

REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO: ENTRE EL DEBER SER Y LA PRÁCTICA COTIDIANA

*Reform of Secondary Education in Mexico:
Between the Ideal and the Everyday Practice*

Antonio Colín Castañeda

Resumen

En este artículo se ofrece un análisis sintético de la construcción de políticas públicas en educación. Centrando la atención en la compleja relación que se presenta entre los modelos y las prácticas sociales cotidianas, se cuestiona la pertinencia del empleo de un esquema de fines y medios socio-democráticos como sustento discursivo que legitima – inconsistentemente – el supuesto proyecto sociopolítico con el que se aspira a la concreción de un contexto educativo más justo y equitativo.

Palabras claves: Política Pública, Gobierno, Participación Ciudadana y Democracia.

Abstract:

This article provides a synthetic analysis of the construction of public policies in education. Focusing on the complex relationship that occurs between models and everyday social practices, the article questions the relevance of using a scheme of goals and socio-democratic means as a discursive support that try to legitimized the so called sociopolitical project; the one that aspires to the realization of a more just and equitable educational context.

Keywords: Public Policy, Government, Citizen Participation and Democracy

Antonio Colín Castañeda

Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesor Adscrito al Departamento de Secundarias Generales de la Secretaría de Educación del Estado de México. Temas de investigación: Administración y políticas públicas. Publicaciones recientes: Colín, Antonio y Leonardo E. Márquez (2007). “La formación de docentes en la sociedad de la información”, *Cuarto Nivel. Investigación y Docencia*, Núm. 29, año 15 2ª época, Escuela Normal Superior del Estado de México, Toluca México, PP. 7-13. Colín, Antonio y Leonardo E. Márquez (2007). “¿Por qué capacitarnos en las TIC?”, *Educare. Renovación Educativa*, Agosto 2007, Núm. 1, Año. 1, Subsecretaría de Educación Básica, SEP, México, pp. 58 y 59. Disponible en

<http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/renovacion/renovacion1.pdf>

E-mail: antonio.colin2010@hotmail.com

Introducción

Al intentar conceptualizar a la política pública referida a lo social, diversos autores se han encontrado con un término elusivo y un campo difícil de definir (Coffey, 2004). En un sentido estricto se las suele identificar como intervenciones del gobierno destinadas a promover el bienestar. En un sentido más amplio, la política pública relacionada con lo social incluye un campo diverso que se relaciona con el diagnóstico, diseño e implementación (Schneider e Ingram, 2005) de acciones en la salud, la vivienda, la seguridad social, la educación, la justicia social o la equidad (Coffey, 2004). De acuerdo a Schneider e Ingram (2005) esas acciones se apoyan en la participación ciudadana que “es considerada como una fuerza creativa que precede y determina las políticas públicas” (Soss, 1999: 376).

Lo que se asume es que dicha participación –sea en los procesos de diagnóstico y diseño o en el de implementación- permite al gobierno identificar y sistematizar de manera precisa y consistente los problemas socioculturales específicos que habrán de atenderse con el diseño e implementación de políticas públicas adecuadas (Schneider e Ingram, 2005). Debido a ello, en un país que aspira a ser más justo y equitativo, más democrático, se asume que “...el vigor de la democracia...depende de las políticas públicas” (Soss, 1999:376).

El estudio en el que se sustenta este documento se enfoca en la observación y análisis de la construcción cotidiana de las recientes reformas hechas a la educación secundaria en México -2006-2011-, iniciándose en 2008 a partir del diagnóstico de una constante relación de tensión o conflicto entre los planes y programas educativos y las prácticas cotidianas de los diversos agentes en los centros escolares del nivel secundaria, lo cual, en los documentos rectores de la política educativa de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, ha generado un intento sostenido de “Reforma Educativa”. En las primeras observaciones y análisis realizados se develó el hecho de que los intentos por transformar la educación secundaria son un asunto tan añejo como el nivel educativo mismo –el cual surge en México en 1925- y que la búsqueda de una “educación de calidad” –que satisfaga los objetivos, propósitos o estándares establecidos en dichos planes y programas- parece ser una empresa fallida o al menos una tarea inconclusa después de casi cien años.

En esas primeras etapas de la investigación los resultados parecían confirmar la naturaleza de la problemática y justificar los intentos reiterados de reforma. A pesar de esto, al permanecer observando de cerca la cotidianidad escolar y al ir construyendo un marco teórico-conceptual adecuado para explicar lo observado –y no al contrario: observar lo que algún marco teórico-conceptual ha explicado–, fue posible develar algunas imprecisiones e inconsistencias en el esquema de fines, medios y obstáculos socioeducativos empleado regularmente.

Este estudio se realizó con sustento en un enfoque etnográfico antropológico priorizando la observación de la cotidianidad de una escuela secundaria general, perteneciente al subsistema educativo del Estado de México –ubicada en el Valle de Toluca– y su entorno sociocultural-organizacional. Por su duración –febrero 2008/febrero 2011– la investigación se desarrolló en el contexto de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) a partir de agosto 2006, de la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) a partir de agosto de 2008 y la reformulación de los planes y programas de secundaria a partir de la inclusión de la RIES en la RIEB principalmente en los primeros meses de 2011.

El análisis de los datos recabados se realizó con sustento en un marco teórico-conceptual enriquecido con aportaciones provenientes desde perspectivas diversas –la antropología de las políticas públicas (Hobart, 1993; Mosse, 2005; y Agudo, 2009), la historia de la educación escolarizada (Barreiro y Terrón, 2005), la sociología política de la educación (Popkewitz, 2000 y 2009), la sociología constructivista (Bourdieu, 2003), la sociología de la ciencia (Latour, 1981) y la sociología de los sistemas organizacionales (Torres, 1992; Luhmann, 2005; y Arnold, 2008). Lo que se buscó con el empleo de este marco epistémico fue objetivar lo concreto observable (Bourdieu, 2003) y deconstruir el marco epistémico cosmopolita (Luhmann, 1993) buscando evidenciar: el sustrato sociocultural concreto que subyace y condiciona las prácticas sociales cotidianas, sustrato en función del cual dichas prácticas se explican consistentemente; el cómo y el porqué estas prácticas se desapegan de los modelos de progreso-democratizador; y, con esto, las imprecisiones e inconsistencias que fundamentan el marco epistémico cosmopolita, las cuales se sustentan más en “la esperanza de progreso y bienestar social” que en hechos concretos y verificables.

Centrando la atención en la compleja relación que se presenta entre los modelos y las prácticas sociales cotidianas en el contexto de reforma educativa, se cuestiona la pertinencia del empleo de un esquema de fines y medios socio-democráticos como sustento discursivo que legitima –inconsistentemente- el supuesto proyecto sociopolítico con el que se aspira a la concreción de un contexto educativo más justo y equitativo. En el primer apartado, el contenido se organiza bajo una lógica en la que las generalidades de los programas de reforma educativa –su sustento, los diagnósticos, las propuestas de cambio y las evaluaciones- se presentan como parte de un análisis sintético en el que se comienza a evidenciar también las imprecisiones del esquema de fines, medios y obstáculos socioeducativos predominante. En el segundo apartado, se ofrece un análisis de la construcción cotidiana de las reformas de la educación secundaria con sustento en una perspectiva distinta, explicando un mismo conjunto de circunstancias bajo supuestos diferentes, los cuales permiten evidenciar la inconsistencia e inviabilidad de un proyecto de progreso en el que el fin –*la democracia*- se asume como viable en la medida en la que el medio –*la participación ciudadana*- se adecúe a un contexto ideal –científico instrumental- alejado del sustrato sociocultural concreto y observable.

1. Construcción de la Política Pública: Generalidades e Imprecisiones

A pesar de la consistencia discursiva del esquema de fines y medios en el que se sustenta la construcción de las políticas públicas, en contextos socioculturales concretos se observa que su diseño e implementación se enfrentan a una serie de dificultades diversas que parecen obstaculizar el proyecto de progreso democratizador. Dependiendo de cuál sea el conjunto de circunstancias analizadas la naturaleza de dichas dificultades se diagnostica en sentidos distintos, por ejemplo:

1. Como producto del hecho de que “...los diseñadores de las políticas ...[públicas]... han carecido de una visión global acerca del funcionamiento del sistema ...[social]...; ya que sus acciones han tenido, al parecer, un carácter voluntarista; es decir, han partido del supuesto de que basta diseñarlas, instrumentarlas y difundirlas, para obtener los resultados buscados” (Muñoz y Silva, 2007: 307).

2. Como producto del conflicto generado al intentar atender la tendencia global orientada por los intereses de las corporaciones empresariales transnacionales y la necesidad de atender los intereses regionales –descentralización–, puesto que se concibe que “seguir estableciendo objetivos múltiples y contradictorios [entre lo global y lo regional] en los programas de desarrollo sólo conlleva hacia políticas difusas y sin efectos positivos concretos...los planificadores públicos, si quieren influir en el crecimiento de largo plazo, deben conocer bien como afectarlo a través de la provisión y mejoramiento de factores como habilidades e infraestructura” (Rodríguez-Oreggia, 2007:99)

3. Como producto del hecho de que “...la intervención gubernamental... [en cuanto a la construcción de políticas públicas]...tiene que ser guiada por principios de equidad y eficiencia, los cuales muchas veces se contraponen” (Meza, 2007:201), pues en contextos socioculturales concretos el uso eficiente de los recursos necesariamente limitados tiende a obstaculizar la equidad.

4. Como producto de la corrupción, puesto que en la construcción de las políticas públicas se observa y puede criticarse que “...la deliberación racional y el propósito de persuasión están a menudo dominados por grupos partidistas y negociaciones no transparentes, además de que la ejecución de algunas funciones públicas por grupos corporativos privados permanecen fuera del escrutinio público” (Soria, 2002:66), pudiendo observarse que la construcción cotidiana de las políticas públicas atiende a las necesidades de intereses particulares de: corporaciones empresariales, individuos influyentes y medios de comunicación de masas; quienes no aparecen como elementos fundamentales en las definiciones de política pública citadas en la introducción pero que tienen una influencia decisiva en su construcción debido a los recursos y las redes de relaciones de poder en las que se ubican (Cf. en Real Dato, 2005:77-107).

Considerando esto, se puede señalar que lo que se asume es que estas dificultades se conciben como producto de un “fallo” en la interpretación que los ciudadanos, debido a su ignorancia o incapacidad, hacen del modelo de progreso democratizador. Dicho fallo

se diagnostica al observarse desapego o distanciamiento entre las prácticas de los agentes y los preceptos del marco epistémico cosmopolita¹ en el que se asume que la consecución de una sociedad democrática sólo es posible mediante el perfeccionamiento de la formación científico-social de los individuos, lo cual ha de permitirles que, con sustento en nociones apegadas a la racionalidad científica, participen en la construcción de las políticas públicas orientando sus decisiones de acuerdo con los principios democráticos de justicia y equidad.

Al observarse que, a pesar de todos los intentos de reforma, en la cotidianidad la teoría y la práctica se desapegan, se reargumenta la persistencia de “un fallo” en la interpretación del modelo, lo cual, a la vez que justifica los fracasos de los programas de intervención estatal científicamente diseñados, también relegitima el modelo, pues parece reafirmar la supuesta necesidad de perfeccionar la formación de los ciudadanos para la consecución de una interpretación más adecuada. En otras palabras, lo que se pretende con este proyecto de progreso democratizador es “...formar [con base en los preceptos de la ciencia] un nuevo tipo de [ciudadano] con la esperanza de volver a moldear un nuevo tipo de sociedad [emancipándola] de hábitos y actitudes tradicionales” (Popkewitz, 2009:17)

1.1. Las Reformas de la Educación Secundaria en México

Con sustento en el marco epistémico cosmopolita, para el caso de México, históricamente la educación escolarizada se ha argumentado y legitimado *a priori* como la base de un proyecto particular de progreso y bienestar social democrático. Desde esta perspectiva, los innegables rezagos educativos que en cuanto a calidad, cobertura y equidad se diagnostican y rediagnostican constantemente en los documentos rectores de

¹ Dicho marco epistémico se conformó a raíz de la Ilustración de América del Norte y de Europa Septentrional a finales del siglo XVIII y principios del XIX (cf. Popkewitz, 2009). En él, a partir del reconocimiento de las diferencias existentes en contextos socioculturales particulares, que bajo las nociones preliminares del evolucionismo social unilineal vigentes en la época fueron atribuidas a “grados de mayor o menor civilización”, la aspiración a la concreción de un estado de bienestar sociocultural absoluto –democrático– se constituyó como la noción que sustentó y legitimó la necesidad de un proyecto de transformación sociocultural fundamentado en la racionalidad científico-instrumental y valores seculares-democráticos.

la política educativa² y textos científico-sociales diversos como los que en este artículo se citan, se han atribuido al desapego observado entre las prácticas cotidianas de los agentes sociales vinculados a los diversos ámbitos de la escolarización –investigadores, diseñadores, administradores, directivos, orientadores, docentes, padres de familia y estudiantes- y las nociones derivadas de la racionalidad científica. Dependiendo del conjunto de circunstancias del cual partan los argumentos esgrimidos, “la problemática educativa” se atribuye a: la incapacidad de los científicos sociales para ofrecer un modelo de escolarización adecuado a las circunstancias concretas; diseñadores de la política educativa que sustentan sus modelos en nociones inadecuadas al contexto de la escolarización en México; funcionarios públicos que no financian y administran la escolarización de acuerdo con los modelos científico-sociales; capacitadores que interpretan mal las propuestas educativas y conducen procesos de actualización deficientes para los agentes escolares; o agentes escolares y padres de familia que actúan distanciados de los modelos científicamente formulados.

Dentro de este contexto, el desapego entre las prácticas de los agentes y los modelos científicamente diseñados –o sea, la problemática educativa- se explica como producto de la ignorancia, la incapacidad o la corrupción de los agentes sociales vinculados a la escolarización; males que se asume se harán inocuos con los procesos de escolarización superior y/o programas de actualización. En este sentido, lo que esencialmente se pretende con cada proceso de reforma a la política educativa más allá de los argumentos particulares en cada uno de los modelos, es conseguir la “comunicación perfecta” de un solo contenido: el de una racionalidad científica en constante perfeccionamiento. Todo esto bajo el supuesto de que se ha de permitir que las concepciones y prácticas de los agentes sociales en todos los ámbitos de la construcción de los modelos de escolarización –el diagnóstico, el diseño, la implementación, la evaluación y el rediseño, por ejemplo- se orienten homogéneamente hacia la consecución de los fines socioeducativos que se atribuyen a la escuela, superando incluso las limitantes que se anticipan o se subestiman en los modelos

² Los documentos a los que se alude como “documentos rectores” son: Programa Para la Modernización Educativa 1989-1994; Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992; el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; el Programa Nacional de Educación 2001-2006; y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

mismos –espacios, tiempos y materiales insuficientes, grupos de estudiantes numerosos, cursos de actualización ineficientes, entre otras.

Desde esta perspectiva, los agentes escolares se argumentan como “el motor fundamental del cambio... [considerando que]...Ninguna propuesta —por mejor que ésta sea— tendrá posibilidades de transformar la práctica educativa si los profesores no asumen el compromiso por el cambio y participan activamente en su construcción” (SEP-SEByN, 2002:31). De acuerdo con esta noción, el plan de acción que posibilitará la transformación de la práctica “...sólo puede ser construido por quienes mejor la conocen: los maestros y el directivo” (SEP-AECI, 2004:25), pero, como ya se señaló, lo que se asume como indiscutible es que la participación de los agentes vinculados a la escolarización se apegue a las nociones derivadas del marco epistémico cosmopolita y de la racionalidad científica.

La fe “casi ciega y apriorística” en “la racionalidad científica” parece obligarnos a concebir como indiscutible e incuestionable el modelo de progreso democratizador en constante perfeccionamiento. Mientras tanto, en la cotidianidad de los centros escolares, el desapego entre teoría y práctica se mantiene como una constante lo cual es explicado como una manifestación fallida, o al menos inconclusa, del modelo de progreso democratizador científicamente diseñado. Esto, por una parte, impide que se cuestione la precisión y consistencia de los modelos comprensivo/explicativos predominantes y, con ello las contradicciones lógicas en las que se sustenta el marco epistémico cosmopolita; por la otra, que el desapego o distanciamiento entre los modelos y las prácticas pueden ser explicados en un sentido distinto ¿Son los agentes sociales los que fallan al interpretar e implementar los modelos operativos que se plasman en las políticas públicas específicas?, o ¿son dichos modelos los que con sustento en un diagnóstico impreciso ofrecen un esquema de fines y medios que, por ser inconsistente con el sustrato sociocultural en el que se inscribe, terminan por no ser operativos?

Distanciándonos aunque sea un poco de esta perspectiva, al observar y analizar la cotidianidad de la construcción de la política educativa, pueden percibirse que las posibilidades comprensivo/explicativas y de intervención que estos modelos ofrecen, parecen sustentarse más en “la esperanza de bienestar y de reducción de la incertidumbre (cf. Popkewitz, 2009:15) y en la necesidad de vigencia y viabilidad de la

ciencia”, que en casos observables. Centrando el marco epistémico en las nociones idealizadas de progreso democratizador y/o el potencial emancipador de la racionalidad científica, se constriñe la construcción de los modelos sobre el supuesto de que el conjunto de circunstancias socioculturales observadas en el ámbito de la educación escolarizada obstaculiza la consecución de una sociedad con un mayor nivel de desarrollo y, por ello, se aspira a transformarlo (cf. Popkewitz, 2000). Por otro lado, se toman como modelo a seguir contextos escolares y programas de intervención ideales, impidiendo, o al menos limitando, que las explicaciones se construyan sin asumir que tales nociones socioeducativas –problemáticas, aspiraciones, estrategias, entre otras- no son verificables ni viables en el contexto escolar concreto del país.

Siguiendo a Hobart (1993:6-7), la transformación escolar planteada con las propuestas de reforma a la política educativa se sustenta en una idealización, puesto que no existen pruebas de que en un contexto sociocultural específico la educación escolarizada se haya apegado o se esté apegando estrictamente a las nociones predominantes derivadas de la racionalidad científica, asumiendo incluso como un hecho su potencial emancipador –lo que ya de por sí resulta inconsistente-, tanto en el caso mexicano como en el de otras naciones, incluidas las “desarrolladas” debido a que suelen tomarse como los modelos a seguir³.

Con sustento en las nociones cosmopolitas, el diagnóstico de la disociación entre los modelos y la construcción cotidiana de las políticas públicas se hace necesario, ya que resulta innegable el hecho de que las prácticas de los agentes escolares se distancian de los modelos científicamente diseñados.

1.2. Aportaciones del Enfoque Etnográfico-Antropológico

El programa de observación etnográfica en perspectiva diacrónica empleado en este estudio permitió documentar circunstancias concretas observables y argumentos de

³ Sin pretender profundizar al respecto, se puede señalar que en el documento “Las reformas de la educación secundaria en países de Europa”, Françoise Caillods (cf. 2005) señala que la educación secundaria en diferentes países europeos –Suecia, Finlandia, Dinamarca, Alemania, Suiza, Austria y Holanda, por ejemplo- muestra rezagos en cuanto a cobertura y calidad educativas de acuerdo con los fines que se le atribuyen, destacando la marcada desigualdad del logro académico de los alumnos en este nivel. Esto resulta significativo si se considera que de acuerdo con el *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes* (PISA por sus siglas en inglés), para el año 2009 reporta a todos estos países europeos con medias de desempeño de los estudiantes por encima de las obtenidas por México en Matemáticas y Ciencias, por ejemplo (INEE, 2010).

agentes diversos tanto en la cotidianidad de la escuela como en la de diferentes espacios vinculados a ésta, mediante el empleo de estrategias distintas: la observación participante de la cotidianidad escolar en diversos ámbitos –días de clase, talleres y cursos de actualización, foros, ceremonias diversas, convivios, reuniones de consejo técnico, sindicales y con padres de familia, principalmente; la entrevista en profundidad y el análisis de trayectorias académicas y laborales de diversos agentes –docentes, padres de familia, directivos, alumnos y exalumnos, personal de departamentos educativos no escolares, investigadores educativos, diseñadores de los modelos de escolarización y reforma y representantes sindicales, principalmente; la revisión y análisis de documentos etnográficos diversos respecto a la escolarización básica,⁴ de documentos rectores de la política educativa y de documentos de análisis de la política educativa; la revisión y análisis de documentos del archivo de la escuela secundaria estudiada; y el análisis de la información recabada a partir de cuestionarios aplicados a profesores, padres de familia y estudiantes.

Con sustento en este programa, más allá del marco epistémico cosmopolita, logra considerarse el conjunto de ideas, normas y valores socioculturales que subyace y condiciona su construcción cotidiana, y que no siempre es diagnosticado con precisión:

[...] en el lenguaje, la retórica y los conceptos de los discursos políticos y los documentos relativos a los programas de desarrollo; [...] en los mecanismos institucionales para la toma de decisiones, la provisión de servicios y subsidios y la evaluación del impacto de los mismos; o, finalmente, [en la manera en la que los agentes sociales vinculados a la escolarización la] experimenten en sus relaciones entre ellos... (Agudo, 2009:64).

En este sentido, el estudio de la construcción de reforma de la política educativa se sustenta en la premisa en la que se apunta que toda manifestación sociocultural es plenamente consistente y debido a ello se asume que el conjunto de circunstancias que se observa en los diferentes ámbitos de la construcción cotidiana de la política pública sólo puede ser pensado como condicionado por el sustrato sociocultural que le subyace,

⁴ Como parte de esta observación de la cotidianidad en perspectiva diacrónica, además de lo documentado durante el trabajo de campo en el contexto particular de la escuela estudiada, se consideró lo documentado en trabajos de corte etnográfico vinculados al ámbito de la escolarización, por ejemplo: Batallán y Campanini, 2008; Bertely-Busquets, 2000; Díaz de Rada, 2008; Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets, 2007; Medina, 2002; Rockwell, 2001; Rockwell, 2002; Rockwell y Mercado, 2003; Rockwell, 2007; Sandoval, 2002; Spindler, 1997; Van Zanten, 2008; Velasco y Díaz de Rada, 2009; y Wolcott, 1997.

independientemente de que se adscriba o no se adscriba a la racionalidad científica. Debido a ello, el hecho de que las prácticas cotidianas de los diversos agentes sociales se distancien de los modelos debe asumirse como una manifestación que puede ser explicada consistentemente sin recurrir a nociones que resultan ser lógicamente contradictorias al asumir que la realidad es una manifestación fallida de un modelo sociocultural ideal que no es verificable en ningún contexto sociocultural concreto.

Considerando lo concreto observable como la única manifestación sociocultural posible y asumiendo que el desapego entre la teoría y las prácticas comienza a visualizarse como consistente, resulta perfectamente entendible que las prácticas sociales cotidianas no se apeguen a un “sustrato ideal inconcreto e inverificable”. Al hacer un diagnóstico desde el enfoque etnográfico-antropológico empleado en este estudio, lo que puede verificarse es que en este tipo de sociedades el ámbito de la educación escolarizada atiende problemas socioculturales específicos distintos a los que se le atribuyen desde marco epistémico cosmopolita, es decir distintos al supuesto perfeccionamiento de la formación de los individuos con sustento en los preceptos de un modelo de progreso democratizador científicamente diseñado.

Partiendo de esto y sin recurrir a análisis teórico-conceptuales muy elaborados, algunas de las circunstancias observadas en la construcción cotidiana de la política educativa puede explicarse en un sentido distinto con mayor consistencia, por ejemplo: el hecho de que a los agentes escolares no les resulte necesario capacitarse y actualizarse para planificar y practicar de acuerdo con los “nuevos modelos educativos”, se explica como resultado de que la cotidianidad escolar y el entorno sociocultural en el que se inscribe no se los demanda e incluso lo limita; el hecho de que los estudiantes y padres de familia acepten y hasta busquen ávidamente “la calificación” y/o “el certificado” antes que el desarrollo de las competencias argumentadas como necesarias para la vida, se explica como producto del hecho de que en su cotidianidad no les resultan tan necesarias como se argumenta; o, de manera más general, el hecho de que los modelos de escolarización y de reforma se han venido montando sobre los mismos preceptos y estrategias de intervención y por ello no se han producido las transformaciones anunciadas, se explica como resultado del hecho de que un tipo

distinto de escolarización no resulta viable -ni necesario, ni funcional- en el entorno sociocultural en el que se inscribe la escuela.

Con sustento en los resultados obtenidos al realizar un estudio de corte etnográfico-antropológico en perspectiva diacrónica respecto a la construcción cotidiana de la reforma de la educación secundaria en México, lo que logró evidenciarse es que a pesar de que los diferentes modelos de reforma educativa se legitiman como vigentes y viables al argumentar sus intenciones de transformar la cotidianidad de los centros escolares de este nivel, buscado la consecución de los fines socioeducativos que se les atribuyen, dicha cotidianidad se caracteriza más por la continuidad que por el cambio. En este sentido, lo que se observó es que no obstante que en cada nuevo programa de reforma se asumen supuestos avances en la atención de los rezagos educativos, lo cierto es que desde el surgimiento de esta modalidad de escolarización en 1925 los problemas que obstaculizan la consecución de los fines socioeducativos se ha mantenido en esencia estables y debido a ello son constantemente rediagnosticados: sobrecarga de contenidos en los programas de las asignaturas o materias; contratación de los profesores por hora o asignatura y no por tiempo completo (a lo que se atribuye la imposibilidad de constituir una comunidad educativa); contratación del personal con sustento en nociones politizadas y/o moralizadas y no con sustento en su formación y desempeño; una planta de profesores con un insuficiente o inadecuado grado de escolarización; talleres o cursos de actualización ineficientes; insuficientes e inadecuados recursos materiales e infraestructura para la atención de actividades académicas y/o complementarias; y el empleo de estrategias de escolarización distanciadas de las planteadas en los planes y programas educativos vigentes (*cf.* Loyo, 2002; Rockwell, 2007; Sandoval, 2001; SEP-SEByN, 2002; y SEP-AECI, 2004).

Desde las perspectivas predominantes, el hecho de que las circunstancias obstaculizadoras prevalezcan parece justificar lógicamente los intentos reiterados de intervenir la organización y funcionamiento de las escuelas mediante programas de reforma educativa mejor diseñados pero, desde una perspectiva distinta, esto resulta inconsistente si se toma en cuenta que aunque dichos programas se argumentan como innovadores, en realidad se montan sobre un “enfoque educativo” que en esencia se mantiene estable; las estrategias de transformación no presenta cambios significativos;

y, sumado a esto, también se observa que existen circunstancias de la organización y funcionamiento de las escuelas que parecen no ser objetos de transformación a pesar de que forman parte de las circunstancias que obstaculizan la consecución de los fines socioeducativos que se atribuyen a la escuela, por ejemplo, las prácticas en la administración del personal de las escuelas con sustento en nociones moralizadas y politizadas. Resultando todo esto perceptible sólo si se lee “entre líneas” pues los modelos ciertamente se legitiman anunciando, con argumentos cada vez más elaborados, una transformación sustancial respecto a los anteriores.

El hecho de que los problemas diagnosticados sean en esencia los mismos después de casi un siglo del surgimiento de la escuela secundaria, evidencia que “el enfoque educativo implícito” -aquél que no se expone en los documentos rectores pero que si subyace y condiciona la cotidianidad escolar- se mantiene estable, puesto que se observa que las concepciones y prácticas de los agentes escolares se sustentan en un conjunto de nociones, normas y valores persistente respecto a los fines y medios socioeducativos. Desde las perspectivas dominantes esto se explicaría como producto de un fallo en la interpretación del “enfoque educativo explícito” que, supuestamente, constantemente es renovado con sustento en la racionalidad científica y expuesto en los documentos rectores de la política educativa, pero al hacer un análisis en perspectiva diacrónica del contenido de dichos documentos se encuentra con que incluso en el plano discursivo el enfoque educativo se mantiene estable.

En este sentido, el modelo educativo basado en el desarrollo de competencias⁵ plantea como innovador para fines del siglo XX y principios del XXI sustituir la perspectiva dicotómica del maestro como poseedor y transmisor de la información y el alumno como el que carece de y recibe dicha información, por otra en la que se reconoce que la participación activa del estudiante en la construcción de sus propios conocimientos, habilidades, actitudes y valores, al desarrollarse integralmente, le permiten movilizarlos para el logro de propósitos particulares en contextos específicos (SEP, 2006b:11-12). Pero el estudio en perspectiva diacrónica desvela que en momentos anteriores, remitiéndonos incluso hasta el Congreso Pedagógico de septiembre de 1915,

⁵ Modelo en el que se sustentan la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES 2006) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2008)

se establecía el mismo enfoque, puesto que se disponía que la enseñanza en todas las escuelas de educación básica, oficiales y particulares debería ser en lo sucesivo “racional y demostrable”, señalando que: el maestro sólo sería una guía para los alumnos y el trabajo manual constituiría el eje de la enseñanza; las escuelas contarían con talleres, academias y lugares de enseñanza práctica; quedando prohibido a los maestros componer y dictar a los alumnos resúmenes de conocimientos, y sobre todo, de aquello que no hubiera sido comprendido y comprobado previamente con la experiencia (Mendoza, 2008: 27).⁶

Limitando el análisis al plano discursivo seguramente se encontrarán diferencias significativas entre los argumentos de las propuestas de escolarización que se planteaban a principios del siglo XX y las que se plantean actualmente, pero el punto de interés aquí no es descubrir si resultan o no equivalentes funcionales en el plano discursivo, sobre todo si se considera que las escuelas jamás se han organizado y funcionado en total apego con alguna de las propuestas. Lo realmente interesante para el análisis aquí ofrecido, es el hecho de que el enfoque educativo implícito se caracteriza por un conjunto de nociones que se imbrican en un contexto de prácticas en el que no se perciben transformaciones significativas, pues de acuerdo con el subdirector, una orientadora y una secretaria de la escuela estudiada –y con descripciones ofrecidas en diferentes estudios etnográficos-, aun considerando que en todo momento ha sido posible observar algunas diferencias entre el trabajo que realizan “los buenos y los malos maestros y directivos”, la organización y funcionamiento de la escuela secundaria “siempre han sido [en esencia] los mismos”.⁷

⁶ Han sido 12 distintos los planes y programas implementados para la educación secundaria desde sus orígenes, algunos investidos en el cuerpo formal de una reforma educativa y otros no, pero todos con sustento en supuestas propuestas de transformación. Por asignaturas: 1926-1931, 1932-1935, 1936-1940, 1941-1944, 1945-1946, 1947-1952, 1953-1955, 1956-1959 y 1960-1974; por áreas 1975-1992 (SEP, 1986:22-31); y por asignaturas nuevamente, 1993-2005 y a partir de 2006. La reformulación del currículo se sustenta generalmente en argumentos que establecen el replanteamiento, al menos parcial, del enfoque educativo, pero el estudio en perspectiva diacrónica desvela que estos diferentes momentos de “reforma educativa” en la escolarización del nivel básico en México a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI, el enfoque educativo se mantiene en esencia estable (cf. Ejecutivo Federal 1990; Loyo, 2002; Rockwell, 2007; SEP, 1992; SEP, 2006a; SEP, 2006b; Vázquez 1996; Zorrilla, 2004).

⁷ Por una parte, el subdirector de la escuela estudiada cumplió 45 años de servicio en el Subsistema Educativo del Estado de México el 1 de marzo de 2010. Experimento la escuela secundaria como estudiante antes de “la reforma de secundaria del 75” y comenzó a trabajar como profesor de primaria en 1965 después de haber estudiado la Normal Elemental de tres años. Se “pasó” a secundarias en 1974 y al año siguiente comenzó a trabajar con la reforma del 75 en la que todo era, según él, “vil conductismo,

Desde estas perspectivas predominantes, asumiendo como nociones naturales y prescritas: la consistencia del esquema de fines y medios socioeducativos del marco epistémico cosmopolita, la problemática educativa ya caracterizada y el supuesto proceso de perfeccionamiento en el que se encuentra la construcción de los programas de reforma educativa; el rediseño de las principales estrategias “reformistas” con las que se aspira a transformar la escolarización -planes y programas educativos y materiales y cursos de actualización, principalmente- recurrentemente se monta en los mismos preceptos -tanto explícitos como implícitos como puede observarse- y debido a ello no representa un cambio radical, pues como se observa, las “prácticas arraigadas” que se pretenden transformar terminan por condicionar y limitar las estrategias mismas de transformación.

Así por ejemplo, el estudio en perspectiva diacrónica evidencia, por una parte, que el diseño de los planes y programas educativos en cada momento de reforma terminan por adaptarse a las circunstancias existentes en lugar de buscar transformarlas, pues como lo señala una de las Auxiliares Técnicas del Departamento de Secundarias Generales, en estos diseños:

“...aunque no se acepte,...influye mucho como acomodar a todos los maestros horas clase que ya se tienen contratados y que no les puedes quitar sus plazas así como así...[pues de hecho, ha habido propuestas]...que parecen buenas de cómo reorganizar las cosas, pero muchos de los maestros que tienen pocas horas o que no tienen el perfil tendrían que ser despedidos...imagínate la “broncota”...las demandas, el desempleo...” (Entrevista 19 de agosto de 2010)

Por la otra, que el diseño e implementación de los talleres y/o cursos de actualización desde principios del siglo XX y hasta la fecha para cada nueva propuesta de reforma se presentan en un escenario casi inmutable, condicionado por las mismas circunstancias que se pretenden transformar pues: no se opera como unidad en la que sus integrantes compartan visiones y misiones educativas; el tiempo efectivo dedicado a la

como le dicen ahora”. Ha experimentado como docente la reforma del 93 con la entrada del constructivismo, “aunque sin que se hablara de competencias y proyectos”, la RIES 2006 y la RIEB 2008 como directivo, “en las que se hace mucho énfasis en la formación integral del alumno” -Entrevista. 18 de febrero de 2010-. Por la otra, la orientadora, con 39 años de servicio en el subsistema estatal para el 2010, experimentó la escuela secundaria como estudiante antes de la reforma del 75. Inició a trabajar en primarias en 1971 y se cambió a secundarias en el 1984, por lo que como orientadora ha experimentado la reforma del 93, la RIES 2006 y la RIEB 2008 -entrevista, 10 de julio de 2010-. Y finalmente la secretaria de la escuela que además es ex -alumna de la misma, quien estudio la secundaria en el periodo 1995-1998 y trabaja en ella desde 2007 -entrevista 2 de diciembre de 2010-

actualización es reducido debido a que no se emplea con este fin; prevalecen las prácticas de actualización rutinarias y predecibles; no existe una cultura de evaluación; ni siquiera existe un ambiente de vigilancia y control de los docentes, menos uno de apoyo y aprendizajes; el ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos administrativos; y las condiciones del trabajo docente limitan el desarrollo profesional de los maestros.⁸

Sólo asumiendo que los ámbitos de la escolarización y la reforma educativa atienden problemas socioculturales específicos distintos a los que se les atribuyen desde el marco epistémico cosmopolita resulta posible entender que las instituciones y organizaciones diversas vinculadas a estos ámbitos se mantengan vigentes y viables como tales en estas sociedades a pesar de no haber cumplido ni estar cumpliendo con los fines socioeducativos que se les atribuyen. Sólo considerando que la escuela y la reforma educativa cumplen con funciones sociales distintas a las que se les atribuyen desde dicho marco epistémico –funciones no diagnosticadas de manera precisa en los modelos predominantes- es posible entender que la escuela y la reforma se reconfiguren con sustento en los mismos preceptos a pesar de fracasar recurrentemente en la tarea de perfeccionar la formación de los individuos para garantizar las condiciones necesarias para la concreción del proyecto de progreso democratizador.

2. Reformas de la Educación Secundaria en México: Inconsistencias e Inviabilidad del Proyecto de Progreso Democratizador de la Educación

Con sustento en un diagnóstico consistente del sustrato sociocultural que subyace los contextos concretos en los que se construyen cotidianamente las políticas públicas es posible evidenciar que el proyecto de progreso democratizador de la educación, independientemente de lo que se exponga de manera inconsistente y predominantemente en la retórica pública, no tiene vigencia ni viabilidad, es decir ni está en proceso de desarrollo ni es viable dadas las condicionantes socioculturales

⁸ Se parafrasean las circunstancias diagnosticadas para la escuela secundaria en el Informe SEP-AECI (2004). *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria. Informe*, para describir analíticamente las circunstancias concretas y observables en los espacios de actualización. El uso analítico de esta cita se realiza tomando en cuenta lo descrito en diferentes textos de corte etnográfico y lo descrito por directivos, profesores, padres de familia y exalumnos vinculados a la escuela secundaria estudiada.

concretas de las sociedades contemporáneas. Deconstruido el marco epistémico cosmopolita -dilucidadas sus inconsistencias y contradicciones lógicas-, la objetivación de lo concreto-observable permite evidenciar tres condicionantes socioculturales fundamentales que niegan la vigencia y viabilidad del proyecto democratizador de la educación:

Primera. El hecho de que en las sociedades estatal nacional contemporáneas “... las organizaciones constituyen hoy el principal entorno social que rodea la vida humana [pues] En forma de fábricas, iglesias, juzgados, partidos políticos, escuelas, laboratorios, museos, organismos internacionales, hospitales o ministerios, las organizaciones participan en las operaciones más significativas de la contemporaneidad” (Arnold, 2008:91).

Segunda. El hecho de que la construcción cotidiana de las sociedades contemporáneas se produce mediante el acoplamiento estructural que se presenta entre los individuos y el entorno sociocultural organizacional en el que se inscriben. En este sentido, considerando que sólo en las escuelas y en las organizaciones que les emplean, por ejemplo,

[...] las personas pasan la mayor parte de las horas del día, días en el año y años de sus vidas [...] No extraña que [las escuelas y] los empleos no solamente [representen] aportes económicos, sino que además [brinden] sujeciones para la identidad personal y, en este sentido, [sean] fuentes importantes para la autorrealización [...] (Arnold, 2008:91)

Tercera. El hecho de que este entorno sociocultural organizacional es selectivo, es decir que se caracteriza porque en él no todos tienen acceso a las mismas oportunidades y beneficios, independientemente de cuales sean sus deseos, aspiraciones y oportunidades (cf. Torres, 1992).

Considerados en su justa dimensión social, los problemas específicos que las instituciones y organizaciones deben atender para que las sociedades estatal-nacional contemporáneas puedan configurarse y reconfigurarse tal y como las conocemos y experimentamos, se vinculan estrechamente con estas condicionantes socioculturales.

Debido a ello, evolutivamente, en estas sociedades se han venido generando mecanismos socioculturales diversos que posibilitan que los individuos se mantengan acoplados de alguna manera con un entorno organizacional selectivo en el que no todos tienen acceso a las mismas oportunidades y beneficios, lo cual se contrapone al principio de democracia, pudiendo observarse que en este contexto, “hacer carrera” en el ámbito de la escolarización y en el ámbito laboral resulta fundamental tanto para la autorrealización de los individuos como para “la producción de las organizaciones” (cf. Arnold, 2008) y, con ello, de las sociedades estatal nacional contemporáneas.

En este entorno cada una de las organizaciones posee una porción de selectividad social al incluir o excluir a los individuos, total o parcialmente al menos, de las oportunidades y beneficios que ofrece de acuerdo con un programa de decisiones específico. De manera particular, el ámbito de la escolarización es uno de los mecanismos que reduce de manera más significativa la complejidad selectiva a la que se enfrenta el entorno organizacional, pues los certificados escolares –más que la supuesta formación que les precede- son los que en muchos casos –aunque no única ni exclusivamente- orientan la toma de decisiones hacia alguno de los valores del código binario de las organizaciones: inclusión/exclusión; de los individuos.

Considerando que la educación es una institución que trasciende el ámbito de la escolarización, puede señalarse -haciendo un esfuerzo considerable de abstracción- que lo que define a la escuela como tal manteniéndola diferenciada del resto de las instituciones y/u organizaciones en cualquier contexto sociocultural, es la posibilidad de certificar/no certificar a los individuos independientemente de la calidad educativa con la que esto ocurra. Y esto resulta consistente si se considera que, por ejemplo para el caso de la educación secundaria en México, mientras algunas escuelas certifican a sus estudiantes con sustento en procesos de escolarización próximos a la excelencia en cuanto a calidad educativa, otras lo hacen sin cubrir los requisitos mínimos al respecto, pudiendo observarse incluso que algunas personas pueden certificarse sin siquiera haber estado inscritas en una escuela secundaria.⁹

⁹ Durante el desarrollo de este estudio se pudo documentar el caso de una madre de familia que a sus cuarenta años –hace 10 años aproximadamente- contaba sólo con el certificado de primaria y aprovechó que su hijo fungía como “agente educativo” –asesor- en el programa SEDENA-SEP-INEA para certificarse en secundaria –Programa publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el miércoles 30 de

De manera concreta, los certificados de escolarización obtenidos en uno o en otro tipo de escuela resultan ser equivalentes funcionales en el entorno organizacional puesto que ambos permiten reducir en la misma medida la complejidad selectiva que debe atender el entorno. Lo que el certificado le signifique o le posibilite a cada individuo no queda determinado por la calidad del proceso educativo con la que se le haya certificado, puesto que: por una parte, los individuos tienen la capacidad de autodeterminarse de acuerdo con deseos y aspiraciones heterogéneas; y, por la otra, el resto del entorno organizacional selecciona a los individuos con sustento en programas de decisiones que no necesariamente se construyen tomando como referente fundamental la calidad de su educación.

En su justa dimensión social, lo concreto observable evidencia que la educación de los individuos en el ámbito de la escolarización queda determinada por las interacciones de los diversos actores sociales vinculados a los centros escolares, pero la escuela en sí, como organización, tiene la función específica de certificarles/no certificarles. Es por ello que: la formación de los estudiantes puede presentarse, y de hecho se presenta, en ámbitos ajenos al de la escolarización, pero sólo en él puede certificarse; y/o en la escuela –inclusive- puede no enseñarse, no aprenderse, ni evaluarse, pero necesariamente debe certificarse.¹⁰

abril de 2003, cuyo objetivo se planteó así “Aprovechar la organización, cobertura y recursos del Servicio Militar Nacional, con el fin de consolidar y fortalecer el programa educativo de atención para los jóvenes que no han iniciado o concluido su educación básica, con el carácter de receptores o educandos y de agentes educativos o asesores para atender a la población abierta”. Sin que ella debiera hacer nada, su hijo fue el que se encargó de hacer los trámites y “el día del examen”, él mismo, que para entonces cursaba estudios de licenciatura, fue quien lo contestó y lo entregó a la responsable del programa por parte del INEA, para que poco después “le llegara su certificado de secundaria”. De acuerdo con sus argumentos, en su trabajo este certificado no le permitió acceder a otro puesto o a un mejor salario, pero el que no haya recibido “la formación que se atribuye a la escuela secundaria” no la pone en desventaja respecto a los que si la recibieron y se certificaron asistiendo a ella, pues con sustento en el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores –competencias- desarrollados fuera de ella, le es posible incluso “...hacer mejor las cosas que los que si fueron a la secundaria”.

¹⁰ Al respecto, durante el desarrollo de este estudio se documentaron circunstancias concretas que sustentan estos argumentos: estudiantes que por razones diversas faltan recurrentemente a la escuela –por enfermedad o asuntos personales- pero son “evaluados” y certificados con estrategias que no brindan certeza respecto al desarrollo de sus competencias o simplemente favorecidos por una acreditación por su condición de salud; alumnos que son separados de los grupos por ser sumamente indisciplinados y, en acuerdo con padres de familia, “evaluados” y certificados mediante la entrega única de trabajos bimestrales que o no se revisan o son sometidos a revisiones laxas, pues en estas circunstancias parece no haber fundamento para “reprobar” al estudiante; y exalumnos que después de años regresan a presentar “exámenes extraordinarios” para obtener el certificado que les solicitan para ser incluidos en algún puesto laboral. En estas circunstancias, la acreditación parece indiscutible pues no se cuenta con los mecanismos

Con esto no pretende negarse que en el ámbito de la escolarización básica se forme a los individuos, pues como ya se adelantaba la educación es una institución social que se manifiesta de por sí no sólo en la escuela sino en cualquier ámbito sociocultural. La escuela es un espacio en el que indudablemente se forma, pues de otra manera no se explica, hasta cierto punto, el desarrollo de competencias particulares como las lecto-escritoras, matemáticas, en el uso de las tecnologías o de socialización y de aprendizajes específicos en ramas como la geografía, la historia y las ciencias naturales, por ejemplo, pero lo destacable aquí es el hecho de que como en el resto de los ámbitos –la familia o el trabajo- dicha formación se presenta atendiendo las necesidades propias del sustrato sociocultural en el que se inscribe, independientemente del apego o desapego que dichos procesos formativos tengan respecto a las nociones derivadas del marco epistémico cosmopolita.

En este sentido, el conjunto de reglas de decisión que en cada contexto se emplean para certificar a los individuos queda determinado por el sustrato sociocultural específico en el que se inscribe la escuela y ofrece la base para determinar que se puede aceptar como correcto o incorrecto para tal efecto (cf. Torres, 1996:41-42). Por ello, aunque en el modelo de educación secundaria se apunte que la certificación debe presentarse cuando se ha conseguido en los estudiantes el desarrollo óptimo –o al menos aceptable- del conjunto de rasgos deseables señalados en el perfil de egreso de la educación básica, en la realidad la certificación puede presentarse sin que esto ocurra. En un sentido estricto, certificar/no certificar a los individuos, no representa categorías morales ni criterios político-sociales (cf. Torres, 1992.45), puesto que con ellos sólo se establece cierto logro académico por parte de los individuos en los centros escolares. Por otro lado, las condicionantes del entorno organizacional hacen que el certificado adquiera un valor significativo al hacer carrera y por ello se busque la certificación antes que el perfeccionamiento de la formación. Consistentemente, tales circunstancias no pueden ser explicadas como un error en la interpretación del modelo, sino como una manifestación del hecho de que el desarrollo de tales rasgos no resulta indispensable

adecuados para una evaluación precisa y debido a esto en ocasiones se acredita sin siquiera someterse a la examinación u obteniendo la mínima aprobatoria a pesar de haber reprobado.

para que los individuos se acoplen estructuralmente con el entorno sociocultural organizacional en el que se inscriben.

Al considerar la selectividad social como una condicionante sociocultural, y no como producto de un fallo en la interpretación del modelo de progreso o modernización para la consecución del bienestar social generalizado, se entiende que resulta imposible eliminarla y que, por el contrario, debe ser constantemente atendida con mecanismos cada vez más elaborados debido al incremento en la complejidad sociocultural. Así, las promesas de democracia educativa, inclusión social, justicia y equidad educativas o movilidad social vinculada a la escolarización, por ejemplo, a pesar de ser “...designaciones semánticas de idealidad, pero no categorías sociológicas de aprehensión adecuada del funcionamiento de la sociedad” (Torres, 1992:38); las cuales posibilitan el acoplamiento entre las conciencias de los hombres y las organizaciones y sus implicaciones para la citada “construcción cotidiana” de los estados nacionales encubriendo, sin lograr eliminar, la condición de selectividad social.

Es en este punto donde las reformas educativas operan, más que como programas de intervención para la transformación, como una reserva de nociones significativamente grande que permite que en el discurso se pase de una meta a otra en cuanto a ampliar la cobertura y elevar la calidad educativas, legitimando y relegitimando recurrentemente: las supuestas vigencia y viabilidad del proyecto de progreso para la consecución del bienestar sociocultural generalizado; la escolarización como un medio educativo científicamente diseñado que contribuye fundamentalmente al desarrollo de la agencia científico-social de los individuos; la naturaleza de los problemas que en el ámbito de la escolarización obstaculizan el logro de los fines socioeducativos; y la esperanza de llegar a perfeccionar las estrategias con las que habrán de conseguirse las transformaciones necesarias.

Derivado de esto, en el ámbito de la escolarización se observa que los condicionamientos externos provenientes de ámbitos diversos como el de la política o el de la economía, principalmente, hacen que en el programa decisonal mediante el cual se certifica a los estudiantes, se incluyan reglas que generan la ilusión de la posibilidad de eliminar la condición de selectividad social. De manera concreta, el conjunto de reglas de decisión incluidas en los programas particulares del ámbito escolar, lejos de

tratarse de “programas compensatorios” como los propuestos por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con los que discursivamente se aspira a perfeccionar la formación de los estudiantes atendiendo a los superdotados o las desventajas de origen individual, social, familiar e incluso escolar que condicionan sin determinar el destino de los estudiantes, se trata reglas que condicionan las reglas de decisión para que favorezcan el valor directriz del lado positivo, la certificación (cf. Torres, 1992:29), independientemente del perfeccionamiento de la formación, por ejemplo: instituyendo formalmente en el “Acuerdo 648” (DOF, 2012) el 5.0 como calificación mínima bimestral a registrar, lo cual permite a un estudiante reprobar cuatro bimestres mientras obtenga una calificación de 10.0 en el restante para promediar 6.0 y acreditar la asignatura; permitiendo que los estudiantes se mantengan inscritos en la escuela y sean parte de la evaluación y certificación a pesar de no asistir, en algunos casos, a más del 50% de las sesiones de clase; o permitiendo que los exalumnos puedan regresar después de años de ausencia para certificarse en una organización – sea en la escuela misma o en otro tipo de dependencias- en la que lo único que se conoce con certeza es que estuvo inscrito y en la que procurando no faltar a la promesa de equidad y justicia educativa se favorecerá su acreditación.

Considerando esto en un sentido más estricto, más cercano a la experiencia, se puede señalar que es el ámbito de la escolarización mismo el que produce los problemas provocando nuevas necesidades o, como se acostumbra decir, creando mercados y seduciendo auditorios (cf. Arnold, 2008:97). Visto de esta manera, puesto que la igualdad y justicia educativas son designaciones altamente generalizadas pero sin ningún grado de operatividad en el sistema (cf. Torres, 1992: 38), “la reforma educativa” parece ser una necesidad provocada que se hace posible así misma, como si su única función fuese la proyección de la siguiente reforma (cf. Corsi, 2002:14), seduciendo al auditorio con promesas ilusorias de inclusión social.

De manera concreta, incrementar: la oportunidad de acceso –adscribiendo un mayor número de alumnos por grupo/escuela, abriendo más escuelas y/o contratando más personal- y las exigencias en el diseño de programas que pretenden maximizar los logros escolares –currículo, capacitación de docentes o de gestión escolar, por ejemplo;- hace más compleja la toma de decisiones en los diferentes ámbitos vinculados a la

escolarización, desde la gestión de ambientes de aprendizaje en cada aula, pasando por la administración del personal en las escuelas, hasta el rediseño y financiamiento constante de modelos educativos. La manera en la que en la construcción de la reforma lidia con este incremento en la complejidad es argumentando que el estado actual de circunstancias es deficiente y que mediante la implementación de nuevos modelos se aspira a mejorarlo en el futuro. Así, la reforma posterga sus fines, rediagnostica las mismas deficiencias –coyunturas políticas o económicas, resistencia al cambio, por ejemplo- y se multiplican los análisis sustentados en la racionalidad científica para soportar un supuesto “mejor diseño de reforma”.

De cualquier manera, todo proceso de escolarización es un proceso selectivo, por lo que a pesar de cualquier regla de decisión que se incorpore en el programa -por ejemplo eliminar la categoría de “reprobado” en educación básica de acuerdo con la RIEB 2008, implementar modalidades de educación a distancia o modalidades de certificación con un solo examen para los mayores de 15 años- dicha selectividad se reflejará al adscribir a los individuos “mejores o peores” grados de escolarización, pues así como esto puede darse al tener un certificado de mayor o menor escolarización, también puede darse si se certifica a un mayor número de individuos con sustento en el argumento de considerar “la calidad” de la escuela que certifica el mismo grado, por ejemplo. Y más aún, como ya se ha señalado, puesto que la escuela sólo tiene una porción de la selectividad producto de la diferenciación funcional de la sociedad y el resto de las organizaciones disponen de otro tanto que permite la característica construcción cotidiana del estado.

De acuerdo con esto, el sustrato sociocultural en el que se inscribe la escuela estudiada posibilita que en ella pueda no enseñarse, no aprenderse, ni evaluarse, o realizarse todo esto en un sentido distanciado de lo establecido en el modelo oficial, pero necesariamente debe certificarse. Hipotéticamente, en un contexto distinto, la escuela podría cumplir con la función de selección/certificación social mediante el empleo de un programa de decisiones distinto que se orientara más hacia “el perfeccionamiento de la formación de los individuos”, pero si esto no ocurre así es porque dicho sustrato sociocultural no es verificable. Desde esta perspectiva, no se duda que: reducir el número de estudiantes por grupo, dotar a las escuelas de la

infraestructura y materiales adecuados a los modelos, contar con personal escolar “mejor preparado”, abandonar prácticas “tradicionalistas” y adoptar otras “constructivistas”, ampliar el horario de atención de las escuelas y atender otras tantas recomendaciones socioeducativas, contribuiría al perfeccionamiento de la formación de los individuos –aun siendo este un concepto tan vago-, pero, como ya se apuntó, esto sólo ocurrirá en un contexto cuyo sustrato sociocultural lo condicione en ese sentido.

En sentido estricto, el perfeccionamiento de la formación escolarizada de los individuos no elimina la necesidad de selección social en los estados nacionales contemporáneos, por lo que asumir que dicho perfeccionamiento es el que determina la dinámica del ámbito de la escolarización es idealizar. Inclusive suponiendo, sin aceptar, que fuese posible llegar a optimizar los resultados en cuanto a cobertura y calidad de los servicios educativos ofrecidos en la escolarización, no todos los individuos tendrían acceso a los mismos beneficios, aun dando por hecho que “bienestar” o “beneficio” son concepciones objetivas homogéneas. Debido a ello, el hecho de que el 100% de los individuos fuesen formados de manera óptima y certificados en los diferentes niveles de escolarización, sólo re-especificaría el problema de la selectividad social.

A modo de conclusión

En resumen, lo que se consigue al evidenciar que la escuela y la reforma educativa atienden problemas específicos distintos a los que se les atribuyen desde el marco epistémico cosmopolita es lo inconsistente que resulta el proyecto de progreso democratizador, pues se sustenta más en “la esperanza de bienestar y de reducción de la incertidumbre (cf. Popkewitz, 2009:15) y en la necesidad de vigencia y viabilidad de la ciencia”, que en un diagnóstico consistente del sustrato sociocultural. En este sentido, el concepto de democracia aparece como una noción moralizada y politizada que aunque altamente generalizada en la teoría, en la práctica no tiene ningún grado de operatividad para el sistema (cf. Torres, 1992: 38).

A pesar de esto, siguiendo a Soss (1999:376), “considerar la relación entre las políticas públicas y la democracia es necesario al intentar comprender la configuración de las sociedades contemporáneas”, puesto que el esquema de fines y medios sociodemocráticos y la manera en la que se emplea en la construcción cotidiana de las

políticas públicas forma parte del conjunto de mecanismos socioculturales que se emplean en su reconfiguración posibilitando que los individuos se acoplen estructuralmente a su entorno organizacional. No obstante, como se ha evidenciado, el estudio de la relación entre las políticas públicas y el esquema de fines y medios sociodemocráticos debe apartarse del inconsistente marco epistémico cosmopolita.

En este sentido las políticas públicas sólo pueden concebirse como construcciones que se basan en la argumentación y el convencimiento (cf. Majone, 1997:40), y lo que no debe pasar desapercibido es que el marco epistémico cosmopolita no toma en cuenta el poder y la influencia, la distribución desigual del conocimiento y el bajo nivel de participación ciudadana (1997:35-36). El hecho de que no todos los actores tengan las mismas capacidades de argumentación y convencimiento –sea por conocimiento, voluntad o posición en el sistema de poder– confirma que el modelo predominante en el que se sustenta la construcción de las políticas públicas resulta ser inconsistente, pues como se observa la participación ciudadana, condición fundamental para garantizar la promesa de democracia, no es la que precede y determina la construcción de los modelos de política pública –la teoría–, antes bien, es el modelo de progreso democratizador el que precede y pretende determinar, aunque sin conseguirlo, la orientación de la participación ciudadana.

Bibliografía

- Agudo Sanchíz, A. (2009), “Conocimiento, lenguaje, poder e intermediación. Perspectivas contemporáneas en la antropología de las políticas públicas” en *Estudios Sociológicos*, vol. XXVII, núm. 79 (enero-abril). México, CES-COLMEX, pp. 63-110.
- Aguilar, L. (2007), “El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza”, ponencia al *XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Sto. Domingo, Rep. Dominicana, 30 oct. - 2 nov. 2007.
- Arnold, M. (2008), “Las organizaciones desde la teoría de los sistemas sociopoiéticos”, en *Cinta de Moebio*, núm. 32, pp. 90-108 en www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html [19 de febrero de 2013]

- Batallán, Gr. y S. Campanini (2008). “El <<respeto a la diversidad>> en la escuela, atolladeros del relativismo cultural como principio moral” en Jociles, María Isabel y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Editorial Trotta, pp. 247-259.
- Bertely Busquets, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Bourdieu, P. (2003), “Participant objectivation” en *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 9, núm. 2 (Jun), pp. 281-294, disponible en <http://www.jstor.org/stable/3134650> 6-Mayo-2009.
- Caillods, F. (2005), “Las reformas de la educación secundaria en países de Europa”, *Seminario Internacional. La escuela media hoy. Desafíos, debates y perspectivas*, 202 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI. Disponible en http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasdelaeducacion_Caillods.pdf[última consulta, 6 de octubre de 2011.
- Coffey, A. (2004), *Reconceptualizing Social Policy, Sociological Perspective on Contemporary Social Policy*, Benkhire, UK, Mc Graw Hill.
- Corsi, G. (2002), *Sistemas que aprenden. Estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*, UIA, México.
- Díaz de Rada, Á. (2008), “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?” en Jociles, María Isabel y Adela Franzé (eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Editorial Trotta, pp. 24-48.
- DOF (2012), *Acuerdo Número 648 por el que se Establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica*, Diario Oficial de la Federación, México, 17 de agosto de 2012.
- Ejecutivo Federal (1990), *Programa de Modernización Educativa, 1989-1994*, México, Ejecutivo Federal.
- Hobart, M. (ed) (1993), “Introduction, the growth of ignorance?” en Hobart, Mark (ed). *An anthropological critique of development. The growth of ignorance*, London and New York, Routledge, pp. 1-30.

- INEE (2010), *México en PISA 2009*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Latour, B. (1981), “Insiders and outsiders in the sociology of science; or how we can foster agnosticism?” en *Knowledge and Society, Studies in the Sociology of Culture Past and Present*, vol. 3, pp. 199-216.
- Levinson, B., Sandoval-Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007), “Etnografía de la educación. Tendencias actuales” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2007, vol. 12, núm. 34, pp. 825-840.
- Loyo B., E. (2002), “De la desmovilización a la conscientización. La escuela secundaria en México (19265-1940)” en Galván, Luz Elena (Coord.). *Diccionario de historia de la educación en México* [Disco compacto], México, CONACyT-CIESAS/DGSCA, UNAM.
- Luhmann, N. (1993), “Deconstruction as Second-Order Observing” en *New Literary History*, vol. 24, núm. 4, Papers from the Commonwealth Center for Literary and Cultural Change (Autumn), pp. 763-782, The Johns Hopkins University Press disponible en <http://www.jstor.org/stable/469391> [consulta, mayo, 2009]
- (2005), *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento educativo*, UIA-Anthropos, España.
- Majone, G. (1997), *Evidencia, Argumentación y persuasión en la formulación de políticas*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública-FCE.
- Medina, P. (2002), “Education policy and ethnography, problems, prospects, and new directions” en Levinson, Bradley, Cade, Sandra, Padawer, Ana y Elvir, Patricia (eds.). *Ethnography an education policy across Americas*, USA, Praeger, pp. 137-146
- Mendoza Ramírez, M. (2008), “Historia de la educación rural en Yucatán (1915-1940), en Lizama Quijano, Jesús (coord.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, México, CIESAS, pp. 21-55.
- Meza González, L. (2007), “Política laboral en el México globalizado” en Cotler, Pablo (ed). *Políticas públicas para un crecimiento incluyente*, México, UIA, pp. 171-205
- Mosse, D. (2005), *Cultivating Development. An Ethnography of Aid Policy and Practice*, Londres, Pluto Press.

Muñoz Izquierdo, C. y M. Silva Laya (2007), “Políticas para mejorar la calidad de la educación básica en México” en Cotler, Pablo (ed). *Políticas públicas para un crecimiento incluyente*, México, UIA, pp. 277-313.

Popkewitz, T. (2000), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, España, Ediciones Morata

Popkewitz, T. (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*, España, Ediciones Morata.

Real Dato, J. (2005), “Acciones, Ideas e Instituciones en las Políticas Públicas” en Pérez Sánchez, Margarita (ed.). *Análisis de Políticas Públicas*, España, EUG, pp. 77-107.

Rockwell, E. (2007), *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de México-CIESAS-CINVESTAV.

- (2002), “Constructing diversity and civility in the United States and Latin America, Implications for ethnographic educational research” en Levinson, Bradley, Cade, Sandra, Padawer, Ana y Elvir, Patricia (eds.). *Ethnography an education policy across Americas*, USA, Praeger, pp. 3-19.
- (2001), “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina” en Menéndez, Eduardo, Rockwell, Elsie y Garfnkel, Harold. *Cuadernos de antropología social*, núm. 13, Buenos Aires Argentina, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras-Instituto de Ciencias Antropológicas, pp. 53-64.

Rockwell, E. y R. Mercado (2003) [1986]. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, DIE-Cinvestav, México.

Rodríguez-Oreggia, E. (2007), “Políticas de desarrollo regional en México” en Cotler, Pablo (ed). *Políticas públicas para un crecimiento incluyente*, México, UIA, pp. 83-103.

Sandoval, E. (2001), “Ser Maestro de Secundaria en México, Condiciones de trabajo y reformas educativas” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, Enero-Abril 2001, OEI para la educación, la ciencia y la cultura, disponible en <http://www.rieoei.org/rie25.htm> [21 de julio de 2011]

- (2002). "The role of ethnographic research in education policy, a trail to blaze" en Levinson, Bradley, Cade, Sandra, Padawer, Ana y Elvir, Patricia (eds.). *Ethnography an education policy across Americas*, USA, Praeger, pp. 123-135.
- Schneider, A. L. and H. M. Ingram (2005), *Deserving and Entitled. Social Constructions and Public Policy*. 1° Albany, NY, State University of New York.
- SEP (1986), *Reseña de la Educación Secundaria en México*, México, SEP.
- (1992), *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*, México, Secretaria de Educación Pública.
 - (2006a), *ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, Publicado en el Diario Oficial de la Federación, 26 de mayo de 2006, en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/ACUERDO384completo.pdf> [19 de febrero de 2009].
 - (2006b). *La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria*, México, SEP.
- SEP-SEByN (2002), *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, SEP-SEByN, en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf> [19 febrero de 2013].
- SEP-Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) (2004), *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria. Informe*. México, SEP-Agencia Española de Cooperación, en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/gestionescolar/gestion.pdf> [19 de febrero de 2009].
- Soria, V. (2002), "Subdesarrollo, política social y pobreza en la era de la globalización. El caso de México", en Martinelli José Maria, *Políticas públicas en el nuevo sexenio*, México, Plaza y Valdés Editores.
- Spindler, G. (1997), "Why have minority groups in North America been disadvantaged by their schools?" en Spindler, George. *Education and cultural process. Anthropological approaches*, Waveland, Press, USA, pp. 96-109.
- Soss, J. (1999), "Lessons of Welfare, Policy Design, Political Learning, and Political Action.", *American Political Science Review* núm. 93, pp. 363-380.

Torres Nafarrate, J. (1992), “*El sistema educativo desde la perspectiva de Niklas Luhmann*” México, Universidad de Guadalajara, Dirección de Desarrollo Académico, Unidad de Difusión.

Van Zanten, A. (2008), “Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia” en Jociles, María Isabel y Adela Franzé (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Editorial Trotta, pp. 307-331.

Vázquez, J. (1996), “La Modernización Educativa (1988-1994), en *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, núm. 4, abril-junio, pp. 927-952, Colegio de México, México.

Velasco, H. y Á. Díaz de Rada (2009), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*, Madrid, Editorial Trotta.

Wolcott, H. (1997), “The teacher as an enemy” en Spindler, George. *Education and cultural process. Anthropological approaches*, Waveland, Press, USA, pp. 77-92.