

METAFÍSICA Y PERSONA

Filosofía, conocimiento y vida

Metafísica y Persona, Año 10, No. 20, Julio-Diciembre 2018, es una publicación semestral, coeditada por la Universidad de Málaga y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla A.C., a través de la Academia de Filosofía, por la Facultad de Filosofía y Humanidades y el Departamento de Investigación. Calle 21 Sur No. 1103, Col. Santiago, Puebla-Puebla, C.P. 72410, tel. (222) 229.94.00, www.upaep.mx, contacto@metyper.com, roberto.casales@upaep.mx. Editor responsable: Roberto Casales García. Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2014-061317185400-102, ISSN: 2007-9699 ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título y contenido No. (en trámite), otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Édere, S.A. de C.V., Sonora 206, Col. Hipódromo, C.P. 06100, México, D.F., este número se terminó de imprimir en octubre de 2017, con un tiraje de 250 ejemplares.

Metafísica y Persona está presente en los siguientes índices: Latindex, ISOC, RE-DIB, SERIUNAM, The Philosopher's Index, ERIH PLUS.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de los editores.

METAFÍSICA Y PERSONA

Filosofía, conocimiento y vida

Año 10 — Número 20

Julio-Diciembre 2018



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Contenido

Artículos

<i>Philosophy and Neuroscience: Relation between Mirror Neurons and Empathy</i> Santiago de Arteaga Gallinal.....	11
<i>Operacionalizar el bien común. Teoría, vocabulario y medición</i> Mathias Nebel	27
<i>El fenómeno y el juicio de gusto. La fenomenología richiriana y la estética kantiana</i> Sacha Carlson.....	67
<i>Entre derecho y política: la relación entre bien público y bien común</i> Martin Haeberlin.....	87
<i>An Aggregate of Substances as an External Object</i> Shohei Edamura	101
<i>La calidad de la educación como bien común</i> Pedro Flores-Crespo	125
<i>La lógica mexicana de Antonio Rubio. Parte II. En su origen y en la historia</i> Walter Redmond	137
<i>Bien común y vulnerabilidad</i> Clemens Sedmak.....	157
<i>El personalismo ético de Friedrich Schleiermacher: la importancia de la "Bildung" para la realización de la comunidad</i> Catalina Elena Dobre	173

La calidad de la educación como bien común

The Quality of Education as Common Good

PEDRO FLORES-CRESPO

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro

pedro.florescrespo@uaq.mx

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo relacionar la noción del bien común con la educación y explorar si existen ciertas posibilidades analíticas para entender mejor los problemas educativos. Se presentan tres argumentos centrales en este sentido. Primero, se sostiene que al realizar esta conjunción, se puede tener una mejor idea de la “profunda complementariedad” entre agencia individual y arreglos sociales.¹ No obstante, también se señalan las dificultades sobre cómo organizar las interacciones entre individuos. En este sentido, cobra relevancia el proceso participativo, central en la noción del BC. Segundo, se propone que, en lugar de tomar globalmente a la educación como un bien común, se ganaría más si nos centramos en su calidad. Todo ello para poder imaginar indicadores de bien común y poder realizar comparaciones. El tercer argumento es que aun cuando la participación social en la escuela alude a “virtudes colectivas” del bien común, éstas, en México, no son del todo claras y, por lo tanto, falta un largo camino para crearlas.

Palabras clave: educación, calidad, bien común, participación social, México.

ABSTRACT

This article argues that: (1) there are real possibilities of applying the notion of common good to the educational sector, (2) it could be more relevant to focus on the quality of education in order to construct context-based indicators and, (3) as the idea of common good stresses “collective virtues”, it would be relevant to take into account the policy of social/parental in Mexico. This approach could help understand Mexico’s educational problems more broadly.

Keywords: education, common good, social engagement, school, Mexico.

¹ SEN, A., *Development as freedom*, Oxford: OUP, 1999.

Introducción

Este artículo presenta una versión revisada de una ponencia expuesta en el Seminario Internacional sobre la Creación de un Indicador de Bien Común (BC) que organizó la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) en diciembre de 2017.

Consta de tres partes principales. En la primera, retoma los elementos teórico-analítico presentados por Mathias Nebel en el documento de discusión intitulado *Operationalizing the common good. Theory, vocabulary and measurement* (Operacionalizar el bien común. Teoría, vocabulario y medición).² En segundo lugar, trata de aplicar la noción de bien común al campo educativo y específicamente a la Política de Participación Social (PPS) en la escuela de México. Esta aplicación abona a la intención de avanzar hacia la medición del bien común. En tercer y último lugar, se presenta una serie de preguntas, a manera de hipótesis, para continuar la discusión sobre el bien común y su utilidad en el campo de los asuntos públicos como la educación.

Las posibilidades del bien común en el campo educativo

Mathias Nebel, en *Operationalizing the common good*, muestra que la discusión sobre el bien común (BC)³ puede adoptar un enfoque realista, pragmático y plural. La realización de objetivos comunes, dice Nebel, compete a los diversos actores sociales y no solamente al gobierno, y esto, para los que vivimos un régimen presidencialista como el mexicano, es relevante.

Pero si bien el pluralismo es valioso como expresión de la democracia, aún existen dudas sobre cómo organizar los colectivos para desarrollar mejores esquemas dialógicos y de deliberación pública, especialmente para plantear-

² NEBEL, M., *Operationalizing the common good. Theory, vocabulary and measurement*. Documento de discusión. Puebla: UPAEP, 2017.

³ La noción de bien común “describe una comunidad congregada en la consecución de un bien creado específico. Señala la forma en la cual el objeto de una interacción [...] es apreciado, realizado y compartido por una comunidad de personas. Al bien común corresponde por lo tanto siempre una comunalidad del bien común [el significado que comparten y conllevan las personas involucradas en la interacción]. El bien común resulta de la conjunción real del bien de las personas y del bien del grupo por medio de una interacción. / Por lo mismo, el bien común constituye una dinámica libre y frágil por la cual una comunidad se apropia y reinventa constantemente los bienes creados que la constituyen como tal. Esta dinámica hospeda en su centro una esperanza: que mi bien no se vea disminuido del bien ajeno, sino que se enriquezca y se incremente del bien de todos”. INSTITUTO PROMOTOR DEL BIEN COMÚN. “Glosario del bien común”, <https://upaep.mx/biencomun/templates/biencomun/Glosario.pdf> (consultado 08/02/2018).

nos juntos cómo poder vivir mejor, es decir, determinar cuáles bienes comunes pueden o deben congregarnos como sociedad. En algunos terrenos de los asuntos públicos como la educación, por ejemplo, se comprueba un pluralismo importante, con un gran número de actores de distintas ideologías, pero se mantienen reglas de comportamiento arcaicas.⁴

Una ilustración de este argumento es que la negociación del financiamiento público a las universidades ya no se hace frente al Presidente de la República (como hace 30 años) sino frente a las bancadas de los distintos partidos, donde los criterios técnicos de asignación de recursos importan menos que los políticos.⁵ Hay entonces poca “claridad de las reglas con que se organiza la interacción”⁶ de los actores políticos en este tema.

Por otro lado, la discusión que realiza Nebel permite preguntarse si en el campo educativo existen espacios de oportunidad real para que los individuos (investigadores, maestros y estudiantes) y las organizaciones (universidades, escuelas, comunidades docentes) puedan definir qué es realmente valioso y cómo se pueden hacer realidad sus propósitos razonados.

La autonomía de la universidad pública, por ejemplo, ha ido perdiendo terreno como consecuencia de la implementación no voluntaria de mecanismos de evaluación institucional.⁷ Por otra parte, la evaluación docente enmarcada en la Reforma Educativa de 2013, se convirtió en Ley sin tomar en cuenta la opinión de los sujetos implicados, en este caso, los profesores de educación básica y media superior.⁸

Estos dos casos en el ámbito educativo señalan, por un lado, la relevancia de repensar la noción del BC en referencia a la autonomía organizacional e individual y, por otro, nos hace mirar hacia la capacidad que tiene la democracia mexicana para resolver los problemas sociales. Y esta fue, precisamente, una de las razones expuestas por Nebel para discutir los alcances del BC.

⁴ FLORES-CRESPO, P., “La política educativa y la democracia. Euforia, cambio y retos en el periodo 2000-2010”, en *La educación pública: patrimonio social de México III. Legado, huellas, cambios*, México: SEP-FCE, 2010.

⁵ MENDOZA, J., *El cabildeo legislativo para el presupuesto federal de educación superior. Papel de la ANUIES y resultados en el periodo 2001-2007*, México: ANUIES, 2009.

⁶ NEBEL, *Operationalizing the common good...*

⁷ Mientras las universidades públicas autónomas no acaten los esquemas de evaluación impuestos por la Secretaría de Educación Pública o el Conacyt, no fluirá el financiamiento público. Consecuentemente, las prácticas educativas internas tienden a modificarse por un estímulo de carácter externo.

⁸ Sylvia Schmelkes, entonces Consejera Presidente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, reconoció en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Chihuahua-2015), que la posibilidad de consulta al magisterio fue cancelada por la SEP.

Otro argumento para ocuparse analíticamente del BC dentro del sector educativo —como instrumento de análisis social— es que hace énfasis en lo colectivo. Lo hace, sin embargo, desde una perspectiva más elaborada de la que presenta el clásico paradigma comunitarista.⁹ Es decir, dentro de la noción de BC parece que libertad individual no queda subsumida a lo que crea o determine como norma la estructura, el grupo o la comunidad. Esto es importante para el trabajo empírico: en cualquier ejercicio de medición es importante considerar la relación recursiva y reflexiva entre agencia y estructura. Esto implica medir cómo el contexto facilita o condiciona la libertad efectiva de personas y grupos, de manera congruente con la teoría de la estructuración del sociólogo Anthony Giddens,¹⁰ o incluso con la del mismo Amartya Sen, cuando afirma que existe una “profunda complementariedad” entre libertad de agencia individual y arreglos sociales.¹¹

En resumen, un acercamiento pertinente al campo educativo desde una perspectiva del BC existe, sobre todo, si consideramos los tres puntos siguientes: (1) Existe una relación profunda entre los dos planos de observación que son lo social y lo individual; (2) La pluralidad no es suficiente para mejorar las interacciones entre actores; (3) La autonomía y la voz de los sujetos en la determinación y el desarrollo del BC parecen estar aún en un plano marginal, aun cuando se ha avanzado en términos democráticos. ¿Podría la noción del BC propuesta aquí servir de catalizador para desarrollar mejores prácticas democráticas? Hanna Arendt sugiere que la política es un espacio primordial donde la acción humana es reconocida como humana por su involucramiento en la interacción social.¹²

La educación: ¿un bien privado, público o común?

En el campo de las ciencias sociales aplicadas hay una discusión sobre si la educación puede ser vista como un producto de mercado (*commodity*),¹³ como un bien público (*public good*)¹⁴ y ahora, como un bien común (*common*

⁹ Ver MCINTYRE, A., *After virtue*, South Bend: Notre Dame University Press, 1981; ETZIONI, A., *The New Golden Rule*, New York: Basic Books, 1996.

¹⁰ GIDDENS, A., *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*, Hong Kong: MacMillan Press, 1979.

¹¹ SEN, A., *Development as freedom*.

¹² ARENDT, H., *The human condition*, Chicago: Chicago University Press, 1958.

¹³ Para un acercamiento a esta perspectiva, ver el reporte del Banco Mundial sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. FERREYRA, M. M. *et al.*, *At a crossroads. Higher education in Latin America and in the Caribbean*, Washington: IBRD-BM, 2017, p. 301.

¹⁴ DAVIET, B., *Revisiting the Principle of Education as a Public Good*, París: UNESCO, 2016, p. 16.

good).¹⁵ La UNESCO defiende hoy en día este último punto de vista en cuanto rebasa el “concepto instrumental del bien público”; pues la “noción de la educación como ‘bien común’ reafirma su dimensión colectiva como tarea social común”, es decir, como una “responsabilidad compartida” y un “compromiso con la solidaridad”.¹⁶

La distinción entre mercancía, bien público y bien común no es trivial, ya que a partir de una u otra noción se pueden derivar políticas, programas e incluso mediciones radicalmente diferentes. Si la educación es vista como un *bien público*, se pretenderá entonces que todos se beneficien de ella. Pero si, por el contrario, se la considera una *mercancía*, sólo podrá ser consumida por aquél que tenga capacidad económica o talento. El lenguaje no es aquí inocuo. Cada definición de la educación conlleva significaciones y valoraciones diferentes que a su turno determinan políticas divergentes. El reciente documento de la UNESCO, *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, participa de este movimiento de redefinición. Efectivamente, considerar a la educación sólo como un bien público no deja de ser problemático.¹⁷ Según Samuelson, un bien público es aquél cuyo consumo no reduce su disponibilidad para otros consumidores y al cual el acceso no se puede limitar.¹⁸ Si bien hoy en día nadie argumenta la existencia de bienes públicos perfectamente puros, la educación nunca pudo ser capturado adecuadamente por una noción básicamente económica.¹⁹ Por una parte, la educación no se deja subsumir a la noción de consumo individual. No se consumen conocimientos, sino que se transmiten, se apropian, se enriquecen en una relación mutua de aprendizaje. Por otra parte, la educación sí constituye un bien del cual fácilmente se pueden excluir personas, como lo son hoy millones de niños, jóvenes y adultos de los sistemas educativos nacionales. Lo que escapa a una noción de bien público es que la educación es un bien intrínsecamente social, es decir, que no puede reducirse a la suma de sus componentes individuales, es decir, precisamente, un bien común, un bien inseparable de nuestras interacciones. Ésta es en parte la conclusión de la UNESCO.²⁰

Por su parte, Simon Marginson constata que uno de los principales obstáculos para considerar a la educación superior como un “bien público o como un bien común” es que opera en un ambiente altamente estratificado por el

¹⁵ Ver UNESCO, *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, París: UNESCO, 2015, p. 92.

¹⁶ UNESCO, *Replantear la educación...*, p. 92.

¹⁷ DAVIET, B., *Revisiting the Principle of Education...*

¹⁸ SAMUELSON, A., “The Pure Theory of Public Expenditure”, en *The Review of Economics and Statistics* vol. 36, núm. 4, 1954.

¹⁹ DENEULIN, S.; TOWNSEND, N., “Public goods, global public goods and the common good”, en *International Journal of Social Economics*, Vol. 34 ½, 2007, pp. 19-36.

²⁰ UNESCO, *Replantear la educación...*, pp. 78-83.

prestigio, la calidad, el tamaño de instituciones y su posición en los palmarés (*rankings*).²¹ Vale preguntar: ¿Qué ha producido que sólo una minoría de personas se haya beneficiado de la educación en cualquiera de sus niveles, sea básico o superior? Afirmar que el problema es estructural sólo es remitir a otro plano, pero sin un instrumento de análisis adecuado.

Precisamente, el constructo de “nexo del bien común” propuesta por Nebel (2017) proporciona un semejante instrumento de análisis. El nexo es constituido por la integración real de los diversos bienes comunes que existen en una sociedad. Pero de manera crucial, según Nebel, la cualidad de este nexo puede ser normativamente apreciada por la densidad y distribución de un conjunto de bienes comunes eminentes: la igualdad de agencia producida por el nexo, la equidad del acceso a estos bienes en el nexo, la humanidad del nexo, la gobernanza y la resiliencia del nexo. Un nexo del bien común que produzca e integre de manera más estrecha estos elementos eminentes será considerado como mejor; y cuando menos existan y sean integrados los elementos, peor. De la cualidad del nexo depende el dinamismo y la creatividad de esta sociedad, su capacidad a sostener y enriquecer los bienes que la congregan como tal.

Calidad educativa como bien común: una alternativa

De manera pragmática: ¿cómo hacer entonces para que una persona que no tuvo la posibilidad de ir a la escuela, opte por escolarizarse? Esta no es tarea fácil y abre muchas preguntas prácticas bajo la idea del bien común. ¿Es la percepción de “bajo logro”²² lo que excluye a las personas del beneficio de la escolaridad que, por otro lado, las teorías de la eficiencia económica han mostrado ser “rentable”?

Va entonces una “esperanza académica”²³ que sostenga discusiones futuras: bajo el encuadre del bien común, probablemente hay mejores posibilidades de comprender el significado compartido de la educación, la comunalidad del significado de la educación, así como la partición personal, individual, al beneficio común creado por la educación, sea como derecho, sea como oportunidades, sea como aprecio de la educación en sí.

²¹ *Apud* MALDONADO, A. y GONZÁLEZ, J. H., “Rhetoric versus reality on Latin American higher education: financing, expansion, stratification, inequity and its definition as a public good”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 2017.

²² Este punto fue resaltado por Rodolfo de la Torre en el seminario mencionado.

²³ NEBEL, M., *Operationalizing the common good...*

Esta dimensión subjetiva –tal como observaron algunos sociólogos como Talcott Parsons– es importante, y complementa la “teoría liberal clásica de la educación”. No será esto precisamente lo que denote el reporte del Banco Mundial cuando constata las “extrañas” e “irracionales” decisiones de algunos jóvenes.²⁴ A pesar de la “baja rentabilidad” de algunas carreras y áreas del conocimiento, los jóvenes y sus familias las siguen eligiendo. Bajo una idea clásica de agente racional, esto puede leerse como una “imperfección del mercado” o como el resultado de una “asimetría de información”, pero bajo la noción del bien común, estas “decisiones irracionales” invitan a replantearse una idea más amplia y profunda de la racionalidad humana y su capacidad para establecer y regirse por horizontes de tipo normativo.

Hasta aquí hemos discutido algunos problemas para estudiar empíricamente a la educación desde la perspectiva del bien público, del de la mercancía y del bien común. Por tanto, propondría que para salir de esta aparente imposibilidad, no tomemos a la educación como un bien común, sino *la calidad de ésta*. En el documento de discusión de Nebel,²⁵ se establece que son las ideas de índole normativa lo que nos motiva a relacionarnos, mantener interacciones constantes y a construir y distribuir un bien común.

¿Y qué es calidad educativa? Para algunos, calidad educativa es el mejoramiento constante de logro académico –que puede ser medido–; para otros, como las agencias de evaluación educativa, entre ellas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), puede entenderse como la combinación y el equilibrio entre cinco factores (equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia). Para ciertos investigadores, la calidad educativa se materializa cuando cada uno hacemos lo que nos toca hacer y desarrollamos una capacidad de auto exigencia personal.²⁶

Como vemos, la comunalidad de significado (o significado compartido) presenta elementos que, aunque sean diferentes, no son mutuamente excluyentes. Esto es, la exigencia del estudiante quizás redunde en mejores avances académicos, así como en pruebas de gran escala. Diciendo esto, a continuación se presenta una discusión sobre un tema educativo particular: la participación social, que podría encaminarnos mejor al desarrollo de indicadores de BC.

²⁴ FERREYRA, M.M. *et al.*, *At a crossroads...*

²⁵ NEBEL, M., *Operationalizing the common good...*

²⁶ Pablo Latapí Sarre.

Participación social y bien común

De acuerdo con la UNESCO, el concepto de BC,

hace hincapié en el proceso participativo, que es un bien común en sí. La acción común es intrínseca, así como útil, al propio bien, obteniéndose también ventajas en el curso de la acción común. Así pues, la educación como bien común exige un proceso inclusivo de formulación y aplicación de la política pública con la debida responsabilidad.²⁷

Desde hace más de 25 años, el cambio educativo se ha querido impulsar en México a través de la introducción de nuevas herramientas de gestión en las escuelas. Una de estas herramientas es la participación social en la escuela.

La participación social en los asuntos escolares probablemente captura al menos dos elementos del BC propuesto por Nebel. El primero es el “beneficio común”, y el segundo es el “significado compartido” o (comunalidad de significado). Esto es, la participación contribuye a que la comunidad escolar puede reunirse para construir y distribuir un bien común que, repito, puede ser la calidad educativa o algún otro elemento normativo que se establezca.

Los elementos de la comunalidad de significado en la participación social son precisamente: (1) compartir el valor por el bien común (e.g. calidad educativa) y (2) la práctica, regulada por la Ley, de reunirse para tratar asuntos escolares. Además, los agentes congregados en los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) pueden desplegar cierta coordinación y autorregulación de sus conductas y relaciones. Esto es el “elemento de orden” resaltado en Nebel.

Desde su instauración, hace más de 25 años, varios investigadores nos hemos preguntado por el nivel de efectividad de los CEPS.²⁸ ¿Funcionan los CEPS efectivamente para exigir el derecho a la educación de calidad? No lo parece. En 2012 hubo un intento por investigar esta carencia. En ese año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) condujo un estudio para crear indicadores del “ciclo funcional” de los CEPS basándose en el Registro Público de Consejos Escolares. La SEP (2012) estableció cuatro etapas de dicho ciclo,²⁹ a saber:

- a. Conformación que abarcaba la integración del Consejo Escolar, el nombramiento de sus diferentes cargos, las instalaciones de los comités y la planeación de las actividades que realizará durante el ciclo escolar.

²⁷ UNESCO, *Replantear la educación...*, p. 86.

²⁸ Ver OCE (Observatorio Ciudadano de la Educación), “¿Qué pasaba con los consejos de participación social?”, en *Comunicados*, vol. I, México: OCE, 1999, pp. 1-30.

²⁹ SEP (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA), *Indicadores del ciclo funcional de los consejos escolares de participación social ciclo escolar 2011-2012*, México: SEP, 2012.

- b. Gestión: que se refería a la operación de los consejos.
- c. Evaluación: la cual estaba orientada a explorar los resultados que obtiene el consejo escolar en relación a las actividades y metas puntuales.
- d. Transparencia y rendición de cuentas: aquí, los CEPS debía cumplir con la función de transparencia poniendo a disposición pública la información generada en las sesiones y asambleas.

Los resultados de esta encuesta arrojaron datos muy interesantes. El que más destaca es que, a mayor complejidad de las funciones que tenían que realizar los consejos, menores instancias de este tipo se involucraban.

Otro hallazgo interesante fue que los servicios de educación indígenas de preescolar y primaria superaban por mucho el número de instalación de los consejos. En el primer caso era de 98 por ciento de cobertura contra 79 por ciento a nivel nacional, lo que hace pensar que en zonas donde habita algún grupo étnico se logran instaurar en mayor medida los esquemas formales de participación social.

En la segunda fase (gestión), la SEP reportó que sólo 14 por ciento (de un total de 179 mil de consejos) realizan tareas como la “integración de comités temáticos, búsqueda de programas educativos de apoyo y determinación de metas con base en los resultados de la prueba Enlace”.³⁰ En esta fase, llamó la atención que sólo uno por ciento de los CEPS expresaba tener algún tipo de vinculación con el Consejo Municipal o Estatal de Participación Social, lo que podría significar que la escuela y la comunidad no parecen estar interrelacionadas. Este es un resultado particularmente interesante para discutir el nexo del BC. ¿Está rota la relación entre las escuelas y las localidades? Si es así, la noción de nexo del BC parece prominente por su énfasis en las relaciones sociales y la comunalidad.

Por otra parte, en la tercera fase (evaluación), se reportó que sólo 14 por ciento de los CEPS estableció metas para mejorar los resultados de Enlace.³¹ Por último, en la fase de transparencia, el informe reveló que del total de CEPS conformados, sólo ocho por ciento reportó conocer el plan de trabajo de la escuela, lo que representa un total de 16,002 consejos.

³⁰ SEP, *Indicadores del ciclo funcional...*

³¹ Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Esta prueba se reemplazó por PLANEA a partir de 2014 y la realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que es un órgano autónomo.

Pero aún más preocupante fue que sólo 0,3 por ciento del total de los CEPS reportó información para generar un informe de transparencia y rendición de cuentas.³²

En síntesis, los resultados de las fases de los consejos escolares no son alentadores. Por un lado, entre más complejas son las atribuciones de los CEPS, un menor número de ellos realiza tales funciones y, por otro, el espacio formal para intentar construir el BC como la calidad educativa no basta para ampliar las capacidades para participar de manera colectiva.

En resumen, la participación social, que da pie a las interacciones para poder construir el BC, no surge de manera automática o espontánea. La pregunta es cómo cultivar las bases para desplegar esas capacidades ciudadanas: ¿esperaremos a que el gobierno nos guíe? ¿O será que es necesario otro tipo de cambios —es decir, de reglas— a nivel institucional?

El caso de la participación social en la escuela hace visibles las dificultades de actuar sobre el nexo del bien común, pese a que se trate de congregar a una comunidad, tener más o menos clara la relevancia ética del bien (calidad educativa) y bajo al menos una cierta claridad en cuanto a las reglas con que se organizan la interacción (CEPS).

Observaciones finales

Según Mathias Nebel, el BC “describe una comunidad congregada en la consecución de un bien creado [y s]eñala la forma en la cual el objeto de una interacción es apreciado, realizado y compartido por una comunidad de personas”.³³ Buscar el bien común genera, según Nebel, virtudes colectivas.

Estas virtudes colectivas, se ha discutido aquí, pueden ser la manera en que una comunidad se reúne y participa para discutir cómo elevar la calidad de la educación. Pese al atractivo de esta observación teórica, las condiciones reales para lograr el desarrollo del BC en un ámbito del sector educativo de México no están del todo puestas. Esto hace reflexionar en las potencialidades del BC dentro del campo educativo de este país latinoamericano.

En la reforma educativa de 2013, los legisladores decidieron que la *educación de calidad para todos* debía ser una aspiración colectiva y que para ello, gobierno, sociedad, órganos autónomos de evaluación y sindicatos teníamos

³² SEP, *Indicadores del ciclo funcional...*

³³ NEBEL, M., *Operationalizing the common good...*

que alinearnos en torno a este ideal. No obstante, a cinco años de distancia las preguntas que siguen abiertas son: ¿quién definió esta idea normativa y cómo la procesaron? ¿Basta con la conjunción de las fuerzas partidistas para ponerse de acuerdo bajo el entendido de que ellas tienen la mayor representatividad electoral? ¿Cuáles son los *trade-offs* de haber hecho un pacto y a partir de ahí, estipular un referente normativo como el de la calidad educativa?

¿Acaso tendríamos que asumir, junto con Musgrave,³⁴ que el Estado se encuentra en una mejor posición de juzgar lo que individuos necesitan y, por lo tanto, puede ofrecer una educación “de calidad” por razones sociales o éticas?

¿Es el bien común un ideal realizable sólo a largo plazo (“estabilidad del nexo”)? Si esto es una condición necesaria, ¿cómo entonces integrar este ideal con los distintos modelos de vida que los jóvenes viven actualmente?

¿Sería la voz razonada de todos los actores sociales y las consecuencias de su participación (actuar) una primera dimensión para operacionalizar la noción del bien común en el ámbito educativo? Estas preguntas quedan abiertas para propiciar discusiones y análisis futuros. El BC abre interrogantes teóricas muy sugestivas, ahora habrá que ponerlas a prueba en la realidad concreta y objetiva.

Bibliografía

- ARENDRT, H., *The human condition*, Chicago: Chicago University Press, 1958.
- DAVIET, B., *Revisiting the Principle of Education as a Public Good*, París: UNESCO, 2016.
- DENEULIN, S.; TOWNSEND, N., “Public goods, global public goods and the common good”, en *International Journal of Social Economics*, Vol. 34 ½, 2007, pp. 19-36.
- ETZIONI, A., *The New Golden Rule*, New York: Basic Books, 1996.
- FERREYRA, M.M. et al., *At a crossroads. Higher education in Latin America and in the Caribbean*, Washington: IBRD-BM, 2017.
- FLORES-CRESPO, P. “La política educativa y la democracia. Euforia, cambio y retos en el periodo 2000-2010”, en *La educación pública: patrimonio social de México III. Legado, huellas, cambios*, México: SEP-FCE, 2010.
- GIDDENS, A., *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*, Hong Kong: MacMillan Press, 1979.
- INSTITUTO PROMOTOR DEL BIEN COMÚN. “Glosario del bien común”, <https://upaep.mx/biencomun/templates/biencomun/Glosario.pdf> (consultado 08/02/2018)

³⁴ Apud DAVIET, B., *Revisiting the Principle of Education...*

- MALDONADO, A. y GONZÁLEZ, J.H., "Rhetoric versus reality on Latin American higher education: financing, expansion, stratification, inequity and its definition as a public good", ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 2017.
- MENDOZA, J., *El cabildeo legislativo para el presupuesto federal de educación superior. Papel de la ANUIES y resultados en el período 2001-2007*, México: ANUIES, 2009.
- MCINTYRE, A., *After virtue*, South Bend: Notre Dame University Press, 1981.
- NEBEL, M., *Operationalizing the common good. Theory, vocabulary and measurement*. Documento de discusión. Puebla: UPAEP, 2017.
- OCE (Observatorio Ciudadano de la Educación), "¿Qué pasaba con los consejos de participación social?", en *Comunicados*, vol. I, México: OCE, 1999, pp. 1-30.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Indicadores del ciclo funcional de los consejos escolares de participación social ciclo escolar 2011-2012*, México: SEP, 2012.
- SAMUELSON, A., "The Pure Theory of Public Expenditure", en *The Review of Economics and Statistics* vol. 36, núm. 4, 1954.
- SEN, A., *Development as freedom*, Oxford: OUP, 1999.
- UNESCO, *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, París: UNESCO, 2015.