

## Políticas públicas y calidad educativa en la educación básica de México (1921-1993): Análisis desde el estructuralismo constructivista.

*Public policies and education quality in the basic education of Mexico (1921-1993): Analysis from constructivist structuralism.*

**Luis Alan Acuña Gamboa**

Universidad Autónoma de Chiapas  
[acugam2319@gmail.com](mailto:acugam2319@gmail.com)

**María del Pilar Elizondo Zenteno**

Universidad Autónoma de Chiapas

**Yliana Mérida Martínez**

Universidad Autónoma de Chiapas  
[ylianader@gmail.com](mailto:ylianader@gmail.com)

### Resumen

A través de la historia del Sistema Educativo Mexicano, las políticas públicas han venido transformando la visión y necesidades por resarcirse en este país. Estas políticas han sustentado los diferentes proyectos nacionales desde los años 20 hasta hoy día. Para el caso, en el presente ensayo se inicia por definir los conceptos de política pública y política pública educativa, seguido del análisis del enfoque estructural constructivista de Pierre Bourdieu, que obliga a posicionar la educación en un campo específico de investigación, así como la influencia y poder que los capitales y habitus, de los diversos agentes, tienen en dicho campo. Cuatro proyectos (desde el vasconcelista hasta el modernizador) son la línea de acción para entender la evolución del concepto calidad educativa a lo largo de más de 60 años, aunado a la confrontación de pros y contras que estos proyectos tuvieron para ser sucedidos. Se concluye con la reflexión que las políticas públicas educativas en México se diseñan e implementan desde la asimetría del poder; del poder económico, cultural, social pero principalmente simbólico, que ha llevado estos procesos de reformas educativas directamente al fracaso.

## Abstract

Through the history of the Mexican education system, public policies have been transforming the vision and need about being compensated in this country. These policies have sustained the different national projects since the 20's to this day. For this case, at the beginning of this essay it is possible to define the concepts of public policy and education public policy, followed by the analysis to Pierre Bourdieu's constructivist structural theoretical approach, which compels to position the education into a specific research field, such as the influence and power that the several agents' capitals and habitus have on this field. Four projects (from Vasconcelos' to the modernizing project) are the action line to understand the evolution of the concept 'education quality' through more than 60 years, besides the confrontation of pros and cons that these projects had in order to happen. This article can be concluded with the reflection that the public policies in Mexico are designed and implemented since the asymmetry of the power; it means the economical, cultural, and social but mainly the symbolic powers, which have taken these processes of education reforms direct to failure.

**Palabras clave / Key words:** Política Gubernamental, Calidad de la Educación, Habitus, Globalización, Estructuralismo Constructivista / Government Policy, Educational Quality, Habitus, Globalization, Constructivist Structuralism.

---

## Introducción

La educación es y ha sido una necesidad general de la sociedad, tanto en sus aciertos como en sus carencias o problemas; como tal, ésta conforma un espacio social dotado de instituciones que le dan sustento en los diferentes ámbitos de acción que tiene; por ende, los problemas educativos bien pueden ser catalogados como problemas sociales. En el tenor de estas ideas y tomando como centro de interés las reformas educativas que en México se han venido realizando, inquirir las políticas públicas que entiban dichas reformas hace, de los estudios regionales, una apremiante necesidad que permite comprender y proponer acciones en materia de hechura, implementación y evaluación de estas políticas.

Para que esto suceda debe ser menester precisar, teórica e incluso epistemológicamente, la lectura de la realidad que el investigador ase para sus pesquisas en aras de la comprensión holística del problema observado. En este caso y, puesto que el punto nodal del presente trabajo es el análisis de las políticas públicas educativas que México ha diseñado en el período de 1921 a 1993, exige una confrontación de la visión que el Estado tiene en torno al concepto calidad educativa. Si se entiende que el Estado y el magisterio se circunscriben en un espacio socioeducativo estructurado y estructurador regido de manera objetiva, en el que a su vez entran en juego la trayectoria de vida de los agentes involucrados, permitiendo en su conjunto construir o reconstruir—cada uno—su discurso en torno a la calidad educativa, cobra relevancia para fines de explicación de tal situación el enfoque estructuralista constructivista de Pierre Bourdieu.

La vasta obra de este sociólogo francés está, inmanentemente sustentada, en este enfoque que él mismo ha nombrado estructuralismo constructivista. Dicho enfoque nace de la aleación de dos corrientes teóricas primordiales (estructuralismo y constructivismo) en la vida e investigación de Bourdieu, de las cuales retomó los trabajos de sus máximos exponentes con quienes estuvo en constantes confrontaciones y profundizaciones teóricas y prácticas, sin que esto signifique una completa antítesis con sus referentes. En el legado bourdieusiano se encuentran citados textual y subyacentemente, intelectuales como Weber, Marx, Veblen, Wittgenstein y Lévi-Strauss por citar ejemplos. La diferencia de la teoría de Bourdieu a la de los estructuralistas y constructivistas puros se sustenta, principalmente, en la compaginación de ambas corrientes del conocimiento que permite leer de una mejor manera la realidad en la que existe un problema.

Bourdieu (2000) es estructuralista por concebir que “[...]en el mundo social mismo [existen] estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (p. 127) y, a la vez es constructivista porque entiende que existe una “[...]génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamamos habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos[...].” (Bourdieu, 2000, p. 127); entonces para Bourdieu, la objetividad de la estructuras y la subjetividad de los agentes son inmanentes en toda lectura de la realidad que busca investigar un problema social.

Todas las acciones sociales se encuentran enmarcadas en un campo, por consiguiente, los problemas que en éste suceden. El concepto de campo desde los trabajos de Bourdieu puede ser definido como todo aquel espacio social que está estructurado pero, que a su vez, es estructurador de procesos de socialización de los

agentes. Dicho espacio es estructurado en cuanto “[desplega] un conjunto de normas y reglas no siempre explícitas que establecen lógicas de relación entre [estos] agentes[...]” (Vizcarra, 2002, p. 57); es decir, estos campos son campos de fuerza en los que toman lugar conflictos y problemas específicos de los actores involucrados que “[...]poseen diferentes formas de poder[...]” (Colina Escalante y Osorio Madrid, 2004, p. 35), en otras palabras, un espacio de asiduas competencias por imponer; a fuerza de los capitales ostentados por cada clase o fracción de clase, una ideología del buen hacer ante las problemáticas existentes en el campo; por esto, la educación debe considerarse como un campo específico de investigación.

En el espacio social (campo) es “[...]donde se reconocen las clases, sus condiciones—propiedades ligadas a un cierto tipo de condiciones materiales de existencia y prácticas—y sus posesiones—lugar ocupado en el espacio social por relación a los otros grupos de clases” (Álvarez Sousa, 1996, p. 149), estas clases son segregadas de acuerdo a diferentes capitales legítimos y legitimados por los mismos integrantes del campo, es decir, aquello que goza de un reconocimiento vox pópuli; de los cuales, Bourdieu hace referencia al capital económico, cultural, social y simbólico.

Como producto de una revisión crítica a la obra del sociólogo francés, Álvarez Sousa define cada uno de estos capitales; en este sentido, el capital económico, desde el autor (1996), “[...]no se puede observar sólo desde la óptica economicista [más bien,] hay que tener en cuenta la historia de cada actor social dentro de [un] campo[...].” (p. 148), en lo que respecta al capital cultural, Sousa aclara que éste puede ostentarse de tres maneras: el incorporado, el objetivado (bienes materiales) y el institucionalizado.<sup>1</sup> Tanto el capital social como el simbólico están íntimamente ligados, mientras que el primero hace referencia a las relaciones interpersonales e institucionales, el capital simbólico da sustento al otro, por tratarse del “[...]prestigio, reputación, renombre [que es] percibida y reconocida como legítima de las diferentes especies de capital” (Álvarez Sousa, 1996, p. 148).

Como se mencionó anteriormente, el campo puede ser entendido como un espacio social de poder; o bien, de lucha de poderes. Las clases sociales o fracciones de clase obtienen este poder a través de los capitales, pues como mencionan Bourdieu y Wacquant (1995), el capital es “[...]el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta, permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, existir en un determinado campo, en vez de ser una simple ‘cantidad deleznable’” (p. 65); por ende, estos capitales, dentro

---

<sup>1</sup> Lo que Bourdieu, en algunos de sus trabajos ha nombrado capital escolar y titulación académica.

del juego de poder, son piezas fundamentales para clasificar el espacio y otorgar o despojar legitimación y voz a los agentes, además de ser el entibado para estructurar el habitus.<sup>2</sup>

### Desarrollo del tema

Los problemas que se presentan en un campo como el educativo, específicamente en materia de hechura, implementación y evaluación de políticas públicas, deben ser entendidos como el choque entre las estructuras objetivas (instituciones gubernamentales y las políticas públicas educativas) y “[...]la representación que los agentes se hacen del mundo social” (Álvarez Sousa, 1996, p. 150); es decir, las subjetividades de los actores (docentes) de este campo. Este choque se da en los habitus de los agentes de una clase o fracción de clase; pero que, a pesar de las diferencias existentes entre éstos, el campo de la educación se mantiene con vida por los intereses en común entre las diferentes partes involucradas en él, para el caso de esta investigación la calidad educativa será el común denominador de dichos intereses.

En este sentido, para Bourdieu cualquier campo se rige por el choque de fuerzas antípodas donde los agentes se encuentran en desigualdad de tareas y beneficios, donde el poder del discurso no se basa en la palabra como tal, más bien, en la legitimación de quien o quienes las pronuncian, “[...]que son los que le dan fuerza o no, la eficacia o ineficacia a los distintos discursos[...]" (Álvarez Sousa, 1996, p. 165). Con estas reflexiones se puede comprender que las acciones en materia educativa son producto de una postura dominante de ver y hacer el mundo, donde se diseña, implementa y evalúa esta visión—transformada en discurso político oficial—en agentes (dominados) de una fracción del campo con capitales asimétricos en relación a los hacedores del mundo social. En esta dispuesta por imponer un discurso oficial entran en juego los habitus, capitales (cultural, económico, simbólico y social), gustos y la trayectoria de vida de los agentes dominados y dominados que da como resultado puntos de tensión y ruptura entre éstos, obligando a construir o reconstruir el discurso oficial por uno propio, congruente con la visión, rara vez tomada en cuenta: la clase dominada.

### Historia de las políticas públicas y la calidad educativa en México

En este recorrido por las diferentes visiones y concepciones que el Estado—representado por el grupo de poder en turno—se ha hecho en torno a la calidad educativa, han surgido los diferentes proyectos que a continuación se mencionan y analizan para el sustento teórico-histórico. La finalidad de este apartado se estriba en la necesidad de demostrar que, a través de los años, la educación en México ha evolucionado al

---

<sup>2</sup> El *habitus* está construido a partir del capital cultural (heredado y adquirido), económico, simbólico y social, que sustentan las prácticas y preferencias de los individuos, que dan forma a lo que Bourdieu llama *gusto*. Sociológicamente hablando, el *habitus* es a la distinción como el poder adquisitivo es a la economía enclasante.

sazón de un discurso político-ideológico oficial que solo refleja, como asevera Pablo Latapí Sarre (1998), “[...]el deber-ser proclamado con que cada régimen justifica sus acciones[...]” (p. 35); es decir, un discurso construido desde la asimetría del poder, del poder simbólico (Bourdieu, 2000) que el Estado ejerce desde arriba para lo más desprovistos de capitales.<sup>3</sup>

### Proyecto de Vasconcelos

La visión que José Vasconcelos tuvo para la educación de las y los mexicanos se sustentó, principalmente, en tres fuentes que para él fueron menester tomar en cuenta para la hechura de las políticas públicas educativas del país. Primeramente, retomó la visión de los problemas nacionales que Justo Sierra consideró necesarios atender, que direccionaron a las políticas de Estado a la educación y a la cultura; en segundo lugar, toma posición contra el positivismo y; por último, conceptualizó a la educación como un interés general del Estado pero sin subordinarlo a los fines de éste (Latapí Sarre, 1998). Lo que buscó Vasconcelos para México, después de la Revolución, fue “[...]consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales y universales y un ímpetu civilizador[...]” (Ornelas, 1995, p. 98), donde uno de los elementos fundamentales de sus políticas públicas educativas fue el apego a la lectura (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011).

Uno de los mayores logros que Vasconcelos Calderón obtuvo en el año de 1921, fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), un paso importante en la historia de la educación mexicana que “[...]expresaba la eventualidad de erigir la nacionalidad sobre bases culturales que dieran cierta identidad homogénea a los mexicanos, [identidad] poseedora de una conciencia política de un ‘nosotros’ frente a España y posteriormente los Estados Unidos y Francia” (Ornelas, 1995, p. 100); inherente a ello, se abrió paso a la federalización de la enseñanza, donde los gobiernos estatales deberían impulsar “[...]la educación en todos sus grados” (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011, p. 158). El objetivo era claro, aculturar a la población en general, haciendo hincapié en los irredentes indios,<sup>4</sup> a través de campañas de alfabetización, la formación de un nuevo tipo de maestro, construcción de aulas escolares, conceptualizar la educación bajo los ideales de una escuela activa, relacionar la educación con los problemas sociales de la época, definir la cultura como el medio para la civilización perfecta y en la concientización de la identidad mestiza y vocación latinoamericana (Latapí Sarre, 1998); en palabras de Ornelas (1995), educar al pueblo para que sus ciudadanos puedan “[...]pensar y disfrutar la cultura, [elevando] el espíritu[...]” (p. 101).

<sup>3</sup> Retomando la taxonomía de Pierre Bourdieu sobre los capitales.

<sup>4</sup> Como les llamara José Vasconcelos, en ese tiempo, a los pueblos indígenas.

Esta visión y las diferentes medidas de política que Vasconcelos accionó en su período como Secretario de Educación, permiten colegir lo que se entendía por educación de calidad; por ende para Vasconcelos, la educación sería de calidad en la medida en que ésta lograra que los individuos aprehendieran gustos y prácticas hacia las bellas artes, desarrollando un hombre y una mujer intelectual, crítica y visionaria, con valores morales que enarbolan el estandarte de la identidad como símbolo de pertenencia nacional; es decir, crear ‘mexicanos’ bajo los ideales de la Revolución y con el apoyo de una educación popular (Latapí Sarre, 1998). Uno de los errores mayúsculos de la visión de Vasconcelos precisamente fue accionar políticas de Estado teñidas de racismo, dónde departamentos como el de Enseñanza Indígena se entendían como medidas “[...]transitorias y solamente para castellanizar a los indios, en cuanto ellos dominaran el español, se les [transferiría] a la escuela rural para que se fundieran con los mestizos[...].” (Ornelas, 1995, p. 104).

#### Proyecto técnico como plataforma del desarrollo

Después de las acciones políticas de José Vasconcelos, la educación en el país no experimentó cambios relevantes. Es hasta la crisis económica de 1929 que el Sistema Educativo Mexicano<sup>5</sup> debió reorientar sus objetivos en torno a la educación básica (principalmente), sucedió la importancia de la escuela rural a la creación de escuelas urbanas y soslayó la educación como medio para la reproducción de la cultura y el aprecio por las bellas artes, haciendo énfasis en la formación de mano de obra para que el país pudiera salir del escollo económico en el que se encontraba, a través del impulso de la industrialización (Ornelas, 1995).

En octubre de 1931 Narciso Bassols fue designado secretario de Educación Pública en el período de Pascual Ortiz Rubio. Junto con las acciones de dirimir la participación eclesiástica en la formación primaria (Solana, Cardiel Reyes y Solano Martínez, 2011), para Bassols (en Ornelas, 1995) “[...]era imperativo impulsar y expandir la educación técnica para relacionarse con los problemas más grandes de la economía mexicana[...].” (p. 107). Este proyecto tuvo como objetivo priorizar el vínculo educación-producción-empleo, haciéndose evidentes las necesidades que el país tenía en cuanto a formación de personal técnico y profesional competente (Latapí Sarre, 1998). Inmerso en las dinámicas de la globalización, donde “el planeta se reestructura mediante relaciones asimétricas de poder económico, político y social[...].” (Acuña Gamboa, 2015b, en prensa), México constató su dependencia de hechura de política pública con base en las

---

<sup>5</sup> A partir de este momento se hará referencia al Sistema Educativo Mexicano con la sigla SEM.

necesidades y demandas internacionales; por ende, la educación en el país optó por desarrollar habilidades técnicas en su población puesto que la tendencia era adquirir “[...]nuevos matices y urgencias” (Latapí Sarre, 1998, p. 31) propias del mundo globalizado.

El avance en materia educativa de Bassols fue concebir a la educación como un valor económico, donde los discentes “[...]no se sintieran en la escuela sino en el trabajo mismo[...]" (Ornelas, 1995, p. 113); para ello, en el Programa Educativo de México, las políticas públicas educativas se dirigieron en cuatro líneas principales: a) promover la buena alimentación, la higiene y la salud; b) entender a la escuela como integradora para la preservación de las culturas indígenas; 6 c) lograr la integración nacional a través del desarrollo económico y; d) abolir los fanatismos y prejuicios religiosos a través del laicismo y cultura (cfr. Ornelas, 1995).

Entendiendo el panorama anterior, Bassols conceptualizó—subyacentemente en el proyecto técnico—que la educación de calidad debería tender; lejos de los valores éticos, morales y estéticos de la visión de Vasconcelos, por la aprehensión de valores económicos e industriales como producto de la demanda nacional e internacional; de la sucesión del desarrollo y aprendizaje de la cultura e identidad nacional, por el apremiante desarrollo de habilidades y destrezas que hagan de la población, una sociedad competente en el mercado laboral, principios de lo que Weber (en Ornelas, 1995) denominó “espíritu del capitalismo” (p. 110).

Sin embargo y a pesar de la visión de Bassols, el proyecto técnico tuvo más deficiencias que avances. Según Latapí Sarre (1998), “[...]baja escolaridad de la fuerza de trabajo; el desajuste de los programas de capacitación en una situación de creciente desempleo y auge de la economía informal; [...]la inadecuación de los certificados escolares respecto a las habilidades requeridas en el mercado de trabajo[...]" (p. 32) son algunas de las precariedades con las que este proyecto dio paso a una nueva visión de la educación mexicana.

#### Proyecto de “la escuela de unidad nacional”

Cuando el proyecto técnico y su idea industrializadora—como única meta—dejó de ser elemental para el país, cuando la idea de José Vasconcelos estaba en la postrimería del recuerdo, surge una nueva visión en el SEM como producto de necesidades apremiantes para la época; por ello, en el año de 1941 se “proclamó el fin del radicalismo en la educación, no se trataba ya de que la escuela sirviera de palanca a la transformación de

---

<sup>6</sup> A diferencia de José Vasconcelos, Bassols comprende que México es una nación donde convergen diferentes culturas, por ello es necesario cuidarlas, respetarlas y no tratar de sojuzgarlas por medio de la castellanización ni la enajenación de sus costumbres y tradiciones.

México[...]” (Ornelas, 1995, p. 115); más bien, la hechura de políticas públicas—y sus necesarias acciones para implementarla—debieron tender al fortalecimiento de la sociedad; en palabras de Raúl Cardiel Reyes (en Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011), “el nuevo ideario [logró] afirmar el concepto de democracia social, pudo unificar tanto a los grupos de derecha como a los de izquierda[...]” (p.327).

Aunque en esta época hubieron otros secretarios de educación que aportaron a la nueva tendencia nacional—como Octavio Véjar Vázquez y su pedagogía o Escuela del amor (Ornelas, 1995; Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011)—es con Jaime Torres Bodet que toma fuerza el proyecto nombrado “la escuela de la unidad nacional”. En 1943 es designado por primera vez, en el período de Ávila Camacho, secretario de Educación Pública y quedó bajo la encomienda de reformar el Artículo 3º constitucional, el cual lograría aprobación hasta el último año del sexenio. En esta reforma se “[...]incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional” (Latapí Sarre, 1998, p. 29).

Las políticas públicas educativas del sexenio de Ávila Camacho fueron denominadas políticas del equilibrio, donde la unidad nacional y la industrialización fueron las metas primordiales para el SEM, que tuvieron como finalidad establecer un nuevo modelo capitalista, garante del desarrollo económico del país (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011). Este ideal educativo perduró por varios sexenios; empero, tras la destitución del cargo, Torres Bodet vuelve a presidir la Secretaría de Educación Pública en el mandato del presidente Adolfo López Mateos, donde se dieron los principales logros de este proyecto de Nación. Líneas de acción importantes en materia educativa se dieron en este sexenio, a continuación se enunciarán las principales.

Bajo el nombre de Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México o también conocido como Plan de Once años,<sup>7</sup> Torres Bodet direccionó las políticas públicas educativas en áreas como la construcción de aulas escolares, la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, la reforma a planes y programas de estudio, formación y mejoramiento profesional del magisterio y el impulso a la educación técnica. El objetivo de estas políticas estaba planteado y visionado, evidenciándose en el discurso

---

<sup>7</sup> Se denominó Plan de Once años por la derrama económica que necesitaría el Plan para su ejecución y alcances en cuanto a sus objetivos.

que Torres Bodet (en Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011) emitió en el marco de la II Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación el 29 de julio de 1959, donde aseveró:

[...]pensamos en el tipo de mexicano que habremos de preparar en nuestros planteles. Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia[...]Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas[...]Un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva[...]que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional digna de asegurar la igualdad de derechos de los hombres (pp.399-400).

En el tenor de los ideales de la educación de Bodet estaba la referencia internacional; sin embargo, ésta no debía tener injerencia en la escuela mexicana, “[...]una escuela digna de unir a todos los mexicanos[...]pero no en la subordinación a una secta política o religiosa[...]sometida a instrucciones del extranjero” (Ornelas, 1995, p. 117). Como en los proyectos de Nación anteriores existe un concepto—evidente o que subyace en el discurso político oficial— en torno a la calidad educativa, en esta etapa de la historia se entendió por educación de calidad aquella que permitiera desarrollar individuos capaces de asir como propios las necesidades de su país, dotados de las habilidades para hacer frente a éstos en un ambiente armonioso con sus semejantes; sin obviar, la búsqueda de la sensibilidad, la imaginación y la creación, en sí, una afección por el aprendizaje de la cultura y el gusto de las bellas artes; 8 para ello, vió en la formación y actualización del magisterio el medio idóneo para lograr tan codiciados objetivos.

En el período activo del proyecto de la escuela de unidad nacional hubieron pros y contras en cuanto a la hechura e implementación de las políticas públicas educativas, para ello se enunciarán los principales logros y errores que éstas tuvieron. Primeramente es necesario señalar que durante los primeros años de acción, se cumplieron las metas previstas en cuanto a la expansión de la oferta educativa en el nivel primaria; sin embargo, “[...]la demanda fue mayor a la estimada y la deserción[...]no disminuyó de manera notable a pesar de los incrementos en los servicios asistenciales[...]” (Ornelas, 1995, p. 122). La creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) y el auge por la formación profesional del magisterio

---

<sup>8</sup> En ningún momento Torres Bodet dejó de lado su adhesión a los ideales Vasconcelistas.

mexicano mediante el apoyo a las escuelas Normales y Universidades formadores de maestros nacionales y estatales fueron grandes logros para la época que, aún pasados los años, son parte fundamental de las políticas públicas educativas en la actualidad. Aunque los logros obtenidos en estas áreas también fueron endebles, la visión del proyecto de la escuela de unidad nacional apuntó hacia nuevas direcciones al Sistema Educativo Mexicano, sin embargo, las sociedades cambian, por consiguientes, sus necesidades también, altamente probable es que los pros y contras de esta política de Estado haya sido sustento de una nueva forma de ver y entender a la educación bajo un nuevo proyecto transformador.

### Proyecto modernizador

El proyecto que sucedió al denominado unidad nacional aparece en el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez en los años 70, época desde la cual “[...]México ha venido transformando la visión que permea en relación a la educación de calidad” (Acuña Gamboa, López Ordoñez y Mérida Martínez, 2015, p. 1). Isaías Álvarez (en Latapí Sarre, 1998) distingue tres líneas de acción principales de esta etapa, las cuales son la reforma echeverrista, el impulso a la universalización de la enseñanza primaria y los procesos de desconcentración y descentralización de la educación, los cuales hicieron hincapié en los conceptos de calidad y eficiencia conforme sucedieron los años de su implementación.

Esta nueva visión se sustentó en dos objetivos necesarios para la sociedad; primeramente, la transformación de la economía aunada a una organización de la sociedad a través de la modernización de las mentalidades y; en segundo lugar, la instauración del orden social y una distribución más equitativa de las oportunidades para la sociedad mexicana (Latapí Sarre, 1998); por consiguiente, el proyecto fue nombrado modernizador, en congruencia con sus objetivos previstos. Para que esto se lograra fue necesario realizar varias reformas tanto administrativas como educativas; en el caso último, el programa de educación primaria debió reestructurarse en siete áreas programáticas, las cuales fueron español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2011).

Estas reformas a los programas de estudio respondieron a cinco visiones de la educación básica de la época: “[...]el carácter permanente de la educación a lo largo de la vida; desarrollo de la actitud científica; conciencia histórica; relatividad de todo conocimiento para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante; y el énfasis en el aprendizaje activo” (Latapí Sarre, 1998, p. 33). Estas tendencias fueron la línea de acción durante los siguientes dieciocho años presidenciales hasta el mandato de Carlos Salinas de Gortari.

En el año de 1992 surge como necesidad apremiante de la educación en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.<sup>9</sup> Junto a la Ley General de Educación de 1993, los ejes centrales de este Acuerdo pueden dividirse en cinco: a) la educación relacionada con las nuevas tendencias políticas, económicas y sociales impuestas por los procesos de globalización; b) el establecimiento de la federalización o descentralización de la enseñanza básica vinculada a la comunidad ; c) el acontecer cotidiano de las aulas escolares; d) la revisión curricular y producción de libros de texto y; e) las reformas propuestas para el magisterio (reforma de la enseñanza normal, actualización docente e incentivos económicos como Carrera Magisterial), los cuales permitieron alcanzar la visionada y anhelada calidad educativa (cfr. Latapí Sarre, 1998; Latapí Sarre, 2004).

Calidad educativa es un término que, como se ha venido analizando, está en los objetivos y metas de toda reforma o hechura de políticas públicas educativas en el país. En el tenor de estas ideas se puede entender que, para el proyecto modernizador, una educación de calidad debe atender tres elementos primordiales e inherentes entre ellos; en primer lugar, la atención al maestro visualizada como los procesos de formación inicial y permanente así como una evaluación y promoción pertinente para el incremento salarial; en segundo lugar, la reestructuración de planes y programas a la vez de la necesidad de reelaborar los libros de texto gratuito y; por último, la apertura gradual de las evaluaciones externas al Sistema Educativo Mexicano (injerencia internacional) (Latapí Sarre, 1998). De estas líneas de acción para la calidad educativa, las políticas públicas en la materia (políticas de Estado) se diseñaron como producto del choque de fuerzas económicas, sociales, culturales y simbólicas (Bourdieu, 2012) que incidieron sobre las decisiones en esta época, las más importantes fueron la federalización de la educación básica, la renovación curricular, políticas sobre el magisterio y la participación social, algunas de éstas vigentes en la actualidad.

## Conclusión

A través de la historia del Sistema Educativo Mexicano, las políticas públicas educativas han venido transformándose de acuerdo a las visiones y necesidades del país. Como se hace evidente en apartados anteriores, estas políticas públicas han tenido acciones y medidas positivas en la educación de México que

---

<sup>9</sup> A partir de este momento se hará referencia al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal con la sigla ANMEB.

todavía se conservan en la actualidad; sin embargo, razones nacionales e internacionales (políticas, económicas, sociales, etc.) han hecho que se obligue la sucesión de un proyecto por otro. Estos cambios abruptos que se realizan en el sistema educativo nacional pueden ser el resultado de la carencia de un consenso sobre las funciones de nuestro sistema educativo. Altamente probable es que las políticas o reformas educativas buscan enseñar cómo debe estructurarse y funcionar—administrativa y pedagógicamente—dicho sistema, obligando pensar en el choque existente de las políticas con la realidad de quiénes las implementan (docentes). Este choque discursivo-operativo puede ser consecuencia de la férrea resistencia de los grupos de poder (diseñadores o decisores de políticas) a “divulgar, proponer y hasta obligar a hacer lo que desde arriba se considera que es el buen hacer” (Gimeno Sacristán, 2006, p. 27).

Hablar de *reforma* como de *calidad* en educación, es hablar de un mundo de significados dónde cada individuo—desde el rol que juega—crea una definición de éstas de acuerdo a sus intereses o a la dominación del poder simbólico (Bourdieu, 2000) a la que somete o es sometido en un campo de poder (Bourdieu, 1997) como lo es el educativo; mientras que quienes diseñan, quedan en libertad de dejar por asentadas las intenciones de los programas por accionar; quienes los implementan emulan la comprensión de éstos: *Maestría en las triquiñuelas de la labor*. Empero, existen otras razones por las cuales un proyecto o las políticas pueden fracasar; en este sentido, Antonio Viñao (2006) enlista las más apremiantes y problemáticas: “a) ausencia o escasez de recursos financieros; b) cambios y vaivenes políticos; c) diagnósticos erróneos, objetivos y calendarios irreales, imprevisiones, contradicciones e incoherencias; d) carencia de apoyos sociales y políticos; e) problemas específicos en función del tipo de reforma que se plantea y que no se prevén o se minimizan por los reformadores; f) resistencias y oposición de índole gremial y corporativa y; g) ausencia de perspectiva histórica” (pp. 49-54).

La insuficiente partida presupuestal para la implementación de las reformas, la sucesión asidua del mando de los grupos políticos, mala visualización y cronologización de las acciones de política, falta de adeptos a las nuevas propuestas, discordancias entre el discurso oficial (Bourdieu, 1996) y la heterogeneidad de los contextos donde se implementan, aunado a la falta de visión retrospectiva de anteriores reformas que posicionan a la actual en *cero*, provocan los mayores problemas de las políticas públicas educativas en un determinado período de tiempo. Para que esto no suceda, en la medida de lo posible, es menester entibar toda reforma, proyecto y políticas públicas en materia educativa en “un amplio apoyo social [situándose] al

margen de los vaivenes políticos, plantearse objetivos a largo plazo, formar parte de un conjunto más amplio de cambios y mejoras culturales [...] familiares y sociales” (Viñao, 2006, p.58).

Por ello, se entiende que las políticas públicas educativas en México son la representación de los ideales y visiones del Estado ó, para ser precisos, del grupo de poder en turno o clase dominante. Estas políticas son la materialización de un discurso político oficial en torno a la educación construido con base en la acumulación y legitimación de capitales, “[...]los agentes y grupos dominantes tienen generalmente mayor capacidad para movilizar recursos económicos, sociales y culturales, destinados a convertir su visión del mundo en el punto de referencia del conjunto social” (Vizcarra, 2002, p. 65) que es impuesta a la clase más desprovista de dichos capitales; es decir, *la clase dominada*.

El lenguaje convertido en discurso es el caldo de cultivo de luchas por instaurar formas de ver y entender el mundo. Estos discursos están sojuzgados bajo una visión dominante; por ello, son apreciaciones del mundo con alto contenido de poder y violencia simbólica (Bourdieu, 1996). Las políticas públicas educativas—entendidas como discurso oficial—son las acciones que México debe emprender para mejorar y/o solucionar las necesidades y problemas en educación, las cuales tienen sustento en una lectura de la realidad hegemónica de organismos internacionales y del gobierno nacional que “[...]actúan investidos del poder simbólico que les confiere determinadas posiciones en [su campo respectivo]” (Vizcarra, 2002, p. 66). Es en estos choques entre la instauración del poder simbólico del Estado y la resistencia de los individuos por aceptar dicha imposición, que el enfoque estructural constructivista de Pierre Bourdieu cobra importancia para el estudio en profundidad de los problemas presentes en materia de políticas públicas educativas en nuestro país.

Sin embargo, parece que la actual reforma (proyecto educativo actual) 2012-2018 busca consolidar conocimientos poco o nada innovadores, bajo un esquema de evaluación externa de dichos conocimientos (cfr. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). Esta reforma continúa denigrando la figura del docente a través de la puesta en marcha de acciones encaminadas a cuantificar lo cualificable. Es, mediante esta clase de medidas políticas de evaluación que el Estado garantiza el control sobre el sistema educativo (Gimeno Sacristán, 2006); pero queda la pregunta al aire, ¿quién evalúa a los evaluadores y a quienes promueven los conceptos de calidad, competencia, estándares e indicadores en los proyectos educativos de México? (Acuña Gamboa, 2015a). Ahora queda la necesidad de realizar un estudio detallado de los objetivos nacionales de este período con sus logros y desaciertos: menester cada vez más común en este país.

Entonces, ¿con qué fin se deciden y elaboran las políticas públicas? Aguilar Villanueva da, cruda pero real, una respuesta a este cuestionamiento. El autor comenta que “las decisiones siguen[...]la regla pragmática de ‘salir del atolladero, del lío’” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 48); es decir, decidir y elaborarlas desde un panorama de desconocimiento de la realidad en la que se pretende coadyuvar con dichas acciones. Sin embargo, “es libresco suponer o exigir que un gobierno[...]cuente oportunamente con toda la información requerida, que construya todas las opciones políticas relevantes en todas las circunstancias[...]y cuente con un repertorio de teorías causales capaces de guiar cualquier toma de decisión” (Aguilar Villanueva, 1992, p. 48), a lo que nos lleva a un nuevo cuestionamiento: si las políticas públicas se deciden para ‘salir del paso’, soslayando información y conocimiento importante para tales decisiones, ¿qué sentido tiene elaborar políticas públicas sexenales?, cuestionamiento que abre línea de acción para siguientes investigaciones.

## Bibliografía

- Acuña Gamboa, L. A. (2015a). Del diseño a la implementación de las políticas educativas: nuevos retos, nuevas acciones [Reseña de libro *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, de J. Gimeno Sacristán (Comp.)]. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 159-164. doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.12
- Acuña Gamboa, L. A. (2015b). “La globalización: Consecuencias humanas [Reseña de libro *La globalización. Consecuencias humanas*, de Z. Bauman]”. *Revista Devenir*, (29), En prensa.
- Acuña Gamboa, L. A., López Ordoñez, C. y Mérida Martínez, Y. (2015). *Formación profesional docente en contextos globalizados: ¿Autonomía del estado mexicano o dominación transnacional?*. Trabajo presentado en el 3er. Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación y Globalización en la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Álvarez Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (75), 145-172.
- Bourdieu, P. (2012). *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. (M. d. Elvira, Trad.) México: Taurus.

- Bourdieu, P. (2000). Espacio social y poder simbólico. En Pierre Bourdieu, *Cosas dichas* (M. Mizraji, Trad., pp. 127-142 ). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (T. Kauf, Trad.) Barcelona: ANAGRAMA.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. (T. Kauf, Trad.) París: ANAGRAMA.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Colina Escalante, A. y Osorio Madrid, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México*. México: Plaza y Valdés.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 23-42). Madrid: Ediciones Morata.
- Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>. Consultado en Marzo de 2015.
- Latapí Sarre, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 21-42). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (1995). La misión del sistema educativo mexicano: Tres reformas profundas. En Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo* (pp. 95-126). México: Fondo de Cultura Económica, CIDE, NAFIN.
- Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R. (coords.). (2011). *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condiciones, limitaciones, posibilidades. En José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Madrid: Ediciones Morata.

Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII(16), 55-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31601604.pdf>