas tienen que cumplir con tres requisitos básicos: contar con profesionales de la educación competentes y dedicados, valorizados socialmente y disponibles para la promoción educativa de todos y cada uno de sus alumnos; disponer de autonomía y libertad para encontrar, todos los días y todas las semanas, fruto de un arduo trabajo reflexivo y en equipo (Roldão, 2001), las soluciones pedagógicas más adecuadas (aunque muy diversas) para que cada alumno avance en su aprendizaje y en sus competencias; establecer puentes permanentes con las familias de sus alumnos, con otros profesionales que existen en la comunidad y que puedan cooperar con los docentes (asistentes sociales, psicólogos, técnicos de la salud...) y con otras instituciones educativas de la comunidad, como las bibliotecas, los centros de salud, los museos, los periódicos locales, las asociaciones culturales y recreativas, las parroquias, los centros de la tercera edad, los centros de organización del tiempo libre y otras instituciones sociales locales.

Existe mucha más regulación social de la educación aparte de la regulación transnacional y nacional; tenemos mucho que aprender, en el largo camino que aún falta por recorrer, relativo a la regulación socio comunitaria de la educación (Azevedo, 2007).

Construir un marco pedagógico adecuado a estos objetivos

Si basamos la acción pedagógica en los principios de perfectibilidad y educabilidad de cada ser humano, niño, joven y adulto (Baptista, 2007), entonces debemos alinear nuestra acción y la forma en que nos organizamos coherentemente con esos principios. Si queremos brindar oportunidades iguales para que cada persona sea lo que es, desarrollando su humanidad, en correspondencia con el otro, entonces tenemos que revisar la organización de la enseñanza secundaria y los modelos de diversificación institucional que la caracterizan. Si queremos continuar con el esfuerzo de proporcionar a cada ciudadano una educación de calidad (como derecho universal y deber de cada uno), tenemos que construir caminos capaces de desencadenar los aprendizajes significativos para cada uno, autonomía y libertad, capacidad de participación ciudadana.

[202]

La UNESCO (1996), en los albores del siglo XXI, propuso a la comunidad internacional la metáfora del tesoro y advierte: es necesario “marcar nuevos objetivos a la educación y, por lo tanto, cambiar la idea que se tiene de su utilidad” (pág. 78). Ésta debería basarse sobre todo en la concepción de la educación como proceso de revelación según el cual “la educación encierra un tesoro en cada uno de nosotros” (pág. 78). La educación debe preparar a cada ser humano “para elaborar pensamientos autónomos y críticos, y para formular sus propios juicios de valor, de manera de poder decidir, por sí mismo [en contraposición con el otro, diría], cómo obrar en las distintas circunstancias de la vida” (pág. 86). Una educación pensada sobre todo en función de la economía debería dejar el lugar a las escuelas capaces de “conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de discernimiento, sentimiento e imaginación que necesita para desarrollar sus propios talentos y seguir siendo [,] dentro de lo posible, dueños de su propio destino”(pág. 86).

Sólo mediante otra lógica de pensamiento y de organización, otra racionalidad de la acción pedagógica, que esté basada, por un

lado, en la admisión de la persona de cada alumno y en una escuela capaz de valorizar las expectativas, los saberes, las competencias y los anhelos de cada persona y, por otro, en el trabajo cooperativo profesional de los docentes, en conexión permanente con la comunidad, se podrán modificar las diversas falacias subyacentes al paradigma tradicional de la diversificación. En esta perspectiva, diversificamos las oportunidades de educación y formación, institucionalmente o no, entre otras razones porque no somos capaces de admitir las diferencias y diferenciar las propuestas educativas, en el cotidiano de nuestras actividades escolares, dentro de nuestras instituciones educativas, dejándonos llevar por el cebo de sistemas de referenciación heterogéneos que en escasa o ninguna medida deberían determinar los actos pedagógicos verdaderamente humanizantes de las humanidades que llenan nuestras escuelas.

En el transcurso del año 2007, Sarkozy, presidente de Francia, decía a los docentes franceses que deberían dar el máximo a cada uno en vez de conformarse con dar el mínimo a todos. Es cierto, pero es poco, muy poco como orientación política capaz de ayudar a cambiar prácticas cristalizadas de la acción educativa y de la organización escolar.

[203]

Cuanto más pretenda la escuela secundaria neutralizar o pasar por alto la singularidad, la creatividad y la aparición de la diferencia, reduciendo las aulas a oficinas de producción de títulos escolares jerarquizados y transformando a los alumnos *en piezas del dispositivo y engranajes de la turbina* –para retomar los términos que Finkelkraut(1997) aplicara en términos generales, no educativos–, tanto menor será su utilidad para las sociedades contemporáneas. Éstas, más complejas, inciertas, fragmentadas, con el estallido de nuevos saberes y de nuevas fuentes de información y de conocimiento, exigen de la escuela no ya una simple asimilación acrítica de saberes, sino también capacidades nuevas para criticarlos, jerarquizarlos, de apertura al cambio, y nuevas competencias relativas al saber-ser y a poder convivir con los demás, los distintos, para saber volverse una persona, en una sociedad culturalmente plural

y abierta, donde la construcción personal de sentido y el ejercicio de una ciudadanía digna se vuelven tareas difíciles, sin referencias estables, a menudo una experiencia de desorientación por sobreinformación, sobre todo para los más pobres y desprotegidos.

Una vez admitido cada alumno (o mejor, la persona que vive dentro de cada alumno) a la escuela y tomándolo como sujeto de un aprendizaje que debe desarrollarse secuencial y permanentemente, orientado de manera exigente y rigurosa por sus docentes, es posible, en un equipo de docentes, con apoyo de otros profesionales, siempre que haga falta, y con el apoyo de las instituciones de la comunidad que participan en el desarrollo humano de los ciudadanos, es posible e imperioso construir la calidad necesaria (dentro de la diferenciación) pedagógica. La diversificación puede existir o no, con propuestas educativas diversas, siempre que éstas respondan a una pedagogía de diferenciación pedagógica, propuestas pautadas por las mismas reglas de calidad.

Aquello en lo que se debe insistir no es en separar a los alumnos y menos separarlos por origen socioeconómico, separando saberes y metodologías, profesores e instituciones, sino insistir en integrar, en aprovechar el rico patrimonio acumulado a lo largo de muchos siglos y colocarlo en las manos de los docentes y, sobre todo, de los equipos de docentes y directores, para que ellos traten de incentivar a sus alumnos, en cada escuela, en cooperación con las familias, todos los días, a avanzar en su propia formación y en su propio desarrollo, adquiriendo nuevos saberes y nuevas competencias, nuevas capacidades de saber, de saber hacer, de saber ser y de saber vivir en comunidad.

Tenemos distintas racionalidades frente a nosotros y el camino no parece ser fácil. Contraposición entre una racionalidad histórica y un principio colectivista y abstracto, como el de igualdad de oportunidades y una capacidad de acoger a cada alumno, cualquiera sea su edad, condición cultural y social, y construir con cada uno/una un camino de trabajo, motivación, descubrimiento, aprendizaje y realización. Contraposición entre una racionalidad técnico-funcionalista,

que se detiene en la preparación de los recursos humanos para hacer frente a las necesidades momentáneas de la economía, siempre en (r)evolución, en una inversión en el trabajo individual persistente, debidamente acompañado por los equipos de docentes, y, por ende, en la *revelación del tesoro encerrado* en cada persona, dando alas a la creatividad, elemento que tanta falta le hace a una humanidad en estos días de bruma consumista y materialista. Contraposición entre un modelo escolar homogeneizante, que mira a todos como si fuesen uno sólo y otra racionalidad que promueva individualidades personales y ciudadanía responsables, diversas inteligencias motivadas por la solidaridad y por la promoción del bien común. Contraposición entre un modelo centralista, estatista y rígido de fomento de la educación escolar y otro que acredite e incentive la libertad y la responsabilidad de los docentes, padres y responsables locales, en el marco de un reordenamiento institucional abierto, capaz de generar una iniciativa autónoma y responsable, de fortalecer las asociaciones locales, de infundir mayor motivación a los estudiantes y de lograr una mayor calidad en el aprendizaje. Contraposición entre una "educación escolar administrativista", que se centra en el consumo, en la transmisión compulsiva y mecánica de saberes y en la publicación de los resultados finales en un listado, y otra educación que sabe que la orientación personal y socioprofesional de sus alumnos, así como su acompañamiento a lo largo de toda la vida, constituye hoy un desafío nuevo e irremisible.

¿Acaso es tan imposible que nuestras escuelas y centros de formación (y son tantos los que ya lo hacen) sean centros activos de aprendizaje permanente, lugares de trabajo intenso, donde se reúnen múltiples esfuerzos para hacer aprender, para desencadenar mayor y mejor participación de cada uno/una en las actividades escolares, donde se buscan y jerarquizan fuentes de información, donde se oye y se lee, se comunica y se argumenta, se escribe y se adquieren métodos y hábitos de estudio, se realizan proyectos y se logra el gusto de aprender siempre más, donde uno se regocija con el descubrimiento intelectual, de lo bueno y lo bello, donde se

adquiere el gusto de ser más, en cooperación con los compañeros, donde se aprende a evaluar, a corregir los errores y a reconstruir lazos de convivencia y proyectos de ciudadanía e iniciativas de participación con la comunidad local, donde lentamente surgen, como si brotasen de la oscuridad de la tierra, nuevos e irrepetibles proyectos de vida? Los jóvenes, desde el fondo de su ser, ¿desean escuelas así!

La tendencia existente en la actualidad en la Unión Europea para volver más flexibles y opcionales los programas de enseñanza secundaria constituye un camino lleno de promesas de futuro con una educación de mayor calidad, con mucha menor frustración y desperdicio.

La herencia es, pues, sumamente pesada. La diversificación que equivale a discriminación social y cultural recorrió y recorre un largo camino, con el apoyo de diversas esferas políticas. Pero las debilidades de los resultados educativos actuales también nos deben hacer reflexionar fuera de la estructura dominante. Si corremos el riesgo de la "intranscendencia" de aquello que se aprende (Benavot, 2006), de la pasividad y del consumismo escolar, de reducir la enseñanza secundaria superior a un mero "ciclo de paso", ¿por qué insistimos en recorrer caminos sin salida? Lo peor que nos puede ocurrir es insistir en entrar al futuro a contramano, a los empujones, con un costo elevado y, por encima de todo, escépticos, es decir, entrar a la escuela del pasado.

[206]

Referencias bibliográficas

- Azevedo, J. (1994), *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*, Oporto, Asa.
- Azevedo, J. (1999), *Sair do impasse: os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*, Oporto, Asa.
- Azevedo, J. (2000), *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*, Oporto, Asa.
- Azevedo, J. (2007), "Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação", en *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, págs. 7-40.
- Azevedo, J., & A. Fonseca (2007), *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Baptista, I. (2007), *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*, Oporto, Editora Afrontamento.
- Benavot, A. (2006), La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1) 1-29. Consultado el 27/9/2007, en <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART1res.pdf>>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006), *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación* [COM (2006) 481 Final]. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. Consultado el 18/9/2007, en <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_es.pdf>.

[207]

Nota del autor: todos los documentos de Eurydice consultados (National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe e Eurybase) están disponibles on-line en <<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>>.

[208]

Comisión de las Comunidades Europeas (2007), *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación* [COM(2007) 61 final]. Comunicación de la Comisión. Bruselas. Consultado el 19/9/2007, en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2007/com2007_0061es01.pdf>.

Consejo de la Unión Europea (2001), Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación", Bruselas. Consultado el 12/9/2007, en <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf>.

Consejo de la Unión Europea (2004), "Educación y Formación 2010" - Urgen las Reformas cara coronar con éxito la Estrategia de Lisboa, Bruselas. Consultado el 12/9/2007, en <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_es.pdf>.

Consejo Europeo (2000), *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo Europeo de Lisboa, 23-24 de Marzo de 2000. Consultado el 19/7/2007, en <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#1>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002), Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01). Consultado el 14/9/2007, en <http://eur-lex.europa.eu/pri/es/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614es00010022.pdf>.

Domenach, J. M. (1989), *Ce qu'il faut enseigner: pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, París, Seuil.

Eurydice (2003), *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe, Estonia*. Consultado el 14/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_EE_EN.pdf>.

Eurydice (2004/05a), Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Hungary*. Consultado el 12/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/HU_EN.pdf>.

Eurydice (2004/05b), Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe. Organization of the Education System in Poland*. Consultado el 12/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PL_EN.pdf>.

Eurydice (2005a), *Números-Chave da Educação na Europa em 2005*, Luxemburgo, Servicio de las Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.

Eurydice (2005b), *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe, Poland*. Consultado el 14/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_PL_EN.pdf>.

Eurydice (2006/07a), Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Slovakia*. Consultado el 12/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/SK_EN.pdf>.

Eurydice (2006/07b), *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Sweden*. Consultado el 14/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SE_EN.pdf>.

Eurydice (2007), *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Italy*. Consultado el 12/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_IT_EN.pdf>.

Field, S., M. Kuczera & B. Pont (s. d.), *No more failures. Ten steps to equity in education. Summary and policy recommendations*, OCDE. Consultado el 18/9/2007, en <<http://www.oecd.org/dataoecd/50/18/38692453.pdf>>.

Finkelkraut, A. (1997), *A humanidade perdida*, Oporto, Asa.

[209]

Hovdenak, S. S. (2007), "Escola sob suspeita: como enfrentar os desafios do futuro. O caso norueguês", en J. Sousa & C. Fino (eds.), *A escola sob suspeita*, Oporto, Asa (págs. 155-168).

Levin, B. (2003), "Approaches to equity in policy for lifelong learning". A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OCDE, for the *Equity in Education Thematic Review*, OCDE. Consultado el 18/9/2007, en <<http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>>.

OCDE (2000), *From initial education to working life: making transitions work*, París, OCDE.

OCDE (2004), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, París, OCDE.

OCDE (2007), *Education at a Glance 2007*, París, OCDE.

Patrício, M. (1993), *Lições de axiologia educacional*, Lisboa, Universidade Aberta.

Pessoa, Teresa (2007), "O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola actual", en J. Sousa & C. Fino (eds.), *A escola sob suspeita*, Oporto, Asa.

Roldão, M. C. (2001), "A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em rupture", en I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre, Artmed Editora.

Touraine, A. (1997), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Madrid, PPC.

UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Oporto, Asa.

Verdasca, J. L. & T. Cruz (2006), "O Projecto 'Turmamais': dialogando en torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares", en *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, págs. 113-128.

Vieira, I. (2007), *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*, Oporto, Universidade Católica Portuguesa.

LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN MÉXICO*

Carlos Ornelas

Introducción

El 20 de septiembre de 2007 la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México anunció el comienzo de un “Proyecto de reforma integral de la educación media superior en México” (el Proyecto, de aquí en adelante).¹ El propósito principal del grupo que tomó el mando en diciembre de 2006 era “La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de la diversidad”. El razonamiento expreso es que la enseñanza media en México “[...] está compuesta por una serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos. El reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances”.²

* El autor concluyó el borrador definitivo de este trabajo en febrero de 2008, cuando el Proyecto bajo análisis apenas tenía unos meses de haberse lanzado. A fines de 2009, hay exámenes públicos de oposición para las plazas de director; existe un programa vigoroso de actualización docente y la mayoría de los bachilleratos se adscribieron al Proyecto de reforma oficial. Como el autor pronosticó en el análisis de esta pieza, la Universidad Nacional Autónoma de México y las escuelas preparatorias del gobierno de la Ciudad de México no se incorporaron. La primera secretaria de Educación Pública del gobierno de Felipe Calderón, Josefina Vázquez Mota, renunció en abril de 2009; y el subsecretario Miguel Székely lo hizo en enero de 2010. No obstante, según declaró el sucesor del segundo, Miguel Ángel Martínez Espinosa, su dependencia dará continuidad al Proyecto de reforma. El autor agradece a Ana Rosario Loera su lectura crítica sobre los borradores de este documento y su apoyo en el trabajo estadístico.

¹ En 1992 el Congreso federal reformó el artículo tercero de la Constitución, la enseñanza secundaria (séptimo a noveno grados) dejó de ser media básica y pasó a ser parte de la educación básica. Un gazapo en la Ley General de Educación continúa señalando a la enseñanza media como media superior. Sólo se utiliza esa denominación en citas textuales.

² Subsecretaría de Educación Media Superior, “La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de la diversidad”, México, SEP, Documento de trabajo del 16 de noviembre de 2007, pág. 3. De aquí en adelante se citará como *Proyecto*.

Tanto en el título del seminario que organizó el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, cuanto en el Proyecto de la SEP, el vocablo diversidad representa un papel importante. Por razones históricas, riñas políticas y diseño institucional caprichoso, la variedad de programas que ofrecen educación media (grados décimo a décimo segundo) en México es impresionante. La primera división se da entre el bachillerato, propedéutico para estudios superiores, y la enseñanza profesional, para la formación de técnicos para la industria y los servicios. En función del control (o propiedad) de los establecimientos, participan el sector público y el privado; el primero puede ser federal, estatal o autónomo (dentro de las universidades públicas). Los hay de dos y tres años, partidos en semestres, trimestres, cuatrimestres o programas anuales. Además, hay bachilleratos de todo tipo: general, de arte, telebachillerato, por cooperación, preparatoria abierta, pedagógico, y técnico, subdividido a su vez en industrial, agropecuario, pesquero y forestal. El cuadro 1 enseña esa pluralidad.

[214]

BACHILLERATO GENERAL O PROPEDEÚTICO	EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA	BACHILLERATO TECNOLÓGICO (BIVALENTE)
Colegios de bachilleres (CB)	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)	Centros de estudios científicos y tecnológicos del estado (Cecite)
Centros de estudios de bachillerato (CEB)	Centro de estudios tecnológicos (CET)	Centros de estudios tecnológicos industrial y de servicios (Cetis)
Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas	Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia	Centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios (CBTIS)
Escuelas preparatorias privadas incorporadas	Centros de estudios de arte	Colegios de estudios científicos y tecnológicos (Cecyt)
Bachilleratos de las universidades		Centros de estudios tecnológicos del mar (Cetmar)
Bachilleratos estatales		Centros de estudios tecnológicos en aguas continentales
Bachilleratos militares		Centros de bachillerato tecnológico agropecuarios (CETA)
Bachilleratos de arte		Centros de bachillerato tecnológico forestal (CBTF)
Preparatoria abierta		Centros de enseñanza técnica industrial (CETI)
Educación media a distancia		

[215]

Fuente: Lorenza Villa Lever, "La educación media superior", *Políticas educativas: Educación básica, educación media superior*, México, COMIE, 2003. Tomo 9 de la serie "La investigación educativa en México".

Con todo y la dispersión institucional, o tal vez debida a ella, la enseñanza media sufre de rezagos considerables; además, es la menos favorecida por la investigación educativa. En un análisis de los estudios realizados entre 1992 y 2002, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) documenta esta falta y reseña las investigaciones más trascendentes (incluyendo documentos oficiales y papeles de trabajo) en seis campos: 1) globalización y desarrollo nacional; 2) misión e identidad; 3) estructura curricular y profesores; 4) mercado de trabajo; 5) los jóvenes; y 6) las modalidades de educación media y sus instituciones.³ No se informa de estudios que traten de los asuntos políticos ni de su potencial de reforma.

La SEP, en el Proyecto, arguye que esa diversidad es riqueza y que se debe preservar. La multitud de escuelas, programas (más de 300) y formas de administración, son incompatibles entre sí. Si un estudiante por alguna causa se muda de ciudad o no le gusta la escuela donde estudia, e ingresa a otra, tiene que comenzar desde el principio, hay pocas materias que se pueden revalidar. Cada programa tiene sus normas, rutinas y formas de control para que sus alumnos se titulen. Más que diversidad, uno pudiera pensar que la dimensión institucional de la educación media mexicana padece un diseño *kafkiano*, desorganizado, burocrático y sin “identidad definida”.

La SEP postula que es ineludible “alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con el fin de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permitan dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior”.⁴

³ Lorenza Villa Lever, “La educación media superior”, en *Políticas educativas de educación básica; educación media superior*, México, COMIE, 2003. Serie “La investigación educativa en México: 1992-2002”. Tomo 9, págs. 118-190.

⁴ Poder Ejecutivo Federal, *Programa sectorial de educación: 2007-2012*, México, Secretaría de Educación Pública, 2007, pág. 24.

Los motivos expresos de la SEP parecen razonables. La anarquía en la organización del nivel medio y los problemas que representa desde el punto de vista de eficiencia y administración la convierten en un cuello de botella donde hay relaciones de poder encontrados, mecanismos de control autárquicos (no exentos de corrupción en ciertas áreas) e instituciones gobernadas por grupos renuentes a cualquier reforma.

Más allá de los fines expresos, se puede desplegar la hipótesis que, además, la SEP —o más en concreto, la alta burocracia del sector educativo— tiene una agenda de cambio institucional que persigue incrementar su poder político. Este grupo busca trastocar las relaciones de poder que favorecen a ciertos corros formados durante el régimen de la Revolución mexicana y que el gobierno de Vicente Fox (el primero emanado del Partido Acción Nacional - PAN) dejó intactas. En la educación media, aunque hay grupos con influencia y ciertos grados de poder, la SEP no enfrenta la oposición del poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ni afecta la autonomía de las universidades públicas.

El cambio institucional que traza el Proyecto de la SEP persigue crear nuevas normas y reglas del juego político, establecer rutinas que ayuden a mejorar la eficacia gubernativa, mejorar la calidad de la educación e incrementar la equidad en el nivel, como lo propone el Programa Nacional de Desarrollo: 2007-2012. Para ello tendrá que cultivar nuevos símbolos y aplicar una *tecnología de poder* para lograr cambios que los actores internos cumplan y los externos observen. El proyecto se lanzó con tiempo. Antes de que se hiciera público el Programa sectorial de educación del gobierno del presidente Felipe Calderón, funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) cabildearon con autoridades de los estados y de las universidades públicas, y le crearon un consenso inicial. El Proyecto persigue solucionar problemas reales y, si logra ciertos éxitos, la alta burocracia de la SEP legitimará parte de su acción política.⁵

⁵ No deseo juzgar la bondad o defectos de la reforma, quiero evaluar su factibilidad y analizar las relaciones de poder en juego.

¿Acaso el origen e historia de la enseñanza media explican su diversidad? ¿Tiene la enseñanza media actual una identidad propia o es nada más un puente entre la educación básica y la superior? ¿Persigue el grupo dirigente de la SEP trastocar las relaciones de poder existentes, o sólo cambios superficiales?

Aparato de análisis

Con el fin de ofrecer respuestas razonables a esas cuestiones, es conveniente demarcar ciertas nociones teóricas alrededor del poder, burocracia y cambio institucional, así como otros conceptos subordinados.

Poder político y relaciones de poder

El poder político se entiende como la capacidad (de la raíz latina *potere*) que tienen unos hombres para afectar la vida y acciones de otras personas. Esto implica cierto grado de dominación y, en consecuencia, la lucha en contra o la aceptación de tal atadura.

[218]

La tradición marxista postula que en cada etapa histórica de la humanidad el poder lo ejerce siempre la clase que posee los medios de producción, que se hace del gobierno y controla las instituciones sociales, es la clase dominante. Mas a esa clase siempre hay otras subordinadas que se oponen a su poder: la lucha de clases como el motor de la historia devino en la sentencia clásica del marxismo. La extensión de esa determinación económica, según V. I. Lenin, fue que el Estado era el brazo ejecutivo de la burguesía, la clase dominante en el capitalismo.⁶ En contraste con las visiones marxistas, donde el poder político

⁶ Las dos piezas fundamentales donde Marx y Engels sintetizan su postura política y social, que dieron forma a una escuela de pensamiento que revolucionó al mundo en el siglo XX son: Karl Marx y Friedrich Engels, "El manifiesto del partido comunista" en *Marx y Engels: Obras escogidas*, Moscú, Progreso, 1971, Tomo I, págs. 12-50; y Karl Marx, "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política" en *Marx y Engels: Obras escogidas*, Moscú, Progreso, 1971, Tomo I, págs. 341-346. Esta pequeña sinopsis se considera el *Locus classicum* del marxismo. La traducción más acabada del pensamiento de Lenin respecto al poder político se encuentra en "El estado y la revolución" en *V. I. Lenin: Obras escogidas*, Moscú, Progreso, 1969, págs. 272-365.

es perverso porque sirve a la dominación de unos hombres sobre la sociedad, se levantan las persuasiones funcionalistas, donde el individuo —no la clase social o el grupo— es el sujeto de análisis y objeto del poder; se lo concibe como un ciudadano que acepta la vida en sociedad y delega en otros la facultad de decidir y dirigir. Ellos suponen que —al menos en las democracias desarrolladas— existen relaciones de poder éticas, apropiadas y deseables para alcanzar el *bien común*.⁷

Si bien los enfoques marxistas proveen herramientas para interpretar los conflictos, son insuficientes para explicar los aspectos positivos del poder y las políticas de consenso y conciliación social. Cuando se dice positivo, no se refiere a una acción benevolente, sino que el poder produce consecuencias concretas, efectivas, resultados. Quienes continuaron esa tradición, en especial el filósofo italiano, Antonio Gramsci, abandonaron el determinismo economista del marxismo y arguyeron que la cultura y la educación eran tan importantes como la economía y la política para que las clases poseedoras preservaran su hegemonía. La hegemonía, en la interpretación gramsciana, es una manifestación social que articula y da coherencia a un conjunto de ideas en tiempos y espacios determinados.⁸

[219]

En contraste con esas posiciones extremas, cargadas de juicios morales y posturas ideológicas, emergen corrientes *neoinstitucionalistas* que, apoyándose en los trabajos de autores como Nicolás Maquiavelo y Max Weber, procuran explicar *qué* es y *cómo* se ejerce el poder político y no tanto *cómo* debería ser.

El poder político implica la dominación de unas personas sobre otras pero, de la misma manera, incluye la capacidad de alcanzar propósitos compartidos. Ya sea que el poder lo ejerza una clase social, un grupo de ciudadanos o un solo individuo,

⁷ Esta sería la ciencia social parsoniana (de Talcott Parsons), según Martin Carnoy en su *The State and Political Theory*, Princeton, Princeton University Press, 1985, pág. 209.

⁸ Cf. Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Novaterra, 1976. Mario A. Manacorda (editor).

[220]

tiene que ver con el gobierno de la sociedad y la organización del Estado. El poder es la habilidad de obtener lo que se anhela. El poder político se puede definir como la capacidad que tienen ciertos actores en posiciones de mando para imponer estrategias y visiones (de educación, por ejemplo) que pueden generar oposición, pero también consenso y credibilidad a esos actores y a las instituciones que se hacen cargo de poner en práctica esas estrategias. En el segundo caso, se puede afirmar que el ejercicio de la autoridad es legítimo. Hay dos medios indispensables para el ejercicio del poder político y su empleo en el ámbito escolar, así como en las respuestas y oposiciones al poder: control e influencia. El control, al igual que la dominación, dependen del tipo de institución, puede ser jerárquico, burocrático, dirigido por sus miembros o sus agrupaciones (partidos políticos o sindicatos) o por la comunidad de profesionales. El poder burocrático requiere de un proceso de control normativo para asegurar que las líneas de dominación lleguen a las unidades menores del sistema en forma de preceptos y procedimientos. Los actores políticos están lejos de ser homogéneos, seguir una misma línea política o ser dóciles agentes de decisiones tomadas en las cúpulas. Por el contrario, las instituciones de educación están plagadas de conflictos y defensa de intereses disímiles. En el habla cotidiana no hay fronteras claras entre las palabras poder y autoridad y, en verdad, es difícil encontrar esos linderos. Siguiendo la matriz weberiana, se puede definir la autoridad legítima como un proceso de relaciones que se rigen por normas de autonomía y dependencia entre actores sociales o personas en un marco de influencia recíproca. Luego, hay diferencias entre poder y autoridad

La primera diferencia radica en que si el poder significa la capacidad de unos para hacer que otros hagan lo que se desea, aun contra su voluntad, las personas con autoridad no tienen la facultad, el talento o la aptitud para obligar a otros. Una misma persona, por ejemplo, un secretario de Educación Pública, pue-

de tener poder y autoridad al mismo tiempo. Él ejerce el poder cuando da órdenes para lograr que algo, sea el caso del proyecto integral de reforma de la enseñanza media, y dispone de los medios para hacer que su prescripción se cumpla. Él tiene autoridad para proponer el cambio del bachillerato mas no el poder para que se acepte y se cumpla en todas las escuelas del país. La segunda discrepancia se da en que el poder puede emanar de relaciones ilegítimas, que no requieren sanción legal alguna y, sin embargo, se ejerce. Puede ser el caso del poder que tienen los líderes de movimientos contestatarios o disidentes que pueden manejar recursos y medios para lograr fines más allá de la ley. La autoridad siempre tiene su base en la ley y, en consecuencia, no puede rebasar los límites jurídicos de su mandato.

Una tercera diferencia radica en que el poder se efectúa por la persona o el grupo que lo detentan, es intransferible; “[...] el poder no tiene significado a menos que se ejerza”.⁹ En cambio, la autoridad se puede delegar. En su *Leviatán*, Hobbes presenta la esencia de la autoridad en la que se puede trasladar, es el sentido que él le da a “hecho por la autoridad”, como si fuera un suceso producto de una comisión o con la licencia de otra persona de jerarquía mayor.¹⁰ En síntesis, aunque el poder y la autoridad a veces se confunden y una misma persona o grupo puede poseer ambos, no son lo mismo. El poder es la esencia de la política, la autoridad cae en el ámbito de la administración pública.

La influencia difiere de la autoridad y el control en que tiene varias fuentes dentro de una institución o en la vida política en general. Se inserta en las relaciones reales y los juegos del poder, y no se sitúa en un fundamento legal abstracto, que no es permanente sino variable y opera mediante negociaciones, manipu-

[221]

⁹ Richard H. Hall, *Organizaciones: Estructuras, procesos resultados*, México, Prentice Hall, 1996.

¹⁰ Cf. Thomas Hobbes, *Leviathan*, Harmondsworth, Penguin, 1968, pág. 218. Hay edición en español. Para Hobbes, el poder es sólo del soberano.

laciones, intercambios y movimientos de opinión.¹¹ La toma de decisiones es un proceso político, la esencia de la acción política no es un proceso racional abstracto, que se derive un organigrama, aunque éste puede informar los flujos del poder, la estructura jerárquica y las rutinas burocráticas.

Burocracia

[222] En el lenguaje de la vida cotidiana se hace referencia a la burocracia en términos peyorativos. Los ciudadanos sienten que sufren la arrogancia, insensibilidad y desorganización de los trabajadores del Estado, sobre todo los que tienen que ver con el trato directo al público. También significa una mala organización gubernamental: mucho personal para pocas tareas, papeleo, normas absurdas y definición defectuosa de funciones. Además, para un ciudadano común, ir a realizar una diligencia a una oficina pública, en no pocas ocasiones significa ofrecer una gratificación (mordida) por la realización del trámite o pagar una exacción para evitar molestias. La burocracia mexicana goza de una mala fama ganada a pulso. Se dice que es kafkiana. En sus trabajos, Franz Kafka criticó e hizo mofa de los desatinos en los que cae la burocracia, de las normas absurdas que rigen muchas instituciones políticas y civiles, de la irresponsabilidad de los funcionarios y su pusilanimidad.¹² No sólo en la vida cotidiana, sino en trabajos académicos o de divulgación, el término kafkiano se ha vuelto popular. Incluso, con la simple referencia a Kafka se evade el análisis serio de lo que significa la burocracia en la política y los juegos del poder, así como en la ejecución de las estrategias gubernamentales.

Para Weber, la burocracia constituye el tipo más puro de la dominación legal. En su tipo ideal de dominación legítima, la racional

¹¹ E. Hoyle, "Micropolitics of Educational Organizations" en *Educational Management and Administration*, Vol. 10 (1982), págs. 87-98.

¹² Franz Kafka, *El proceso*, Madrid, Cátedra, 1997 (traducción y estudio introductor de Isabel Hernández); esta novela es el prototipo de la obra kafkiana.

burocrática se identifica con la historia del Estado moderno. Los funcionarios designados por turno, elección o suerte, caen bajo el concepto de burocracia, siempre que su competencia esté fundada en normas estatuidas. En su obra, *Economía y sociedad*, Weber dedica un capítulo extenso a la dominación burocrática, donde examina su esencia, supuestos y desarrollo, al igual que su acción política.

Toda dominación se manifiesta y funciona en forma de gobierno. Todo régimen de gobierno necesita del dominio en alguna forma, pues para su desempeño siempre se deben colocar en manos de alguien poderes imperativos. El poder de mando puede tener una modesta apariencia y el jefe puede considerarse como "servidor" de los dominados. Esto ocurre casi siempre en el llamado *gobierno directamente democrático*.¹³

[223] El prototipo burocrático de matriz weberiana ha recibido innumerables críticas por su debilidad para explicar el proceso de toma de decisiones, al no capturar los tipos informales de poder e influencia. Baldrige señaló tres debilidades de este enfoque: primero, el modelo burocrático se centra en la idea del poder legítimo y formal, pero no da cuenta del poder basado en amenazas ilegítimas, movimientos de masas, que apelan a emociones y sentimientos; ni tampoco previó el poder que emana de organizaciones sindicales. Segundo, la pauta weberiana ayuda a explicar las estructuras formales, pero aporta poco acerca de los procesos dinámicos de las instituciones actuantes en un sistema político. Tercero, el paradigma burocrático explica la estructura formal en un momento determinado, pero no da cuenta de los cambios a lo largo del tiempo; tampoco estudia el proceso de formulación de políticas gubernamentales y la intervención de actores sociales externos al gobierno, como los grupos de poder y las organizaciones civiles.¹⁴

¹³ Max Weber, *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964, pág. 701. Énfasis en el original.

¹⁴ Cf. Victor Baldrige et al, *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1978, pág. 31.

Cambio institucional

Una corriente neoweberiana que toma tanto los enfoques históricos, cuanto las herramientas de la teoría de juegos y del *Policy analysis* (análisis de estrategias), emerge como un nuevo modelo explicativo: el análisis institucional. El neoinstitucionalismo es un conjunto de enfoques teóricos y prácticos que ponen atención a la política y los usos del poder en instituciones concretas. Una revisión crítica de ciertos autores permite definir un grupo de conceptos que apoyarán la exposición de la dimensión institucional de la educación media en México.¹⁵

El concepto de institución es ambivalente. Para autores cercanos a la ciencia política y al derecho, la noción de institución evoca el imperio de la ley, el establecimiento de normas y la necesidad de contar con grados de legitimidad o credibilidad (el estado de derecho, en el lenguaje político del México actual). Para otros académicos, el término institución implica asuntos operativos como prestar servicios, construir caminos o administrar oficinas del gobierno; incluso, como en el caso de la educación, la palabra institución acoge la idea de los activos fijos o los planteles escolares.¹⁶

A pesar de esa riqueza, el enfoque neoinstitucional no es satisfactorio por completo. Su falla principal reside en que se aboca al examen de las *Polícies*, en detrimento del análisis político (*Politics*). Éste privilegia dos elementos que se combinan de maneras complejas y cambiantes: las relaciones de poder y las rutinas institucionales. Una persona o un grupo no tiene poder aislado de una comunidad o de otras personas, tiene que estar en relación con ellas. Las relaciones de poder obedecen a intereses políticos e ideológicos de personas, grupos, partidos políticos o instituciones y, por tanto, son dinámicas,

se pueden modificar según se hagan o se anulen alianzas, cambien los actores políticos o se den metamorfosis en el contexto. La noción de lealtad (a la ideología o a las personas) es central en este componente. Las rutinas institucionales, por el contrario, tienden a ser más estables, se derivan de ordenamientos legales, de tradiciones burocráticas, de procedimientos establecidos y tienden a ser pesadas (en el sentido de que es difícil hacerlas cambiar de dirección). La noción de obediencia (o jerarquía) es consustancial a la administración burocrática institucional.¹⁷

Para las corrientes neoinstitucionalistas, sujetarse a la ley significa reducir los grados de extralimitación, cumplir con la norma como otra fuente de legalidad y atenerse a reglas claras para todo tipo de acción política e institucional. El asunto de las reglas atraviesa toda la literatura neoinstitucionalista como mecanismos que inhiben actuaciones caóticas y tiene que ver con el comportamiento de los actores políticos. March y Olsen significan las reglas como “[...] las rutinas, procedimientos, convenciones, papeles, estrategias, formas organizativas y tecnologías en torno a las cuales se construye la actividad política. Asimismo, las creencias, paradigmas, códigos, culturas y conocimiento que rodean, apoyan, elaboran y contradicen esos papeles rutinarios”.¹⁸ Lo cual implica conductas previsibles, pero no por fuerza bajo el imperio de la ley. Las reglas del juego político, las relaciones de poder, son subjetivas y obedecen a la consecución de fines que pueden ser legítimos o fraudulentos, a veces sin fijarse en la legalidad de los medios. Las normas, por el contrario, tienen su origen y marco en la legalidad, la constitución en la cúspide, son fijas, obligatorias y trazan comportamientos regulares. Dado que bastantes regulaciones son permanentes, las normas se oponen al cambio, perfilan rutinas fijas y procedimientos

[224]

[225]

¹⁵ Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (compiladores), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999; y Robert D. Putnam et al, *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press, 1992.

¹⁶ Sue E. S. Crawford y Elinor Ostrom, “A Grammar of Institutions”, en la *American Political Science Review*, Vol. 89, No. 3 (septiembre de 1995).

¹⁷ Esta construcción teórica se basa en la discusión clásica de Max Weber acerca del liderazgo y en lo que él denominó “Sociología de la dominación”. Cf. Max Weber, *op. cit.*, págs. 170-194 y 645-937.

¹⁸ James March y Johan P. Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones: La base organizativa de la política*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, págs. 67-73.

repetitivos, de esos de los que se burlaba Kafka. Las reglas del juego político, por ser volubles, son el motor del cambio. Incluso, cuando las normas son inflexibles –como sucede a menudo en el sistema educativo– se hacen pequeñas mutaciones que van configurando sus propias reglas. En ambos casos, las reglas se institucionalizan y crean sus propias inercias y rutinas.

Para algunos estudiosos de las instituciones políticas, las actividades cotidianas –y aun el comportamiento de los actores– se establecen mediante un conjunto de reglas y procedimientos que se aplican de manera rutinaria, que desencadenan acciones que se efectúan en condiciones normales y cotidianas. Las rutinas permiten que los protagonistas políticos no dediquen tiempo y energías a lo ordinario y piensen en los asuntos trascendentes que afectan a la institución.¹⁹

[226] “Una rutina es una cadena de acciones que no requiere toma de decisiones, sino que se dispara automáticamente cuando se presentan ciertas condiciones.”²⁰ Las rutinas pueden ser reglas de procedimiento que especifican un proceso que debe ser seguro en determinadas circunstancias; por ejemplo, inscribir a un joven en bachillerato sólo hasta que demuestre que concluyó la secundaria. También pueden comprender reglas de decisión que no requieren supervisión o control de los superiores, como los trámites de ventanilla. Además, hay registros, recopilación y manejo de información que se hacen en forma rutinaria, el levantamiento de la estadística escolar, por caso. Las rutinas institucionales son de tal importancia que “[...] se siguen, aunque no obviamente en el estrecho interés personal de quien tiene la responsabilidad de cumplimentarlas”. Por ello: “A menudo, la ubicuidad de las rutinas hace que las instituciones políticas parezcan burocráticas, rígidas, insensibles o estúpidas”. A pesar de ello: “Las rutinas hacen posible coordinar

¹⁹ March y Olsen, *op. cit.*, pág. 68.

²⁰ Rodolfo Vergara, “El redescubrimiento de las instituciones: De la teoría organizacional a la ciencia política”. Estudio introductor a la obra de March y Olsen, *op. cit.*, pág. 13.

múltiples actividades simultáneas de manera que resulten mutuamente coherentes. Las rutinas ayudan a evitar conflictos; aportan códigos de significados que facilitan la interpretación de mundos ambiguos”.²¹ Como señaló Anthony Giddens: “Las rutinas disminuyen la ansiedad de los sujetos”.²²

Las reglas y las rutinas institucionales, a su vez, definen los papeles que representan actores de la institución, así como sus responsabilidades y obligaciones. En las instituciones políticas (gobiernos o congresos, por ejemplo) y sociales (escuelas, entre ellas), el cambio institucional no siempre se asocia a una mudanza en los grupos dirigentes. En la sociedad contemporánea, el cambio y su velocidad asombran, sobre todo en el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Los cambios sociales son más pausados, requieren de tiempo, planeación, ejecución –que nunca es precisa– e implican a innumerables sujetos; además, son lentos porque las normas y rutinas institucionales crean inercias que son difíciles de modificar.

En suma, el cambio institucional significa mudanzas en las normas y las reglas del juego político; en modificaciones en el tipo de liderazgo institucional o político; en la implantación de nuevas metas y medios para conseguir las; en la formulación de propósitos que “convenzan” a la mayoría; y en variaciones sustanciales en los procesos de toma de decisiones.

[227] Lo más visible del cambio institucional no son los procesos de toma de decisiones, que para la mayoría de los miembros de una institución pueden ser tan desconocidos y ajenos como los anteriores. Empero, los símbolos que se construyen para legitimar la nueva racionalidad florecen y hasta se interiorizan si corresponden a realidades perceptibles o a expectativas de los mismos actores. “Los rituales y las ceremonias se definen como decoración de escaparate para los procesos políticos reales o como instrumentos mediante

²¹ Varios autores citados por March y Olsen, *op. cit.*, págs. 70-71.

²² Citado por Ira J. Cohen, *Teoría de la estructuración: Anthony Giddens y la constitución de la vida social*, México, UAM-Iztapalapa, 1996, pág. 65.

los cuales el listo y el fuerte explotan al crédulo y al débil. La contratación de expertos otorga legitimidad a la política [...] El control de los símbolos es una de las bases del poder, tanto [...] como el control de los demás recursos.”²³

El gobierno diario de las instituciones, desde esta visión, descansa en conjuntos de decisiones que se sustentan en normas, rutinas, reglas –tácitas o explícitas–, responsabilidades de los actores y símbolos que construyen los dirigentes o que surgen de los mismos proyectos de cambio. Esta perspectiva de gobierno institucional y control del cambio es lo aquí se denomina *la tecnología del poder*, obligar a conjugar el análisis acerca de quién o quiénes detentan el poder con el estudio de los modelos de operación y reproducción.

Historia y razón de la dispersión institucional

[228] La disparidad institucional de la educación media tiene orígenes remotos y causas profundas que implican creencias ideológicas, pugnas políticas, aspiraciones de igualdad (o cohesión) social y designios de preparar a la fuerza de trabajo para el desarrollo económico. La perspectiva histórica enseña que, a pesar de la diversidad de propósitos y la expansión, primero lenta y después acelerada de la enseñanza media, el Estado no ha alcanzado los fines primordiales de ofrecer servicios de calidad. Pero ha fortalecido el poder de una burocracia central que decide los aspectos importantes, aunque encuentra resistencia de gobiernos locales, del sector privado y de otros actores. Ninguna de esas oposiciones atenta contra la hegemonía del poder central, pero impide que haya una estructura armónica del sector. La aspiración del grupo que hoy dirige la SEP, plasmada en el Proyecto, es conseguir ciertos grados de armonía y avanzar en la equidad (al menos en la cobertura) y la calidad. Una reseña breve ayudará a esclarecer el panorama.

²³ Varios autores citados por March y Olsen, *op. cit.* p. 49.

◆ Del radicalismo a la conciliación

Si bien los antecedentes de la enseñanza media mexicana se pueden rastrear en los tiempos de la Colonia, la raíz del sistema contemporáneo se encuentra en la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en 1867.²⁴ El gobierno liberal de Benito Juárez, que derrotó a los conservadores y al imperio de Maximiliano de Habsburgo, apoyó a Gabino Barreda, discípulo de Auguste Comte para que introdujera un sistema de enseñanza *positivista*, basado en los avances de la ciencia y la cultura. La creación y posterior expansión de la ENP, aunque era para una élite, significaron el triunfo en el terreno de las ideas de la concepción liberal sobre la enseñanza escolástica.

En 1833, los liberales habían clausurado la antigua Universidad Pontificia de México e impulsaron los colegios civiles, laicos, al margen y en oposición de la Iglesia católica y el Partido Conservador. En esos colegios se estudiaba abogacía y algunas otras profesiones. El título de *bachiller* que expidió la ENP fue un requisito para ingresar a esas instituciones y a las futuras escuelas profesionales que fundaron los gobiernos ulteriores. En sentido estricto, la ENP fue la primera enseñanza media, entre la elemental y la superior. Las escuelas de artes y oficios, y otras destinadas a las mujeres, se transformaron en escuelas técnicas, pero en el siglo XX.

El positivismo a la mexicana sirvió a los liberales, triunfadores de las guerras civiles y de la intervención francesa, para consolidar su poder y comenzar la construcción de su hegemonía como clase dirigente. La lógica y la matemática, las piedras angulares del currículum de la ENP, formaban el frente de lucha contra el dogmatismo católico. La ciencia, más que una práctica que se impulsara en las escuelas, fue un símbolo ideológico que utilizó el grupo gobernante para consolidar su dominación y continuar con la construcción del Estado nacional. Tan fuerte se asentó esa ideología que se constituyó

²⁴ Cf. Roberto Castañón y Rosa María Seco, *La educación media superior en México: Una invitación a la reflexión*, México, Noriega Editores, 2000, pág. 54.

el Partido de los Científicos, para apoyar las subsecuentes reelecciones de Porfirio Díaz.

A pesar de que los liberales renegaban de la idea de crear universidades, en 1910 Porfirio Díaz apoyó a su secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra, para fundar, no reabrir, la Universidad Nacional de México. El gobierno incorporó la ENP a la Universidad como la institución encargada de formar a los bachilleres para el ingreso a las escuelas profesionales.²⁵ La Universidad se inauguró dos meses antes de que comenzara la Revolución mexicana y el país sufriera una década de guerras civiles y luchas de facciones, y después inestabilidad política y crisis económicas frecuentes. A pesar de ello, la Universidad Nacional sobrevivió y después mantuvo una serie de encuentros y disputas con los gobiernos revolucionarios, hasta que se institucionalizó con la Ley Orgánica de 1945. La Escuela Nacional Preparatoria siguió siendo parte de su estructura, con el exclusivo fin de “preparar” a los bachilleres para la educación superior. Distintos gobiernos estatales, con base en los colegios civiles y las escuelas preparatorias preexistentes, crearon universidades públicas y autónomas siguiendo la matriz de la Universidad Nacional. Casi medio millón de estudiantes están matriculados en este sector (denominado autónomo en los documentos oficiales) de la enseñanza media.

Las pugnas entre los universitarios y los gobiernos del régimen de la Revolución mexicana no eran nada más ideológicas, también significaban luchas por el poder y la supremacía cultural. El Estado populista trataba de integrar a las masas a la educación, primero a la básica y después a la superior. La Universidad reclamaba su lugar de santuario de la libertad –salvaguarda de los principios liberales–, pero también la de una educación elitista, nada más para los elegidos. Desde los años veinte, el gobierno de la Revolución optó por la educación técnica, como la alternativa a la educación universitaria, no sólo para matricular a los vástagos

²⁵ Jaime Castrejón Díez, “El bachillerato”, en Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998. Tomo II, págs. 276-297.

de los segmentos populares, sino también para formar la mano de obra competente que requería el desarrollo del país.²⁶

El gobierno de Plutarco Elías Calles dio el primer paso trascendente contra el elitismo al separar el primer ciclo de la ENP de la Universidad Nacional y crear en 1925 la escuela secundaria, después denominada también educación media básica; el ciclo es de tres años después de la educación primaria. Los dos años superiores quedaron como necesarios para estudios profesionales. Luego comenzó la expansión de la enseñanza técnica, aunque dispersa, con el fin de servir a diferentes propósitos. Desde los años veinte el gobierno se dedicó a crear escuelas para la enseñanza industrial y de servicios en las áreas urbanas, en especial en la Ciudad de México, como el Instituto Técnico Industrial, el Centro Industrial para Obreros, la Escuela Técnica y Comercial. El régimen también se ocupó de ofrecer educación a los hijos de campesinos que concluían la enseñanza elemental. Por ejemplo, las escuelas centrales agrícolas y las escuelas normales rurales (que fueron de enseñanza media hasta 1984). En las primeras se intentaba enseñar a los campesinos mejores técnicas de producción con el objeto de que los “proletarios rurales” satisficieran mejor sus necesidades económicas; las últimas para formar maestros y educar a los habitantes del campo acorde con los tiempos.

El gobierno dio el segundo paso trascendente en 1931 cuando creó la Escuela Preparatoria Técnica, antecedente del Instituto Politécnico Nacional (IPN, instituido en 1936) y del proyecto de la educación socialista. Este fue un intento populista que exacerbó la lucha de clases, impulsó una ideología “socializante”, forjó nuevas instituciones, centralizó más el sistema educativo y fortaleció el poder del gobierno central *vis à vis* los gobiernos estatales, las instituciones civiles y la Universidad Nacional.

El ideólogo principal de la educación técnica fue el secretario de

²⁶ Analicé las coordenadas esenciales de la puja de los gobiernos revolucionarios en mi “La educación técnica y la ideología de la Revolución mexicana”, en Graciela Lechuga (compiladora), *La ideología educativa de la Revolución mexicana* México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, 1984, págs. 33-60.

Educación Pública de 1931 a 1934, Narciso Bassols, un socialista de “hueso colorado”, como él mismo aceptó que se lo calificara. Lo sustancial en el discurso de Bassols fue el impulso que el Estado dio a la educación técnica que, en esos años, dio un salto cualitativo. Ya no sólo tenía que reproducir fuerza de trabajo para la industria, los servicios y la producción rural, sino competir por los nuevos campos profesionales con la universidad liberal. El gobierno consideraba el sector privado, en especial a la “gran burguesía”, como el enemigo del pueblo y la avanzada del imperialismo. La Universidad Nacional (Autónoma, desde 1929) de México, desde la perspectiva de los gobernantes, se había convertido en un refugio de los conservadores que se oponían al régimen revolucionario; entonces, era necesario crear nuevas instituciones que se opusieran a la *decadente* universidad y defendieran a los gobiernos e instituciones emanadas de la Revolución mexicana.²⁷

[232] La posición de Bassols, como vocero del “gobierno de la Revolución”, se radicalizó en 1933, cuando la Universidad Nacional buscaba la plena autonomía del Estado, incluso financiera. Había una lucha política e ideológica por la educación nacional y los polos eran la ideología liberal y la concepción práctica. La primera, elitista y, desde el punto de vista del grupo gobernante, conservadora; la segunda, para las masas y progresista. Según él, la Universidad dejaría de ser nacional para ser otra institución más e imputó:

El gobierno de la República, además, se queda, señores, con un renglón de actividad educativa que es indudablemente de mayor trascendencia y significación para el grueso de nuestros habitantes: la educación técnica, la educación útil que enseña a mover la mano y a utilizar las fuerzas de la naturaleza, para crear productos capaces de elevar el estándar de vida de las grandes masas trabajadoras [...] Para qué las grandes masas

²⁷ La obra de Bassols en la SEP fue amplia y contradictoria, además, mantuvo diatribas constantes con el alto clero, los sectores conservadores y diplomáticos de los Estados Unidos. Cf. Narciso Bassols, *Obras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964. Introducción y notas de Jesús Silva Herzog.

van a pensar que se les abra la universidad, cuando nosotros, junto con las diez mil escuelas rurales abiertas ya a estas horas por el Gobierno de la Revolución, pensamos abrirles, les hemos abierto y les abriremos cada día más centros de enseñanza técnica, certera, eficaz, que les capacite para satisfacer sus necesidades, sin gastar la vida en ocios verbalistas.²⁸

Aquel grupo de revolucionarios pugnaba por una educación popular y de avanzada, que fortaleciera a las instituciones del Estado, legitimara la acción del gobierno y cumpliera con algunas de las promesas de la lucha revolucionaria. No importaba que, en el trayecto, se dispersara más la educación media. La *escuela politécnica* cumpliría tal misión durante los años de la educación socialista. El presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) tomó la estafeta.

El “interregno socialista” duró seis años. Con el comienzo de la segunda guerra mundial y la política de sustitución de importaciones, México entró en una etapa de industrialización y urbanización aceleradas. La “conciliación social” planteada por el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) implicó el abandono de la lucha de clases y de la educación socialista. Mas el gobierno no renunció a los beneficios de la centralización del poder y la consolidación del corporativismo, como medio de control de las fuerzas sociales; las pugnas políticas continuaron más allá de los años 40. La educación liberal tomó preeminencia, pero el Estado continuó con la expansión de la enseñanza politécnica. Las preparatorias técnicas se transformaron en escuelas vocacionales y se integraron al Instituto Politécnico Nacional, que había ampliado su base.

El IPN y la red de escuelas técnicas que floreció a partir de los primeros años 30, fueron canales de movilidad social ascendente de cientos de miles de jóvenes de los segmentos populares que no hubieran podido estudiar sin el sostén de las becas que otorgaba el gobierno federal. En ese mismo periodo, el gobierno ideó las “escuelas preparatorias federales por cooperación”, una modalidad que buscaba expandir la

²⁸ Narciso Bassols, *op. cit.*, págs. 49-50.

escolaridad media a las áreas urbanas pobres con el menor gasto posible de dinero público. Se formaron cooperativas de padres y maestros, quienes ponían algún edificio y se hacían cargo del gasto corriente; el gobierno central les otorgaba el reconocimiento de validez (el control del currículum) y un pequeño subsidio. Este modelo, aunque subsiste hasta la fecha, no floreció, devino en un fragmento de la educación privada, pero para los pobres.

El tercer paso trascendente se dio en 1958, cuando el gobierno central instituyó, dentro de la SEP, la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, después Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT). Ya no imperaba el discurso de educar para la liberación nacional o la emancipación de los proletarios. La enseñanza técnica se enmarcó dentro de un discurso *desarrollista*, se buscaba fortalecer el crecimiento económico del país; la ideología de contiendas sociales había pasado a la historia. Con la nueva política, el IPN perdió el control directo de los institutos tecnológicos regionales y la red de escuelas vocacionales de fuera del Distrito Federal, pero sus egresados se consolidaron como el grupo fuerte en la nueva subsecretaría que, en la práctica, se constituyó en otra secretaría dentro de la SEP. Ese grupo controlaba desde escuelas secundarias hasta posgrados de prestigio, hasta 2005.

El ímpetu de creación de nuevas instituciones de educación técnica continuó en las décadas subsecuentes. Alrededor del tránsito de los años cincuenta a los sesenta, el gobierno dio un cambio simbólico, ya no se hablaba de enseñanza técnica, sino de educación tecnológica, con miras más amplias. La teoría del capital humano ingresó con fuerza en la política oficial y favoreció la expansión de este segmento de educación, en lo que era la enseñanza media (básica y superior). La alta burocracia ya no debatía con las universidades públicas, ni atacaba a la Iglesia católica como en los tiempos del radicalismo. El sector privado dejó de ser el enemigo y comenzó la expansión de sus actividades en educación, contribuyendo así a la diversidad institucional.

Castañón y Seco documentan cómo el gobierno central impulsó una mayor dispersión de instituciones destinadas a la educación tecnológica con el propósito de ampliar la cobertura y apoyar el desarrollo industrial del país. Pero sin una idea que le diera coherencia organizativa y dirección precisa. Parecería que se trataba de satisfacer necesidades de educación, pero también las apetencias de ciertos grupos políticos y regiones. Por ejemplo, entre 1958 y 1964, siendo secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet por segunda ocasión, se crearon: el Centro de Enseñanza Técnica Industrial, para formar maestros de educación industrial en el nivel medio; el Centro Nacional de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica; el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial de Guadalajara; los centros de capacitación para el trabajo industrial, para el trabajo pecuario y los bachilleratos tecnológicos industriales. En 1963, el presidente López Mateos instituyó nuevos tipos de centros de capacitación práctica, con el fin de preparar a los jóvenes en varias áreas: agropecuaria, industrial, comercial y de servicios. En ese año inauguró los primeros nueve centros, cuatro en la Ciudad de México y el resto en el interior del país; al año siguiente se inauguraron 16 más.²⁹

Para finales de los años sesenta, el régimen de la Revolución mexicana comenzaba a tener fracturas. El control corporativo “férico” de las organizaciones de trabajadores se debilitaba por la acción de las fuerzas de izquierda que se oponían al gobierno. Los movimientos de campesinos, ferrocarrileros y maestros buscaban autonomía del partido oficial y la respuesta del gobierno central fue constante: represión (ya selectiva contra líderes, ya generalizada contra las masas) combinada con cooptación de dirigentes y el control de la prensa. Lo paradójico fue que los “beneficiarios del desarrollo anterior”, los segmentos medios, también protestaban por las malas condiciones de trabajo, la falta de democracia y escasas perspectivas futuras. El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz también reprimió a los médicos y a los estudiantes en 1964 y 1968.

²⁹ Roberto Castañón y Rosa María Seco, *op. cit.*, págs. 57-58.

Pero el régimen no se quebró; los opositores no acumularon el poder suficiente y, a comienzos de los años setenta, un nuevo gobierno acometió un proceso de regeneración que duró hasta la crisis de la deuda externa, en los años ochenta. La “reforma educativa” fue una de los símbolos más elaborados del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) y continuó en el gobierno de José López Portillo (1976-1982), “[...] siendo el bachillerato, uno de los niveles más afectados por este proceso de *aggiornamento*”, como lo definió Castrejón Díez.³⁰ Hubo intentos de uniformar *algo* en el bachillerato, pero la dispersión institucional prosiguió.

◆ Del desarrollismo al neoliberalismo

[236] Con todo, y que el Estado adoptó con rapidez la teoría del capital humano, los afanes de alcanzar la igualdad por la vía de la educación no cejaron en el discurso político de los gobernantes. Ese mensaje eludía las consignas de la lucha de clases y ponía el énfasis en la cohesión social, era una oferta a los segmentos populares que no causaba molestias a las clases altas. El camino fue la expansión de la escolaridad. En 1960 el gobierno echó a andar el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria, más conocido como el “Plan de once años”. Porque hubo mayor acento en la expansión y menos en el mejoramiento, aquel impulso significó la tercera ola, y la mayor en números del crecimiento en la matrícula. Se contrataron decenas de miles de nuevos docentes, se construyeron millares de nuevas escuelas, en especial en primaria, pero también en la secundaria y bachillerato.³¹

Aunque el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) contuvo aquel proyecto, el crecimiento del número de egresados de primaria y secundaria presionaba a las instituciones de educación media –y pronto también a las de superior– para que expandieran sus servicios. En

³⁰ Castrejón Díez, *op. cit.*, pág. 288.

³¹ Este y los siguientes párrafos se apoyan en mi libro *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995. No hay citas textuales.

1970, desde el comienzo del gobierno de Luis Echeverría, la educación fue uno de los ejes de la política oficial; su crecimiento y diversificación, el asunto de mayor importancia. No se abandonó el énfasis desarrollista: “la formación de recursos humanos para el desarrollo” era una de las consignas, pero se recalcó la cuestión política.

Luis Echeverría fue secretario de Gobernación en el sexenio de Díaz Ordaz y cargó, junto con éste, la culpa por los muertos y los resultados del movimiento estudiantil de 1968.³² Echeverría trató de ganar de nuevo el favor de las clases medias para el régimen de la Revolución mexicana y apoyó a las universidades públicas para la fundación de nuevos campos de estudio, incluidas escuelas preparatorias, y aceleró la creación de nuevas instituciones –y de todo tipo.

En 1971 la Universidad Nacional, con el apoyo expreso del gobierno, puso en marcha un modelo innovador del bachillerato, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con cinco planteles para albergar a miles de nuevos estudiantes. Este colegio coexiste a la fecha con la ENP, aunque los cursos que tomen los estudiantes de uno y otra sean incompatibles; con todo, los dos son programas cuyo fin primordial es preparar a los alumnos para ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

[237] En el área tecnológica, y bajo el control directo de la Secretaría de Educación Pública, el gobierno originó los centros de estudios científicos y tecnológicos, con un modelo “bivalente”: otorgar a los egresados un certificado técnico en alguna área de la producción o los servicios (capacitación para el trabajo) y, al mismo tiempo, ofrecer una educación propedéutica para continuar estudios superiores. Con el paso del tiempo, la capacitación para el trabajo productivo pasó a segundo plano; más por demanda social que por diseño institucional.³³

³² Cf. Gilberto Guevara Niebla, *La libertad nunca se olvida: Crónica del movimiento estudiantil de 1968*, México, Cal y Arena, 2005.

³³ Cf. María Irene Guerra Ramírez, “¿Qué significa estudiar el bachillerato?. La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10 (julio-diciembre, de 2000), págs. 243-272.

La oferta gubernamental impulsaba la educación tecnológica, cada vez más diversificada. En esa época se crearon diferentes bachilleratos con miras a captar a estudiantes de segmentos sociales bajos y brindarles la oportunidad de tener estudios de enseñanza media. Además de los planes de estudio con acento en el desarrollo industrial, el gobierno federal instituyó los bachilleratos tecnológicos agropecuarios, del mar y forestales. Fortaleció o creó nuevos programas de enseñanza media: militar (para el ejército, la fuerza área y la marina), especial, para la Policía Federal de Caminos, en enfermería (coordinado por los institutos de salud, no la SEP) y empezó la Preparatoria Abierta.³⁴

[238] La retórica de la igualdad de oportunidades chocaba con la dispersión institucional; parecería que se continuaba con la tendencia de ofrecer educación técnica para los segmentos sociales pobres, y educación liberal para las clases medias. Las clases pudientes empezaban a desertar del gobierno y de la educación pública. La expansión del sector privado comenzó en la década del setenta. La diversidad de programas contrastaba con la idea de fortalecer la cohesión social. Al parecer, los segmentos medios que todavía pujaban por enseñanza pública y gratuita, demandaban educación preparatoria, rechazaban (y continúan hasta el siglo XXI) la educación tecnológica, por ser de “segunda clase”.

El gobierno respondió con la creación de un bachillerato propedéutico, pero fuera de las universidades públicas: fundó el Colegio de Bachilleres, primero en el Distrito Federal y después en varios estados. El propósito de plazo largo –que no se ha cumplido por la resistencia de las 26 universidades públicas y su clientela de las clases intermedias– era separar la enseñanza media de la superior. Además de la contienda política entre la alta burocracia federal y la oficialidad de las universidades públicas, que aunque discreta se edita a cada momento, el motivo

³⁴ Este resumen se basa en la tesis de maestría que Ana Rosario Loera y yo elaboramos en Stanford University en 1978: *The Politics of Educational Reform in Mexico: 1970-1976*.

de la separación buscada era “acabar con el pase automático”.³⁵ El pase automático es un atentado contra la calidad de la educación y refuta las tesis de la igualdad de oportunidades sostenida por el Estado desde 1917. Significa que los estudiantes que concluyan sus estudios de bachillerato en alguna universidad tienen derecho a ingresar a la licenciatura de su preferencia (salvo el límite en el cupo) sin examen de admisión, ni requisitos a los que son sometidos los egresados de otros planteles. Es una rémora que subsiste en 17 universidades públicas, incluida la UNAM.

Durante el gobierno de López Portillo, la política desarrollista continuó, aunque ya no hubo tanta creación de instituciones. El gobierno cambió el nombre a ciertos programas de educación tecnológica, aceleró la centralización del sistema, y enfocó sus baterías a la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, el Conalep. Éste era, porque ya se reformó en 1997, una opción “terminal”, cuyo fin primordial era preparar a los técnicos medios que requería el desarrollo industrial del país. Tal vez fue la primera institución que se formó en México bajo la égida (y hasta la inspiración, aunque aquel gobierno renegaba de ello) del Banco Mundial.

[239] En 1982, al final del gobierno de López Portillo, se intentó dar cierta homogeneidad y “personalidad propia” a la enseñanza media. Se organizó el Primer Congreso Nacional del Bachillerato, hasta la fecha el único, con el fin de unificar criterios para regular este nivel, establecer mecanismos comunes de revalidación y “flexibilizar” los estudios. El acuerdo específico de aquel Congreso, que hasta se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*, fue que se establecería un “tronco común” (definido como un universo de conocimientos básicos para cada estudiante). Pero sólo fue obligatorio para las escuelas federales (que, además, ya lo habían acogido desde el año anterior) y una recomendación a las universidades autónomas; encargo que no fructificó.³⁶

³⁵ Sostuve varias charlas con Jaime Castrejón Díez donde surgió este punto. Él era entonces director general de Coordinación Educativa de la SEP y responsable de la educación media y la superior.

³⁶ Cf. Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial de la Federación*, 28 de mayo de 1982.

El gobierno de López Portillo fue, en términos prácticos, el último del régimen de la Revolución mexicana. Dejó al país en medio de una crisis económica sin precedentes, deuda externa galopante, depresión de los salarios e índices de inflación desconocidos para los mexicanos. Fue el engendro de la crisis política al final de aquella década. A pesar del optimismo educativo de aquel gobierno y los afanes de tener un sistema más homogéneo, creció la diversidad institucional de la educación media. Durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) no hubo creación de nuevas instituciones y su proclama de una “Revolución educativa” murió junto con su primer secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles. El único registro notable en la enseñanza media fue la instauración del bachillerato pedagógico, como un nuevo requisito de ingreso a las escuelas normales; que eran de instrucción media (o “subprofesional”, como se las denominaba) hasta 1984.

A aquel gobierno le tocó lidiar con la crisis, las recetas keynesianas ya no funcionaban, no había dinero público para invertir. Y tomó la decisión, en 1986, de que México perteneciera al Acuerdo General de Tarifas y Aranceles (GATT, por sus iniciales en inglés), hoy Organización Mundial de Comercio. Fue el ingreso oficial del neoliberalismo a la política y economía mexicanas.

◆ La economía abierta: la cultura de la evaluación

No obstante que el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) comenzó en medio de una crisis política y con la legitimidad corroída por las irregularidades en su elección, fue capaz de poner en práctica un programa de gobierno neoliberal. Una vez agotado el discurso de la Revolución mexicana, los símbolos cambiaron con rapidez: en lugar de proteccionismo, hubo apertura económica; en vez del Estado propietario (en realidad corporativo), se diseñó un poder público promotor del desarrollo; y se sustituyó el nacionalismo revolucionario por un internacionalismo económico. Desde la cúspide del poder político se modificó el entorno institucional de

México en pocos años. Se reformaron los artículos “intocables” de la Constitución: el 27, que regula las relaciones de propiedad de la tierra, el subsuelo y las aguas; el 130, de las reglas de comportamiento entre el Estado y las iglesias (México no tenía relaciones con el Vaticano desde la década de 1860); y el 28, para reprivatizar los bancos (nacionalizados en 1982) y desincorporar empresas estatales, como las de telefonía, televisión, ferrocarriles, entre otras. Además, promovió que México ingresara a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y tras dos años de negociaciones firmó el Tratado de Libre Comercio, con Estados Unidos y Canadá.

Ese gobierno también promovió reformas al artículo tercero, el que rige la educación nacional, en varios puntos, aunque la enseñanza media no se tocó. Pero el neoliberalismo no entró en la esfera de la política educativa; por el contrario, se acentuó la intervención del Estado, aunque con instrumentos diferentes de los del pasado. El *Programa de modernización educativa: 1995-2000* definió las aristas principales de lo que algunos denominan el Estado evaluador, pero más profundo.³⁷ Esto implicó cierta lucha política en la que el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) perseveró y nunca perdió la iniciativa.

El programa de modernización hizo eco de un discurso que pronunció el expresidente Salinas en enero de 1989, donde criticó las fallas en la educación: su baja calidad, inequidad, centralismo y opacidad. En consecuencia, el programa se diseñó para poner en el centro de la acción política la calidad de la educación, la equidad, la descentralización y, como piedra angular, la evaluación educativa; que en los gobiernos subsecuentes evolucionó a consignas de transparencia y rendición de cuentas. En la educación media, la *modernización* consistió en reformar –y quitarle exclusividad para ingresar a las escuelas de formación de docentes– al bachillerato pedagógico,

³⁷ Cf. José Joaquín Brunner, “Evaluación y financiamiento: La educación superior en América Latina”, en *Cuadernos de Marcha*, vol. X, núm. 85 (julio de 1993).

al instituir los Centros de Estudios de Bachillerato (CEB) con una orientación a los estudios generales.

En el gobierno de Ernesto Zedillo, quien había sido secretario de Educación Pública de 1992 a 1993, se reforzó la política modernizadora de la educación media. No hubo nuevos planteles ni programas, pero sí reformas. Una de ellas fue la reestructuración del Conalep. “Un nuevo préstamo proporcionado por el Banco Mundial en 1991 se destinó a mejorar la calidad educativa y administrativa del Conalep sin buscar ampliar el sistema. Una nueva administración ocupó la dirección del Colegio en 1995 y evaluó los resultados. Con base en ellos decidió hacer una revisión a fondo de las políticas y los sistemas tanto educativos como administrativos [...] Los objetivos iniciales de la reforma emprendida fueron los programas de las carreras que se habían extendido sin consideración alguna a la necesidad o la eficiencia. En la actualidad, los estudiantes de tiempo completo sólo están inscritos en 29 programas nacionales y diez regionales, una reducción dramática de los 146 anteriores, que tenían poca asistencia y no eran relevantes para las necesidades de la industria. La decisión de reducir el número de cursos se tomó sólo después de una amplia consulta nacional con la industria”.³⁸ Además, el modelo se amplió proporcionando a los estudiantes de tiempo completo la oportunidad de ingresar a la educación superior por medio de estudios adicionales.

El *Programa de desarrollo educativo 1995-2000* recalcó el simbolismo de la “cultura de la evaluación” y tuvo un éxito relativo con el establecimiento de lo que se conoció como el “examen único”. El gobierno resolvió la cuestión de cómo institucionalizar la evaluación externa a los estudiantes que concluyen ciclos mediante la creación del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, el CENEVAL, al final de gobierno de Salinas. Esta institución se encarga desde 1994 de la elaboración y la aplicación de exámenes estandarizados para medir conocimientos y habilidades de los egresados

³⁸ Gregor Ramsey, Martin Carnoy y Greg Woodburne, “Aprendiendo a trabajar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10 (julio-diciembre 2000), pág. 333.

de secundaria, bachillerato y licenciatura. La decisión respecto de cuándo sería pertinente aplicar los exámenes se acometió con una estrategia gradual. De 1994 a 1995, el CENEVAL realizó varias pruebas nacionales y contrató a varias instituciones, incluyendo la UNAM, para hacer exámenes de ingreso o de selección, tanto respecto de la enseñanza media como de las licenciaturas. El movimiento de 1994 de *los excluidos* de la Universidad Nacional obligó al gobierno a acelerar los pasos y plantear algo que tal vez se hubiera realizado hasta 1998: el examen único de ingreso a la enseñanza media, de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Lo primero fue coordinar a nueve instituciones con identidades académicas y prácticas distintas y, aunque eso representó dificultades, a juzgar por lo que se observa hoy, se lograron acuerdos fundamentales. El examen único tenía dos propósitos fundamentales, que se concilian en el corto y el mediano plazos. El primero, no dejar sola a la Universidad Nacional como en años pasados dada su vulnerabilidad. El segundo, buscar instrumentos para “racionalizar” la demanda y canalizar a personas a las áreas menos solicitadas, pero que el gobierno suponía eran necesarias para el desarrollo del país y, aunque los estudiantes no lo supieran, tenían un potencial de empleo mayor que las carreras profesionales tradicionales. Este objetivo tenía alcances de mayor aliento: fortalecer el sistema nacional de educación tecnológica, que no lograba –ni lo alcanza todavía– el crédito que según el gobierno debe tener.

Los estudiosos explican el poco atractivo de la educación tecnológica debido a factores que están en el ámbito de la sociedad: las posibilidades de empleo, el prestigio social, las imágenes de éxito futuro y, lo que sí es responsabilidad gubernamental, la falta de información confiable acerca de las posibilidades futuras de cada carrera. Para los educadores, la causa principal es la ausencia de una orientación vocacional efectiva y de calidad.³⁹

³⁹ Guerra Ramírez, *op. cit.*

Tanto los voceros del CENEVAL como observadores independientes han discutido las ventajas del examen único y de sus potencialidades futuras. Dicha prueba está lejos de la perfección, contiene dos tipos de errores, unos intrínsecos a este tipo de escrutinios que no miden lo que los alumnos saben (hay muchas cosas que se aprenden en las escuelas y que no se preguntan); en cierta forma se diseñan para deducir lo que ignoran y lo que se supone deben saber, de acuerdo con los planes y programas de estudio vigentes. Por esa razón, hasta sus defensores fanáticos consideran que esas pruebas son aproximaciones de los conocimientos y habilidades (verbales o de razonamiento) que los estudiantes poseen.

Esas aproximaciones son útiles para varios fines, uno de ellos sirve para conocer la posición relativa de cada estudiante dentro de una escala construida de acuerdo con los valores de la prueba. La estadística funciona y establece –lo que quienes saben de esa materia denominan– una distribución normal, con grupos amplios en el centro de una curva (quienes obtienen calificaciones promedio) y en los extremos los sobresalientes y los pésimos. En este proceso de selección para ingresar a la enseñanza media, la preferencia de cada estudiante es el primer criterio de selección, lo que es tradicional en la política educativa en México y que es un principio liberal. Pero como no todos caben en la institución de más prestigio, las instituciones públicas del área metropolitana de la Ciudad de México decidieron poner ciertas acotaciones. Por ejemplo, y desde antes, la UNAM y el IPN exigían un promedio mínimo de siete (en una escala del cero al 10) para acceder a la prueba de examen de admisión o, en el caso del examen único, una respuesta mínima de 31 respuestas correctas en un ejercicio de 128 preguntas.

Hay otros provechos del examen único que se han discutido y que nada más vale la pena resumir: es más barato para los sectores pobres; sirve para medir el desempeño de los maestros y las escuelas (y en consecuencia es un instrumento del sector público para una asignación más equitativa de recursos, aunque

no hay hecha una rutina de ello); y es un banco de información que permite dar seguimiento a los avances o estancamiento en la calidad de la educación. También permite hacer una apreciación del desempeño de los estudiantes en su trayecto por la educación básica.

La institucionalización de ese examen de ingreso a la educación media, que ya se practica en otros 10 estados, tuvo una oposición política organizada por los adversarios del régimen. Al menos dos organizaciones se arrogaron el amparo y la protección de quienes se sintieron agredidos con el examen –y hasta de quienes no protestaron– y se enfrentaron al gobierno con argumentos, mítines y marchas. Una fue el Consejo de Estudiantes Metropolitanos, liderado por estudiantes de la UNAM, algunos veteranos de aquel famoso Consejo Estudiantil Universitario, al parecer asesorados por los dirigentes históricos de esa organización.⁴⁰ La otra se denominó Alianza Trilateral en Defensa de la Educación Pública, que aglutinó a dirigentes radicales de sindicatos universitarios y cercanos a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, una organización disidente de la dirigencia formal del SNTE.

Parte del raciocinio de los opositores era que el examen se inspiraba en principios neoliberales a los que ellos se oponían en nombre de la igualdad y la equidad sociales. Demandaban que se abrieran las puertas de la enseñanza media a todos los egresados de secundaria que solicitaban inscribirse; además, que entraran a la institución de su preferencia. Otro argumento fue que los exámenes estandarizados son imperfectos, con lo cual todo el mundo está de acuerdo; con lo que no concordaban las autoridades es que se eliminara este tipo de pruebas. Su argumento era sencillo: si se eliminan por imperfectos todos los instrumentos de evaluación, no quedará nada que indique el aprovechamiento o la ignorancia relativos de cada estudiante.

⁴⁰ Carlos Ornelas, “Examen único: reclamos y perspectivas” en *Este País*, núm. 66 (septiembre de 1996). Este Consejo dirigió la huelga de 1986-1987 contra la reforma de la UNAM que impulsó el rector Jorge Carpizo.

Otra razón que invocaban los opositores tenía cierto peso y racionalidad: las pruebas estandarizadas estratifican a los estudiantes, segmentan las escuelas de acuerdo con la clase social de origen y reproducen la desigualdad en la adquisición del capital cultural. Los exámenes estandarizados sí tienen esas connotaciones, pero lo mismo sucede sin las pruebas estandarizadas; la educación mexicana está segmentada desde que se instituyó el sistema educativo nacional. Por último, arguyeron que las pruebas estandarizadas valoran el fundamento de la meritocracia por encima del principio de afectividad. Pero esas razones afectivas son las costumbres que el sistema educativo heredó del corporativismo y que son las recomendaciones, las influencias, el compadrazgo y hasta la asignación de puestos y calificaciones con base en esos hábitos. La meritocracia, en efecto, atenta contra el orden establecido.

[246]

Pablo Latapí Sarre participó en aquel debate y remató una de sus argumentaciones con una aseveración pertinente para discutir el papel que representan quienes no son afectados (que no presentaron el examen o no son padres o familiares cercanos a quienes salieron mal librados), pero que se opusieron a la política educativa del gobierno. Latapí concluyó: "Aun cuando pudiese organizarse a la perfección, un examen externo será percibido necesariamente como un peligro para todos los simuladores y por aquellos alumnos que han vivido en el falso paraíso de las notas fáciles y el recurso de las influencias, y que anhelan prolongarlo en los nichos donde se defienden aún los pases automáticos."⁴¹ En otras palabras –ésta mías, no de Latapí–, el examen único afectó santuarios de la vida fácil, del menor esfuerzo y también generó querellas. Éstas no fueron espontáneas ni respondieron al enojo, justificado o no, de padres y estudiantes, sino a orientaciones políticas que apostaron a la derrota del gobierno para escalar el poder político.

En aquella contienda, las ideas del Estado evaluador porfiaron y asentaron procedimientos de evaluación de todo: de estudiantes,

⁴¹ Cf. *Proceso*, número 1032, 11 de agosto de 1996.

profesores, escuelas, programas y el sistema educativo en su conjunto. En sentido estricto, no fue una política neoliberal, no se dejó que las fuerzas del mercado determinaran las inscripciones a la educación media. Si bien el sector privado continuó creciendo, no se privatizó escuela pública alguna ni siquiera se debilitó el poder del gobierno central con la descentralización de la educación básica; por el contrario, el Estado educador se fortaleció.⁴² Aunque el Partido Revolucionario Institucional (PRI) perdió la hegemonía política, y después, la elección presidencial en 2000, no fueron los opositores de izquierda quienes rechazaban la política de modernización educativa, los que ganaron el poder, fue Vicente Fox, abanderado del Partido Acción Nacional. Éste no rechazó los principios asentados, nada más continuó con el impulso modernizador.

◆ El gobierno de la alternancia

Vicente Fox realizó la hazaña. Primero se impuso a los doctrinarios de su partido y luego derrotó al PRI, que había gobernado por 71 años. Él fue un candidato hábil para sembrar expectativas y hacerse popular con su habla franca y fresca. Pero fue un fiasco como gobernante. No influyó o no le interesó construir una tecnología del poder que le permitiera poner en práctica sus planes de gobierno (reforma fiscal y energética, en primer lugar), ni siquiera fue capaz de poner orden en su gabinete. A pesar de ello, en la política hacia la enseñanza media tuvo dos logros, uno para acatar un mandato del Congreso, otro para cumplir con un compromiso de campaña respecto a la equidad.

Como en México no se han consolidado las reglas del equilibrio de poderes democráticos, las luchas políticas tienen consecuencias en la administración pública. Un ejemplo (que evoca imágenes kafkianas) fue la *orden* que la Cámara de Diputados dio al Ejecutivo para que *racionalizara* las ramas del gobierno federal

[247]

⁴² En un libro en prensa, *Crítica al nuevo federalismo educativo*, México, Siglo Veintiuno Editores, documento la vigencia del centralismo burocrático.

y ahorrara recursos. Le impuso que no debería haber más de tres subsecretarías por cada secretaría de Estado.⁴³ La SEP ya había comprometido una “reingeniería” o simplificación administrativa en el Programa Nacional de Educación, desde el 2001, pero no había noticias de que hubiera avanzado; la disposición de los diputados fue un incentivo poderoso.⁴⁴ La columna vertebral de la nueva organización es por el tipo de servicios. Las tres subsecretarías son de Educación Básica, Media (Superior) y Superior.

Tal vez por esa razón, en la memoria oficial de la SEP, en el gobierno de Vicente Fox, se declaró con cierto tono triunfalista, pero sin mayor sustento empírico que: “Por primera vez el Gobierno Federal, por conducto de la SEP, ha concedido a la Educación Media Superior su valor formativo y un lugar dentro del sistema educativo nacional: la ha concebido como un proceso de formación por sí mismo, útil en la vida de las personas que la estudian e independiente de los fines que históricamente la asociaron a la Educación Superior”.⁴⁵ Ese asunto no pasó de la concepción, pues no hubo reforma sustantiva alguna. No obstante, la creación de esas subsecretarías permitió que la estructura gubernativa de la SEP estuviera acorde con los niveles y tipos de enseñanza que marca la Ley General de Educación (LGE).

El otro aspecto que caló en la política de la enseñanza media fue el crecimiento del Programa Oportunidades. La política compensatoria en la educación comenzó en México en 1989, en el gobierno de Salinas de Gortari con los programas de Solidaridad. En educación hubo dos: “Escuelas en Solidaridad” y “Niños en Solidaridad”. Por medio del primero se identificaron las 100 escuelas más pobres por entidad federal y se les asignaron fondos para su rehabilitación. El segundo ofreció becas en efectivo, materiales de apoyo escolar

⁴³ Cámara de Diputados, *Decreto de presupuesto de egresos de la federación 2004*. <<http://www.camaradediputados.gob.mx/>>. Consultada en octubre de 2007.

⁴⁴ Poder Ejecutivo Federal, “Reglamento interno de la Secretaría de Educación Pública”, *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero de 2005.

⁴⁵ Secretaría de Educación Pública, *Calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, México, SEP, 2006, pág. 223.

y una dispensa a niños de comunidades pobres, urbanas y rurales. En ambos programas había una participación social organizada por brigadistas del gobierno, que servía para regular la demanda.

En el gobierno de Zedillo, el programa evolucionó, se ideó un aparato de control tecnocrático, se eliminó la participación social, se levantaron censos y encuestas y se cambió el nombre al Programa: Programa Nacional de Educación, Salud y Alimentación (Progresá). En ninguno de esos gobiernos, los programas se enfocaban a la enseñanza media. En el de Vicente Fox sí. Mediante el Programa Oportunidades se brindaban alrededor de un millón de becas por año a estudiantes de ese nivel en varios esquemas. El más importante, por los montos y la cobertura, es el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes).

Estas becas, de alrededor de 70 dólares por mes (por 12 meses), se entregan a jóvenes que provienen de familias pobres, sin exigencia de un promedio mínimo al comienzo. El raciocinio es sencillo, que la investigación educativa ha documentado con amplitud, los jóvenes procedentes de segmentos pobres no tienen capacidades propias para adquirir capital cultural. Si nada más se otorga apoyos a jóvenes brillantes, el universo se reduce. Pronabes fue un abono a la equidad, aunque en el margen. Además, subsistieron y, de acuerdo con las cifras oficiales, se ampliaron los programas preexistentes: el de Becas de excelencia y aprovechamiento educativo; Becas de transporte; y Becas *Contigo*, para niños de tercero de primaria hasta completar la educación media, que favorece más a las niñas.⁴⁶

◆ Efectos de la diversidad institucional

La historia y las luchas políticas e ideológicas explican, al menos en parte, el origen y las razones de la diversidad institucional. Contrario a lo que afirma el Proyecto de la SEP, en el gobierno de Felipe Calderón, es difícil considerar esa diversidad como riqueza, es un

⁴⁶ Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, págs. 236-237.

universo anárquico, gobernado no por alguna racionalidad burocrática, sino por normas y costumbres que parecen ideados por discípulos de Kafka.

Acaso el diagnóstico que dibuja la memoria del gobierno de Fox –y que contradice el optimismo mostrado pocas páginas atrás– sea más realista y dibuje los desafíos que enfrenta el Proyecto:

[...] la estructura orgánica y funcional con que había venido operando la educación media superior generó una serie de situaciones que se fueron constituyendo en retos no resueltos; entre ellos destacan los siguientes: cobertura insuficiente en el grupo de edad correspondiente; falta de equidad en el acceso; distribución desigual de la matrícula entre opciones educativas, entre instituciones y entre entidades federativas; falta de pertinencia en sus programas educativos; multiplicidad de planes de estudio sin elementos comunes entre sí, pero con un alto contenido de información alineada a la educación superior; altos índices de reprobación y de abandono escolar; baja eficiencia terminal; poca colaboración institucional y escaso intercambio académico, e información insuficiente y asistemática sobre el desempeño académico de las escuelas y sobre el funcionamiento de la educación media superior en general.⁴⁷

El nuevo grupo dirigente de la SEP ambiciona solucionar esos problemas, hasta por razones de legitimidad, pero su discurso en favor de la diversidad choca con las realidades que desea modificar. La diversidad en exceso es dañosa para cualquier intento de reforma en la educación; más que pluralidad hay dispersión de fines, instituciones y programas en la educación media.

Elogio a la diversidad, crítica a la dispersión

Además de las raíces históricas, buena parte de los problemas de la educación media que describe el diagnóstico de la SEP, se deben a la misma diversidad, al rápido crecimiento de su matrícula, así como del número de docentes y planteles, en el que cada segmento se guía por su propia lógica. El cuadro 1 (en páginas anteriores) ofrece un panorama de la multitud de programas, cada uno gobernado por diferentes normas y reglas, liderado por segmentos burocráticos de ascendencia distinta y derramada en una geografía inmensa. Acaso por ese motivo, desde diversas perspectivas se arguye que la educación media carece de identidad general para todo el nivel, aunque tal vez cada segmento sí tenga lazos distintivos comunes.

Lo que no se menciona en el diagnóstico del gobierno de Fox –y ni siquiera se vislumbra en el Proyecto– son las dificultades que surgen de la nueva gobernación del país. La democracia no acaba de asentarse, las reglas de la competencia política se manifiestan más en pugnas que en acuerdos entre partidos que dificultan la consecución de pactos a escala nacional. Más que pesos y contrapesos hay riñas mezquinas; los gobiernos locales son actores que antes no se tomaban en cuenta pero que hoy bregan por sus proyectos propios, a veces en contienda con el poder central, en especial el gobierno del Distrito Federal. La dispersión del poder que trajo el régimen democrático complica las negociaciones y quizá ponga ciertas trabas a los fines de la reforma.

El Proyecto comienza con una oración que define el propósito final más allá de las palabras: “La educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos *sólo* si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos”.⁴⁸ El sólo de la cita implica que la alta burocracia no contempla opciones distintas de la suya. Por ello, se puede conjeturar que detrás de la búsqueda de la personalidad única hay un

[250]

[251]

⁴⁷ Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, pág. 234.

⁴⁸ Proyecto, pág. 3. Énfasis agregado.

afán de que el gobierno central, el grupo que hoy comanda en la SEP, sea el que concrete los atributos de esa identidad, sea el poder hegemónico y ejerza un liderazgo íntegro.

Crecimiento sin desarrollo

Con todo y que la dispersión institucional es de larga data, la expansión acelerada de la matrícula de la educación media es reciente. Antes de 1970 apenas si había estadísticas de la educación básica y no eran confiables, ya que cada estado o dependencia las levantaba de manera autónoma, había menos de los demás niveles; lo que hoy se maneja como antecedentes son estimaciones que la SEP elaboró al comienzo de los años ochenta. Hasta los años setenta se levantó por primera vez la estadística básica.⁴⁹ Técnicos de la SEP diseñaron la forma F-911, que presenta datos de cada plantel y grupo por nivel a escala nacional, al comienzo y al final de cada año escolar. El grado de confiabilidad de esos datos es cada vez mayor.

La matrícula de la educación media creció a tasas moderadas entre 1970 y 1990, pero a partir de ese año la expansión fue acelerada como consecuencia de mejoras en la eficiencia terminal de la primaria y en los índices de transición entre grados y ciclos.⁵⁰ El cuadro 2 sintetiza el crecimiento de la matrícula por quinquenio entre 1990 y 2005 (datos de inscripción). En primer lugar, se nota un crecimiento de casi 92% en 15 años al pasar de poco más de un millón 700 mil alumnos a más de tres millones 300 mil. El salto mayor es en los bachilleratos controlados por los estados, al pasar de poco más de 400 mil alumnos a más de un millón 245 mil, una progresión mayor al 300%. La educación privada disminuyó del 22 al 20% en esos 15 años, aunque haya crecido en números absolutos.

⁴⁹ Secretaría de Educación Pública, *Estadística básica del sistema educativo nacional: 1970-1973*, México, SEP, 1973.

⁵⁰ La eficiencia terminal se define como el porcentaje de estudiantes que terminan con satisfacción un ciclo en el tiempo que se supone que deben concluirlo. También se puede precisar que es el índice al que se le sustraen los alumnos repetidores y los desertores en el ciclo.

CUADRO 2. MATRÍCULA ENSEÑANZA MEDIA					
Sostenimiento		1990	1995	2000	2005
Bachillerato	Total	1.721.626	2.050.689	2.594.242	3.301.555
	Federal	557.236	711.353	792.923	909.536
	Estatad	403.958	599.774	802.541	1.245.628
	Autónomo	370.133	340.154	435.503	473.132
	Particular	390.299	399.408	563.275	673.259
Profesional	Total	378.894	387.987	361.541	357.199
	Federal	200.389	244.828	71.843	63.167
	Estatad	29.054	21.353	179.551	209.485
	Autónomo	31.270	27.360	29.533	23.581
	Particular	118.181	94.446	80.614	60.966

Fuente: Secretaría de Educación Pública, *Estadística histórica del sistema educativo nacional*, en <<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>>, consultado en septiembre de 2007.

Este mismo cuadro muestra que, por más propaganda y énfasis que han puesto los diferentes gobiernos de finales de los años setenta, la enseñanza media profesional no logra calar en el ánimo de las aspiraciones sociales. Su matrícula disminuyó en más de 20 mil alumnos en esos 15 años. Se notará que el número de estudiantes del segmento estatal dio un salto de 21 mil a casi 180 mil entre 1995 y 2000, la única razón fue la transferencia del control administrativo, no académico, de los estudiantes del Conalep del gobierno federal a los estados, en 1997.

En concordancia con la matrícula, el número de docentes progresó en el bachillerato, pero disminuyó en el segmento de enseñanza profesional, como se observa en el cuadro 3. De nuevo, se nota el salto en la fracción controlada por los estados, al pasar de dos mil 500 maestros a casi 15 mil. En cuanto al número de planteles, el comportamiento es parecido, como se advierte en el cuadro 4.

CUADRO 3. PERSONAL DOCENTE ENSEÑANZA MEDIA

Sostenimiento		1990	1995	2000	2005
Bachillerato	Total	110.000	138.450	177.831	224.889
	Federal	32.573	38.332	44.101	48.936
	Estatad	21.516	38.294	44.921	64.145
	Autónomo	20.567	19.198	29.948	33.445
	Particular	35.344	42.626	58.861	78.363
Profesional	Total	35.382	38.559	32.202	31.040
	Federal	18.334	21.557	6.396	5.551
	Estatad	2.235	2.520	13.609	14.775
	Autónomo	3.030	4.225	4.143	3.539
	Particular	11.783	10.257	8.054	7.175

Fuente: Secretaría de Educación Pública, *Estadística histórica del sistema educativo nacional*, en <<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>>, consultado en septiembre de 2007.

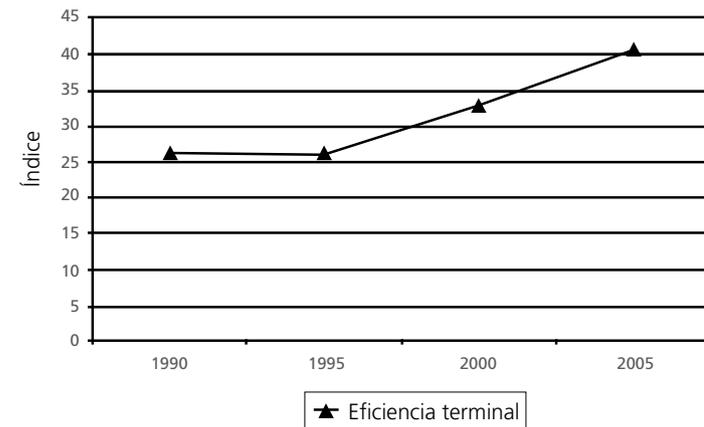
CUADRO 4. ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA

Sostenimiento		1990	1995	2000	2005
Bachillerato	Total	4.406	5.923	8.127	11.280
	Federal	1.072	1.145	1.187	1.212
	Estatad	996	1.953	3.302	5.123
	Autónomo	399	415	498	589
	Particular	1.939	2.410	3.140	4.356
Profesional	Total	1.816	1.963	1.634	1.561
	Federal	622	608	209	149
	Estatad	86	100	430	460
	Autónomo	70	71	76	57
	Particular	1.038	1.184	919	895

Fuente: Secretaría de Educación Pública, *Estadística histórica del sistema educativo nacional*, en <<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>>, consultado en septiembre de 2007.

De la calidad de la educación en la enseñanza media es poco lo que se sabe. No hay todavía estudios comparativos sólidos, ni exámenes nacionales, como sí los hay para la educación básica. Es razonable suponer que si no acaecen avances en los niveles precedentes, no existen razones para presumir que los haya en este nivel. Pero la eficiencia terminal sí ha mejorado, aunque tal alivio no es robusto; lo contrario. Con base en la misma fuente de estadísticas de la SEP, se hizo el cálculo de la eficiencia terminal global de la enseñanza media. Es decepcionante. En 1990, era de apenas 26.4% y subió a 40.7% en 2005. El abandono y la repetición de cursos son muy altos, más graves en el segmento vocacional. La gráfica 1 retrata esa calamidad.

GRÁFICA 1: EFICIENCIA TERMINAL ENSEÑANZA MEDIA



El aumento de la eficiencia terminal a partir del año 1995, pero más pronunciado después del año 2000, tal vez se deba al efecto de los programas compensatorios y de becas. El paisaje de la enseñanza media es lamentable, por eso no extraña que la alta burocracia quiera abonar su mejora. El Proyecto es un instrumento que pretende ordenar, al menos en parte, la dispersión institucional. El símbolo sobresaliente es el de proveer a la educación media de una identidad congruente con los tiempos, reducir la ineficiencia, plantar innovaciones (educación basada en modelos de competencia y flexibilidad

curricular, por ejemplo) y, en consecuencia, elevar la calidad y equidad de este nivel.

La trascendencia de la identidad

Más de 300 programas diferentes para cumplir fines que no son –o no debieran ser– dispares, es un embrollo. En su revisión de la literatura, Villa Lever asienta: “Una de las conclusiones más frecuentes en las investigaciones sobre el nivel medio superior, es la pérdida de identidad del nivel, lo que de acuerdo con los resultados propicia algunos de sus problemas más importantes [...]”.⁵¹ Lo cual coincide con el diagnóstico de un conjunto de expertos convocados por la SEP, en el gobierno de Vicente Fox, para que hicieran recomendaciones de política educativa. Su primera sugerencia –y, por el peso de su argumentación, la más importante– acude a ese expediente. Ellos asentaron: “La importancia de la media superior y los cambios que la afectan son tan grandes que recomendamos revisar a profundidad su identidad misma, discutiendo la forma en que podrán combinarse los propósitos de formación general y los vocacionales, en el contexto de la masificación del nivel y los cambios en México”.⁵²

[256]

Esa exhortación se hizo al final del sexenio, cuando ya los altos funcionarios iban de salida, pero se dejaba como una “herencia” al gobierno entrante, fuera cual fuese. En esos y otros documentos no se encuentra una definición de lo que debe suponer la identidad o por qué su ausencia es tan importante. Pero la noción es congruente con las realidades que se analizan. En efecto, se puede postular que hay una crisis de identidad en el sector medio de la educación mexicana, al grado que el Observatorio Ciudadano de la Educación cabeceó su comunicado dedicado al sector: “Nivel medio superior, ¿eslabón perdido de la educación?”.⁵³

⁵¹ Lorenza Villa Lever, *op. cit.*, pág. 136.

⁵² Consejo de Especialistas para la Educación, *Los retos de México en el futuro de la educación*, México, Consejo de Especialistas para la Educación, 2006, pág. 58.

⁵³ Observatorio Ciudadano de la Educación, “Comunicado 19”, 23 de octu-

Tal vez esa crisis se deba a razones reglamentarias y de liderazgos. Castañón y Seco encontraron elementos normativos y legales que sostienen la diferenciación, no la diversidad. Citan varios: 1) leyes y decretos distintos para marcar su nacimiento y evolución, 2) leyes o estatutos de organización y funcionamiento internos, 3) normas específicas para sus actividades, 4) disposiciones de control externo a las que deben sujetarse las diferentes instituciones, 5) dispersión de las autoridades a las que los planteles deben rendir cuentas e informes. Asimismo, detectaron lagunas que permiten que varias de esas instituciones caminen sin rumbo preciso, o a la libre interpretación de sus líderes.⁵⁴

Por esas razones es difícil que haya lazos de identificación, sentimiento de orgullo, asociación a los símbolos de la educación media de los actores del conjunto de institucionales del sector; aunque tal vez sí haya adscripción afectiva a su institución y símbolos particulares. Ser *puma*, para los alumnos de los bachilleratos de la UNAM, o profesor politécnico para los planteles de enseñanza media dependientes del IPN, por ejemplo. No sé de investigaciones que trabajen el asunto, pero supongo que sería difícil encontrar manifestaciones claras de lealtad a la institución. Quizá, si se hace caso a los teóricos neoinstitucionalistas, persista más el sello del liderazgo institucional; emanado primero de la norma y luego de la naturaleza burocrática de los dirigentes.

Los seguidores de Max Weber han enriquecido su tipología clásica sobre la dominación. El tipo de liderazgo tradicional no es aplicable a este análisis, puesto que ni en la escala macro, del sistema educativo, ni en la micro, de cualquier plantel de enseñanza, se cree en la santidad o la capacidad superior innata del dirigente. Mas es posible reconocer los atributos del líder burocrático y el carismático, o la combinación de ambos tipos. Según Hall, “El liderazgo es una forma especial de poder, relacionada muy de cerca

[257]

bre de 1999. Consultado en <<http://www.observatorio.org/>>, en septiembre de 2007. El Observatorio está formado por investigadores de la educación.

⁵⁴ Roberto Castañón y Rosa María Seco, *op. cit.*, pág. 200.

con la forma 'referente' [...] puesto que involucra 'la habilidad', con base en las cualidades personales del líder, para obtener la *subordinación voluntaria* por parte de sus seguidores en una amplia gama de 'asuntos' [...] pero involucra más que sólo el poder adjudicado a un puesto en la organización o reclamado por un miembro o miembros de las organizaciones. El liderazgo es algo que se *atribuye* a la gente por sus seguidores".⁵⁵ Cuando el liderazgo es institucional, equivale al modelo racional burocrático weberiano; cuando le es atribuido, se equipara al tipo carismático.

El problema en México –y que tiene que ver con la falta de identidad– es que los liderazgos institucionales rara vez responden a normas precisas. Por ejemplo, en lo que fue la SEIT, los puestos en la escala macro, de la SEP o los gobiernos de los estados, se asignaron por lealtades a camarillas burocráticas, arreglos sindicales, escalafón o corrupción.⁵⁶ La racionalidad burocrática era precaria, los acomodamientos se daban con bases patrimonialistas y corporativas. La confusión era mayor, puesto que ni siquiera en la escala federal había una sola dependencia que liderara; al contrario, había competencia entre los miembros de los estamentos burocráticos, los politécnicos en la SEIT, los universitarios en la antigua Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (de Educación Superior, después de la reforma administrativa de 2005).

Parece patente que hay una diferencia enorme entre el liderazgo en la cumbre, y el que se da en cada plantel; además de las diferentes graduaciones que existen en la escala de un sistema de más de cinco millones de estudiantes y casi 12 mil escuelas, distribuidas en cerca de dos millones de kilómetros cuadrados. Sin embargo, hoy el liderazgo institucional en la escala macro está mejor definido. El subsecretario de Educación Media Superior cuenta con normas que

⁵⁵ Richard H. Hall, *op. cit.*, págs. 146-147.

⁵⁶ Mediante conversaciones con altos funcionarios y lectura de documentos internos, además de entrevistas formales con autoridades de varios estados, profesores y dirigentes sindicales he documentado estos puntos en mi trabajo periodístico.

apoyan su función; hay una definición clara de su puesto en la estructura burocrática; y puede hacer uso de otros recursos del poder, como apoyos discriminados a quienes simpaticen con el Proyecto y a quienes no. Además, si su labor se distingue y muestra atributos personales de líder, no nada más la simple posesión de poder burocrático, puede tener éxito en sus campañas. La percepción que ofrece al público el subsecretario actual (refrendados por sus grados académicos, publicaciones y autoridad profesional reconocida), es que es innovador, defiende la integridad de la institución, posee habilidades técnicas y aptitudes políticas, como saber escuchar y ser eficaz en la toma de decisiones.⁵⁷

Es posible que sus atributos reconocidos le sirvan al subsecretario para afinar la identidad de la educación media, que parece ser uno de sus cometidos inmediatos y trascendentes; pero son insuficientes para conseguir un consentimiento general en situaciones de conflicto político y diferencias partidistas marcadas.

Conflictos en el régimen de partidos

Los resultados de las elecciones del 2 de julio de 2006 no fueron contundentes; hubo una diferencia de menos del .05% de los votos entre el candidato ganador, Felipe Calderón, y el segundo lugar, Andrés Manuel López Obrador. El segundo desconoció el dictamen de las urnas desde la noche misma de la votación. Después instruyó a su partido y a sus aliados del Frente Amplio Progresista (FAP): desconocer al presidente electo, calificándolo de "espurio" y adjetivándose a sí mismo "presidente legítimo". Los gobernadores estatales del Partido de la Revolución Democrática (PRD) no hicieron caso de ese mandato, pero buena parte de los diputados y senadores sí; el jefe de gobierno del Distrito Federal, miembro de ese partido, aceptó la orden y también "desconoce" al Presidente, aunque se vea forzado a mantener ciertas ligas con los altos funcionarios. Debido

⁵⁷ Esta construcción se basa en innumerables reportajes y entrevistas que concede a la prensa y otros medios.

a esa situación política, las relaciones institucionales son conflictivas. El campo de la educación pública no es la excepción.

El secretario de Educación del Distrito Federal, Axel Didriksson, un investigador educativo con reconocimiento, al mismo tiempo que puja por echar a andar sus proyectos, no deja de juzgar la política de la SEP. Tanto en sus colaboraciones semanales en el periódico *Excélsior*, cuanto en otras declaraciones, hace críticas a las propuestas de la SEP y elogia sus propias iniciativas.⁵⁸ Es claro que no desea marchar de acuerdo con lo que plantean el Programa sectorial de educación ni el Proyecto.

La enseñanza media del Gobierno del Distrito Federal (GDF), abona la diversidad. En 1998, en el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas se fundó la primera Escuela Preparatoria, y después del 2000 otras 16 más. También se fundó la Universidad de la Ciudad de México. El gobierno actual se planteó “universalizar” la educación media, ampliando las oportunidades de ingreso, no sólo en esas preparatorias, sino con un programa de bachillerato a distancia. El GDF y la UNAM firmaron un convenio el 15 de febrero de 2007, por medio del cual se acuerda que la Secretaría de Educación del Distrito Federal se encargue de la certificación de los estudios; la UNAM, de formar y certificar la planta académica.⁵⁹ La Universidad Nacional ya había inaugurado este bachillerato en 1997.

El proyecto de plan de estudios de este bachillerato es de 24 materias que se pueden cubrir en dos años; cuando la SEP hace esfuerzos desde los años ochenta para que la enseñanza media, sin importar el tipo de programa y calendario, se realice en tres años. El GDF celebra desde antes lo que apenas es una apuesta. Sin mediar evaluación alguna, asienta: “Esta nueva modalidad de bachillerato a distancia ha ido ganando prestigio desde su inicio, en junio de

⁵⁸ Las críticas que hace Didriksson pueden ser razonables, aunque no siempre el tono que utiliza, siendo un alto funcionario. Lo que me perturba es que asiente que sus promesas ya son realidades y que son las mejores.

⁵⁹ Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, “El programa de educación a distancia de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal”, México, SEGDF, 2007. Folleto de divulgación.

2007, debido a su alta calidad y rigor académico, así por su carácter público y gratuito, y por no tener restricciones para acceder a él como consecuencia del promedio o la edad”.⁶⁰

No se entiende cómo se podrá medir ese rigor académico y esa calidad, si sus alumnos no presentan examen de ingreso y se rechaza cualquier convenio con el CENEVAL o cualquiera otra institución que evalúe los aprendizajes de los estudiantes. De antemano, el GDF se separa del Proyecto de la SEP y asegura mayor dispersión. Aunque no hay noticias de rechazo, cualquier otro gobierno lo puede hacer, así como cualquier otra universidad pública. De esos retos no se habla en el Proyecto, tampoco se vislumbra qué hará el gobierno central cuando quienes disienten no acepten ese *sólo*, ni se adaptan a la identidad que se quiere construir.

Debido a la diversidad institucional, a los orígenes caóticos, a las fallas gubernamentales y hasta los caprichos de algunos mandatarios, la educación media carece de una identidad propia. Los diferentes segmentos tienen normas, estructuras de funcionamiento y fines distintos; incluso el Conalep, con la reforma de 1997, ya prepara a los alumnos que lo deseen para la educación superior; es nada más un puente.

Con el panorama desolador de la educación media, no extraña que la alta burocracia central quiera mejorar. La apuesta que hace es alta, tiene mucho por ganar, pero como sentenció el viejo Maquiavelo: “No hay nada más difícil de manejar, o más dudoso de éxito, o más peligroso de dirigir que liderar la introducción de un nuevo orden de cosas”.⁶¹

Aristas políticas de la reforma integral

Debido a la diversidad institucional de la educación media, la dispersión geográfica y la multitud de normas y reglamentos, las

⁶⁰ *Ibid*, pág. 1.

⁶¹ Niccolò Mchiavelli, *The Prince and Other Writings*, Nueva York, Barnes and Noble Classics, 2003, pág. 25. Traducción libre.

relaciones de poder en este segmento eran difusas –continúan hasta el momento, modificarlas es el objeto furtivo de la reforma–. En el régimen anterior, los actores nunca se definieron con precisión. Los funcionarios centrales no ejercían un poder pleno porque no había consignatarios que respondieran a sus órdenes y, si los había y no las cumplían, aquéllos no tenían forma de coaccionarlos. Era un poder nominal cuyos actos muchas veces resultaban inconsecuentes o en “la alzada” de otras instituciones para no tocar territorios o generar conflictos.

El logro de la burocracia modernista, en el gobierno de Vicente Fox, fue la reforma administrativa que unificó el mando en la educación media federal. Al desaparecer la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas se cumplió un viejo sueño de varios secretarios que no pudieron *quebrar* el dominio de los ingenieros y técnicos que la colonizaron desde su fundación. Esta subsecretaría parecía un ministerio con amplios márgenes de autonomía dentro de la misma SEP, también mantenía su independencia orgánica del SNTE, a pesar de que los directores de esas escuelas son miembros del sindicato. El grupo de técnicos tenía bajo su control escuelas de secundaria, enseñanza media, superior y posgrados. El reclutamiento de los altos funcionarios era cerrado, a veces algún secretario de Educación Pública no podía *penetrar* y ejercer su poder, tenía que negociar con una burocracia hegemónica con años de experiencia y control del aparato.

Aquel gobierno ya no tuvo tiempo de empujar por mayores reformas que acentuaran la dirección vertical, quizá ni lo deseaba; la diversidad institucional, plantada en lustros de maduración, no se puede suplantar por decreto. Pero la modificación de la norma le facilitó el trabajo al gobierno que le sucedió. A partir de 2007, la SEP ha buscado mecanismos de consenso para llevar a puerto su propuesta, no se trata de una imposición vertical, es imposible en las condiciones políticas actuales. No obstante, si hay logros prácticos eficaces y en el corto plazo, se notará más el ejercicio del poder, la conducción central y, a pesar de que en el lenguaje se la valora,

la diversidad se habrá reducido. El cambio institucional que el Proyecto esboza, implica modificaciones en las normas, las rutinas de cada segmento, cierto control técnico centralizado, y establecer un liderazgo político resuelto.

Cambios sin reformas reglamentarias

Antes de lanzar el Proyecto, en 2007, el subsecretario de Educación Media Superior del gobierno de Felipe Calderón, Miguel Székely Pardo, cabildó, primero al interior de la misma SEP, con funcionarios profesionales que administraban la estructura de la antigua SEIT, y luego con autoridades de los estados y las universidades públicas.

El fruto de aquella modificación estructural es que hoy se encuentran bajo un solo mando las direcciones generales de Bachillerato, Centros de Formación para el Trabajo, Educación Tecnológica Industrial, Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, Educación Tecnológica Agropecuaria, que antes estaban separadas y funcionaban con independencia unas de otras, a veces con programas empalmados. Además, mantuvo y reforzó las funciones del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica con el fin de uniformar las actividades de ese segmento. La unificación facilita definir las líneas de mando y acciones comunes. Se definió con claridad el flujo del poder jerárquico: cada dirección general tiene la autoridad necesaria para realizar sus responsabilidades, pero sólo el subsecretario (y sus superiores) ejerce el poder sobre el conjunto.

Sin embargo, el cambio institucional que la SEP busca poner en práctica no marcha sin conflictos. La medida más radical para uniformar el bachillerato consistía en la emisión de un diploma único para los egresados, pero hubo confusión en los mensajes; la prensa hablaba de un certificado único, lo que significaba la pérdida de identidad –si es que la tuvieron– de cada uno de los cinco subsistemas. “El Sistema Nacional de Bachillerato se verá expresado físicamente en un diploma único. En este diploma se podrán incluir elementos correspondientes a la modalidad en la que el egresado

haya concluido sus estudios con el fin de mantener la identidad de las diversas instituciones, e incluir precisiones sobre el título de quien lo recibe”.⁶²

Esa apuesta puede resultar tortuosa, se tendría que modificar la LGE, el gobierno tendría que enviar iniciativas al Congreso federal, con lo cual abriría la puerta a más debates con tintes partidistas y retrasaría la puesta en práctica de otros elementos de la reforma. Tal vez el gobierno recurra a acuerdos secretariales para establecer normas de evaluación o acreditación, o decretos presidenciales para crear nuevas instituciones o fortalecer el mando de la SEP.

El recodo del control técnico

El Proyecto persigue resolver problemas reales y añejos de cobertura, calidad y equidad, además de “[...] abordar más eficazmente otros problemas graves de la EMS, tales como la orientación y tutoría, la formación docente, la gestión escolar y la evaluación del sistema”.⁶³ Para lograr esos propósitos, la alta burocracia se propone constituir un modelo más eficaz de bachillerato que le brinde cierta homogeneidad a la diversidad institucional. En el trayecto, el gobierno federal asentará su autoridad y, quizá, logre imponer nuevas reglas del juego para todos los actores y definir mejor las relaciones de poder.

Según Apple, las rutinas del control técnico se basan en los materiales educativos elaborados por expertos y en las evaluaciones de todo tipo.⁶⁴ El Proyecto plantea innovaciones que, de llevarse a cabo, vivificarán el control central por sobre los poderes periféricos. Al mismo tiempo que significan elementos de modernización sobre el sistema caduco. La SEP afirma que el “[...] sistema busca fortalecer la identidad del nivel en un horizonte de mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos

⁶² Proyecto, pág. 87.

⁶³ Proyecto, pág. 88.

⁶⁴ Michael Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC, 1987, págs. 155-157.

compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad”.⁶⁵

El simbolismo es obvio: elogios a la diversidad pero la búsqueda del control técnico es patente. En primer lugar, intenta borrar las grandes diferencias entre los segmentos. El primer principio básico que propone el Proyecto es el “reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato”, con el fin de facilitar a los estudiantes el tránsito entres subsistemas y escuelas. Para ello, la SEP nombra un marco curricular común, basado no en contenidos sino en desempeños terminales. Para alcanzar esos fines, el Proyecto postula educar por medio del modelo de competencias, que irán de las genéricas a las profesionales. Y con este marco, promover la flexibilidad.

Algunos de esos fines se ven favorecidos porque en la mayoría de las instituciones, incluyendo a ciertas universidades autónomas, ya se habían echado a andar diversas formas del modelo de enseñanza basado en competencias, bajo el influjo de las tendencias internacionales. Pero por el momento parece ilusorio esperar que la reforma permita “[...] hablar de un solo bachillerato, de ahí su connotación universal, con lo que pierde sentido enfatizar las diferencias entre bachillerato general, tecnológico y profesional. Aunque estas denominaciones no desaparezcan, su función única es la de hacer referencia a las opciones de salida de los egresados”.⁶⁶ La conjetura razonable es que las instituciones que dependen del gobierno federal y de los estados se alinearán al Proyecto.

La experiencia del CENEVAL, los resultados de los exámenes PISA, que tanto debate provocan, y la institución de otros mecanismos, serán las fuentes que, bien utilizadas, fortalecerán el poder central por sobre los regionales y las universidades autónomas, pero no hay certeza de que éstas se plieguen con facilidad y abandonen

⁶⁵ Proyecto, pág. 40.

⁶⁶ Proyecto, pág. 67.

cierto santuarios para grupos que han resistido cualquier proceso de evaluación y rendición de cuentas. El sector privado tendrá que seguir la corriente, pues es el único segmento que se disciplina a la amenaza de sanciones. Es casi seguro que el gobierno del Distrito Federal continuará con su política de expansión y que no aceptará incorporarse al sistema nacional de evaluación educativa que se propone construir el gobierno de Calderón.

El cabildeo y los cambios en las normas serán insuficientes para vencer las reticencias activas y (las más graves) las rutinas pasivas que enfrenta el Proyecto. Llevar a puerto las apuestas más importantes demanda de la construcción y el uso de la *tecnología del poder* apropiada.

Liderazgo y poder político

El Proyecto sintetiza dos propósitos políticos, uno explícito, mejorar la calidad y la equidad en la educación media y, el otro, implícito, afirmar la conducción del gobierno central por sobre los demás actores. Es, por decirlo así, un Proyecto para construir una hegemonía institucional. El diseño de la *tecnología del poder* se basa en el control del currículum y en los procesos de evaluación. El argumento de mejorar la calidad se expresa en el propósito de buscar pertinencia, relevancia y flexibilidad a los planes de estudio, con el fin de que se adapten a las condiciones actuales, locales y globales. El Proyecto expresa: “[...] los planes de estudio deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe haber la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan la lengua y las matemáticas, por ejemplo, a partir de situaciones de su vida inmediata”.⁶⁷ El tono de propuesta apenas disimula la crítica a la rigidez de los currículum, llenos de conocimientos librescos, al margen de la experiencia.

El sector modernista sabe que mejorar la calidad es un propósito de plazo largo. Por eso subraya que debe haber procesos

complementarios al modelo de competencias, como orientación y tutoría a los estudiantes, desarrollo de la planta docente, renovar las instalaciones y el equipamiento, profesionalizar la administración de los planteles y el sector, y, sobre todo, establecer un sistema de evaluación integral.

La estrategia del grupo dirigente no es de enfrentamiento con los otros grupos, trata de sumar al poder central los poderes –algunos autárquicos– existentes y manda señales claras de sus propósitos reformistas. Por ejemplo, con el fin de atacar rutinas perversas del sistema educativo, donde los directores de planteles y funcionarios medios tendían a perpetuarse en los cargos sin rendir cuentas, en 2007 la Subsecretaría actuó dentro de su ámbito de competencia. Debido al número de quejas recibidas en la SEP contra los directores de los planteles de bachillerato, la SEMS decidió retirarlos y seleccionar, a través de un concurso, a sus sustitutos. El Subsecretario declaró: “En la mitad de estos planteles [federales], lo que se tenía eran muchas quejas en contra de los directores, tanto de alumnos quejándose de malos tratos, o había casos en los que un mismo problema era denunciado por varios actores: alumnos, maestros o padres de familia; por ejemplo, que el director era una persona que maltrataba a los alumnos o que se hacía la vista gorda frente a los problemas”.⁶⁸

Ese fue un atentado directo contra el orden corporativo y los hábitos heredados del régimen de la Revolución mexicana. Aunque había directores de valía, no llegaban por méritos académicos, sino por *palancas*, compadrazgo o algún otro de los atributos de un Estado patrimonialista. No hay garantía de continuidad, ni tampoco que los concursos sean transparentes, aunque en la segunda convocatoria ya no hubo protestas. De 952 planteles federales de enseñanza media, 148 tienen un nuevo director, algunos de ellos provenientes de otras escuelas o de fuera del sistema. En estos concursos se privilegiaron los grados académicos y otras habilidades

[266]

[267]

⁶⁷ Proyecto, pág. 43.

⁶⁸ *Reforma*, 13 de noviembre de 2007.

por sobre la experiencia. Lo cual tiene lógica política: la experiencia se ganó en el antiguo sistema.

En la misma entrevista, el Subsecretario mencionó que el SNTE no opuso resistencia ni objetó los concursos. Tal vez eso se deba a que en los términos tradicionales de reclutamiento de directivos, el poder no lo ejerce el Comité Ejecutivo Nacional del sindicato, sino los dirigentes del grupo de ingenieros y técnicos. No tener de enemigo al SNTE es una ventaja comparativa que ningún gobierno anterior aprovechó. Hay noticias de que se institucionalizará este procedimiento y que para 2010 todos los directores de estos planteles se seleccionarán por concurso abierto. Para un observador externo, el subsecretario Székely construye paso a paso un liderazgo eficaz que intenta romper tradiciones y abonar al Proyecto; aunque no alcance todos los fines que se propone.⁶⁹

[268] La propuesta del Proyecto profundiza en el Programa de modernización iniciado en el gobierno de Salinas de Gortari. Abandona el marco del nacionalismo y se apoya en las tendencias que acompañan las instituciones clave en el crecimiento de la globalización. Retoma las ideas centrales del constructivismo pedagógico y las opone a la memorización como la piedra angular del modelo de enseñanza. El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. La SEP no apuesta a tener un control técnico rígido y definir desde el centro todos los elementos del currículum, como sí lo hace en la educación básica. Pretende fijar los estándares de desempeño y, por medio de instrumentos de evaluación, apreciar el desarrollo de cada modalidad y escuela.

El Proyecto también intenta lograr cambios en los métodos de evaluación (tal vez esa sea la pieza principal del andamiaje): atacar los santuarios de los sectores tradicionalistas que gobiernan la educación, tanto en la SEP cuanto en los estados. Según la Subsecretaría,

⁶⁹ *Reforma*, 13 de noviembre de 2007.

uno de los objetivos principales de la evaluación debe servir para revisar que existan las condiciones para que se verifiquen los principios básicos que se buscan, sobre todo en los temas del reconocimiento universal del bachillerato y el tránsito entre subsistemas y escuelas, es decir, romper el aislamiento que caracteriza a cada subsistema. No hace secreto de cuál es su propósito final: "La evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato debe ser integral, es decir, incluir todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados. Para tal efecto habrá que desarrollar un modelo que considere los distintos ámbitos del quehacer escolar. Además de estar orientada a promover la calidad de manera general, la evaluación servirá para dar seguimiento a los distintos aspectos que contempla la reforma integral del bachillerato".⁷⁰

[269] La evaluación es crucial para todo propósito político. El Proyecto no define con precisión cuáles serán los instrumentos para evaluar, pero sí pondera los aspectos que estarán sujetos a esos mecanismos: los aprendizajes, los programas, el apoyo a los estudiantes, los docentes, las instalaciones y el equipamiento, la administración, y las instituciones. A este conjunto el Proyecto lo denomina evaluación integral. Es razonable suponer que, como sucede en la actualidad, el control de la evaluación, sus métodos y resultados, seguirán siendo potestad del sector central. Sin embargo, en función del ejercicio del poder, eso no será suficiente, los receptores de los actos del poder tienen que estar convencidos del valor de los instrumentos. El control por medio de la evaluación es más efectivo cuando los individuos que son examinados piensan que las consideraciones son importantes, que pueden obtener recompensas por buen desempeño o ser sancionados si cometen faltas. Como sentenció Weber, la credibilidad es la fuente de la legitimidad.

En el corto plazo de un año de gestión del presente gobierno, la SEP ha prosperado en sus intentos de reformar la enseñanza media, ha dado pasos concretos y modificado ciertas rutinas que

⁷⁰ Proyecto, pág. 84.

tardaron décadas en asentarse, como la designación de directivos escolares y mandos medios mediante el compadrazgo y las presiones de grupos. Eso, y el diseño mismo del Proyecto, arrojan pruebas de que el grupo dirigente en la SEP aspira a trastocar las relaciones de poder existentes, cimentar su hegemonía, no busca cambios periféricos. Ambiciona un nuevo diseño institucional donde la acción política del gobierno central defina y, de ser posible, dirija, los destinos de la enseñanza media. Y, en ese trayecto, abreviar su diversidad institucional.

[270]

Acrónimos y siglas

CCH	COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
CEB	CENTROS DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO
CENEVAL	CENTRO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
CETIS	CENTRO DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO INDUSTRIAL
COMIE	CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONALEP	COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA
EMS	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ENP	ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
FAP	FRENTE AMPLIO PROGRESISTA
GATT	GENERAL AGREEMENT ON TARIFFS AND TRADE /ACUERDO GENERAL DE TARIFAS Y ARANCELES
GDF	GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL
IPN	INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
LGE	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
OCDE	ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS
PAN	PARTIDO ACCIÓN NACIONAL
PRD	PARTIDO DE LA REVOLUCIÓN DEMOCRÁTICA
PRI	PARTIDO REVOLUCIONARIO INSTITUCIONAL
PROGRESA	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN, SALUD Y ALIMENTACIÓN
PRONABES	PROGRAMA NACIONAL DE BECAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
SEIT	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICAS
SEMS	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
SEP	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SNTE	SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
UNAM	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

[271]

Referencias bibliográficas

Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC.

Baldrige, Victor et al. (1978), *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco, Ca., Jossey-Bass.

Bassols, Narciso (1964), *Obras*, México, Fondo de Cultura Económica, Introducción y notas de Jesús Silva Herzog.

Brunner, José Joaquín, "Evaluación y financiamiento: La educación superior en América Latina", en *Cuadernos de Marcha*, vol. X, núm. 85 (julio de 1993).

Cámara de Diputados, *Decreto de presupuesto de egresos de la federación 2004*. <<http://www.camaradediputados.gob.mx/>>.

Carnoy, Martin (1984), *The State and Political Theory*, Princeton, Princeton University Press.

Castañón, Roberto y Rosa María Seco (2000), *La educación media superior en México: Una invitación a la reflexión*, México, Noriega Editores.

Castrejón Díez, Jaime (1998), "El bachillerato", en Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica. Tomo II, págs. 276-297.

Cohen, Ira J. (1996), *Teoría de la estructuración: Anthony Giddens y la constitución de la vida social*, México, UAM-Iztapalapa.

Consejo de Especialistas para la Educación (2006), *Los retos de México en el futuro de la educación*, México, Consejo de Especialistas para la Educación.

Crawford, Sue E. S. y Elinor Ostrom, "A Grammar of Institutions", en la *American Political Science Review*, Vol. 89, Número 3 (septiembre de 1995).

Gramsci, Antonio (1976), *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Novaterra, Mario A. Manacorda (editor).

[272]

Guerra Ramírez, María Irene, "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10 (julio-diciembre, de 2000), págs. 243-272.

Guevara Niebla, Gilberto (2005), *La libertad nunca se olvida. Crónica del movimiento estudiantil de 1968*, México, Cal y Arena.

Hall, Richard H. (1996), *Organizaciones: Estructuras, procesos resultados*, México, Prentice Hall.

Hobbes, Thomas (1968), *Leviathan*, Harmondsworth, Penguin.

Hoyle, E. , "Micropolitics of Educational Organizations" en *Educational Management and Administration*, Vol. 10 (1982), págs. 87-98.

Kafka, Franz, *El proceso*, Madrid, Cátedra, 1997 (traducción y estudio introductorio de Isabel Hernández).

Lenin, Vladimir I., "El estado y la revolución" en *V. I. Lenin: Obras escogidas*, Moscú, Progreso, 1969, págs., 272-365.

March, James y Johan P. Olsen (1997), *El redescubrimiento de las instituciones: La base organizativa de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.

Marx, Karl y Fiedrich Engels, "El manifiesto del partido comunista", en *Marx y Engels: Obras escogidas*, Moscú, Progreso, 1971, Tomo I, págs., 12-50.

Marx, Karl, "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política", en *Marx y Engels: Obras escogidas*, Moscú, Progreso, 1971, Tomo I, págs. 341-346.

Mchiavelli, Niccolò (2003), *The Prince and Other Writings*, Nueva York, Barnes and Noble Classics.

Observatorio Ciudadano de la Educación, "Comunicado 19", 23 de octubre de 1999, en <<http://www.observatorio.org/>>

Ornelas, Carlos, *Crítica al nuevo federalismo educativo* (México, Siglo Veintiuno Editores), en prensa.

[273]

Ornelas, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, Carlos, "Examen único: reclamos y perspectivas", en *Este País*, núm. 66 (septiembre de 1996).

Ornelas, Carlos, "La educación técnica y la ideología de la Revolución mexicana", en Graciela Lechuga (compiladora), *La ideología educativa de la Revolución mexicana*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, 1984, págs. 33-60.

Ornelas, Carlos y Ana Rosario Loera (1978), *The Politics of Educational Reform in Mexico: 1970-1976*, Trabajo terminal de maestría en Educación Internacional, Stanford University.

Poder Ejecutivo Federal, "Reglamento interno de la Secretaría de Educación Pública", *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero de 2005.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa sectorial de educación: 2007-2012*, México, Secretaría de Educación Pública, 2007.

[274]

Powell, Walter W. y Paul J. Di Maggio (compiladores) (1999), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica.

Putnam, Robert D. et al. (1992), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press.

Ramsey, Gregor, Martin Carnoy y Greg Woodburne, "Aprendiendo a trabajar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10 (julio-diciembre 2000).

Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, "El programa de educación a distancia de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal", México, SEGDF, 2007. Folleto de divulgación.

Secretaría de Educación Pública (2006), *Calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial de la Federación*, 28 de mayo de 1982.

Secretaría de Educación Pública (1973), *Estadística básica del sistema educativo nacional: 1970-1973*, México, SEP.

Subsecretaría de Educación Media Superior, "La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de la diversidad", México, SEP, Documento de trabajo del 16 de noviembre de 2007.

Vergara, Rodolfo (1997), "El redescubrimiento de las instituciones: De la teoría organizacional a la ciencia política". Estudio introductor a la obra de March y Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones: La base organizativa de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.

Villa Lever, Lorenza, "La educación media superior", en *Políticas educativas de educación básica: educación media superior*, México, COMIE, 2003. Serie La investigación educativa en México, 1992-2002. Tomo 9, págs. 118-190.

Weber, Max (1964), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

[275]

