



*Observatorio Ciudadano
de la Educación*

Plataforma Educativa 2006

FORO REGIONAL DF Y ÁREA METROPOLITANA
Distrito Federal, Estado de México

México, Distrito Federal 24 de febrero de 2006

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	2
ASISTENTES Y ORGANIZACIONES REPRESENTADAS	3
RELATORÍA DE LA MESA 4: PARTICIPACIÓN SOCIAL	5
A. Elementos de diagnóstico.....	5
B. Propuestas	5
1. Pedagogía de la participación social	5
2. Consejos de participación social	6
3. Participación social y OSC	7
RELATORÍA DE LA MESA 5: EDUCACIÓN BÁSICA.....	8
A. Elementos de diagnóstico.....	8
1. Cobertura, calidad y pertinencia de la educación básica.....	8
2. Currículum. Planes de estudio en educación básica. Enfoque de competencias	10
3. Profesionalización y capacitación del magisterio	12
4. Programas especiales de la SEP en educación básica (PEC y RIES).....	14
5. Financiamiento y gestión escolar	16
6. Integración educativa (articulación de niveles en el ciclo de educación básica)	17
B. Propuestas	18
1. Relacionadas con calidad y equidad educativa.....	18
2. Relacionadas con el currículum	18
3. Relacionadas con la profesionalización.....	18
RELATORÍA DE LA MESA 6: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	20
A. Elementos de diagnóstico.....	20
B. Propuestas	20
RELATORÍA DE LA MESA 7: EDUCACIÓN SUPERIOR	22
A. Elementos de diagnóstico.....	22
1. Problemas relacionados con la cobertura de la ES.....	22
2. Problemas relacionados con la calidad de la ES.....	23
B. Propuestas	24
1. Cobertura y equidad	24
2. Calidad	24
3. Financiamiento	25
RELATORÍA DE LA MESA 8: EDUCACIÓN DE ADULTOS.....	26
A. Elementos de diagnóstico.....	26
1. Cobertura	26
3. Contenidos educativos. Uso de tecnología	27
4. Financiamiento	27
5. Investigación educativa	28
6. EA y capacitación en y para el trabajo	28
7. Participación social y comunitaria.....	28
8. EA y rezago educativo.....	29
B. Propuestas	30
RELATORÍA DE LA MESA 9: INTERCULTURALIDAD	32
A. Elementos de diagnóstico.....	32
B. Propuestas	32

PRESENTACIÓN

El Foro D.F. y Área Metropolitana contó con la participación de 50 personas y la representación de 16 organizaciones civiles. Acudieron interesados del Distrito Federal y del Estado de México. La reunión se dedicó al análisis y reflexión de la situación actual de la educación en el ámbito nacional y en estas dos entidades federativas en particular. Además, fungió como un foro para el planteamiento de propuestas con base en las experiencias y demandas de la sociedad civil organizada.

El foro se inició con las palabras de Marisol Silva, quien a nombre de Observatorio Ciudadano de la Educación presentó los objetivos de la Plataforma Educativa 2006 y su contenido general. Posteriormente Yoalli Navarro, en representación de Incidencia Civil en Educación, expresó palabras de agradecimiento por la acogida que el foro tuvo entre los presentes.

Los trabajos del Foro se desarrollaron mediante mesas temáticas de trabajo. Las mesas abiertas fueron las siguientes:

- Mesa 4. Participación social y ciudadana
- Mesa 5. Educación básica
- Mesa 6. Educación media superior
- Mesa 7. Educación superior
- Mesa 8. Educación de Adultos
- Mesa 9. Interculturalidad

La discusión en las mesas se apoyó en los cuadernos de trabajo de OCE que se hicieron llegar a las organizaciones invitadas, estos contenidos se enriquecieron con el análisis de los miembros de cada mesa. El trabajo se dividió en dos fases:

- 1º. Balance de la educación durante el sexenio: en el cual el análisis giró en torno los problemas que se enfrentan, los avances registrados y las debilidades y vacíos que subsisten.
- 2º. Elaboración de propuestas sobre las líneas de acción más relevantes a seguir durante el próximo sexenio para mejorar la educación.

Cada mesa nombró un moderador y un relator, cuya colaboración resultó fundamental para recoger los elementos más importantes del trabajo. Las propuestas vertidas en las mesas de trabajo se sistematizarán con las de los foros restantes. Tales propuestas, junto con los cuadernos de trabajo y la opinión de especialistas, integrarán la Plataforma Educativa 2006.

ASISTENTES Y ORGANIZACIONES REPRESENTADAS

1. Alternativas de Capacitación y Desarrollo Comunitario, A.C., ALCADECO
Laura Frade Rubio
María Dolores Villagómez Díaz
2. Asociación Alemana para la Educación de Adultos IIZ/DVV
Ursula Klesing-Rempel
3. Colegio de Profesionales de la Educación Física
Eréndira Vives Ballester
4. CSES
Francisco Morales Estrada
5. Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia
Ramón Villegas Carvajal
6. Hacia una Cultura Democrática ACUDE, A.C.
María Eugenia Linares Pontón
Robert Myers
7. Incidencia Civil en Educación
Carlos Zarco Mera – Fundación Rostros y Voces, A.C.
8. Innovación, Evaluación y Estudios Prospectivos, A. C.
Adriana Rodríguez Fernández
9. Centro de Estudios Ecuménicos
Héctor Martínez Quevedo
Pablo Hernández González
10. La Comunidad para el Desarrollo Humano, A.C.
María de Lourdes Cuellar Valcárcel
11. Misión Educativa Lasallista
Alfredo Moreno Giles
Leopoldo Martínez
12. Movimiento Indígena Humanista, A.C.
Víctor Manuel Sánchez Sánchez
13. Observatorio Ciudadano de la Educación, A.C.
Marisol Silva Laya
Yoalli Navarro Huitrón
14. Proyectos Laubach de Alfabetización en México, A.C. (PLAMAC)
Dulce María Vargas
15. Punto *Crítico*, Magisterio de la Ciudad de México
Edmundo Morales Flores
Gustavo Salvador Muñoz Cruz
16. Servicios a la Juventud SERAJ, D.F.
María Eugenia Robles Olmedo

A título personal

Aidé Medina (INEA)
Alejandro Galicia López (INEA - Evaluación de Proyectos)
Alfredo Macías Narro (Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica)
Beatriz Amezcua León (Universidad Autónoma de la Ciudad de México)
Carmen Campero (Universidad Pedagógica Nacional, UPN Ajusco)
Flor Marina Bermúdez - (Universidad Pedagógica Nacional, UPN – Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM)
Francisco Lara Torres – (SEP- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe)
Héctor Castañeda Ibarra (Universidad Autónoma de Chapingo)
Jorge Alberto Ledesma Saucedo (CONAFE)

ASISTENTES Y ORGANIZACIONES REPRESENTADAS

Jorge Sandoval Ocaña (UNAM - Facultad de Estudios Superiores Zaragoza)
Lamberto Villanueva (Universidad Pedagógica Nacional, UPN Ajusco)
Laura Ramírez (Estudiante Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Marcela García Loredó (Subsecretaría de Educación Básica)
Marcela Valadés Morales (UNAM - Dirección General de Orientación y Servicios Educativos)
María de Lourdes Aravedo Reséndiz (INEA - Contenidos Básicos)
María Eugenia Dorantes Guevara (UPN - Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación Básica, CEPABE)
María José Athié (Estudiante Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Martha Rivera González (SEP- Dirección General de Bachillerato)
Mauro Pérez Soza
Miguel Luque González
Mónica Elena Pineda Ortiz (INEA)
Patricia Medina Melgarejo - (Universidad Pedagógica Nacional, UPN – Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM)
Rocío Verdejo - (Universidad Pedagógica Nacional, UPN – Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM)
Santos Ramírez Pérez -(SEP - Coordinación Sectorial de Educación Secundaria)
Sara Cruz Velasco (UNAM- Dirección General de Orientación y Servicios Educativos)
Sara Unda Rojas (UNAM - Facultad de Estudios Superiores Zaragoza)
Soledad Enríquez-Rubio Acevedo (SEP)
Victorino Ramírez (Universidad Autónoma de Chapingo)

RELATORÍA DE LA MESA 4: PARTICIPACIÓN SOCIAL

Participantes: Héctor Martínez Quevedo (Centro de Estudios Ecuménicos), Laura Ramírez Mejía (Universidad Iberoamericana, estudiante), María Eugenia Linares (ACUDE A.C.), Lourdes Cuellar (Comunidad para el Desarrollo Humano), Mauro Pérez Sosa (Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco).

A. Elementos de diagnóstico

Los elementos particulares de diagnóstico desarrollados en esta mesa están señalados en la sección de propuestas. En términos generales se considera que la participación social en la educación, a cargo de los sujetos involucrados e interesados en la práctica educativa, es indispensable para el mejoramiento de la calidad del sistema, en los distintos niveles de enseñanza y en las diferentes modalidades en que se organiza. Se aprecia la necesidad de impulsar una mayor cultura de la participación social porque esta ha sido una práctica poco explorada en nuestro medio, ha tendido a ejercerse mediante prácticas corporativas, y no obstante los avances en el plano legal, aún resta mucho por hacer en ese campo. Además se subraya el papel que las organizaciones civiles involucradas en la educación pueden cumplir para abrir nuevas formas de diálogo y presencia en el sistema educativo.

B. Propuestas

1. Pedagogía de la participación social

Es importante promover una mayor cultura de la participación social mediante:

- La educación para la participación en la escuela incluida en el currículum para todos los niveles escolares.
- Una campaña mediática invitando a toda la comunidad a participar mostrando que la educación es un asunto de todos.
- Colaboración de las organizaciones de la sociedad civil con los medios de comunicación para que se hable abiertamente sobre la importancia de la participación, logrando así que la sociedad civil tenga voz.

Gestionar una relación entre la escuela y las instancias que fomenten la educación democrática (como el parlamento infantil del IFE) para que esta se convierta en un proceso real y constante donde la voz y las propuestas de niños y jóvenes sean tenidas en cuenta y generen un compromiso por parte de las autoridades.

Se necesita mayor participación de los educandos mediante:

- Consejos estudiantiles elegidos con un simulacro de elecciones.
- Foros donde niños y jóvenes puedan expresar sus ideas.

- Proyectos especiales diseñados por los educandos como periódicos, programas ecológicos, reglamentos, etc.

Fomentar la realización de diagnósticos escolares donde se expresen las preocupaciones de niños, jóvenes y padres de familia y que sean consideradas en el proyecto escolar.

Impulsar la incorporación de la figura del trabajador social en todos los niveles de la educación básica de tal manera que sea un vínculo constante entre la escuela y la comunidad, además de ser promotor de la participación social.

Generar condiciones para que el maestro promueva la participación de sus alumnos sin que esto signifique la pérdida del control del grupo.

2. Consejos de participación social

Si bien los consejos de participación social están ya considerados dentro de la ley, aún falta generar mecanismos claros y explícitos de su funcionamiento. Por tanto, en este sentido proponemos:

Sistematizar y actualizar información concerniente a los consejos con el fin de saber cuántos funcionan efectivamente y en qué condiciones, para evitar que los consejos sólo se constituyan en el acta y no ejerzan sus funciones.

Crear instancias que den información y apoyo oportuno a la escuela y a la comunidad para la creación de los consejos y que sean también espacios donde se pueda reclamar cuando los consejos no funcionen adecuadamente o cuando haya resistencia a su creación.

Asegurar que todos los actores internos y/o externos de los consejos (autoridades locales, padres de familia, directiva de las escuelas, etc.) reciban información, capacitación y acompañamiento en todo el proceso desde su creación, de tal manera que las funciones del consejo sean comprendidas por todos y se diferencien claramente de las funciones de las asociaciones de padres de familia.

Promover mecanismos de autoevaluación para que cada consejo conozca las fortalezas y debilidades de sí mismo y de la escuela.

Implementar mecanismos que permitan al consejo canalizar las opiniones y propuestas de los padres de familia, así como de otros actores sobre cuestiones escolares, pedagógicas y administrativas, entre otras.

Buscar mayor interacción entre los consejos de participación social y especialistas del medio académico, así como con instancias gubernamentales (Consejos de Desarrollo Social y Consejos de Defensa de los Derechos de los Niños). Del mismo modo, promover que los consejos de una misma zona se comuniquen entre sí, intercambien experiencias y se apoyen mutuamente.

3. Participación social y OSC

Generar espacios de diálogo donde las organizaciones de la sociedad civil, los padres de familia, el sindicato, las autoridades educativas y cualquier otro actor interesado, puedan hablar sobre prácticas exitosas, discutir temas relevantes para la educación y generar investigación que sea provechosa para el sistema educativo en general.

Complementar la Ley de Fomento a las Actividades de la Sociedad Civil de tal manera que se den criterios o lineamientos específicos mostrando los límites y los espacios de participación específicamente en el área de educación por parte de las OSC

Enfatizar que la promoción de la participación se desarrolle en el marco de los derechos humanos, entendiendo que es condición indispensable para la democracia.

Impulsar que la sociedad civil organizada adquiera mayor profesionalización sin dejar de lado la valiosa experiencia que han recabado.

Generar y/o fortalecer redes de capacitación desde y hacia las asociaciones civiles y hacia otros grupos (maestros, padres o comunidad, por ejemplo) que apoyen de manera más eficaz el desarrollo de la participación social en educación

RELATORÍA DE LA MESA 5: EDUCACIÓN BÁSICA

Participantes:

Jorge Alberto Ledesma Saucedo (INEA), Robert Mayers (ACUDE, Hacia una cultura democrática), Francisco Gómez Estrada (Coordinación Sectorial de Educación Secundaria), Gustavo Salvador Muñoz Cruz (Profesor de primaria y asesor técnico pedagógico. Organización Punto Crítico), Adriana Rodríguez (IEPAC. A.C.), Marina Bermúdez Urbina (UNAM), Leopoldo Martínez (Institución Lasallista), Alfredo Moreno Giles (Equipo Esmel, Asociación educativa Lasallista), Edmundo Morales (Organización Punto Crítico), María Dolores Villagomez (ALCADECO), Ramón Villegas Carvajal (Asociación Nacional de Padres de Familia), Laura Frang (Alcadeo), María Eugenia Robles, Eréndira Viveros Ballesteros.

A. Elementos de diagnóstico

La mesa de educación básica decidió analizar la problemática del nivel junto con los temas de magisterio, gestión y financiamiento, al considerar que entre ellos existe una relación fundamental que requiere ser explorada en conjunto. Por tanto, se definieron como objeto de reflexión de la mesa los siguientes aspectos:

- Cobertura, calidad y pertinencia de la educación básica
- Currículum. Planes de estudio en educación básica. Enfoque de competencias
- Profesionalización y capacitación del magisterio
- Programas especiales de la SEP en educación básica (PEC y RIES)
- Financiamiento y gestión escolar
- Integración educativa (articulación de niveles en el ciclo de educación básica)

1. Cobertura, calidad y pertinencia de la educación básica

Se coincide en señalar que la cobertura alcanzada en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria, así como del ciclo en su conjunto), es un elemento importante del objetivo de calidad. Entre ambos propósitos (universalizar la educación básica y mejorar significativamente la calidad educativa) hay una relación estrecha: no se puede hablar de buena calidad si el sistema excluye estudiantes antes de terminar la secundaria, ya sea por limitaciones de acceso o por incapacidad de retener a todos los niños y jóvenes en la escuela. Asimismo, elevar los niveles de cobertura es insuficiente si no se atiende, al mismo tiempo, a la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Además, el objetivo de pertinencia, que remite a la aplicabilidad de conocimientos fuera del ámbito propiamente escolar (el trabajo y la vida social) es también una dimensión de

la calidad educativa. Si los aprendizajes alcanzados son de buen nivel académico, pero no resultan significativos para la vida de los individuos, entonces la calidad educativa queda en entredicho.

No obstante, se reconoce que esta problemática se especifica por regiones, estados y localidades. Por ejemplo, en las zonas de mayor urbanización, en que se han alcanzado niveles de cobertura importantes (superiores a 95 por ciento en primaria y cercanos al 70 por ciento en secundaria), la atención a la calidad se convierte en prioridad. En cambio, en zonas y entidades con mayor componente rural e indígena, lo urgente es resolver el déficit de cobertura.

Un problema fundamental para valorar los logros de calidad alcanzados por el sistema educativo radica en la definición de calidad que se considere. En este sentido, se observa que la actual administración ha promovido, de manera sesgada, una sola visión de calidad, aquella que se deriva de resultados de los aprendizajes medidos a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

Aunque la calidad no debiera ser ponderada exclusivamente en términos de los resultados obtenidos en pruebas, no se han desarrollado indicadores cualitativos. Una propuesta, en este sentido, sería la de proponer indicadores alternativos a los que maneja la SEP a través de la Dirección General de Evaluación y por medio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). También es necesario desarrollar una crítica constructiva a la metodología de evaluación de calidad de organismos internacionales tales como la OCDE.

Desde la visión de la SEP, influida por organismos multilaterales, la calidad ha quedado definida, en términos operativos, en función del desarrollo de capacidades elementales de los niños: capacidad de lectura y escritura, y desempeño en problemas de matemáticas. El resto de los conocimientos y capacidades que corresponden al nivel, ocupan un lugar subordinado en tal perspectiva.

Otro tanto ocurre con el concepto de pertinencia. Para los organismos multilaterales y para las autoridades educativas pertinencia se reduce al vínculo laboral. Esta visión utilitarista ha alcanzado incluso a los actores sociales (maestros, estudiantes, padres de familia, empleadores, etc.) quienes valoran el aprendizaje principalmente en función de su potencial práctico. El sesgo utilitarista tiende a jerarquizar los conocimientos, y por lo tanto los aprendizajes, en dos tipos básicos: los que construyen capacidades y destrezas aplicables, y el resto. Este enfoque tiene otras repercusiones: se manifiesta en esquemas de desarrollo curricular basados en competencias, por ejemplo el proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria, RIES.

La falta de elementos teóricos en la reflexión sobre calidad y pertinencia educativa ha empobrecido y politizado el análisis de la problemática. En la coyuntura los diferentes actores políticos (partidos, organizaciones empresariales, el SNTE, entre otros), manejan concepciones de calidad que no necesariamente coinciden entre sí, excepto al señalar que hay deficiencias de calidad. Hasta el momento, la sociedad civil no ha sido

convocada para participar en la definición de los indicadores de calidad que sería necesario reconocer para evaluar este aspecto de la dinámica escolar.

Idealmente, la calidad debería ser definida en función del país que queremos, el tipo de ciudadanía a la que aspiramos, y sobre todo el tipo y nivel de conocimiento que requiere nuestro modelo de desarrollo. En este sentido, se aprecia como necesario revisar el fundamento filosófico y cultural del modelo educativo mexicano. Se trata de buscar coincidencia entre el proyecto de gobierno y las bases conceptuales de la educación básica en el país. Este ejercicio no debería hacerse desde la cúpula gubernamental (el ejecutivo federal) sino abrirse a la participación de los actores y representantes sociales, incluidas las organizaciones sociales y los padres de familia.

La descentralización educativa es un aspecto previsto en las políticas educativas de los últimos años, sin embargo persisten enfoques centralistas en materia de calidad, pertinencia y equidad. Las estadísticas educativas confirman una importante desigualdad en todos estos aspectos. Los indicadores de cobertura y calidad confirman la relación entre tales indicadores y los niveles de pobreza que persisten entre las regiones del país. Aunque esto es evidente, no se han impulsado planes y programas que atiendan efectivamente a los problemas de los estados y las regiones. La política de descentralización debiera orientarse a que cada entidad federativa desarrolle su plan de estudios, con apego al artículo tercero constitucional y conforme a las necesidades de cada contexto.

La política de equidad educativa del sexenio se apoyó en la continuidad de los programas compensatorios instaurados durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo. El modelo de equidad basado en programas compensatorios ha resuelto algunos problemas, como el de asegurar por más tiempo la permanencia de niños en la educación primaria. Sin embargo han sido ineficaces en términos de generar igualdad de oportunidades de logro académico. Aunque los niños permanezcan más tiempo en el sistema educativo, ello no ataca significativamente las desigualdades sociales patentes en el acceso a los niveles educativos subsecuentes, ni tampoco la inequidad de oportunidades en el empleo.

En suma, las políticas de equidad basadas en focalización (como es el caso de los programas compensatorios) tienen un alcance limitado. Mejoran las condiciones de segmentos excluidos pero no trastocan las bases estructurales de la desigualdad social.

Es importante, en consecuencia, explorar otros mecanismos de equidad, (como las políticas afirmativas), así como legislar normas que aseguren igualdad social en el acceso a todo el sistema educativo y en la selección de personas para los puestos de trabajo disponibles.

2. Currículum. Planes de estudio en educación básica. Enfoque de competencias

En la reforma de la educación básica ha predominado el enfoque curricular hacia la formación de competencias. Los principales problemas que se detectan en ese renglón son:

- Un énfasis desproporcionado en el “saber hacer” del conocimiento, relegando a un segundo plano el “saber ser” que también es un objetivo importante de la formación escolar.
- Escasa discusión conceptual sobre otras alternativas de desarrollo curricular.
- Falta de definiciones operativas cómo ¿qué es una competencia? ¿cómo se desarrolla? ¿cuál es el marco teórico que sustenta el enfoque? ¿cómo se enseñan las competencias? ¿cómo se miden y evalúan?, entre otras.
- La mayoría de los maestros en ejercicio no fueron formados en ese enfoque, por tanto hay un déficit de capacitación magisterial. Se requieren cursos y otros dispositivos de formación para asegurar que el profesor tiene la posibilidad de educar en competencias.
- Hace falta investigación educativa sobre los estudiantes para saber cuál es el valor que agrega la educación en competencias. Por ejemplo, diagnósticos al principio y al final de un programa de estudios basado en el enfoque.
- Hacien falta estudios de seguimiento para conocer de qué manera y en qué medida los alumnos formados en competencias consiguen aplicar los conocimientos adquiridos.

Es importante hacer notar que no en todos los niveles del ciclo básico se ha implantado el enfoque de competencias. La reforma del preescolar propone alguna formación de competencias preliminares, específicamente en el área de lectura y escritura. En primaria, aunque el enfoque de competencias está presente, no todas las escuelas del país siguen ese enfoque, sólo en el Distrito Federal se aplica generalmente. En la RIES dicho enfoque sustenta toda la propuesta curricular. En suma, para que todo el ciclo básico se desarrolle con base en competencias hace falta trabajar en el aspecto de armonización y articulación.

Otro dilema importante en el currículum de educación básica proviene del debate entre constructivismo y cognoscitivismo. En México se ha optado por la primera vertiente, quizás sin haber agotado la discusión, aún sin haber desarrollado un debate propiamente dicho sobre las ventajas de una u otra opción. Parece necesario valorar hasta qué punto la adopción de la perspectiva constructivista es moda y hasta qué punto tal enfoque es conveniente al tipo de currículum que se proyecta para la educación básica del país. En todo caso, se aprecia la necesidad de construir y consolidar un modelo educativo nacional, con las debidas especificaciones regionales, para el ciclo básico.

Uno de los temas pendientes, no considerado en los documentos de Plataforma Educativa 2006 del Observatorio Ciudadano de la Educación, es la escuela de jornada completa que en varias ocasiones ha sido propuesta y que está presente en las plataformas de varios de los partidos en la contienda electoral por la presidencia. Sobre la escuela de jornada completa conviene abrir un debate en el que participen especialistas, expertos, profesores en funciones, y representantes de la sociedad civil organizada.

3. Profesionalización y capacitación del magisterio

Uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de la educación en México consiste en la preparación, capacitación y actualización del magisterio. En general, se aprecia que la formación de nuevos maestros, así como las opciones de actualización contempladas en programas como Carrera Magisterial, no responden adecuadamente a los nuevos enfoques curriculares que se ha buscado desarrollar en el ciclo básico.

Ni la Escuela Normal, ni la Universidad Pedagógica Nacional, han conseguido desarrollar una pedagogía propia, con fundamento teórico y con mecanismos de transferencia y aplicación al desarrollo del currículum en educación básica. En lugar de esta posibilidad se ha optado por seguir, y en el mejor de los casos adaptar, perspectivas pedagógicas surgidas de otras realidades y contextos.

Además, la formación de profesores no atiende a la necesidad de que cada profesor tenga capacidades pedagógicas suficientes: que el maestro conozca las principales corrientes pedagógicas en uso, que sea capaz de adaptarlas a realidades concretas, y que sea capaz de desarrollar enfoques originales.

Por otra parte, la investigación pedagógica (teórica y práctica) ha estado desvinculada de la práctica docente en el ciclo básico. Ello se debe, principalmente, a que los centros de investigación pedagógica más sólidos han estado ajenos a los procesos de diseño e implementación de las recientes reformas curriculares promovidas desde la SEP.

En cuanto al diseño de planes, programas y contenidos educativos del ciclo básico, la base magisterial ha permanecido excluida de posibilidades de participación e incidencia real en el proceso. Algunas opciones de participación, como el proyecto Red Escolar, no han resultado suficientemente atractivas para los profesores por la intensa dedicación que implican y la ausencia de estímulos económicos u otras compensaciones.

El diagnóstico sobre el papel del magisterio en el ciclo básico apunta a señalar la enorme distancia que prevalece entre lo que se le pide al maestro y lo que este puede efectivamente hacer. Tal distancia puede acortarse con mejoras a los planes de formación de profesores, mediante una nueva estrategia de actualización, y a través opciones que estimulen la participación de los docentes en las decisiones sobre el currículum.

Para mejorar el sistema de formación docente es una prioridad analizar el funcionamiento de las normales y proponer opciones de renovación efectivas. El debate actual sobre la educación normalista considera dos grandes posibilidades: que los nuevos maestros sean formados en universidades, mediante carreras ad-hoc, y que se reconstruya el currículum de las normales. Esta discusión es impostergable en el medio mexicano. Sin una renovación de las escuelas normales, incluida la Universidad Pedagógica Nacional, la reforma curricular en el ciclo básico mantendrá limitaciones estructurales.

Con respecto a las prácticas de actualización del magisterio hay varias observaciones a destacar para un diagnóstico:

- En buena medida, la Carrera Magisterial, y otros enfoques de actualización, se basan en cursos para los profesores. Hay entonces una especie de *curstitis*. Otras alternativas de actualización, como por ejemplo el diálogo de experiencias, el ejercicio práctico en talleres, y el desempeño en situaciones reales reguladas y observadas, se han experimentado con menos frecuencia y no están documentadas y sistematizadas.
- El hecho de que Carrera Magisterial haya surgido como un programa de compensación salarial, hace que los programas y procesos de actualización ligados a este programa estén determinados por el enfoque laboral de Carrera Magisterial y no como respuesta a problemáticas identificadas por la autoridad educativa, por el propio magisterio, y por otros actores sociales involucrados en la educación.
- Los Centros de Capacitación Magisterial pretendían operar como una instancia institucional para coordinar los procesos de actualización. Sin embargo los maestros acuden a estos Centros principalmente para lograr puntos aplicables a ascensos en el escalafón.
- También la UPN se proyectó como una institución que, entre otras funciones, atendería la problemática de la actualización. El hecho es que esta universidad ha cambiado su misión y su participación en el proceso de actualización del magisterio es muy limitada.
- El proyecto de Asesoría Técnico Pedagógica (ATP) ha tenido resultados mixtos. En algunos contextos (por ejemplo educación indígena) ha logrado cubrir la inexistencia de alternativas de formación-actualización. Pero como un programa general, aplicable al conjunto de la educación básica, tiene límites evidentes.
- Las opciones de actualización mediante cursos particulares pagados con recursos del Programa Escuelas de Calidad (PEC) es una solución parcial e insatisfactoria. Los profesores beneficiados pueden obtener nuevas oportunidades de actualización, pero la propia naturaleza del PEC impide la generalización de esta estrategia y de ninguna manera los cursos privados debería suplir funciones que corresponden al Estado.
- Asimismo, uno de las mayores debilidades de la capacitación y actualización del magisterio es su tendencia a la endogamia. Tanto el currículum de las Escuelas Normales, como los cursos de actualización en el contexto de la Carrera Magisterial, dejan muy poco espacio a la discusión de teorías y conceptos alternativos a la perspectiva oficial adoptada. Los profesores tienen pocas posibilidades de elección y menos posibilidades de creatividad e innovación.
- En general, el modelo de profesionalización que hemos seguido en la escuela pública mexicana es muy poco diversificado. La renovación de tal modelo debería abrir posibilidades a la diversidad de enfoques, teorías y estrategias prácticas. Además estar abierto a la opinión de otros sectores.
- La actualización docente debería separarse de los incentivos económicos. Una posibilidad es que el incentivo se enfoque exclusivamente a la práctica docente.

Un aspecto importante del estilo de actualización magisterial en México, resulta de la imbricación entre el tema laboral, el sindical y el propiamente educativo. La conjunción de estos aspectos ha generado limitaciones y vicios que se deben corregir para avanzar hacia la formación de un sistema de actualización más eficiente y más significativo para los profesores. Entre otras posibilidades destaca la necesidad de:

- Redefinir el papel del SNTE en la profesionalización del magisterio. O bien el SNTE se enfoca exclusivamente a la defensa de las condiciones de trabajo, los ingresos de los profesores, la administración del Contrato Colectivo de Trabajo, dejando paso a otras instancias para el fomento de la actualización docente, o bien recrea su papel en este ámbito concreto.
- El salario magisterial se ha desgastado. Una parte importante de los ingresos de los profesores proviene de la Carrera Magisterial. Este es un programa que habría que redefinir para evitar su superposición con temas laborales y salariales.

4. Programas especiales de la SEP en educación básica (PEC y RIES)

Con respecto a los programas de la SEP implementados este sexenio en el ciclo de educación básica, la mesa consideró, por su importancia, el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y el proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria.

Sobre el PEC

No obstante que el PEC ha servido para entregar recursos adicionales a escuelas primarias, al tratarse de un programa competitivo genera procesos de discriminación. La proporción de primarias beneficiadas es poco significativa tomando en cuenta el total de establecimientos públicos del país. Las escuelas no beneficiadas tienen pocas posibilidades de acceder a fondos adicionales, excepto el cobro de cuotas por vía de las asociaciones de padres de familia. Este panorama describe una situación de desigualdad y una paradoja: las escuelas con mayores capacidades para proponer un buen proyecto reciben recursos públicos, en cambio las escuelas más rezagadas (en cuanto a capacidades de gestión) se ven obligadas a obtener recursos de las familias de los estudiantes.

El PEC es un programa que necesita ser evaluado en todos sus componentes: ¿se han mejorado los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas beneficiadas? ¿las escuelas del PEC están obteniendo mejores resultados?. Si el PEC ha mostrado ventajas académicas ¿porqué no generalizar su aplicación en lugar de mantenerlo en una lógica competitiva?

El Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) hizo una evaluación que demuestra que no existe una diferencia significativa, en términos de resultados académicos, entre las escuelas dentro y fuera del Programa.

El PEC exhibe, entre otras deficiencias de diseño, una carga burocrática quizás innecesaria. Las autoridades de la escuela deben elaborar el proyecto, realizar los trámites, proceder a la implementación y rendir cuentas. Es paradójico que un programa cuyo objetivo es mejorar la gestión, consuma, en sí mismo, tiempo y recursos de gestión que podrían enfocarse a la mejora de los procesos educativos como tales.

Se reconoce, no obstante las críticas, que el PEC ha sido un elemento positivo para impulsar innovaciones en algunos establecimientos académicos. El mayor problema es entonces su tamaño. Se requeriría una especie de PEC menos burocrático, menos competitivo, y más con una lógica de equidad y de fomento a las capacidades de las escuelas con menor grado de desarrollo en materia académica y en materia de gestión.

Es importante vigilar que las reglas de operación del PEC, que son fijadas por la SEP y ratificadas por el Congreso, garanticen mayor equidad en el acceso a los recursos que se distribuyen, que se de prioridad a proyectos escolares relevantes (no sólo a los mejor elaborados), y que se multiplique la cobertura del programa. También es necesaria una mayor cuota de confianza en las autoridades a quienes se confían los recursos. La obligación de rendición de cuentas puntuales obliga al uso de medios administrativos no siempre al alcance de las escuelas beneficiadas.

Sobre la RIES

La secundaria tradicional presenta múltiples problemas. Entre ellos:

- Un alto grado de deserción debido a factores académicos y sociales
- Un enorme nivel de rezago. Al sancionarse legalmente la obligación de terminar la secundaria, millones de personas quedaron clasificadas como “rezago”. Independientemente de la validez de este concepto, es indudable que la secundaria requiere profundas reformas para atender a la población de nuevo ingreso y para ofrecer solución a la población acumulada de quienes no terminaron el ciclo.
- El currículum de secundaria está sobrecargado de materias. Ello se debe a la superposición de reformas de distintas épocas históricas y etapas gubernamentales. Pero la solución de recortar materias requiere un debate muy a fondo sobre el sentido y el contenido del nivel secundario en México.
- Los egresados de secundaria están poco preparados para enfrentar el mundo del trabajo en caso que no continúen estudios de nivel medio superior y superior.

La RIES se entiende como una propuesta de solución a estos problemas. Sin embargo adolece de sesgos y deficiencias. Los siguientes son algunos ejemplos:

- El enfoque de competencias adoptado enfatiza las aplicaciones prácticas sin tomar en cuenta el peso formativo de capacidades cognitivas que se derivan del aprendizaje de disciplinas humanísticas y sociales.

- En la RIES el profesor tiene que realizar procedimientos de evaluación que implican una sobrecarga de trabajo y que, además, suponen una preparación pedagógica previa.
- El currículum de la RIES da por supuesto que hay disciplinas más importantes que otras, pero no ha habido ni un debate en profundidad sobre este tema, ni tampoco una justificación satisfactoria. Únicamente se señala que los alumnos tendrán menor carga escolar y que ello evitará su deserción temprana. Los últimos ajustes a la RIES ponen en cuestión que efectivamente el peso escolar que soportan los alumnos de secundaria vaya a disminuir.

5. Financiamiento y gestión escolar

Varios de los problemas centrales que enfrenta la educación básica (insuficiencias de cobertura y calidad, insuficiencias en la actualización magisterial, salarios depreciados, y en general la percepción social de que la educación básica no es lo que debiera ser para el desarrollo del país), provienen del financiamiento público a la educación. No obstante que en este sexenio se aprobó una reforma legal para elevar el gasto educativo hasta el 8 por ciento del Producto Interno Bruto, lo cierto es que no se alcanzó esa meta normativa. Sin un financiamiento suficiente y equitativamente distribuido, programas como el PEC, la RIES, y otros que ha emprendido el actual gobierno, no podrán alcanzar sus metas y propósitos.

Además de ser necesario obligar al cumplimiento de la meta del 8 por ciento, también parece lo más conveniente revisar el esquema de distribución de recursos a los estados. La mayoría de ellos tienen que hacer funcionar el sistema educativo estatal con base en recursos que apenas alcanzan para pagar la nómina. El resto de los recursos proviene de la Federación a través de los programas especiales. Esta forma de ejercer el presupuesto es centralista y se opone a los principios de la descentralización. Se requiere que los estados, a través de recursos suficientes, adquieran mayor autonomía de gestión de la educación. Si no mejora la distribución del gasto regional, entonces los propósitos de la descentralización permanecerán en un plano retórico.

Entre los temas de discusión sobre gestión escolar se plantearon los siguientes:

Varios de los programas especiales de la SEP duplican funciones y objetivos. Para mejorar la gestión de estos programas, así como de los recursos asociados a los mismos, es necesario hacer una revisión a fondo para consolidar los programas que repiten funciones y emprender una tarea de coordinación que avance sobre la problemática de la distribución equitativa de recursos y estímulos.

A nivel escolar, se han impulsado varios mecanismos para mejorar la gestión. Sin cuestionar sus ventajas, una deficiencia general es el alto grado de burocracia que implican. Se ve necesario simplificar y entender que la prioridad es lo académico, no lo administrativo.

Los mecanismos de selección de aspirantes a las instituciones públicas de educación media superior se basan, principalmente, en pruebas objetivas administradas por el CENEVAL y otras agencias similares. Este tipo de evaluación impone una presión sobre el currículum. Es necesario armonizar el currículum de secundaria (en su versión tradicional y en el proyecto RIES) para que los estudiantes tengan mejores condiciones de acceso al nivel subsiguiente. Al fin y al cabo los exámenes CENEVAL se han constituido en una especie de prueba de calidad de la educación secundaria. Este enfoque es inadecuado y valdría la pena revisar el papel y funciones del CENEVAL y el impacto que este organismo tiene sobre la reforma curricular de la secundaria.

Otro aspecto de la gestión se relaciona con la participación social en la escuela. Aunque existen instrumentos legales (el CONAPASE, los consejos estatales, los municipales, y los escolares), el hecho es que su funcionamiento ha sido muy desigual, con escasa coordinación y, en general, poco funcionales a las necesidades de la escuela. Hace falta, en consecuencia, revisar esta política, proponer alternativas, y renovarla.

6. Integración educativa (articulación de niveles en el ciclo de educación básica)

Además de las observaciones críticas que se han emitido sobre los niveles educativos del ciclo básico, los programas de la SEP, y los temas de financiamiento y gestión, un tema transversal a esta problemática es la falta de articulación (estructural y cualitativa) entre los niveles del ciclo.

De hecho no hay articulación entre preescolar, primaria y secundaria. Es necesario desarrollar un plan general al respecto porque, de mantenerse la situación, sería muy difícil lograr un desarrollo general que beneficie a todos los alumnos de básica. La articulación es una prioridad para mejorar la educación básica de los mexicanos.

No se trata solamente de alcanzar articulación en el plano normativo, de los planes de estudio, y de la estructura del ciclo. Hace falta una articulación de orden cualitativo. Ya sea que se impulse el enfoque del constructivismo, o que se enfatice la adquisición de competencias, estas perspectivas debieran impregnar, con las debidas especificaciones, los tres niveles de estudio. El peor escenario (que es el actual en el ciclo básico), ocurre cuando se tiene un preescolar basado en la pedagogía cognoscitiva, una primaria que oscila entre la adquisición de competencias y la construcción de conocimientos, y una secundaria que parece optar por la aplicabilidad de los aprendizajes. Es pues necesaria una reflexión de orden teórico y metodológico que se traduzca en una propuesta de articulación entre los niveles.

El punto de discusión es relevante y valdría la pena hacerlo avanzar también en dos direcciones adicionales: Por un lado, la relación entre el currículum de educación básica y el currículum de la enseñanza media superior: ¿Existe una solución de continuidad? ¿Se requiere un mayor nivel de integración entre ambos ciclos o conviene mantenerlos independientes como hasta la fecha? Por otro lado, se ve necesario trabajar el tema de la articulación con respecto a otras formas de educación: la que se ofrece a los adultos y la llamada “educación especial” ¿Se debe ofrecer una misma perspectiva curricular o son necesarias adaptaciones mayores?

B. Propuestas

1. Relacionadas con calidad y equidad educativa

- Compartir y difundir los fundamentos teóricos y metodológicos de la concepción de calidad en el ámbito educativo.
- Ampliar el análisis de la calidad en el espacio educativo documentando procesos de manera cualitativa relacionados con los procesos. Ir más allá de las evaluaciones cuantitativas y no únicamente los resultados.
- Se requiere realizar una revisión mas profunda a los resultados obtenidos por el Programa de Escuelas de Calidad a través de evaluaciones y diagnósticos profundos que generen resultados precisos del funcionamiento y viabilidad del programa.
- En la realidad actual, se recomienda revisar las reglas de operación para lograr una mayor cobertura y funcionamiento del programa.
- Se reconoce que es necesario realizar una revisión a los programas compensatorios y crear mecanismos alternativos que generen equidad.
- Hacer funcionar el sistema de consejos de participación social en el nivel municipal, estatal y nacional.

2. Relacionadas con el currículo

- Fortalecer la investigación en los distintos niveles educativos, para crear diagnósticos que permitan conocer las realidades locales y documentar científicamente las problemáticas de los distintos niveles educativos para toma de decisiones.
- Se sugiere a los distintos órganos de gobierno que al elaborar reformas curriculares sean consideradas las condiciones laborales de maestro (horario, sueldos, sistema de contrataciones, etc.)
- Se propone desarrollar una articulación de los planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, para dar coherencia al currículo de educación básica.
- Convocar a la sociedad civil, en la construcción de propuestas, desarrollo de proyectos y evaluación de los mismos.
- Incorporar el análisis al tema de actividades de desarrollo.
- Incorporar el análisis del tema de integración educativa.
- Incorporar el análisis de infraestructura educativa.

3. Relacionadas con la profesionalización

- Se propone redefinir el papel del SNTE y su pertinencia frente a la política educativa, a la mejora educativa y la profesionalización frente al magisterio.
- Se sugiere el desarrollo de una vinculación de los cursos para profesores con su práctica educativa.

- Prestar más atención a la formación y capacitación de los asesores técnicos pedagógicos, directores, supervisores y personal relacionado con la capacitación de docentes.
- Se requiere un rediseño del programa carrera magisterial y se propone un sistema de evaluación distinto en términos de resultados concretos en la práctica docente.
- Se requiere crear mejores mecanismos de formación para los docentes en los cuales se pueda incluir a instituciones públicas (universidades, centros de investigación) y privadas en este proceso.
- Se propone que los cursos de capacitación y formación de docentes se desvinculen de los incentivos económicos, y que los incentivos se den en función de la práctica de los docentes.
- Se sugiere evaluar el impacto de carrera magisterial y sus resultados en la formación de los profesores con todas sus implicaciones, y el futuro de carrera magisterial como espacio de formación para los docentes. Otorgando a carrera magisterial un ámbito de transparencia.
- Con relación al escalafón vertical se requiere un apego estricto a la transparencia y un sentido democrático.
- Prestar especial atención a la actualización y profesionalización de los docentes.
- Que los cursos que se impartan a los docentes estén relacionados con las necesidades de los profesores y su entorno escolar.
- Se requiere el análisis del tema de las escuelas de tiempo completo.
- Se requiere un análisis mas profundo en relación a la obligatoriedad de preescolar

RELATORÍA DE LA MESA 6: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Participantes: Martha Rivera González (SEP), Marcela García Loredó (SEP), Soledad Enriquez-Rubio Acevedo (SEP), Alfredo Macías.

A. Elementos de diagnóstico

Por razones de tiempo, la mesa de Educación Media Superior optó por concentrar la discusión en propuestas, al considerar que el documento de OCE respectivo aporta elementos de diagnóstico suficientes. Los diez puntos de propuesta se refieren a las plataformas políticas de los partidos en la contienda electoral por la presidencia, pero también se proponen como temas para el debate de coyuntura y como aportaciones en el futuro proceso de elaboración del programa educativo del próximo sexenio.

B. Propuestas

1. Incorporar, en la Plataforma política, líneas de acción en las políticas sociales y económicas, orientadas a la dignificación de los jóvenes entre 14 y 19 años de edad, usufructuarios principales del nivel medio superior.
2. Elaborar, desde los jóvenes, el diagnóstico de intereses y necesidades para insertarse en la construcción de nuestra sociedad, incorporando en el proceso al personal docente del nivel medio superior.
3. Plantear la inserción e incorporación de la educación media superior, de manera más estructurada al nivel básico, de manera obligatoria.
4. Fortalecer, desde el seno mismo de la sociedad, la identidad de la educación media superior, revisando y reestructurando su relevancia y pertinencia como objeto socialmente útil en su doble cualidad de servicio y producto.
5. Pugnar por lograr la apropiación y asimilación de las entidades educativas del nivel medio superior en sus comunidades concretas, con el objeto principal de vitalizar sus procesos de desarrollo social.
6. Revisar, de manera crítica, los dictados y medidas, así como las recomendaciones impuestas por los diferentes organismos internacionales, particularmente por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE).
7. Revisar, de manera objetiva, la relevancia y pertinencia de las actividades y acciones de las entidades existentes de evaluación educativa, tales como el Instituto de Evaluación Educativa, el CENEVAL y COMIPEMS.

8. Revisar, de manera crítica, el grado de interdependencia existente entre el modelo de educación basada en competencias y las demandas reales del sector productivo.
9. Implantar, en las entidades educativas del nivel medio superior en su conjunto, la profesionalización de la carrera docente, disminuyendo la existencia de profesores de asignatura y alentando la incorporación de docentes de medio tiempo y tiempo completo.
10. Instrumentar los mecanismos suficientes y necesarios para la gestión, coordinación y mediación, que permitan y fomenten las actividades y acciones programáticas de vinculación con la comunidad desde cada plantel individual para con su entorno inmediato

RELATORÍA DE LA MESA 7: EDUCACIÓN SUPERIOR

Participantes: Lamberto Villanueva (UNAM, UPN), Sara Unda Rojas (UNAM, FES Zaragoza), Beatriz Amézquita (UNAM, Facultad de Ciencias Políticas), Jorge Sandoval (UNAM, FES Zaragoza), Liberio Victorino Ramírez (Universidad Autónoma Chapingo), Sara Cruz Velasco (DGOSE), Rocío Verdejo (UPN), Paulina Ruiz (UIA), Marcela Valadés (UNAM)

A. Elementos de diagnóstico

1. Problemas relacionados con la cobertura de la ES

La realidad de la educación superior es mucho peor que lo que revelan las estadísticas oficiales.

La educación superior pública en México está enfrentando graves problemas de cobertura por una insuficiente oferta de lugares en el sector universitario. Asociados a esta situación, se observan problemas como:

- Mecanismos de selección injustos y poco fiables. Por ejemplo los exámenes del CENEVAL.
- Crecimiento del segmento universitario de pobre calidad académica
- En algunas IES públicas la tasa de rechazo es alarmante. De los que demandan ingreso a las licenciaturas de la UNAM, más del 80 por ciento queda fuera.
- La estadística sobre matrícula en enseñanza superior es engañosa, porque no distingue poblaciones de repetición y desertores que no se han dado de baja.
- Hay insuficiencia de nuevas plazas académicas en la mayoría de las universidades públicas del país.
- Algunas áreas, particularmente la de disciplinas agropecuarias, han dejado de ser atractivas para la demanda. En Chapingo la matrícula ha decrecido y otras IES agropecuarias están en riesgo de desaparecer.

Uno de los mayores problemas en el nivel de educación superior es la deserción temprana. Las IES tienen pocos mecanismos para asegurar la permanencia de los jóvenes y para atender a los estudiantes en riesgo de desertar.

Hay una distorsión de la concentración de jóvenes en el área administrativa. Sería necesario abrir desde el bachillerato diversas opciones para acceder a otras carreras en otras áreas de estudio.

Es ambiguo e insuficiente el texto constitucional en materia del derecho a la educación superior. Se debe generar una reforma legal que garantice el acceso a la educación superior en el segmento público.

Hacen falta estudios económicos y sociológicos para decidir que parte de la oferta de educación superior debe ser ampliada y cual tendría que observar un crecimiento más acotado.

Hace falta una política de equidad que mejore las posibilidades de acceso a las universidades de los jóvenes con mayores dificultades económicas.

Los programas de becas (PRONABES) y los programas compensatorios (OPORTUNIDADES) han sustituido a una auténtica política de juventud que considere, en forma integral, las necesidades de la población en edad de cursar estudios superiores.

Es necesario impulsar investigaciones sobre los estudiantes. Conocer de manera precisa su perfil sociodemográfico, así como sus necesidades y expectativas. Con base en tales estudios promover la renovación curricular del nivel. Se requiere innovar en todas las carreras para ajustar la oferta a las condiciones de la demanda.

Se necesita conocer el perfil del estudiante que es rechazado de las IES públicas.

2. Problemas relacionados con la calidad de la ES

El concepto de calidad que se ha manejado en la educación superior se basa en indicadores de desempeño. Es necesario ampliar esta perspectiva para dar prioridad al objetivo de que los estudiantes adquieran una formación adecuada con orientación social.

Varias políticas de educación superior e investigación científica han reforzado el centralismo. El Sistema Nacional de Investigadores es asimismo una política centralista. Se requiere impulsar el desarrollo regional tanto en educación superior como en investigación científica. Se requiere adoptar criterios de calidad sensibles a la pertinencia regional.

Uno de los principales cambios en la situación de la educación superior proviene de transformaciones en el mercado de trabajo. Los empleos de hoy requieren un profesionista adaptable a los cambios.

Los indicadores oficiales de calidad colocan a las universidades de los estados económicamente más deprimidos en los últimos lugares. Esto implica un círculo vicioso. Las IES de dichos estados (por ejemplo la región Sur del país) reciben menos recursos para mejorar su calidad y quedan, por ello, impedidas para alcanzar los estándares requeridos. Es necesario dar prioridad a las IES en los estados de mayor marginación.

Se ha atendido insuficientemente a las opciones de educación a distancia. Es una opción a explorar y hace falta, sobre todo, formar profesores en esta modalidad educativa. Lo mismo puede decirse del rubro de educación para toda la vida.

El mercado profesional ofrece oportunidades para diversos perfiles profesionales. Las IES deberían ser sensibles a esta realidad y diversificar la formación. No puede plantearse sólo formar perfiles de egresados sólo para las transnacionales, sino a toda la diversidad de empresas en la complejidad del mercado profesional. Se debe buscar la pertinencia social acorde a las necesidades de cada región.

B. Propuestas

1. Cobertura y equidad

- Aumentar la cobertura a corto plazo para asegurar que al menos el 25% de los jóvenes de 19 a 23 años accede al sistema de educación superior.
- Crear nuevas universidades donde la demanda lo exija y fortalecer el crecimiento de las pequeñas y medianas universidades.
- Creación de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la educación superior, sin intervención del CENEVAL.
- El Programa Nacional de Becas debe reorientarse en las zonas de mayor pobreza y marginación y se deben diferenciar en las estadísticas becas públicas y privadas.
- Comedores dentro de las instituciones para los estudiantes.
- Mejorar los servicios de bibliotecas.
- Mayor vigilancia a las IES privadas por parte de la SEP en salarios y prestaciones, infraestructura, condiciones del trabajo docente, condiciones de estudio, etc.
- Ampliar la cobertura a partir de nuevas instuciones de educación superior pública.
- Enfatizar la ampliación del acceso a jóvenes de mayores dificultades económicas.
- Impulsar el cambio constitucional para que la oferta de educación superior sea obligatoria para el Estado.

2. Calidad

- Que se incrementen significativamente los salarios de los académicos para remplazar los programas de estímulos y acompañarlo con un programa de formación y actualización magisterial.
- Repensar el actual sistema de evaluación por uno que se centre en la aportación de la educación superior al entorno.
- Sustituir el Sistema Nacional de Investigadores por una coordinación de sistemas de investigación regionales.
- Reestructurar la evaluación de postgrados del CONACyT para que este organismo deje de ser el único aval de la calidad de los postgrados en IES públicas.
- La evaluación debe de ser, principalmente, una cultura interna, no un procedimiento impuesto por criterios desde fuera de las instituciones.
- Atención a los problemas de salud de los docentes.

- Promover una mayor una vinculación entre el bachillerato y las universidades.
- Reformar los bachilleratos para garantizar una mejor relación con las opciones de la educación superior (universitaria y tecnológica).
- Cambio en la forma de concebir la calidad integrando un sentido social en la formación de los profesionistas.
- Orientar el cambio curricular enfatizando una formación integral con orientación social vinculado no solo a lo laboral. Promover espacios de recreación deportivos, culturales, artísticos, cuidado de la salud, sexualidad. Promover el desarrollo de habilidades cognitivas que fomenten la investigación.
- Mejorar y extender las propuestas de educación superior no presencial.
- Realización de un análisis detallado de las condiciones del trabajo docente y sus impactos en la salud y la integridad mental de los académicos universitarios.

3. Financiamiento

- Que el estado deje de canalizar financiamiento a las IES privadas y las oriente a las públicas.
- -Pugnar con política de Estado para incorporar al artículo tercero el financiamiento de la educación superior.
- Destinar 7 por ciento del PIB a la educación pública y uno por ciento al sector de ciencia y tecnología.

RELATORÍA DE LA MESA 8: EDUCACIÓN DE ADULTOS

Participantes: Dulce Vargas (Irapuato PLAMAC), Aidé Medina Luis (INEA), Lourdes Aravedo Reséndiz (INEA D.F.) Pablo Hernández (CEE), Alejandro Galicia López (INEA)

A. Elementos de diagnóstico

1. Cobertura

En términos generales, la cobertura de la educación de adultos (EA) en México se ha estancado e incluso ha disminuido. Entre los factores que han impedido la posibilidad de mejorar el nivel de cobertura cabe referir los siguientes:

- El cierre de instituciones que atienden la EA. La coerción a instituciones civiles.
- La falta de material específico y adecuado a las necesidades de la población.
- El desinterés o falta de voluntad política para dar respuesta a demandas.
- La duplicidad de acciones y políticas.
- Se abren instituciones con personal no apto para enfrentar problemáticas de EA.
- Hay organizaciones tratando de atender demandas pero éstas no se conocen. Hay acciones aisladas.

Una de las deficiencias de la política sexenal es que se parte desde cero. Hay que darle continuidad a las acciones que benefician o afectan la EA. Por ejemplo, sabemos de acciones positivas en el plano internacional. Falta sistematizar sus aportes e incluirlos en la política pública de EA.

Las acciones han sido de corto plazo pero no hay continuidad. La falta de continuidad se le atribuye a los cortes sexenales y a los cambios de funcionarios.

No hay una política EA a mediano y largo plazo. Lo principal es asumir compromisos con políticas de largo alcance. Por ejemplo, en Guanajuato las prioridades de EA que se derivan del Programa Nacional de Educación no están integradas al plan estatal.

El INEA presenta, en términos de cobertura, avances significativos, particularmente en atención a la población indígena. Los materiales de EA para este sector poblacional se están haciendo con la comunidad, no desde el escritorio.

2. Agentes educativos

En términos generales, los formadores en el sector de EA no cuentan con la formación suficiente para una práctica efectiva.

El perfil del asesor que funge como mediador es muy diverso. Es una gama amplia, va desde los que sólo saben leer y escribir, hasta los que tienen maestrías. El perfil es variado. Quienes tienen la responsabilidad son las instancias que llevan la formación a

adultos a las diferentes regiones. Si no hay formación se tiende a repetir prácticas educativas anteriores.

Se requieren personas que permitan el diálogo, con capacidad de escucha, que busquen la posibilidad que el otro se supere día a día, que reconozcan que no tienen la verdad absoluta.

3. Contenidos educativos. Uso de tecnología

En general, los contenidos de la EA no responden a las necesidades concretas de la población.

Algunos esfuerzos van por buen camino pero hace falta evaluarlos y mejorarlos. En especial el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, que conceptualmente presenta innovaciones, pero en la práctica ha topado con dificultades de aplicación.

El INEA se está centrando en la persona, en el aprendizaje. Eso es muy alentador. Más allá del material de trabajo y de los contenidos, es importante evaluar cómo se trabaja con la gente.

Para los formadores hay exceso de trabajo y poco tiempo.

La problemática de la EA, en especial las necesidades de la población adulta, hacen necesario revisar y actualizar continuamente los materiales.

Los impactos de los contenidos y procesos educativos en EA son visibles en plazos que exceden el sexenio.

No se logra hacer independiente a un adulto si desde los materiales no se fomenta este aspecto. La formación debe estar centrada no sólo en la certificación de aprendizajes sino, principalmente, en la adquisición de competencias.

El INEA propone la formación en habilidades de lectura y escritura para siempre: asegurar que la población formada no recaiga en las filas del analfabetismo.

En el actual sexenio parte de la propuesta de EA se centró en la posibilidad de educar mediante tecnologías informáticas. Aunque hace falta una evaluación completa de la experiencia, este programa no parece haber obtenido los resultados esperados.

4. Financiamiento

No obstante el discurso oficial, la real es que el financiamiento a la EA ha decrecido como proporción de los programas en el gasto educativo total. Si no se amplía el financiamiento público a este sector, será muy difícil, prácticamente imposible, mejorar la cobertura, pertinencia y calidad de la EA.

5. Investigación educativa

Aunque hay información de tipo demográfico sobre escolaridad de la población y condición de analfabetismo, así como sobre la experiencia de distintos programas y proyectos, se reconoce la necesidad de hacer estudios cuantitativos y cualitativos para conocer las necesidades de formación de la población adulta.

Las investigaciones de CREFAL, UIA, CEE, entre otras, tienen poca difusión y poco impacto en las políticas. Es necesario mejorar los vínculos entre el sector de investigadores y el de tomadores de decisiones.

El INEA ha procurado abrir consultas con investigadores para la elaboración de materiales de EA.

La SEP no reconoce el trabajo de investigación de los formadores en el sector de EA.

6. EA y capacitación en y para el trabajo

Aunque han habido diversas experiencias de articulación entre la EA y la formación para el trabajo (CENAPO, ARMO, INEA), se percibe la necesidad de normalizar y mejorar esta relación. Hace falta, sobre todo, marcos jurídicos para sistematizar ambos aspectos.

La Ley Federal de Trabajo establece obligaciones de capacitación. Algunas empresas e instituciones ofrecen formación y certificación de estudios de primaria y secundaria. En otros casos la capacitación es efectivamente formación para el trabajo.

Lo que se requiere es que las instancias de EA, además de alfabetizar y de certificar conocimientos de educación básica, tengan contenidos que mejoren la empleabilidad de la población de adultos. Se requiere también especificar las obligaciones de formación (educativa y del trabajo) que tienen empresas e instituciones como parte de sus normas laborales.

7. Participación social y comunitaria

La participación de las poblaciones-objetivo de la EA es definitiva para que el programa se adecue a las circunstancias del contexto local y para que encuentre condiciones de permanencia. Aunque han habido esfuerzos por abrir los contenidos a la participación comunitaria más bien han sido experiencias aisladas.

Desde la experiencia internacional, y también en la experiencia mexicana, se observa claramente que el éxito de los programas depende en buena medida del grado de involucramiento de la población objetivo en el diseño, contenidos, evaluación y seguimiento de los mismos. A medida que las personas encuentran en los materiales temas que les ayudan a resolver su problemática, los programas encuentran mejores condiciones para avanzar y permanecer. Uno de los mayores errores es cerrar la

participación de actores locales en los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas.

También se percibe la necesidad de articular esfuerzos. En esta dirección destaca la iniciativa de hacer coincidir apoyos de programas como Oportunidades con la agenda de trabajo de instituciones como el INEA y otras instancias involucradas en la EA. Pero se requiere profundizar en este sentido para abrir posibilidades de alianza entre organizaciones civiles, organizaciones campesinas y obreras, sector gubernamental y sector empresarial, con el fin de reforzar tanto los recursos como la orientación y contenidos de los programas de EA.

Hay intentos de OSC y gobierno para dialogar, pero falta continuidad. Han habido foros aislados pero es necesario sistematizar los resultados de la interacción entre organizaciones civiles y gobierno. Para mejorar el sistema de EA es fundamental la participación ciudadana.

Por otra parte, uno de los desafíos más importantes de la EA, en particular en medios rurales e indígenas, proviene de los “usos y costumbres” de las culturas locales. La EA es un elemento de intervención muy importante para reforzar o modificar ciertos patrones culturales, por ejemplo aquellos que tienen relación con la equidad de género, las relaciones familiares, y las expectativas de la población beneficiaria.

La EA se enfrenta al dilema entre adaptarse a los usos y costumbres locales o promover cambios valorativos. Este dilema debe reconocerse en toda su amplitud para definir, en cada caso, el alcance cultural de la EA. Un medio fundamental para avanzar en esta dirección radica en impulsar el enfoque de educación intercultural.

También es necesario supervisar el trabajo de instituciones privadas y religiosas en EA y desarrollo comunitario. En la medida en que la EA puede ser utilizada con fines confesionales o para la promoción de determinados valores (individualismo, espíritu empresarial, entre otros), es papel del Estado autorizar y supervisar la actividad de organizaciones y agencias en el terreno.

Es importante promover, a través de la EA, la noción de involucramiento con la base comunitaria. Para que la comunidad respalde los proyectos de EA es indispensable que ella participe en las distintas etapas del proyecto. El objetivo a alcanzar es que la comunidad se perciba y efectivamente sea un actor corresponsable de los programas.

8. EA y rezago educativo

Uno de los temas pendientes radica la atención al rezago educativo (población de personas que no cubrieron todo el ciclo de educación básica) como parte de las tareas de la EA.

Aunque el tema del rezago educativo como población objetivo de los programas de EA ha atraído atención sobre la importancia de la educación a lo largo de la vida, así como

ampliado el espacio de actuación de las instancias promotoras de la ES, también es cierto que

En toda la enseñanza educativa, se le está dando mayor peso a la tecnología y se deja a un lado la parte alternativa y del cuidado del mundo. Cuando les decimos que el que no sabe manejar la computadora no sabe nada, el mundo le dice qué es lo necesario para ser alguien. La parte de la migración debe trabarse con todo. NO es claro para la población pues de un lado se les dice qué estudiar y qué no y esto a veces se les cambia.

B. Propuestas

1. Establecer un nivel de prioridad de la educación de adultos no como acción remedial sino como una opción de formación a lo largo y ancho de la vida que impacta en primera instancia en la población destinataria y en la formación de las nuevas generaciones.
2. Incrementar el financiamiento destinado a este campo educativo por la importancia que reviste para el desarrollo del país a fin de dar respuesta a problemáticas clave tales como: formación de educadores, seguimiento de los procesos, investigación educativa, ampliación de su cobertura con calidad, entre otros.
3. Impulsar como política la formación de los educadores de jóvenes y adultos para avanzar en su profesionalización. Que incluya el mejoramiento de sus condiciones laborales y de trabajo. Y que ésta se traduzca en programas y acciones con los recursos necesarios que lleven a su concreción.
4. Dar seguimiento de los programas educativos con particular énfasis en la generación de aprendizajes significativos y no sólo en el cumplimiento de metas cuantitativas.
5. En el contexto de cambios sexenales y de funcionarios, favorecer la continuidad a los programas y modelos educativos en marcha con base en procesos de evaluación cualitativa.
6. Evaluar los programas y modelos educativos en operación para fundamentar su transformación y mejorar su calidad.
7. Generar políticas a largo plazo que articulen los esfuerzos de instituciones públicas y privadas, organismos de la sociedad civil, universidades, movimientos.
8. Avanzar hacia una concepción amplia en los hechos de la educación de personas jóvenes y adultas que incluyan la educación para el trabajo, la formación ciudadana, el mejoramiento de la calidad de vida, una mejor relación con el entorno, cuidado del

medio ambiente. Adecuar estas tareas a los consensos internacionales en la materia (CONFINTEA V).

9. Establecer mecanismos que fortalezcan el cumplimiento y ejercicio de las atribuciones y funciones del CONEVIT.
10. Realizar seguimiento, sistematización y difusión de los procesos educativos con personas jóvenes y adultas a fin de realimentar las prácticas y contribuir a la toma de decisiones relacionadas con el mejoramiento del campo.
11. Que los procesos de formación de educadores sean integrales y promuevan la apropiación de conocimientos teóricos y metodológicos del campo y la construcción de competencias que coadyuven al logro de los objetivos del campo.
12. Ampliar la perspectiva y propósitos reales en los procesos de formación de educadores de adultos para orientar y favorecer el desempeño del asesor y no subordinarlos al cumplimiento de metas.
13. Dar coherencia y articulación entre lineamientos operativos y académicos a fin de lograr los propósitos últimos de la educación.
14. Concebir a la evaluación como parte inherente del proceso educativo y hacer partícipe de ese proceso a todos los involucrados en la práctica educativa.
15. Impulsar programas que articulen diferentes intereses de la vida cotidiana de los jóvenes y adultos tales como: educación básica y trabajo, educación básica y salud, etc.
16. Generar un sistema de reconocimiento y acreditación de los saberes empíricos y facilitar su transferencia para que se reconozcan en distintos ámbitos, niveles y modalidades educativas.
17. Ampliar la perspectiva y la orientación en las propuestas de formación en y para el trabajo.
18. Fortalecer el diseño y desarrollo de propuestas educativas que promuevan competencias básicas que le permitan aprender a aprehender, ser, a hacer y a convivir
19. Que los programas reconozcan la diversidad de sujetos jóvenes y adultos para dar respuesta a las necesidades y características específicas de los diferentes contextos.
20. Que las propuestas educativas realmente promuevan, en los procesos, el trabajo en grupo.

RELATORÍA DE LA MESA 9: INTERCULTURALIDAD

Participantes: María José Athié (UIA), Francisco Lara Torres (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe), Patricia Medina Melgarejo (UPN - UNAM), Mónica Elena Pineda Ortiz (INEA), Víctor Manuel Sánchez Sánchez (Movimiento Indígena Humanista, A.C.), Klesing-Rempel Ursula (IIZ/DVV Asociación Alemana para la Educación de Adultos).

A. Elementos de diagnóstico

Falta una definición precisa y clara de lo que se entiende bajo el concepto de interculturalidad.

Falta la definición de una política integral que permita la articulación de las líneas de acción de las instituciones que las promueven y realizan.

No hay claridad sobre las atribuciones, estructura y propósitos de la instancia coordinadora de la política intercultural en México.

La legislación sobre derechos indígenas es limitada desde la perspectiva de la interculturalidad.

Las acciones públicas orientadas a incorporar el planteamiento de la interculturalidad en los diferentes niveles educativos se encuentra en un momento inicial, sus resultados son incipientes y sus acciones descoordinadas, restringidas y focalizadas.

El hecho de que la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) cubra todo el espectro de la educación en sus diferentes modalidades y niveles limita y dispersa la efectividad de sus acciones. No quedan claros los mecanismos a través de los cuales se establecen los convenios de colaboración interinstitucional por niveles jerárquicos y educativos.

La formación profesional en las universidades interculturales se deriva de enfoques interculturales y opciones de profesionalización muy sesgadas hacia lo indígena.

B. Propuestas

1. Propiciar la investigación académica sobre el concepto de interculturalidad, dentro del contexto nacional, así como su debate en las diferentes instancias sociales y espacios públicos.
2. Se requiere un diagnóstico nacional cuantitativo y cualitativo de los factores que integran el fenómeno de la interculturalidad.

3. Diseñar una política integral de interculturalidad que recoja las demandas, necesidades y aportes de los diferentes grupos sociales e instituciones. Esta política debería expresarse en líneas de acción claras en el ámbito educativo y dirigirse a toda la población, en todos los niveles y modalidades educativas. Evitar que tal política se constituya en un mecanismo para dar visibilidad a sujetos en condiciones de marginalidad y pobreza, de tal forma que la interculturalidad se identifique exclusivamente con esos actores.
4. En el contexto educativo nacional, se requiere de una instancia normativa de coordinación institucional y de vinculación social, que dé continuidad a los programas y permita institucionalizar las líneas de acción de educación intercultural.
5. Se requiere una legislación que sienta las bases jurídicas de la educación intercultural, que no se restrinja a lo compensatorio.
6. Establecer prioridades en las acciones gubernamentales que permitan la consolidación de las acciones realizadas hasta el momento, sino que se garantice el cumplimiento de los propósitos de la política intercultural en los diferentes niveles y modalidades educativas.
7. La asignación presupuestal debe corresponder a los requerimientos de las acciones gubernamentales, orientadas al logro de sus propósitos, objetivos y metas en la educación intercultural.
8. Se requiere una normativa que haga efectiva la corresponsabilidad de las diferentes instancias de la SEP con respecto a la educación intercultural, dependiendo del nivel educativo de intervención.
9. Es necesario establecer más claramente los criterios, con apego a la legislación nacional, de la educación media superior y superior para la apertura y consolidación de las universidades interculturales, en el marco de educación intercultural de calidad para todos.
10. Se requiere una revisión crítica integral desde la concepción de cada universidad intercultural, su oferta educativa, su funcionamiento y sus resultados de aprendizaje e impacto social.
11. Se debe revisar el concepto de profesionalización, científico y funcional de los alumnos de las universidades interculturales.
12. Se requieren indicadores específicos de la calidad de la educación intercultural en correspondencia con el concepto de educación intercultural para todos.
13. Se requiere plantear el concepto de interculturalidad en ámbitos que van más allá de lo escolar, por ejemplo, en los ámbitos del trabajo y de las culturas.