

LA REFORMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. PERCEPCIONES Y APRECIACIONES DE LOS MAESTROS

LAURA CRUZ RAMOS

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

RESUMEN: La reciente reforma educativa en el nivel secundaria en México llega al espacio social escolar en el que los maestros no terminan de comprender el discurso completo y continúan elaborando sus propias explicaciones y sobre todo, sus propias estrategias para incorporar este discurso a su práctica educativa. Los maestros aún se resisten a los cambios que plantea la reforma debido posiblemente a que con frecuencia permanecen en el anonimato en el momento del diseño y elaboración de la misma.

Los *esquemas de percepción y apreciación* que los maestros de secundaria han elabo-

rado a partir de la ejecución de la reforma educativa en el año 2006 son esquemas que Pierre Bourdieu llama *categorías de entendimiento profesoral*, éstos son contruidos en el *espacio social* de la escuela a partir de la configuración del *campo* escolar, de las posiciones y trayectorias de los agentes y del *habitus* como sistema de disposiciones que ahora se confronta con esta nueva experiencia.

PALABRAS CLAVE: Reforma Educativa, Campo, *Habitus*, Espacio Social, Categorías de Entendimiento Profesoral.

Introducción

Una reforma educativa es un movimiento instituyente que busca instituirse y en muchas ocasiones; los maestros, protagonistas del proceso educativo, se resisten a los cambios de la nueva propuesta. Esta resistencia se debe a varios factores: al desconocimiento de los nuevos enfoques y fundamentos de la propuesta, a las tradiciones que persisten acerca de las formas de enseñar y con frecuencia al anonimato que dichos protagonistas juegan en el diseño de las reformas.

La reciente reforma educativa en el nivel secundaria en México llega al espacio social escolar en el que los maestros no terminan de comprender el discurso completo y continúan elaborando sus propias explicaciones y sobre todo, sus propias estrategias para incorporar este discurso a su práctica educativa.

La presente ponencia es un acercamiento a los *esquemas de percepción y apreciación* que los maestros de secundaria han elaborado a partir de la ejecución de la reforma educativa en el año 2006. Estos esquemas a los que Pierre Bourdieu (1987) llama *categorías de entendimiento profesoral*, son construidos en el *espacio social* de la escuela a partir de la configuración del *campo* escolar, de las posiciones y trayectorias de los agentes y del *habitus* como sistema de disposiciones que ahora se confronta con esta nueva experiencia.

He organizado esta ponencia en tres apartados: el primero hace una síntesis de las tres últimas reformas educativas en el nivel secundaria; el segundo, presenta la configuración del campo escolar según la teoría de campos de Pierre Bourdieu. Finalmente, se presenta un acercamiento a las categorías de entendimiento profesoral como resultado de los primeros hallazgos de una investigación más amplia acerca de las representaciones sociales de los maestros de secundaria en torno a la reforma educativa.

La educación secundaria en México. Tres reformas relevantes (1975, 1993, 2006)

Desde su aparición en 1925, la escuela secundaria ha vivido varias reformas. En ellas se ha buscado en cada momento hacer cambios no sólo curriculares, la constante ha sido, la articulación de los niveles de educación básica. En este apartado se referirán sólo las tres más significativas en los últimos cuarenta años, ellas son la de 1975 derivada de los Acuerdos de Chetumal en 1974, la de 1993, resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1989, y la más reciente de 2006.

Los acuerdos de Chetumal (1975)

Para darle una salida política a la represión y la negación al diálogo que derivó en la gran protesta estudiantil de 1968, el presidente Gustavo Díaz Ordaz planteó, antes de salir del gobierno, que las deficiencias educativas habrían sido las responsables de los hechos y propuso una “profunda reforma educativa”. Sin hacer mención a la propuesta de Díaz Ordaz, Luis Echeverría (1970-1976) impulsa la transformación de la educación en respuesta a la “apertura democrática” que se hacía necesaria después del movimiento estudiantil de 1968. Al proceso de cambios en la educación se le denominó *Reforma educativa*.

En su discurso de toma de posesión, Echeverría señaló que una auténtica reforma educativa exigía revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guiaban la docencia. Se definió que la educación media básica sería parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporcionaría una educación general y común.

Para la reforma de secundaria se realizó una consulta nacional a través de seis seminarios. Los acuerdos emanados de los seminarios fueron llevados a la reunión nacional celebrada en Chetumal en 1974, en ella se elaboraron los resolutivos que guiarían la orientación de la secundaria. Sandoval (2000: 49) los resume en siete aspectos: “1) Definición y objetivos de la educación básica; 2) El plan de estudios y sus modalidades; 3) Lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje; 4) Las técnicas para la conducción del aprendizaje; 5) Los auxiliares didácticos; 6) La organización de la educación media básica y funcionamiento escolar y 7) Los maestros, formación escolar y perspectivas profesionales”.

Con esta reforma se daba continuidad a la educación primaria y se promovía, según sus objetivos, la formación humanística, científica, técnica, artística y moral, proporcionaba las bases de una educación sexual orientada a la paternidad responsable y a la planificación familiar. Se propuso que este nivel fuera el preámbulo para el ingreso al trabajo y a la educación preparatoria.

El plan de estudios se planteó en dos estructuras: por áreas de aprendizaje y por asignaturas. Ambas buscarían ampliar y profundizar los contenidos esenciales de la educación primaria. Sin embargo, aún con la oposición mayoritaria del magisterio para la modalidad del estudio por áreas, en los siguientes años y para las secundarias de nueva creación se implantó la estructura por áreas.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 1989-1994

En el marco del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se impulsó un modelo de descentralización educativa que cambiara las reglas del juego político y se abrieran espacios para la burocracia oficial. Los planes se resumieron en tres puntos: 1) impulsar la descentralización, 2) reformar los planes y contenidos y 3) establecer un sistema de incentivos, que servirían de control para los maestros. Desde el punto de vista de Ornelas (2008), la idea del gobierno salinista era restarle poder al Sindicato Nacional de Trabajo-

dores de la Educación (SNTE) e impulsar la calidad de la educación que atendiera el problema de la inequidad, la irrelevancia de contenidos y el centralismo del sistema. Sin embargo, el ANMEB sólo sirvió para reorganizar el juego político entre los distintos actores.

El propósito del plan de estudios, señalaba la SEP, era “contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país que sólo la escuela les puede ofrecer” (SEP, 1993:13). Sin embargo, para Latapí (2004:7), la reforma de secundaria “consistió casi exclusivamente en reorganizar el currículo por asignaturas y distribuir algunos materiales a los docentes”. Doce años más tarde, la secundaria todavía no representaba lo que el ANMEB se había propuesto en materia de renovación curricular, producción de materiales y libros de texto, reformas al magisterio y participación social en la educación.

La reforma como discurso parecía incorporar acciones para que los maestros del nivel secundaria impulsaran las *necesidades básicas de aprendizaje* en los estudiantes, la pregunta era ¿cómo adoptarían los maestros este concepto y cómo lo incorporarían en sus prácticas de enseñanza? Al respecto, Quiroz (1998:86) señala que la estructura del plan de estudios provocaba una fragmentación curricular debido a las condiciones laborales de los maestros. Por otro lado, esta fragmentación también tenía consecuencias en el esfuerzo adaptativo de los alumnos, pues enfrentar 11 asignaturas y 11 maestros por grado escolar, generaría que los estudiantes priorizaran estrategias de adaptación a los cambios permanentes y no para un ejercicio de formación y apropiación de conocimientos. En resumen, el autor plantea que “los factores condicionantes de la prácticas de enseñanza permanecen sin cambio por lo que es razonable suponer que también las prácticas de enseñanza se conservan sin transformación”.

La Reforma Integral de Educación Secundaria (2006)

El gobierno de Vicente Fox planteó diversas propuestas en materia de educación. A través del Programa Nacional de Educación (ProNae) 2001-2006 se propuso realizar una Reforma Integral en el nivel secundaria con el objetivo de lograr la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares previos. El 26 de mayo de 2006, se hizo oficial el nuevo Plan y programas de estudio para la educación secundaria.

Una de las grandes críticas hacia la reforma fue el sentido de lo “integral” en la misma. El argumento de la SEP fue que se trataba de una reforma integral porque asumir el reto de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los jóvenes, implica acciones de orden diverso como repensar los propósitos de la secundaria y realizar modificaciones al currículo. Esta explicación no se sostuvo en el desarrollo de la propuesta y llovieron críticas de especialistas en educación y maestros de la CNTE.

Algunas de estas críticas planteaban la inutilidad de llamarle integral a una reforma que “cercenaba los contenidos de historia”. No podría llamarse integral cuando no incluía las opiniones de los distintos actores de la educación secundaria en el país, principalmente los docentes, quienes serían los encargados de impulsar la nueva reforma. Después de presentar los resultados de una *Consulta Nacional*, sin dar mayores explicaciones, se empezó a nombrar Reforma de Educación Secundaria, en lugar de Reforma Integral.

Configuración del campo escolar

La noción de *campo*, junto con la de *habitus* y *capital*, es el concepto organizador de la obra de Pierre Bourdieu, quien explica que “en términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo...” (Bourdieu y Wacquant, 2008:134-135).

La escuela como campo de interacción, representa un *espacio social* en el que los *agentes* elaboran *esquemas de percepción*, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que Pierre Bourdieu llama *habitus*. El *campo escolar* es un campo que se encuentra en una situación estable, se trata de un campo en el que las estrategias que los agentes utilizan para permanecer en él son siempre las mismas: seguir las reglas y convenciones de forma mecánica. Aunque Bourdieu (2007) señala que las reglas y convenciones tienen un grado de “selección y juicio”, el campo escolar no permite este proceso. Se permanece en la escuela si se siguen las reglas y si eso sucede, es posible obtener mayor capital (simbólico). El capital, según Bourdieu, son los recursos puestos en el juego, estos recur-

Los recursos pueden ser económicos, culturales, sociales y es el capital lo que decide el éxito en el juego.

La reforma educativa en el campo escolar ha constituido un elemento más de dominación de los agentes, en este caso me refiero los maestros, quienes a través de la revisión de planeaciones de clase, de asistencia a cursos de actualización, de prácticas educativas basadas en proyectos escolares y de múltiples exigencias relacionadas con concursos, pruebas estandarizadas y actividades de apoyo a una vida saludable, con valores y libre de adicciones, entre otras, dirigidas a los alumnos, los maestros buscan posicionarse en el espacio escolar.

Bourdieu compara el *campo* con un *juego*, aunque en el campo si existen reglas o regularidades no explícitas. De manera que se está en juego, en una competencia y como en todo juego, se tienen *cartas de triunfo*, cartas cuyo valor representa el capital (económico, social, cultural), es decir, se trata de cartas válidas para el juego y eficaces en el campo. La escuela como campo escolar está configurado por las posiciones que los agentes tienen en él: los maestros, el director, el subdirector, los orientadores, los alumnos, las familias. En este caso me interesa la posición que los maestros juegan a partir de una innovación que llega a las escuelas y que representa el objeto del juego. A partir de ella los maestros juegan a la reforma, se posicionan en torno a ella, la utilizan y construyen esquemas de percepción y apreciación acerca de la misma.

En el campo escolar, los maestros juegan a partir de su *habitus*, al que Bourdieu (2009: 86) define como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones”. El *habitus* es producto de la historia personal y se confronta permanentemente con experiencias nuevas y por lo tanto, es afectado por ellas, de ahí que sea permanente, pero no inmutable. El *habitus* permite al maestro pensar en un cálculo estratégico que lo lleva a saber de una u otra manera las oportunidades que tiene en el campo-juego a partir de lo que haga o no haga, de lo que diga o no diga. De aquí se derivan sus *prácticas*, el mundo práctico que, a decir de Bourdieu (2009), se constituye en la relación con el *habitus*.

Categorías de entendimiento profesoral acerca de la reforma educativa

Bourdieu (2007) plantea que los profesores construyen categorías de percepción y apreciación para formarse imágenes acerca de sus alumnos. Los maestros producen prácticas

educativas orientadas por estas categorías, lo que genera que éstos, como agentes del campo escolar, ocupen posiciones semejantes y sean situados y sometidos por las autoridades educativas, a condicionamientos semejantes. De ahí que puedan tener disposiciones e intereses semejantes y por lo tanto, producir prácticas semejantes, y en todo caso, también construyen categorías de entendimiento semejantes. En este caso me refiero a las categorías de entendimiento profesoral acerca de la reforma educativa en las que varios maestros coinciden. En este apartado hago referencia a los esquemas de percepción y apreciación que maestros de secundaria han construido en torno a la reforma educativa, a las imágenes que de ella se han formado a partir de su ejecución en el año 2006.

A partir del trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias y la aplicación de dos instrumentos metodológicos: técnica *asociación de palabras* y *entrevista enfocada* a 23 profesores, los primeros hallazgos una vez iniciado el análisis e interpretación de los datos bajo la perspectiva de *análisis del discurso social*, he identificado algunas categorías, de las cuales haré mención de tres en este documento:

1. “Se trata de lo mismo, pero con otro nombre”
2. “Los alumnos no están preparados para esta reforma”
3. “Ya no somos maestros, ahora sólo somos guías”

“Se trata de lo mismo, pero con otro nombre”

Los maestros de secundaria perciben la reforma educativa como un “cambio sin cambio”, para ellos representa un momento sexenal que busca modificar las cosas, pero en el fondo lo único que modifica es el nombre, pues se trata de lo mismo que han venido haciendo desde hace mucho tiempo, desde la anterior reforma, sólo que ahora le llaman “competencias” y “proyectos” y “transversalidad”. El discurso de los maestros recupera el propio discurso de la reforma, pero aún no lo comprenden, incorporan los conceptos de la misma a su lenguaje cotidiano para poder explicarse lo que aún no logran ejecutar en la práctica.

“Los alumnos no están preparados para esta reforma”

Para los maestros, los que no están preparados para esta reforma son los alumnos. Aprecian que la reforma se implementa en un momento en que los alumnos no son capaces

de comprender que “ahora son ellos los que deben elaborar el conocimiento”. Los alumnos no han entendido esto, señalan los maestros en sus discursos.

“Ya no somos maestros, ahora sólo somos guías”

Desde los esquemas de entendimiento profesoral, la reforma dice que ellos ya no “deben enseñar a los alumnos”, que sólo son guías que promueven estrategias de investigación para que los alumnos construyan el conocimiento. “Ahora ya no les podemos explicar nada” dicen los maestros en sus discursos, “pero a veces nos tenemos que regresar a las formas de enseñar de antes porque los alumnos no quieren aprender por sí solos”.

Estas categorías están siendo analizadas con base en el análisis del discurso social de Marc Angenot (2010:23) quien señala que “hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos”. El discurso social es una producción social de sentido, de la representación del mundo. En la investigación que realizó acerca de la reforma de educación secundaria, recuperó el discurso social de las maestras y los maestros y lo analizó a partir de la teoría de las representaciones sociales planteada por Serge Moscovici. Las categorías de entendimiento profesoral me han servido para hacer en ejercicio de discusión teórica entre la teoría de campos y la teoría de las representaciones sociales.

Reflexiones finales

A decir de Popkewitz (1997), las reformas manifiestan el cambio que ha de sufrir el espacio escolar y este cambio social representa un intento de comprensión de las formas tradicionales de interactuar en ese espacio, cosa que no garantiza las transformaciones en la vida de los agentes. La escuela es un lugar en el que los agentes construyen ritos, tejen vínculos y filiaciones simbólicas, despliegan tradiciones lingüísticas y culturales con los otros y con el mundo. Los maestros son agentes que forman parte de este espacio social y construyen desde aquí representaciones de la realidad.

La reforma de educación secundaria es una innovación que ha llegado a las escuelas como una política educativa que busca cambiar los esquemas comunes de pensamiento social en torno a las “viejas formas de enseñanza”. Desde entonces, los maestros han venido construyendo representaciones sociales y esquemas de entendimiento acerca de ella, cada uno se ha *apropiado* de forma específica de informaciones y saberes en torno a

la misma. Al mismo tiempo han retenido elementos de información y han rechazado los que nos les son útiles o que no encajan en sus prácticas. Estos esquemas de entendimiento profesoral son los que habría que analizar para evidenciar que posiblemente el fracaso de las reformas educativas no se deba precisamente a la falta de preparación o de disposición de los agentes, sino a las formas en las que estos perciben y aprecian dichas reformas. En este momento en que se desarrolla la reforma a la educación básica, valdría la pena poner atención a los estudios de corte cualitativo que se realizan sobre el tema.

Referencias

- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Argentina, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Cosas dichas*, Argentina, Gedisa.
- _____ y Löic Wacquant (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Argentina, Siglo XXI.
- _____ (2009). *El sentido práctico*, México, Siglo XXI.
- Latapí, Pablo (2004). "La política educativa del Estado mexicano desde 1992", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 6, No. 2. Consultado el 9 de junio de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Ornelas, Carlos (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*, México, Siglo XXI.
- Popkewitz, Th. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Quiroz, Rafael (1998). "La reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza", en *Investigación en la Escuela*, No. 36, México.
- Sandoval, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, UPN-Plaza y Valdés.