

## Reseña de libro

# Del diseño a la implementación de las políticas educativas: nuevos retos, nuevas acciones

**Luis Alan Acuña Gamboa**

Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2006). **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 190 páginas.

---

### Correspondencia a:

Luis Alan Acuña Gamboa  
Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México  
11ª sur oriente número 565 interior 15, entre Carretera Villaflores y 5ª oriente,  
Colonia Obrera, C.P. 29080, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México  
Correo electrónico: acugam2319@gmail.com

---

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.12

José Gimeno Sacristán nos presenta la compilación de nueve conferencias impartidas por profesoras y profesores (él incluido) que intervinieron en un curso de verano en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (España) titulado «La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar», al igual que este libro. Todos y cada uno de los capítulos del texto son sumamente interesantes; empero, por la línea de análisis que se pretende en esta reseña, se prescinde de los capítulos III, IV y VII, titulados «Los hitos reformistas: la viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes» (Manuel de Puelles Benítez); «Iguales, ¿hasta dónde? Complejidades de la justicia educativa» (Mariano Fernández Enguita) y «El profesorado: entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre» (Jaume Carbonell Sebarroja) por abordar temáticas que se alejan, en parte, de la idea central, que es reflexionar sobre la política educativa.

### Reformas educativas: pros y contras

Gimeno Sacristán cuestiona la rapidez con la que se suceden las reformas (políticas educativas), reflexionando sobre las posibles causas de ello. Estos cambios abruptos que se realizan en el sistema educativo nacional pueden ser el resultado de la carencia de un consenso sobre las funciones del sistema educativo. Las políticas o reformas educativas buscan enseñar cómo debe estructurarse y funcionar —administrativa y pedagógicamente— el sistema educativo, obligando a pensar en el choque existente de las políticas con la realidad de quienes las implementan (docentes). Dicho 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). La efímera vida de las políticas educativas, aunada a la sojuzgación de los maestros y maestras por el grupo de poder de turno, provoca en los agentes encargados de la implementación un alto nivel de incertidumbre ante los cambios que trae consigo cada reforma.

Hablar de *reforma* como de *calidad* en el ámbito educativo es hablar de un variopinto mundo de significados donde cada individuo —desde el rol que juega en la educación— crea una definición de estas de acuerdo con sus intereses o con la dominación a la que es sometido, mientras que quienes diseñan, quedan en libertad de dejar asentadas las intenciones de los programas por accionar; es decir, es altamente probable que en toda reforma propuesta e implementada se emule la comprensión de los propósitos reales y la puesta en marcha de esta en el contexto escolar: *maestría en las triquiñuelas de la labor*. Estos problemas que se dan entre decisores y docentes surgen por adecuar políticas educativas, planes y programas de estudio de otros países para los cuales fueron diseñados. Por la asidua comparación malsana que se realiza entre naciones, como mera acción «necesaria» del mundo globalizado, también se *globalizan* los problemas; aquí es donde los grandes organismos internacionales ejercen su poder, a manera de «sugerencias» sobre las acciones que deben emprender los países en desarrollo, principalmente para la mejora en el ámbito educativo: México es un claro ejemplo, aunque el efecto es en cadena.

Gimeno Sacristán (2006, p. 35) comenta que «toda reforma educativa necesita de la concurrencia de participación de todos, [donde] el diagnóstico que se haga para tomar consciencia de la realidad tiene que compartirse también». Las fallas en el diseño e implementación de políticas educativas son consecuencia de una relación de emulación entre los decisores de políticas que acallan las voces de los docentes en la toma de decisiones y, por otra parte, de los maestros y maestras que poco o nada hacen por transformar su práctica profesional. Una reforma educativa necesita, inexorablemente, haber surgido del consenso de todas las voces que, de una forma u otra, están inmersas y desempeñan un papel en el ámbito educativo; de no ser así, todo cambio está destinado al fracaso.

En este sentido, Antonio Viñao comenta que estas reformas son intentos de mejora educativa a través de una postura ideológica —dotada de un gran poder simbólico (Bourdieu, 1996)— que el Estado pone en marcha, desde sus diferentes niveles, para dar respuesta a las necesidades sociales en el campo de la educación. Viñao clasifica las reformas educativas en cuatro tipos: *estructurales*, *curriculares*, *organizativas* y *político-administrativas*. Las *estructurales* son aquellas que modifican niveles, etapas, ciclos, títulos y/o certificados que se expiden tras la finalización de los estudios, así como su valor o efecto académico. Las *curriculares* hacen referencia a los intentos de establecer una concepción de currículo en relación directa con los contenidos, metodologías y evaluación de la enseñanza. Las de corte *organizativo* son las que afectan a la organización y estructura docente; por último, las *político-administrativas* son las que modifican el «modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos», como lo enuncia Viñao (como se citó en Gimeno Sacristán, 2006, p. 44).

También se enumeran las razones más usuales por las que toda reforma educativa fracasa: 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 son minimizados por los reformadores; f) resistencias y oposición de índole gremial y corporativa y; g) ausencia de perspectiva histórica. La insuficiente partida presupuestal para la implementación de las reformas, la sucesión asidua del poder de los grupos políticos, la mala visualización y cronologización de las acciones de política, la falta de adeptos a las nuevas propuestas y las discordancias entre el discurso oficial (Bourdieu, 1996) y la realidad donde se implementa, aunadas a la falta de visión retrospectiva de anteriores reformas que posicionan a la actual en *cero*, provocan los mayores problemas de las políticas educativas en un sexenio determinado.

Para contrarrestar lo anterior, una reforma educativa exitosa debe «contar con 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» (Gimeno Sacristán, 2006, p. 58). Para que estas ideas puedan lograrse, es necesario entender que los encargados de diseñar las políticas educativas deben posicionarse y posesionarse de la realidad en la que se pretende implantar las acciones políticas, puesto que si las reformas fracasan es porque cada cual hace una lectura de la realidad desde el lugar que ocupa en ella.

Jurjo Torres Santomé comenta que en España existen dos líneas ideológicas hegemónicas y contrarias que influyen en cada reforma educativa: *las neoliberales y las conservadoras*. En el caso de la Ley Orgánica de Educación (LOE), la postura neoliberal estuvo centrada en el desprestigio o depreciación de los sindicatos y recortes del sistema de pensiones; en el ámbito educativo, la corriente neoliberal buscó debilitar —en la medida de lo posible— la red pública de los centros escolares. «Transformar el sistema educativo en un gran mercado, [...] dictaminar estándares de rendimiento escolar [y construir] *rankings* de centros escolares [y profesorado]» (Gimeno Sacristán, 2006, p. 156), lleva a crear falsas concepciones de las escuelas y los maestros, jerarquizando o estigmatizando la formación impartida, visión sustentada en información poco confiable.

La línea conservadora busca la consolidación de los sistemas educativos mediante el control de los contenidos, contenidos que tienden a la imposición de un *conocimiento oficial* o legítimo; por ende, la ideología conservadora busca imponer sus verdades a través de los contenidos escolares a manera de capital escolar, ya que este capital escolar es «el producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y [...] por la escuela» (Bourdieu, 2012, p. 26).

La reforma educativa del sexenio 2012-2018 de México parece reunir características de ambas líneas ideológicas desde una visión vertical de apoyo al *oprimido*, puesto que la educación mexicana actual busca consolidar conocimientos poco o nada innovadores, bajo un esquema de evaluación externa de dichos conocimientos. Esta reforma continúa denigrando la figura del docente a través de la puesta en marcha de acciones encaminadas a cuantificar hasta lo cualificable. Es mediante esta clase de medidas políticas de evaluación que el Estado garantiza el control sobre el sistema educativo (Gimeno Sacristán, 2006); sin embargo, ¿quién evalúa a los evaluadores y quiénes promueven los conceptos de calidad, competencia, estándares e indicadores?

Torres Santomé enfatiza que, bajo este modelo educativo por competencias, «la enseñanza se reduce así a un trabajo técnico y desaparece su conceptualización como trabajo intelectual, moral y político» (Gimeno Sacristán, 2006, p. 177) donde el alumno es responsable de su propio éxito o fracaso escolar. Por ello, las políticas educativas sustentadas bajo este modelo redimen de toda responsabilidad; sin embargo, en esta variopinta temática de estándares e indicadores, cabe preguntarse: ¿cuáles son los indicadores y estándares de *calidad* con los que se evalúa la acción del Estado?

### **Escuela y *mass media*: realidad actual y deber ser en una sociedad cambiante**

Ángel I. Pérez Gómez (2006) sostiene que la educación no puede entenderse como en tiempos pasados. Para lograr que la escuela cumpla, ante las necesidades de una sociedad de la información y la perplejidad, es necesario que esta afronte dos retos: «Potenciar la construcción de un sujeto relativamente autónomo y

estimular la cohesión social» (Gimeno Sacristán, 2006, p. 95). Estos cambios resultan de transformaciones en los ámbitos de la producción y el consumo desmedido, en el poder y en la experiencia cotidiana. Una sociedad consumista es, también, una sociedad de economía del conocimiento, *ad hoc* a una economía postindustrial en la cual niños, jóvenes y adultos reconstruyen una cultura e identidad tendiente a la innovación continua: *no es cuestión de satisfacción de necesidades, es cuestión de competencia*.

Hoy día, los seres humanos se están formando a través de los *mass media*, principalmente la televisión, los videojuegos y todos aquellos espacios y tiempos sin espacio ni tiempo. La televisión se ha consolidado como el principal espacio de desarrollo de niños y niñas; empero, no debe olvidarse la sentencia de Popper, Condry, Clark y Wojtyła (2006) de que «la televisión es mala maestra» y, como comenta Neil Postman (como se citó en Gimeno Sacristán, 2006, p. 98): «La televisión, los medios de comunicación de masas, los videojuegos, etc. se están convirtiendo en el escenario [...] más influyente en la formación de valores de nuestros niños, adolescentes e incluso adultos».

La televisión, entre otros medios, está encargada de enviar información fragmentaria y sesgada a los ciudadanos; ¿cuál es, pues, el reto de la escuela ante esta situación? La escuela está subsistiendo —como institución formadora— de manera academicista; es decir, con más información y menos conocimiento. El reto actual de dicha institución es la formación holística de individuos autónomos, capaces de hacer uso de la información fragmentaria de sus contactos con los *mass media* para convertirla en conocimiento y, después, en *pensamiento y sabiduría* (Gimeno Sacristán, 2006).

La escuela academicista ha presentado problemas en la atención de los estudiantes; estos problemas se relacionan con la parca —cuando no nula— atención a la diversidad, donde la enseñanza homogénea solo resalta las diferencias socioculturales de los discentes, pero sin atenderlas. En segundo lugar, se confirma la ligereza de los aprendizajes escolares, puesto que no se respeta el o los contextos socioculturales y demográficos de los estudiantes, haciendo de ese aprendizaje información no cotidiana que la convierte en datos de fácil olvido y poca relevancia. Por último, Pérez Gómez comenta que la escuela no está cumpliendo con la formación para la vida en sociedad; por ello, el reto de la escuela del siglo XXI es, en gran medida, formar individuos que hagan evolucionar a la sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento, desarrollando en los alumnos aprendizajes relevantes en pos de un conocimiento con valor de uso y no de cambio.

Miguel G. Arroyo analiza la concepción de la escuela y las políticas educativas que se diseñan para atender las necesidades propias de la institución. Arroyo concibe la escuela como el regalo del Estado para con su pueblo ignorante, donde quienes detentan el poder construyen y reconstruyen las políticas educativas. En este sentido, los movimientos sociales han desempeñado un papel importante en el diseño de las políticas educativas, puesto que estos movimientos se construyen bajo una visión *oprimida* de clase donde élite y pueblo cumplen roles muy específicos: el primero apoya benevolentemente al desprovisto, el «populacho». Además, la presencia de estos movimientos sociales han logrado que en el debate político-educativo se redireccionen las finalidades y sentidos políticos de la educación como un derecho ciudadano y máximo deber del Estado. Gracias a los movimientos docentes —que, desde la reflexión del autor, son sociales— el sistema educativo conserva su carácter público y entiende que el derecho a la educación no puede ser aislado de la negación de otros derechos.

Una de las áreas que Arroyo observa como medular en el diseño de las políticas educativas son las políticas correctivas de la violencia que se suscitan en la escuela. Es tal la preocupación por esta situación, que los decisores de política diseñan programas de prevención y gestión del desorden que bien embonan con el *Panóptico* de Foucault; esto, para salvaguardar la seguridad, una de las necesidades más apremiantes de la sociedad actual (Bauman, 2013). Lo que España pasó años atrás ¿no es acaso la realidad actual de México y su famosa acción política contra el *bullying*? Estigmatizar a las y los alumnos como *rebeldes, problemáticos y peligrosos* los lleva a la exclusión escolar y social, violentando así los derechos a la educación, puesto que son medidas punitivas que, lejos de beneficiar, pueden empeorar la situación. Esto no debe entenderse como una solución a la problemática; sin embargo, «la tentación para las políticas educativas y el sistema escolar es alejarse cada vez más de la lógica de los derechos» (Gimeno Sacristán, 2006, p. 132), siendo las clases populares o desprotegidas las más amenazadas.

Cándida Martínez López sentencia que «una Ley de Educación debe procurar ser de todos pero, fundamentalmente, que incluya y potencie las capacidades de todos y que responda a los retos de la

sociedad actual» (Gimeno Sacristán, 2006, p. 184); es decir, tanto la Ley de Educación como las políticas educativas —como expresión del proyecto de Nación que dan sentido a la Ley— deben decidirse y accionarse para la atención y mejora de las necesidades educativas del alumnado, donde se retome experiencia del pasado para lograr superar sus problemas. Por ello, la autora plantea cinco retos que la agenda escolar debe considerar en su búsqueda por el cambio educativo: (a) la escuela debe mejorar la educación y los rendimientos del sistema educativo; (b) la educación pública necesita facilitar la integración cultural y social; (c) el sistema educativo debe realizar cambios de peso en los procesos de formación inicial y permanente e incentivación de su profesorado; (d) los y las alumnas deben ser el centro sobre el que se decida y accione la política educativa y (e) la escuela debe ser un lugar de aprendizaje para la toma de decisiones individuales y colectivas; es decir, debe ser un escenario democrático.

Un segundo cuestionamiento que Martínez López se hace —¿la descentralización y autonomía sirve al objetivo de hacer más efectivo el derecho de todos y todas a la educación?— la lleva a concluir que la puesta en marcha de todo sistema educativo descentralizado requiere que sea capaz de garantizar tres condiciones: «1) fijación de objetivos comunes, 2) un sistema de evaluación contrastado y desarrollado, y 3) un dispositivo eficaz y con recursos para aplicar medidas compensatorias» (Gimeno Sacristán, 2006, p. 188). La autora finaliza puntualizando que el Estado debe trabajar en una triple dirección: (a) acordar de manera concisa una educación básica y común para todos; (b) fortalecer los mecanismos de coordinación desde la lealtad institucional y la corresponsabilidad y (c) dotar de financiación necesaria a las escuelas para avanzar en estos retos a los cuales se enfrentan. Martínez López está convencida de que no todos desean relegar el poder ni rendir cuentas de sus acciones; sin embargo, concibe la idea de que este es un camino necesario para alcanzar las metas que las escuelas se plantean en los tiempos actuales.

*La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* es un libro interesante y necesario para quienes investigamos los procesos de toma de decisión, diseño e implementación de las políticas educativas. Queda abierta la invitación a todos aquellos y aquellas que ven en el análisis de textos como este la construcción de conocimiento nuevo en el estado de la cuestión. Cabe aclarar que la presente reflexión no tiene como finalidad servir de resumen de tan atildada obra; más bien, busca generar inquietud y deseo por leer este magnífico trabajo.

### Referencias

- Bauman, Z. (2013). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. (1a ed.). México D.F.: Taurus.
- Bourdieu, P. (1996). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu (Ed.), *Cosas dichas* (pp. 127-142). Barcelona, España: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pérez, Á. I. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y la perplejidad. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 95-108). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Popper, K. R., Condry, J., Clark, C. S. y Wojtyła, K. (2006). *La televisión es mala maestra*. México: Fondo de Cultura Económica.