



ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS REFERIDAS A LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL CASO DE MÉXICO

CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO Y MARISOL SILVA LAYA

Director e Investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México

A PARTIR DE UNA DEFINICIÓN SISTÉMICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN FORMAL, SE analiza la situación en que se encuentra el sistema escolar mexicano. Se abordan los siguientes temas: capacidad de ese sistema para satisfacer la demanda educativa; distribución social de las oportunidades escolares; resultados académicos obtenidos en diversos tipos de escuelas; tasas de permanencia de los estudiantes en las mismas; calidad de los recursos humanos que están siendo preparados, y eficiencia con la que se utilizan los recursos educativos. Se describen después los principales programas que recientemente han sido implementados por el gobierno mexicano con la finalidad de mejorar la calidad de la educación impartida y se lleva a cabo una valoración de los mismos. Las conclusiones permiten hacer algunas sugerencias, encaminadas a mejorar el diseño e instrumentación de los programas que sean implementados en el futuro con la finalidad de resolver los problemas detectados: concebir las políticas educativas como elementos integrantes de sistemas complejos, por lo que deben estar armónicamente relacionadas con los programas que son desarrollados en otras áreas de la administración pública; que al diseñar los programas se consideren adecuadamente los factores que pueden influir en los resultados de los mismos; y, muy especialmente, que se diversifiquen las políticas, con el propósito de que puedan responder adecuadamente a los requerimientos de los distintos estratos sociales y culturales de la nación.

Carlos Muñoz Izquierdo es originario de la Ciudad de México. Se licenció en Economía en el Instituto Tecnológico Autónomo de México y cursó en la Universidad Stanford, Estados Unidos, el doctorado en Planeación Educativa. Durante más de cuatro décadas se ha dedicado a investigar el papel que desempeña la educación en el cambio social, y a valorar los efectos de las políticas educativas del Estado mexicano. Actualmente es profesor numerario en la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México, y dirige el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la misma casa de estudios.

Marisol Silva Laya es originaria de Caracas, Venezuela. Obtuvo la licenciatura en Educación en la Universidad Católica “Andrés Bello” de ese país, y el doctorado que imparte, en la misma disciplina, en la Universidad Iberoamericana de la ciudad de Puebla (México). Ha fungido como asesora en diversos proyectos educativos. Actualmente es profesora titular en la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México, y forma parte del claustro académico del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de esa universidad.



ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS REFERIDAS A LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL CASO DE MÉXICO

CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO Y MARISOL SILVA LAYA

Director e Investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México

EL DESARROLLO EDUCATIVO ALCANZADO POR MÉXICO arroja logros importantes; sin embargo, la calidad de la educación impartida todavía es deficiente, y la educación cuyos resultados se acercan más a los estándares deseables no está al alcance de los sectores socioeconómicamente menos favorecidos de la sociedad.

Como país, México sigue enfrentando serias limitaciones para atender el reto de asegurar la educación básica, que por ley es obligatoria, a toda la población. Además, aunque la demanda por educación primaria está prácticamente satisfecha, la secundaria (que se imparte entre el séptimo y el noveno grados del sistema escolar) no está atendiendo a la cuarta parte de los niños que están en edad de cursarla. Al mismo tiempo el rezago educativo —población de 15 años y más que no cuenta con la escolaridad básica— continúa incrementándose en términos absolutos.

La problemática global de este nivel educativo está asociada con la rápida expansión del mismo, caracterizada por ser ineficiente e inequitativa; y también es atribuible a que la mayoría de las reformas e innovaciones incorporadas han sido concebidas de manera homogénea y desarticulada, sin tomar en cuenta la gran diversidad de la población atendida; todos estos factores atentan contra la calidad de la educación. Por tanto, está siendo un desafío para quienes diseñan las políticas públicas en este campo.

Con frecuencia el tema de la calidad educativa aparece en las discusiones de especialistas, maestros, funcionarios y ciudadanos en general; sin embargo, no siempre se habla de lo mismo al mencionar este fenómeno.

Lo anterior se debe a que la calidad educativa, por ser multisémica, no puede ser abordada desde un solo enfoque. Ella puede ser concebida de manera sistémica, tomando en cuenta los elementos que están involucrados en los insumos, procesos y productos de dicho sistema y su relación con el entorno; otra alternativa es dar prioridad a ciertos componentes de una institución educativa por creer que son determinantes —v. gr. los recursos disponibles o los aprendizajes alcanzados por los alumnos—; otra concepción de calidad es la que está implícita en algunas acciones de acreditación que certifican la calidad de un programa de acuerdo con el cumplimiento de indicadores previamente definidos. Estas distintas opciones llevan implícitas diferentes concepciones de la calidad.

El concepto de calidad en que se basa el presente artículo, se nutre principalmente de los aportes de autores como los que han hecho Martínez Rizo¹ y Muñoz Izquierdo²; en tal sentido parte de un enfoque sistémico que toma en cuenta la operación del sistema educativo en su conjunto —insumos, procesos y productos— y su interacción con el entorno dando lugar a un concepto multidimensional que integra la relevancia, la eficacia, la equidad y la eficiencia. Tales dimensiones expresan las relaciones siguientes:

- Relevancia se refiere al grado en el cual la educación responde efectivamente a las necesidades, aspiraciones e intereses tanto del alumnado como de la sociedad en su conjunto.
- Eficacia se refiere al grado en que la educación alcanza las finalidades intrínsecas a la misma, como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de ciertas actitudes y habilidades, y la internalización de determinados valores.

¹ Martínez Rizo, Felipe. *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes e Instituto de Educación de Aguascalientes, 1996.

² Muñoz Izquierdo, Carlos. "Hacia la evaluación integral de la educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 79, 1991, pp. 113-119.

- Equidad hace referencia a la distribución de las oportunidades educativas, que no alude solamente al acceso a la educación, sino también a la permanencia y conclusión exitosa de los estudios iniciados.
- Eficiencia se refiere a la relación obtenida entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a la misma.

Este enfoque es retomado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)³ al señalar las cinco condiciones que debe cumplir un sistema educativo para ser de calidad. Para los fines de este texto, retomaremos cuatro, lo que conduce a advertir que un sistema es de calidad cuando:

- a. Establece un currículum adecuado a las circunstancias de vida de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad (relevancia).
- b. Logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela (cobertura), permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese en los tiempos previstos (terminación) habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum (nivel de aprendizaje, eficacia).
- c. Tiene en cuenta la desigual situación de los alumnos y familias, comunidades y escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes los requieren para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de estudiantes (equidad).
- d. Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes, y los usa de la mejor manera posible, evitando derroches y gastos innecesarios (eficiencia).

Tomando en cuenta estos señalamientos, a continuación realizamos un breve análisis de la situación que guarda la educación básica actualmente, para concluir con algunas propuestas sobre las acciones que, desde nuestro punto de vista, es apremiante impulsar para mejorar su calidad.

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA AL FINALIZAR EL SEXENIO 2000-2006

COBERTURA Y SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA (EFICACIA Y EQUIDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DE OPORTUNIDADES DE ASISTIR A LA ESCUELA)

Como puede observarse en el cuadro 1, la dimensión de este nivel educativo es enorme, ya que atiende a más de 24 millones de alumnos, además de contar con más de un millón de maestros y más de 200 mil escuelas. Como resultado del crecimiento del mismo, se ha logrado prácticamente, como se dijo antes, la cobertura universal de la educación primaria (99.7%), pero los logros en educación preescolar (65.5%) y secundaria (74.4%) son más modestos. En el cuadro 1 se muestra la evolución de la cobertura de este nivel educativo durante el presente sexenio.

El preescolar ha registrado un crecimiento importante al pasar de 48.9% en 1999 a 65.5 en el ciclo 2004-05. Cabe resaltar la cobertura entre los niños de cinco años, que alcanzó 93.1%⁴, situación en la que influyó sin duda la obligatoriedad de este nivel, misma que entró en vigor a partir del ciclo

2004-2005⁵. Sin embargo, en su conjunto este nivel aún se encuentra lejos de garantizar la cobertura total especialmente entre los niños de tres años, cuya tasa de atención es apenas de 25.6% (518 582 de un total de 2 022 248). En tal sentido, es preciso advertir que el sistema educativo no cuenta con las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación para todos los niños en edad preescolar. Además, el rápido crecimiento de la matrícula detonado por esta ley trajo como consecuencia un incremento en el número de niños por maestro, lo que puede afectar la calidad de la educación. En fin, parece necesario revisar la obligatoriedad del preescolar, al menos para los niños de tres años de edad, ya, que por un lado, no es muy claro el beneficio que reciben al iniciar su educación básica a esta edad, y por el otro, más de un millón y medio están fuera del sistema; habría que revisar la capacidad de la SEP para asegurar las condiciones adecuadas de atención para el ciclo 2008-2009, cuando se hará vigente la ley de obligatoriedad para el primer grado de preescolar entre los niños de esta edad.

En primaria, además de haber alcanzado prácticamente la cobertura universal (99.7%), se han registrado ligeras mejorías en la tasa de deserción, que pasó de 2.1 a 1.7% entre los ciclos 1999-00 y 2004-05; en la tasa de reprobación, que pasó de 6.4 a 5.0%, y en la eficiencia terminal, al pasar de 84.7 a 89.7.

Por su parte, la secundaria registra una cobertura de 74.4%; es decir, poco más de la cuarta parte de los jóvenes en edad de recibir esta educación no lo está haciendo. Ello nos ubica aún lejos de alcanzar la escolaridad que por ley es obligatoria; además, el nivel presenta tasas de deserción (7.8%) y eficiencia terminal (78.8%) preocupantes.

Estos datos ponen de manifiesto la urgencia de atender dicho nivel.

Los datos expuestos revelan que las demandas por educación preescolar y por enseñanza secundaria están siendo insuficientemente satisfechas. En consecuencia, el rezago educativo —personas de 15 años y más que no cuentan con la educación básica completa— se sigue ensanchando. En los últimos 30 años el rezago se

³ INEE. *La calidad de la educación básica en México*, 2005, México, INEE, 2005, pp. 15-16.

⁴ Sin embargo, esta tasa puede aumentar si se considera a los niños de cinco años que cursan el primer grado de primaria.

⁵ Según la ley, el tercer grado de preescolar debe ser obligatorio para todos los niños de cinco años a partir del ciclo 2004-2005; el segundo grado se incorpora a partir del ciclo 2005-2006 y el primer grado será obligatorio para todos los niños de tres años de edad a partir del ciclo 2008-2009.

CUADRO 1.

ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA 1999-2005

NIVELES	MATRÍCULA (MILES)		1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
EDUCACIÓN PREESCOLAR	4 086.8	Atención de 3 años	14.0	15.3	17.0	20.6	22.1	25.6
		Atención de 4 años	54.6	54.8	56.1	63.2	66.4	76.2
		Atención de 5 años	77.6	79.3	79.4	81.4	85.8	93.1
		Cobertura	48.9	50.1	51.2	55.5	58.6	65.5
EDUCACIÓN PRIMARIA	14 652.9	Cobertura*	s/d	s/d	s/d	98.5	98.6	99.7
		Deserción	2.1	1.9	1.6	1.7	1.8	1.7
		Reprobación	6.4	6.0	5.7	5.4	5.2	5.0
		Eficiencia terminal	84.7	86.3	87.7	88.2	88.7	89.3
EDUCACIÓN SECUNDARIA	5 894.4	Cobertura*	s/d	s/d	s/d	70.1	72.1	74.4
		Deserción	8.7	8.3	7.3	7.4	7.4	7.1
		Reprobación	20.7	20.9	19.7	19.2	18.4	18.0
TOTAL NACIONAL	24 634.1	Eficiencia terminal	75.1	74.9	77.7	78.4	78.9	78.8

(*) Las tasas de cobertura se tomaron de las estadísticas presentadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y se refieren a las tasas netas. A diferencia de las tasas brutas de cobertura que toman en cuenta a todos los alumnos de cualquier edad inscritos en un nivel determinado entre el total de la población en edad de cursar dicho nivel, las tasas netas toman en cuenta sólo a aquellos alumnos inscritos que se encuentran en la edad de cursar el nivel correspondiente. La diferencia entre ambas puede deberse a la existencia de alumnos en situación de extraedad.

Fuentes: V Informe de Gobierno e INEE. *La calidad de la educación básica en México, 2005*, México, INEE, 2005a.

incrementó por lo menos en 10 millones de personas, al pasar de 22 a 32 millones de personas para el año 2000. Durante este sexenio, como lo muestra el cuadro 2, no se modificó la tendencia de este fenómeno ya que, según cifras del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), a diciembre de 2004 había en México

34 952 270 personas en rezago educativo, lo que constituye un incremento en términos absolutos, aunque disminuyó su proporción como parte de la población total.

Las cifras dejan ver que cada año se suman al rezago alrededor de 300 mil jóvenes que cumplen 15 años sin haber concluido la secundaria; por tanto, este nivel educativo es el que alimenta el rezago de manera más significativa⁶.

CUADRO 2.

EVOLUCIÓN DEL REZAGO EDUCATIVO, 2000-2004

AÑO	POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS	ANALFABETA		SIN PRIMARIA		SIN SECUNDARIA		REZAGO EDUCATIVO	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2000*	67,754,727	6,240,660	9.2	12,178,070	18.0	16,041,620	23.7	34,460,350	50.9
2001	69,247,293	6,207,900	9.0	12,019,560	17.4	16,320,490	23.6	34,547,950	49.9
2002	70,740,756	6,170,380	8.7	11,895,290	16.8	16,669,050	23.6	34,734,720	49.1
2003	72,231,381	6,129,590	8.5	11,767,330	16.3	16,963,340	23.5	34,860,260	48.3
2004	73,722,231	6,072,520	8.2	11,654,700	15.8	17,225,050	23.4	34,952,270	47.4

* Las cifras no coinciden con las manejadas en el PNE.

Fuente: Dirección de Planeación y Evaluación del INEA, 2005.

⁶ Rodríguez, A. y M. Silva. *Plataforma Educativa 2006, Cuadernos de Trabajo para Foros Regionales núm. 8, "Educación de Adultos"*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación, 2006.

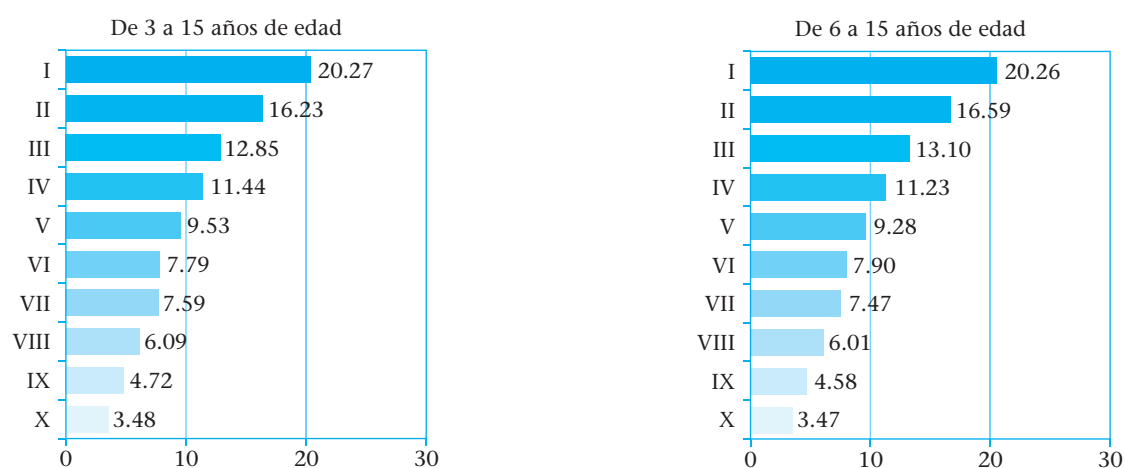
Lo más preocupante es que la insatisfacción de la demanda no se distribuye en forma aleatoria entre los integrantes de todos los estratos sociales, sino que existe una correlación entre la situación socioeconómica de las familias y la probabilidad de que sus hijos asistan a la escuela. La gráfica 1 da cuenta de ello pues indica que del total de niños que asisten a la escuela, la menor proporción pertenece al decil con menores ingresos. Del mismo modo, se ha reconocido que existe una vinculación estructural del rezago educativo con la pobreza, por lo que la población joven y adulta sin educación básica forma parte, casi en su totalidad, de los grupos marginados y en situación de indigencia⁷. Por tanto, se puede afirmar que la insatisfacción de la demanda educativa es un problema que sigue incidiendo con mayor fuerza en la población que se encuentra en situación de pobreza.

Como una alternativa para enfrentar el problema de la inequidad, durante el presente sexenio se continuó ejecutando programas compensatorios. Entre estas acciones destacan el Programa para Abatir el Rezago de Educación Inicial y Básica (PAREIB) y el Programa Oportunidades. Sin embargo, diversos estudios han mostrado que, gracias al subsidio que reciben las familias de escasos recursos por medio de Oportunidades, se ha logrado incrementar en forma sustancial la matrícula del sistema escolar —especialmente en la enseñanza secundaria—. Sin embargo, en lo relativo al mejoramiento del aprovechamiento escolar, esos programas no han sido igualmente exitosos. En efecto, como consecuencia de una mayor captación en las escuelas de niños y adolescentes procedentes de familias que se encuentran en situación de pobreza, se ha ampliado la dispersión estadística del aprovechamiento, académico, precisamente en las escuelas que funcionan en aquellas localidades a las que corresponden los mayores índices

de marginalidad; es decir, lejos de reducir la brecha de desigualdad en el aprovechamiento, ésta se ha ampliado. Por el contrario, ese fenómeno no se presentó en las escuelas que se encuentran en condiciones socioeconómicas más favorables; cuyos alumnos no son susceptibles de recibir los subsidios mencionados. De ello podemos deducir que nuestro sistema escolar no está preparado —desde el punto de vista pedagógico— para incorporar, en forma académicamente eficaz, a los niños que se encuentran en situación de pobreza. Ello significa que, en las condiciones en que están funcionando, los programas compensatorios no están cumpliendo adecuadamente su función, ya que el aprovechamiento escolar no sólo depende del costo de oportunidad que puede ser parcialmente compensado mediante los subsidios que se entregan a las familias de escasos recursos, sino que también depende de la calidad y uso de los diferentes recursos (humanos, materiales y pedagógicos) de las escuelas, así como de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas⁸. Por tanto, es necesario preguntarnos acerca del sentido de los programas compensatorios en los contextos nacionales actual y futuro.

GRÁFICA 1.

PORCENTAJE DE NIÑOS QUE ASISTE A LA ESCUELA, POR DECIL DE LA POBLACIÓN SEGÚN EL INGRESO PER CÁPITA



Fuente: INEE. *La calidad de la educación básica en México, 2005*, México, INEE, 2005a.

⁷ Cf. SEP. Programa Nacional de Educación, México, SEP, 2001, p. 224.

⁸ Cf. Muñoz Izquierdo, Carlos. “Una apreciación global de los efectos atribuibles a los programas compensatorios”, trabajo presentado en la Research Conference “Poverty and Poverty Reduction Strategies: Mexican and International Experience”, organizada en forma conjunta por The Kennedy School of Government at Harvard University y la Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública (EGAP) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, en Monterrey, México, del 19 al 21 de enero de 2005.

EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR (EFICACIA PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE)

Con el fin de aproximarnos a una valoración de esta variable, conviene tomar en cuenta el estudio del INEE acerca de *La calidad educativa de educación básica en México 2005*, el cual ofrece datos sobre los logros alcanzados por los niños de sexto de primaria y tercero de secundaria en las Pruebas de Comprensión Lectora y Matemáticas. El cuadro 3 muestra la evolución en el aprendizaje que se registró en estas áreas en el periodo 2000-2005.

Los datos revelan que el nivel de aprendizaje obtenido en 2005 por los alumnos de sexto de primaria tuvo, en general, un aumento significativo en ambas pruebas. Adicionalmente, el INEE reporta que en primaria la proporción de alumnos que se ubican en el nivel más bajo de lectura disminuyó al pasar de 25% en el año 2000 a 16% en 2005; simultáneamente, el porcentaje de estudiantes en el nivel más alto aumentó de 23 a 33%. En matemáticas, el porcentaje de alumnos ubicados en el nivel más bajo pasó de 24 a 20%, mientras que el ubicado en el nivel más alto se incrementó ligeramente (de 25 a 31%). Estos cambios dan cuenta de la mejoría experimentada en la primaria a lo largo del quinquenio evaluado.

De estos datos se desprende la necesidad de tomar medidas que permitan mejorar el rendimiento de los alumnos de primaria que aún se ubica en niveles de ejecución insatisfactorios en las áreas de lectura y matemáticas. Además, los deficientes resultados obtenidos en los cursos

comunitarios del CONAFE exigen una atención prioritaria para mejorar las condiciones de rezago que actualmente impiden que avancen al mismo ritmo que el resto de las modalidades.

Por su parte, los resultados obtenidos por los alumnos de tercero de secundaria son menos favorables, especialmente en el caso de matemáticas donde, a excepción de las secundarias generales, no se experimentaron adelantos, sino que incluso disminuyeron sus puntajes. Sólo las secundarias generales presentaron cambios significativos en los resultados de ambas pruebas. Al mismo tiempo, el INEE advierte que la proporción de alumnos ubicada en los niveles más bajo y más alto cambió poco, lo cual se deriva del hecho de que no se experimentaron mejorías significativas en el aprendizaje de los alumnos de la secundaria.

Los resultados insatisfactorios obtenidos en la secundaria ponen de manifiesto la necesidad imperante de atender este nivel en aras de alcanzar mejores niveles de aprendizaje en sus alumnos. Dar prioridad a la secundaria resulta urgente ya que, como lo advierte el Observatorio Ciudadano de la Educación, este nivel presenta graves problemas, entre los que destacan, en principio, la inequitativa distribución de recursos económicos, docentes, directivos y apoyos técnicos a favor de las secundarias generales y urbanas y en deterioro de las telesecundarias; la enorme sobrecarga de temas en los programas de estudio y de asignaturas por grado que obstaculizan la apropiación y dominio de los objetos de estudio y, con ello, el desarrollo de las competencias intelectuales; excesivas actividades extracurriculares poco propicias para los aprendizajes de los alumnos y los profesores; sobrecarga de grupos y estudiantes que los profesores no pueden atender satisfactoriamente; poco tiempo de los profesores para realizar trabajo colegiado, así como predominio del aislamiento y la fragmentación del profesorado⁹.

Vale la pena señalar que durante este sexenio se intentó realizar una Reforma Integral de la Secundaria, en la que se proponía transformar el nivel en sus planos curricular, organizativo y de gestión, para la cual se propuso un "nuevo modelo pedagógico". Sin embargo, antes de finalizar su etapa piloto se dio a conocer que la reforma integral se detuvo y sólo se dará continuidad al cambio curricular.

Consideramos que esto constituye un retroceso y la pérdida de una oportunidad valiosa para mejorar eficazmente este nivel.

CUADRO 3.
CAMBIOS EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS REGISTRADOS ENTRE 2000 Y 2005

ESTRATOS	SEXTO DE PRIMARIA		ESTRATOS	TERCERO DE SECUNDARIA	
	LECTURA	MATEMÁTICAS		LECTURA	MATEMÁTICAS
URBANAS	+	+	GENERALES	+	+
RURALES	+	0	TÉCNICAS	0	0
INDÍGENAS	+	+	TV SEC	0	0
CONAFE	0	0	PRIVADAS	0	0
PRIVADAS	+	+	SISTEMA	+	0
SISTEMA	+	+			

Fuente: INEE. *La calidad de la educación básica en México en 2005*, México, INEE, 2005a.

⁹ Observatorio Ciudadano de la Educación, 2004. Debate 001: La reforma de la secundaria. Disponible en www.observatorio.org.

CUADRO 4.
PUNTAJES PROMEDIO

ALUMNOS DE SEXTO DE PRIMARIA (2004)		
MODALIDAD	COMPRENSIÓN LECTORA	MATEMÁTICAS
TODAS LAS ESCUELAS	488.49	417.98
PRIVADAS	567.99	474.68
URBANAS PÚBLICAS	497.33	425.01
RURALES PÚBLICAS	462.33	399.6
CURSOS COMUNITARIOS	450.59	385.79
EDUCACIÓN INDÍGENA	424.85	360.07

CUADRO 5.
PUNTAJES PROMEDIO

ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA (2004)		
MODALIDAD	COMPRENSIÓN LECTORA	MATEMÁTICAS
TODAS LAS ESCUELAS	563.88	456.28
PRIVADAS	649.25	504.08
GENERALES	565.06	455.33
TÉCNICAS	563.94	454.76
TELESECUNDARIAS	523.88	440.3

Fuente: INEE. *La calidad de la educación básica en México en 2005*, México, INEE, 2005a.

DISTRIBUCIÓN DEL APROVECHAMIENTO ESCOLAR ENTRE DIFERENTES TIPOS DE ESCUELA (EQUIDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DE OPORTUNIDADES DE APRENDER)

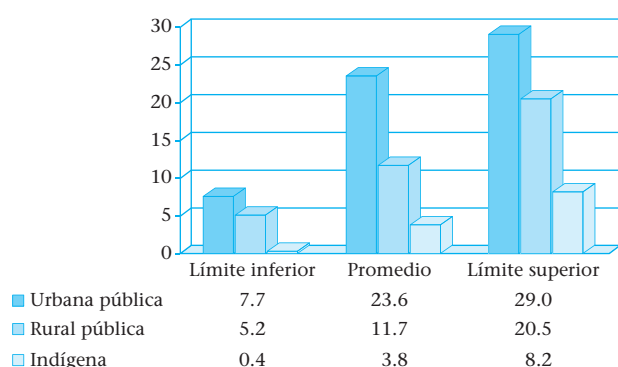
Los datos proporcionados por el INEE, en el citado estudio, permiten observar que existe una clara correlación de rangos entre los promedios de rendimiento de las escuelas y las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes que asisten a las mismas.

Los alumnos de las primarias privadas obtienen los resultados más altos en comprensión lectora y matemáticas, seguidos por los de primarias públicas urbanas, rurales, cursos comunitarios y escuelas indígenas. Del mismo modo, en secundaria, las escuelas privadas obtienen mejores resultados, seguidas por las secundarias públicas generales y técnicas y, a distancia considerable, por los estudiantes de las telesecundarias. De este modo, los resultados más insatisfactorios se obtienen en las escuelas que funcionan en condiciones precarias, con recursos insuficientes y personal deficientemente preparado (telesecundarias, cursos comunitarios y educación indígena).

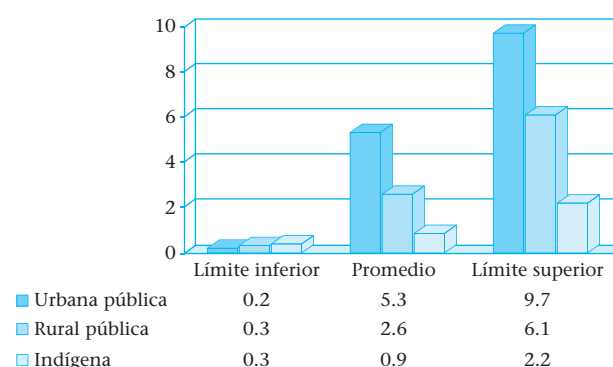
La información que contienen las cuatro gráficas subsiguientes confirma la observación anterior; ya que en ellas se puede advertir que los rendimientos más altos se concentran en las escuelas urbanas públicas (aunque los promedios obtenidos en matemáticas son inferiores a los correspondientes al aprendizaje del español); en tanto que los rendimientos más bajos —correspondientes a ambas asignaturas— se concentran —muy fuertemente— en las escuelas que atienden a niños de origen indígena.

Adicionalmente, como ya señalamos, la evolución que experimentaron los rendimientos escolares en primaria durante los primeros cinco años del sexenio de gobierno del presidente Fox —mostrada en el Cuadro 3— muestra que las modalidades que atienden a población ubicada

GRÁFICA 2.
PORCENTAJE DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO CON LOGRO EDUCATIVO ALTO EN LECTURA¹⁰



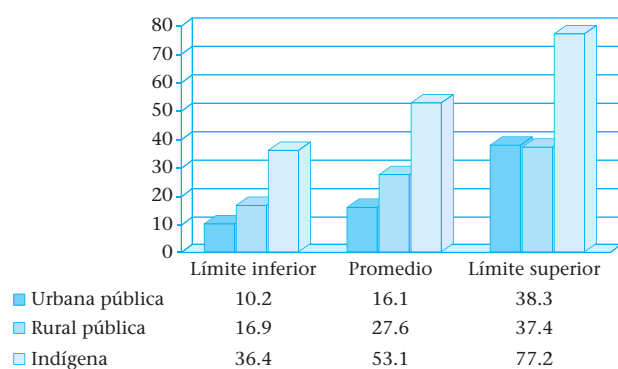
GRÁFICA 3.
PORCENTAJE DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO CON LOGRO EDUCATIVO ALTO EN MATEMÁTICAS



¹⁰ En estas gráficas, y en casi todas las subsiguientes, aparecen datos referidos a los límites (superior e inferior) de los valores respectivos, que corresponden a los estados que se encuentran en la posición más favorable y desfavorable en cada caso; y decidimos registrarlos para mostrar la magnitud de las desigualdades que existen entre la situación educativa de las diferentes entidades federativas del país.

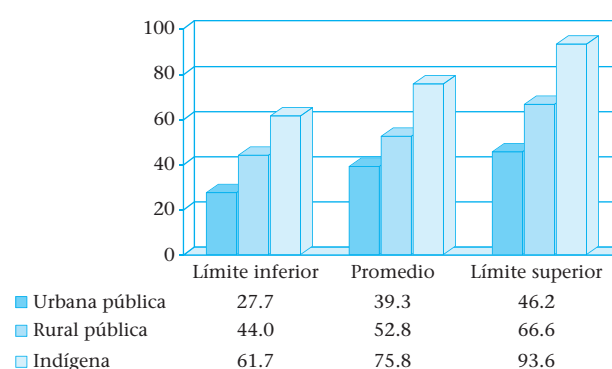
GRÁFICA 4.

PORCENTAJE DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO CON LOGRO EDUCATIVO BAJO EN LECTURA



GRÁFICA 5.

PORCENTAJE DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO CON LOGRO EDUCATIVO BAJO EN MATEMÁTICAS



Fuente: INEE. *La calidad de la educación básica en México en 2005*, México, INEE, 2005a.

en los contextos más desfavorecidos son las que no experimentan mejorías en el rendimiento de sus alumnos. Del mismo modo, las telesecundarias y secundarias técnicas permanecieron sin cambios durante ese quinquenio, a diferencia de las generales, que registraron incrementos en sus puntajes y que, como se sabe, atienden a los alumnos cuyas familias pertenecen a las clases medias.

En este contexto es preciso advertir que no todos los niños tienen acceso a servicios educativos de la misma calidad, lo cual se refleja en el aprovechamiento que tienen los alumnos de diferentes escuelas. Paralelo a esto, es necesario tomar en cuenta la heterogeneidad imperante en la infraestructura escolar, ya que no todas las escuelas están igualmente dotadas, sino que hay pocas escuelas grandes, las cuales suelen contar con más y mejores recursos humanos y materiales y numerosas escuelas minúsculas, que con frecuencia funcionan en condiciones precarias. Según el INEE el tamaño de las escuelas tiene que ver con el grado de urbanización de la población de una entidad: sólo hay escuelas de organización completa y grandes en localidades urbanas, las cuales tienen suficientes habitantes cuyos niños justifiquen tal tipo de planteles. Por el contrario, en localidades urbanas pequeñas y sobre todo, en localidades rurales, hay un gran número de pequeños planteles: en primaria, escuelas multigrado y cursos comunitarios del

CONAFE y en secundaria, un gran número de telesecundarias¹¹. Un dato que permite dimensionar esta realidad es el hecho de que en nivel nacional más de la tercera parte (36.7%) de las escuelas primarias son multigrado.

Un caso que merece atención especial es la situación de la educación indígena, la cual sigue presentando rezagos. Aunque 87% de los centros que imparten educación primaria indígena es completo —ofrece todos los grados—, más de 60% atendido por uno, dos o tres maestros y sólo la cuarta parte cuenta con todos los maestros para atender los seis grados¹². Asociado con esta disparidad, se observa que durante el ciclo escolar 2004-2005 la educación primaria indígena registró una deserción de 3.1%; en cambio, la deserción promedio de la educación primaria fue de 1.7%. Del mismo modo, al inicio del ciclo escolar 2004-2005 la reprobación escolar de las escuelas primarias indígenas fue de 9.2% y con ello casi duplica al promedio nacional, que se ubicó en 5.0%¹³.

No obstante, y sin restar peso a lo señalado, es necesario apuntar que durante el último quinquenio, la educación indígena ha experimentado algunas mejoras. Un ejemplo de ello es la mejoría significativa obtenida en las pruebas de lectura y matemáticas del año 2005 en relación con las del 2000. En este periodo las escuelas indígenas pasaron de tener 51% de sus alumnos de sexto en el nivel más bajo de comprensión lectora a tener sólo 29% y en el nivel más alto pasaron de 8 a 13%. En el caso de matemáticas pasaron de tener 51% en el nivel más bajo a tener sólo 31%.

Estos datos sugieren que las estrategias desarrolladas durante los últimos años parecen estar resultando efectivas e invitan a revisarlas y reforzarlas.

Vale la pena agregar que en este periodo se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe que parece ser una instancia altamente relevante para generar condiciones de atención equitativas y de calidad.

Por otra parte, vale la pena detenerse en uno de las principales acciones impulsadas en este sexenio con el objetivo de impulsar la calidad. Tal es el caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC), cuyo objetivo es “trans-

¹¹ INEE. *Mejorar la cobertura en educación básica*. Colección Breviarios núm. 1, México, INEE, 2005b.

¹² Dirección General de Educación Indígena - SEP. *Estadística inicial y básica de educación indígena. Inicio de ciclo escolar 2004-2005*, disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/43713/6/ESTADISTICA%202005.pdf>.

¹³ Aguilera, Sandra, Miguel Ángel Rodríguez, Marisol Silva Laya (elaboración), Carlos Muñoz Izquierdo, Roberto Rodríguez Gómez (revisión). *Plataforma Educativa 2006, Cuadernos de Trabajo para Foros Regionales núm. 5, "Educación Básica"*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación, 2005.

formar la organización y el funcionamiento de las escuelas incorporadas al programa, institucionalizando la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación mediante la reflexión colectiva". El PEC se basa en la libre determinación de las escuelas, ya que para participar en el programa éstas deben elaborar su proyecto escolar y someterse a una dictaminación para recibir los recursos; sin embargo, ésta, que es una de sus virtudes, entraña también uno de sus principales defectos ya que al ser una estrategia selectiva no garantiza a todos los alumnos de educación básica la igualdad de oportunidades en el aprendizaje. En este sentido, una evaluación hecha en el ámbito del preescolar¹⁴, concluye que, a pesar de que el PEC ha logrado ligeras mejorías en las escuelas, no cierra la brecha en calidad entre las escuelas con mejores y peores niveles de calidad: "muchas de las escuelas que participan en el PEC (...) entran con un nivel de calidad: arriba del promedio, hecho que, con el mejoramiento de las escuelas PEC, incrementa ligeramente inequidades en el sistema..."¹⁵. Entre otras críticas hechas al PEC resalta el que los recursos necesarios para construcción y mantenimiento de los planteles no debieran ser objeto de concurso ni estar sujetos a condiciones de desempeño, ya que es obligación del Estado proporcionar enseñanza pública y gratuita a toda la población. Además, las escuelas destinan la mayor proporción de los recursos al mejoramiento de la infraestructura y menor proporción a otros elementos que tienen un impacto significativo en la calidad educativa, por ejemplo, la capacitación de los maestros. Las evaluaciones externas hechas al PEC revelan efectos importantes en la gestión escolar, pues incide en el empoderamiento de las escuelas al asignarles recursos económicos de manera directa y fomentar la organización de abajo hacia arriba, con lo que las prácticas tradicionales en la toma de decisiones teóricamente tenderían a ser transformadas por formas más democráticas de gestión escolar¹⁶. No obstante, en el ámbito del rendimiento de los alumnos aún no se perciben beneficios, es decir, no

se puede afirmar tajantemente que el PEC haya propiciado cambios positivos o negativos en logros promedios de español y matemáticas en las escuelas que participan en él.¹⁷ En síntesis, si bien el PEC arroja logros significativos, debe corregir aspectos importantes de su diseño a favor de una mayor equidad que impulse la calidad en la educación básica.

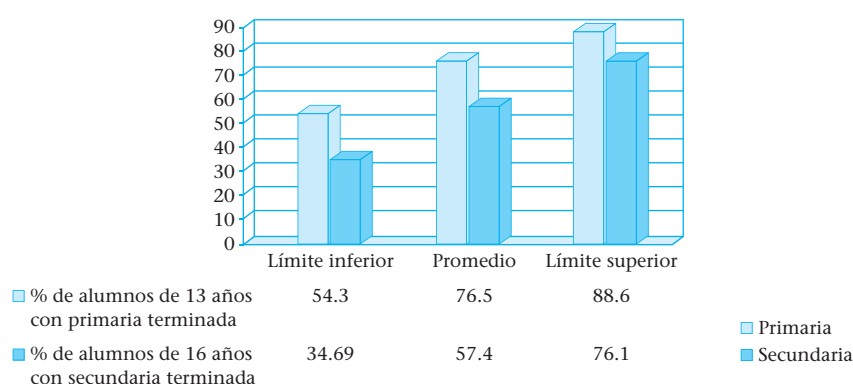
RETENCIÓN INTRACURRICULAR Y RETRASO EDUCATIVO (EFICIENCIA ACADÉMICA DEL SISTEMA)

La retención intracurricular, conocida en nuestra literatura como eficiencia terminal, también nos permite valorar la capacidad del sistema para garantizar resultados educativos satisfactorios. Ésta puede ser analizada desde diferentes perspectivas, dos de las cuales se muestran en las gráficas 6 y 7.

La primera, que se basa en indicadores demográficos, reporta tasas de retención inferiores a las que aparecen en la gráfica siguiente (es decir, en la número 7, cuyos datos proceden del análisis de tasas de transición, estimadas a partir de las estadísticas escolares). Es altamente probable que esa diferencia pueda ser atribuida a que no todos los alumnos concluyen su primaria a los 13 años de edad, ni todos logran terminar la secundaria tres años después.

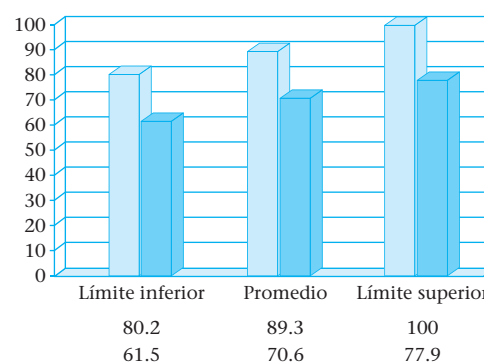
GRÁFICA 6.

EFICIENCIA TERMINAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ESTIMADA MEDIANTE INDICADORES DEMOGRÁFICOS



GRÁFICA 7.

TASA DE EFICACIA TERMINAL EN EDUCACIÓN BÁSICA



Fuente: INEE. *La calidad de la educación básica en México en 2005*, México, INEE, 2005a.

¹⁴ Myers, Robert. *Educación preescolar: ¿Dónde estamos? y ¿Cuáles son los desafíos?*, Notas extraídas de la Evaluación del PEC-Preescolar presentadas en el Foro Regional del DF organizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación el 24 de febrero de 2006.

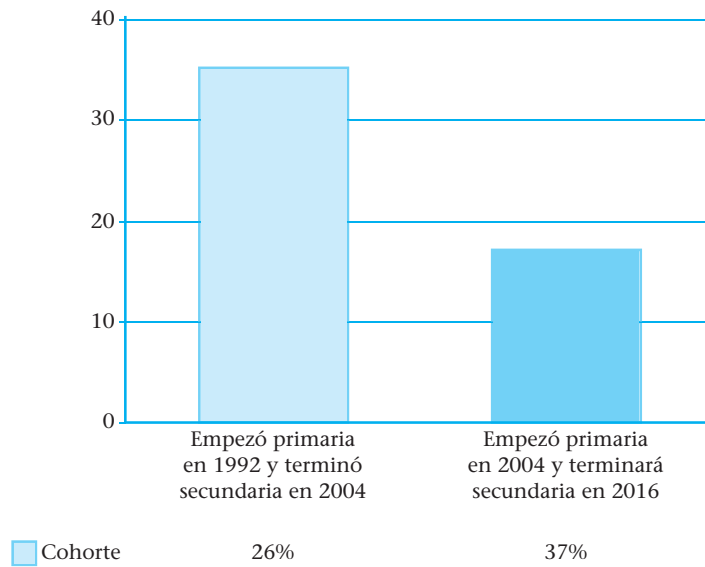
¹⁵ Ídem.

¹⁶ Cf. Bracho, T. Cuarta evaluación externa del PEC, disponible en <http://www.sep.gob.mx>.

¹⁷ Cf. Loera, A. *Cambios en las escuelas que participan en el PEC*, 2005, disponible en "<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/Cambios%20en%20escuelas20112004vrdef.pdf>."

GRÁFICA 8.

EFICIENCIA TERMINAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DESDE EL PRIMERO DE PRIMARIA



Fuente: INEE. *La calidad de la educación básica en México en 2005*, México, INEE, 2005a.

A su vez, la gráfica 8 muestra dos estimaciones de este indicador, realizadas por el INEE. La primera se refiere a un seguimiento, basado en las tasas de transición de la cohorte de estudiantes que iniciaron su primaria en el año 1992 y terminaron su secundaria en el año 2004; mientras que la segunda es el resultado de una estimación de la retención que se podría lograr en el año 2016, si las tasas de transición permanecieran en los niveles en que actualmente se encuentran. Es importante observar que, de acuerdo con esos cálculos, la retención que se obtendría dentro de 10 años en la educación básica (37%) sería inferior a la proporción de jóvenes (cuyas edades se encuentran entre los 19 y los 24 años) que en los países desarrollados no sólo cursan la educación básica, sino que también tienen acceso a la enseñanza superior. Esa proporción es, aproximadamente, de 50%.

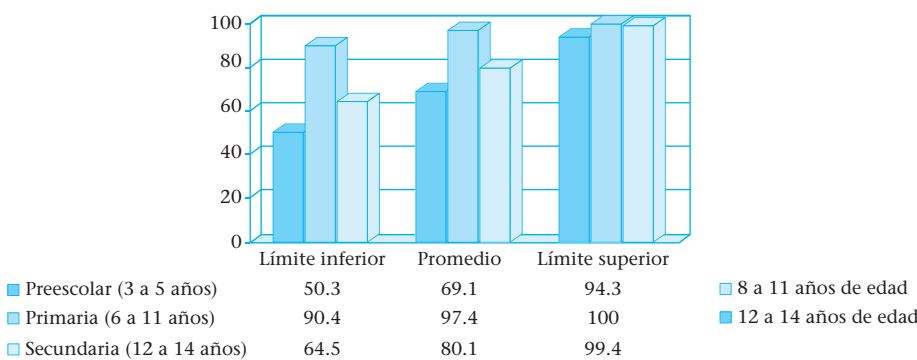
Un procedimiento distinto para estimar la eficiencia del sistema consiste en analizar el grado en el cual las edades de los alumnos corresponden a los grados escolares que ellos deberían estar cursando. Las gráficas 9 y 10

dan cuenta de este análisis. La primera refleja los porcentajes de estudiantes que se encuentran en una situación regular y la segunda, muestra la magnitud del “rezago grave” (alumnos cuyo atraso es de dos años o más). Como se puede apreciar, este problema afecta en mayor grado a los estudiantes que tienen más de 11 años de edad; y en la entidad federativa que está en la situación más desfavorable (es decir, en la que se encuentra en el límite superior de los valores de esta variable) el retraso aludido afecta a casi la cuarta parte de los estudiantes de esas edades.

Esta observación debe ser motivo de especial atención, ya que, como se demostró empíricamente desde hace casi 30 años¹⁸, el retraso educativo es uno de los principales predictores de la decisión de abandonar el sistema escolar antes de haber concluido la educación básica.

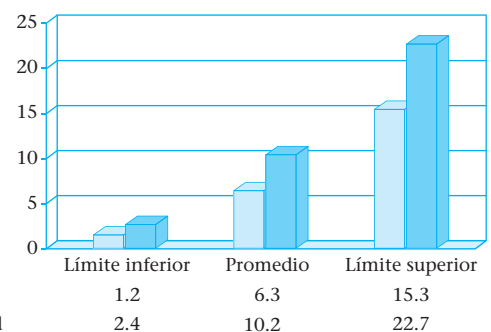
GRÁFICA 9.

PORCENTAJE DE ALUMNOS REGULARES EN EDUCACIÓN BÁSICA (2005)



GRÁFICA 10.

PORCENTAJE DE ALUMNOS EN SITUACIÓN DE REZAGO GRAVE (2 O MÁS AÑOS) (2005)



Fuente: INEE. *La calidad de la educación básica en México en 2005*, México, INEE, 2005a.

¹⁸ Cf. Muñoz Izquierdo, C. et al., “El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 19, núm. 3, 1979.

CAPACIDAD DEL SISTEMA PARA PREPARAR ADECUADAMENTE A LOS RECURSOS HUMANOS QUE REQUIERE EL PAÍS (EFICACIA DEL SISTEMA)

Como sabemos, México ha firmado tratados de libre comercio con diferentes países y bloques económicos del mundo. Esto obliga a nuestro país a asegurar que los recursos humanos que son preparados en su sistema escolar alcancen estándares de calidad semejantes a los que prevalecen en los países con los que ahora está compitiendo.

Además de que los niveles de la preparación que adquieren nuestros recursos humanos están estrechamente relacionados con la justicia social, la situación arriba mencionada justifica que la calidad de la educación que se imparte en nuestro sistema escolar sea evaluada a partir de parámetros externos. Ésta es, probablemente, una de las razones por las cuales México ha decidido participar en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (conocido como PISA por sus siglas en inglés), que administra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En la evaluación de la calidad de la educación básica realizada por ese programa en el año 2003 participaron 41 países, 30 de los cuales —incluido el nuestro— pertenecen a la OCDE.

En el cuadro 6 se puede observar que, de acuerdo con dicha evaluación, México es uno de los cuatro países que ocuparon los últimos lugares en las cuatro escalas utilizadas en la evaluación realizada por el PISA en el año 2003. La gráfica 11, que muestra la distribución de los alumnos entre diferentes niveles de aprovechamiento en matemáticas, permite observar que 86.8 por ciento de los jóvenes mexicanos obtuvo rendimientos inferiores al que el PISA denomina “nivel 3” —cuyo valor corresponde a la moda estadística de la distribución de los alumnos que fueron evaluados—, mismo que puede ser considerado como un nivel de aprovechamiento “suficiente”.

Se pensaría, a simple vista, que esos resultados pueden ser atribuidos a las notables diferencias que existen entre las condiciones socioeconómicas de nuestra población y las de la

CUADRO 6.

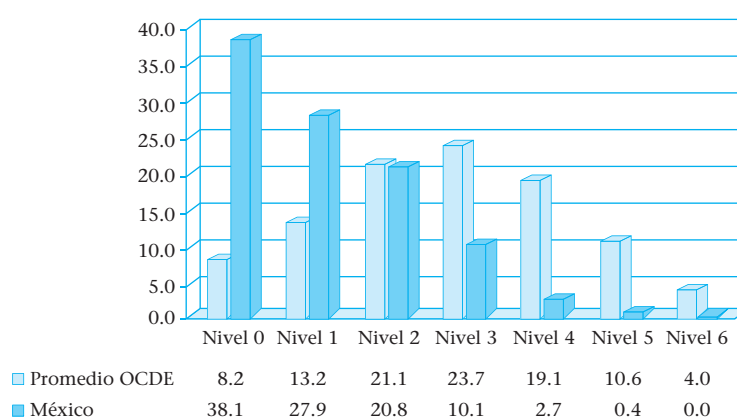
UBICACIÓN DE MÉXICO EN DIVERSAS ESCALAS DE MEDICIÓN DEL PISA 2003

MATEMÁTICAS		LECTURA		CIENCIAS		SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
PROMEDIO DE LA OCDE	500.00	Promedio de la OCDE	494.2	Promedio de la OCDE	499.61	Promedio de la OCDE	499.99
MÉXICO	385.22	MÉXICO	399.72	MÉXICO	404.9	MÉXICO	384.39
INDONESIA	360.16	Indonesia	381.59	Indonesia	395.04	Brasil	370.93
TÚNEZ	358.73	Túnez	374.62	Brasil	389.62	Indonesia	361.42
BRASIL	356.02	-----	-----	Túnez	384.68	Túnez	344.74

Fuente: OECD. *Programme for International Student Assessment, Learning for Tomorrow’s World: First Results from PISA 2003*, París, OECD, 2004.

GRÁFICA 11.

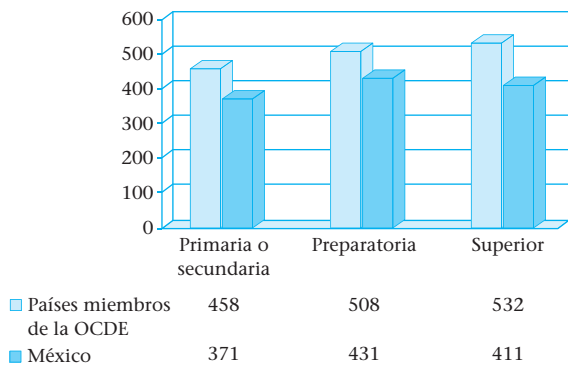
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO DE LA ESCALA DE MATEMÁTICAS. PISA 2003



Fuente: OECD. *Programme for International Student Assessment, Learning for Tomorrow’s World: First Results from PISA 2003*, París, OECD, 2004.

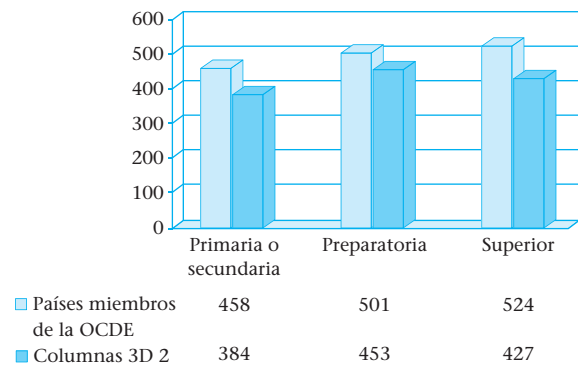
GRÁFICA 12.

COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN MÉXICO EN LA ESCALA DE MATEMÁTICAS, CON LOS OBTENIDOS EN LOS PAÍSES DE LA OCDE, EN FUNCIÓN DE LA ESCOLARIDAD DE LA MADRE



GRÁFICA 13.

COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN MÉXICO EN LA ESCALA DE LECTURA, CON LOS OBTENIDOS EN LOS PAÍSES DE LA OCDE, EN FUNCIÓN DE LA ESCOLARIDAD DE LA MADRE



Fuente: OECD. *Programme for International Student Assessment, Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, París, OECD, 2004.

mayoría de los demás países pertenecientes a la OCDE. Sin embargo, el análisis, cuyos resultados aparecen en las gráficas 12 y 13, demuestra que ese supuesto no es totalmente correcto. En efecto, al controlar la escolaridad de las madres de los educandos (la cual, como se sabe, es un fuerte predictor del nivel socioeconómico de sus familias), se pudo detectar que —en los diferentes niveles de educación materna que fueron considerados en el análisis— los jóvenes mexicanos obtuvieron rendimientos inferiores a los que, en promedio, lograron los estudiantes que fueron evaluados en los demás países miembros de la OCDE, cuyas madres alcanzaron los mismos niveles de escolaridad registrados en este análisis.

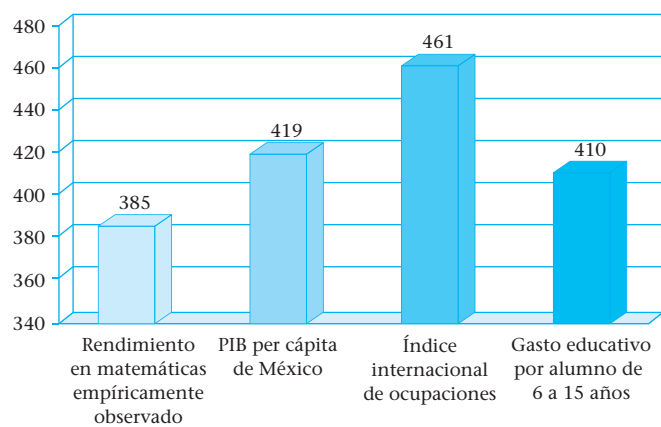
En la gráfica 14 se muestran los resultados de otro análisis que indaga sobre las relaciones entre el rendimiento y las condiciones socioeconómicas. En la gráfica se compara el rendimiento que nuestros jóvenes obtuvieron en la prueba de matemáticas con los que, de acuerdo con una ecuación de regresión múltiple estimada por la OCDE, corresponderían a nuestro Producto Interno Bruto per cápita (PIB), al índice internacional de las ocupaciones de los padres de nuestros estudiantes (que es otro de los importantes predictores de las condiciones socioeconómicas de las familias de los mismos), y al gasto educativo que en México se hace por cada alumno de seis a 15 años de edad.

Como puede apreciarse, los resultados obtenidos por nuestros jóvenes consistentemente están por debajo de los que “en teoría” correspon-

derían al nivel de desarrollo del país. De esta evaluación, que se aplica a estudiantes de 15 años quienes por lo general han concluido la educación básica, se desprende que tal nivel educativo enfrenta limitaciones para formar las competencias básicas que los jóvenes requieren para desenvolverse plenamente en la sociedad. Lo que más preocupa es que el PISA se dirige a valorar, no sólo contenidos, sino las aptitudes de los jóvenes en estas áreas. Nuestros jóvenes tienen dificultades para analizar, razonar y comunicar sus ideas eficazmente. Esto, entre otras cosas, cuestiona la relevancia del currículum de la educación básica. Por tanto, los resultados de esta evaluación deberían ser motivo de especial atención al planear el futuro de la educación básica de nuestro país.

GRÁFICA 14.

NIVELES DE RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS QUE, DE ACUERDO CON LAS ESTIMACIONES DE LA OCDE, CORRESPONDERÍAN A LAS CONDICIONES MACROECONÓMICAS DEL PAÍS



Fuente: OECD. *Programme for International Student Assessment, Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, París, OECD, 2004.

UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (EFICIENCIA DEL SISTEMA)

Para comprender las condiciones en las que se llevan a cabo los procesos escolares y los resultados obtenidos es necesario prestar atención a los recursos de los cuales dispone el sistema educativo. En tal sentido, resulta indispensable revisar qué pasa con uno de los pilares fundamentales de la educación básica: el magisterio. Un breve repaso de la situación permite afirmar que:

- Los maestros continúan enfrentando limitaciones en su formación inicial. Algunos estudios advierten la necesidad de reformar las escuelas normales y, sobre todo, su estructura curricular y sus procesos con el fin de mejorar la formación inicial. Durante el presente sexenio, se instrumentó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, cuyos principales impactos se registran en el campo de la gestión y la infraestructura; sin embargo, es poco lo que se conoce acerca del mejoramiento de los procesos de formación.
- En lo que toca a la actualización de los docentes en ejercicio, continúa operando el Programa de Carrera Magisterial, creado en 1993. Sin embargo, éste ha demostrado sus límites ya que vincula la capacitación con aspectos escalafonarios, con lo que ha privado el interés por acceder a los recursos adicionales que compensan el salario de los maestros. Además, muchos cursos de capacitación no responden a las necesidades reales de los maestros y, por tanto, no tienen un impacto significativo en su labor docente.
- El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) continúa ejerciendo un rol importante en la asignación de plazas, lo que les confiere un enorme poder. Durante el presente sexenio, se estableció el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, que contemplaba entre sus principales estrategias la asignación de puestos de dirección y supervisión mediante concursos y no por escalafón, con lo que se pretendía incluir criterios académicos y acotar el papel del SNTE en torno a un asunto tan importante. Sin embargo, extraoficialmente se conoce que hasta ahora sólo 18 entidades han firmado el convenio respectivo para poner en marcha esta estrategia.

Por último, al revisar el aprovechamiento de los recursos, vale la pena detenerse en una de las innovaciones del sexenio: la Enciclomedia. Mediante este programa el gobierno actual pretendió introducir las nuevas tecnologías en las aulas escolares, lo que había sido una de las promesas de campaña del entonces candidato Fox.

Del análisis de la ejecución de este proyecto se desprende que, si bien la Enciclomedia puede resultar un recurso pedagógico eficaz, la forma polémica como arrancó el proyecto ha dejado muchas dudas, sobre todo acerca del manejo financiero. Además, la investigación educativa ha demostrado que existen otras vías —como la de asignar a los maestros más experimentados los primeros grados de la educación primaria— que, además de ser menos costosas, rinden resultados más eficientes. En relación con esta estrategia es imprescindible preguntarse si en el contexto de la educación básica este tipo de proyecto resulta prioritario o si, por el contrario, la atención tendría que concentrarse en proyectos dirigidos a abatir las desigual-

dades presentes y mejorar la calidad. Habrá que esperar las evaluaciones de impacto de la Enciclomedia para conocer qué tanto puede aportar en dicha línea.

BREVE BALANCE SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El análisis llevado a cabo a lo largo de este texto revela que la educación básica adolece de serias limitaciones que cuestionan su calidad, entre las que destacan las siguientes:

- a. En lo que toca a la *eficacia* y la *cobertura*, el sistema enfrenta limitaciones para satisfacer la demanda educativa, especialmente en preescolar y secundaria, y genera un creciente rezago educativo.

Al mismo tiempo, la eficiencia terminal de la educación básica en su conjunto enfrenta insuficiencias severas, ya que sólo 26 alumnos de cada 100 que entran a primer grado logran concluir los nueve años de educación básica en el tiempo reglamentario. Por tanto, si bien el incremento en las oportunidades de acceso representa un paso importante en el desarrollo educativo del país, es clara la necesidad de avanzar en la consecución de mejores resultados para garantizar niveles superiores de calidad.

Por otra parte, al detenernos en el logro de los objetivos de aprendizaje, vemos con entusiasmo las ligeras mejorías en el rendimiento de los alumnos de primaria; pero también es necesario tomar en cuenta que los resultados de la secundaria muestran que nuestros estudiantes enfrentan problemas en las áreas de lectura y matemáticas, así como en la solución de problemas. Tal situación cuestiona la eficacia del sistema escolar y su capacidad para preparar adecuadamente a los ciudadanos y la fuerza de trabajo que necesita el país. Las prácticas escolares y el currículo en general ameritan una transformación profunda para responder a la demanda de una formación integral acorde con las exigencias de la sociedad.

- b. Respecto de la *equidad*, advertimos que el sistema no ha cumplido con el deber de asegurar un nivel mínimo de igualdad de oportunidades educativas a toda la población. En lo que toca al acceso, ya hemos señalado que la demanda educativa no se satisface plena-

mente y que esta situación afecta con mayor gravedad a la población más pobre del país, lo que da cuenta de profundas inequidades en el sistema educativo.

Por otra parte, la permanencia y la conclusión exitosa se ven limitadas por el hecho de que no todas las escuelas garantizan a sus estudiantes las mismas oportunidades de alcanzar rendimientos satisfactorios, sino que aquellas que operan en los contextos más pobres son las que obtienen los resultados más desalentadores. De esta manera, también las oportunidades de aprender se distribuyen de manera inequitativa en detrimento de la población que padece desventajas sociales, económicas y culturales.

En síntesis, la inequidad se presenta por varias vías. Primera, al restringir las posibilidades de acceso a una parte importante de la población. Y también, al ofrecer los servicios educativos más deficientes a la población más pobre que logra entrar a la escuela.

- c. Una rápida revisión de la *eficiencia* muestra que un recurso fundamental como lo es el magisterio opera en condiciones que no siempre favorecen el desarrollo de procesos educativos enriquecedores y la obtención de los mejores resultados de aprendizaje. Además, algunas innovaciones tecnológicas introducidas en los procesos escolares mediante un programa central en este sexenio, como lo es la Enciclomedia, no parecen responder a una adecuada relación costo-efectividad.
- d. Desde el punto de vista de su *relevancia*, aunque no constituyó un factor central en el análisis que hemos realizado, la situación global descrita permite advertir que el currículo, si bien está diseñado para atender al grueso de la población en edad escolar, enfrenta restricciones para brindar un servicio adecuado a grupos heterogéneos con necesidades diversas. Parece difícil que un modelo educativo único pueda satisfacer por igual las “circunstancias de vida” —como las llama el INEE— del alumnado de zonas urbanas, rurales, indígenas y fronterizas, entre otras.

Por otra parte, ha quedado claro que el currículo de la secundaria entraña serios problemas para impartir una educación relevante que favorezca el desarrollo de competencias fundamentales para que los jóvenes se desenvuelvan plenamente en la sociedad. En tal sentido, habrá que seguir con atención la puesta en marcha y los resultados de la reforma curricular de este nivel, aunque, como señalamos, al abarcar solamente los planes y programas de estudio el impacto en la calidad será parcial.

CONCLUSIONES

Durante las últimas décadas se han implementado en México diversas políticas que, por un lado, han buscado que el sistema escolar enfrente eficazmente los retos derivados de las transformaciones que ha sufrido el entorno en que se encuentra, y, por otro, se han propuesto resolver diversos problemas —originados en el pasado— que en mayor o menor medida han persistido hasta nuestros días.

Esas políticas han sido implementadas por medio de diversos programas que han procurado, fundamentalmente, incrementar la capacidad del sistema escolar; distribuir equitativamente las oportunidades; mejorar la calidad de la educación impartida, y elevar la eficiencia del propio sistema. Como resultado de esos programas, México dispone ahora de un aparato educativo estructurado en forma altamente compleja, que es capaz de atender a una demanda escolar cuyo tamaño rebasa al de la población total de varios países latinoamericanos, y que ha hecho importantes contribuciones al desarrollo integral del país.

Es indudable que los resultados obtenidos no siempre han sido satisfactorios. Sin embargo, se ha demostrado que algunos de ellos son inferiores a los que sería posible alcanzar, aun en las mismas condiciones socioeconómicas en que se encuentra el país. Ello significa que, mediante el adecuado diseño —y una correcta aplicación— de nuevas políticas educativas, sería factible elevar el rendimiento del sistema escolar, sin tener que modificar el tamaño de nuestro producto interno bruto, ni el volumen del gasto educativo por alumno de seis a 15 años de edad, ni los antecedentes sociales de las familias que envían a sus hijos a nuestras escuelas.¹⁹

Afortunadamente, la investigación educativa ha identificado algunos de los factores que han intervenido en la explicación de esos resultados. En seguida los resumiremos y proporcionaremos algunos ejemplos para ilustrar las consecuencias que se podrían evitar si esos factores fuesen considerados en el futuro.

1. Necesidad de concebir las políticas educativas (y sus respectivos programas) como elementos que forman parte de sistemas complejos, por lo que el éxito de las mismas depende del grado en que se articulen armónicamente con otras políticas, que incidan en diversas esferas de la administración pública. A pesar de que esta afirmación es prácticamente axiomática, no siempre ha sido debidamente tomada en cuenta. Los efectos de esta omisión han sido, en diversas ocasiones, de extrema gravedad.²⁰
2. Necesidad de diversificar los currículos. Por diversas razones, desde que a mediados del siglo pasado se implantó en México la llamada “Política

¹⁹ Esta inferencia se desprende de una función lineal que fue estimada por la OCDE, a partir de los resultados de las pruebas de rendimiento que fueron aplicadas en el año 2003 por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (mejor conocido como “PISA”, por sus siglas en inglés).

de Unidad Nacional” se adoptó un currículum uniforme para la educación básica. Sin embargo, al aumentar el tamaño de la matrícula del sistema escolar, han variado sustancialmente las condiciones sociales, culturales, étnicas y económicas de los estudiantes. En consecuencia, ese currículum ha dejado de ser adecuado, especialmente para los estratos de la sociedad que han ingresado tardíamente a dicho sistema. Como es obvio, este fenómeno ha tenido consecuencias indeseables²¹; por lo que es indispensable revisar la política aludida.

3. Necesidad de aprovechar los conocimientos acerca de los factores determinantes del éxito de los programas. Algunos programas han sido diseñados sin haber aprovechado los conocimientos que hubieran podido prever los resultados de los mismos. Ello, evidentemente, ha impedido obtener los efectos deseados.²² Por tanto, es indispensable asegurar el acceso oportuno a los conocimientos mencionados, mediante una adecuada comunicación entre los tomadores de decisiones y los investigadores de la educación.
4. Necesidad de considerar los factores que pueden incidir en la factibilidad de los programas. El diseño de los programas no siempre se ha apoyado en un análisis adecuado de los factores que pueden incidir en la probabilidad de que alcancen los efectos que persiguen. Entre éstos se encuentran las características de los destinatarios potenciales de los mismos. Cuando estos condicionantes no han sido debidamente considerados al implementar los programas, el grado en el que ellos han

penetrado exitosamente en las poblaciones a las que estuvieron dirigidos ha sido marcadamente desigual.²³

5. Necesidad de prever los efectos de los factores que pueden interferir en el éxito de la implementación de los programas. Además de la necesidad de aprovechar los conocimientos acerca de los factores que pueden determinar los resultados de los programas, es necesario prever las repercusiones que podrían tener otros factores, que pueden impedir una adecuada implementación de los mismos. En algunos casos, las consecuencias de no haber hecho esta previsión han sido equiparables a las que ha tenido el no haber considerado suficientemente los factores mencionados.²⁴
6. Necesidad de asegurar que la implementación de los programas sea precedida de un cuidadoso proceso de desarrollo experimental de los mismos y, en su caso, de una eficaz valoración de los efectos de los programas que con ellos se intente sustituir. Debido a que los

²⁰ Así por ejemplo, la política de impartir educación formal en regiones socioeconómicamente marginadas, al margen de otras que incidan en el desarrollo global de esas regiones, reduce, por un lado, la probabilidad de que los docentes mejor calificados estén dispuestos a permanecer en esas regiones; y por otro lado, contribuye a expulsar a los mejores recursos humanos que, bajo otras condiciones, podrían estar disponibles en las regiones mencionadas. Aunque no podemos descartar la posibilidad de que, si esa escolaridad fuese de buena calidad —lo que es poco probable—, beneficie a los individuos que la reciben, tampoco podemos ignorar el efecto negativo que la misma tiene en las comunidades en las que dicha escolaridad es impartida. También conviene mencionar la política de expandir la matrícula en las instituciones de educación superior sin impulsar, concomitantemente, la creación de los empleos que se necesitarían para absorber adecuadamente a los egresados en los mercados laborales. En este caso, tampoco se puede descartar la posibilidad de que esa educación sea benéfica, desde otros puntos de vista, para los individuos que la reciben, pero no se puede asegurar que ella contribuya a impulsar la movilidad social de dichos individuos.

²¹ Por ejemplo, se ha observado que en las regiones cuyas escuelas tienen acceso a los programas compensatorios ha aumentado, a lo largo del tiempo, la dispersión del rendimiento escolar. Ese fenómeno no se ha observado en aquellas regiones en las que no son implementados esos programas, debido a que los alumnos que asisten a las escuelas ubicadas en ellas no se encuentran, predominantemente, en condiciones de pobreza. Esto significa que el sistema escolar no está preparado, desde el punto de vista pedagógico, para incorporar exitosamente a los estudiantes que residen en las regiones socioeconómicamente marginadas.

²² Así por ejemplo, el programa que actualmente se conoce con el nombre de “Oportunidades” ha logrado incrementar notablemente el ingreso al sistema escolar —y la permanencia en el mismo— de los niños y jóvenes que han recibido los subsidios que se distribuyen por medio de ese programa. Sin embargo, “Oportunidades” no ha logrado elevar significativamente el aprovechamiento escolar de sus destinatarios, lo que puede ser atribuido a que fue diseñado para contrarrestar solamente uno de los factores que intervienen en el aprovechamiento escolar (es decir, el costo de oportunidad de la escolaridad), pero no para modificar los procesos que ocurren al interior de las aulas, mismos que también influyen palpablemente en los resultados académicos de las escuelas.

²³ Este efecto ha sido observado, por ejemplo, al analizar los diferentes grados en que los docentes de las escuelas primarias aplicaron exitosamente las reformas curriculares realizadas durante la década de 1970; también fue observado al estudiar la eficacia de la descentralización educativa realizada a partir de 1992; al valorar los resultados educativos de las llamadas “plazas comunitarias” por medio de las cuales el INEA ha implementado el modelo de “Educación para la Vida y el Trabajo” (mismas que utilizan tecnologías de información cuyo aprovechamiento no está, generalmente, dentro de las posibilidades de la población adulta analfabeta), así como al comprobar que los programas de educación básica para adultos son escasamente aprovechados por la “población-objetivo” que tiene más de 25 años de edad.

²⁴ Un ejemplo típico de esta situación se encuentra en la llamada “Carrera Magisterial”, cuyo éxito académico ha sido entorpecido —en cierta medida— por la forma en que el Sindicato de Trabajadores de la Educación ha interferido en la implementación de la misma. Como se sabe, los efectos que ese programa tiene en las percepciones de los docentes dependen, entre otras cosas, de las valoraciones del desempeño de los docentes realizadas por sus pares. Además, hay indicios de que la aplicación de las pruebas de rendimiento escolar de las que depende el llamado “Factor Aprovechamiento” (el cual también influye en dichas percepciones) no siempre se lleva a cabo con la honestidad requerida.

responsables de las políticas educativas han dispuesto de un tiempo limitado para desarrollar sus funciones —el cual ha dependido, obviamente, de la vigencia de sus respectivos nombramientos—, se ha observado que la implementación de varios programas no ha sido precedida del riguroso proceso de experimentación que era indispensable para asegurar el éxito de los mismos.²⁵ También se ha observado que algunos programas fueron sustituidos por otros, sin haber detectado previamente los factores a los que se podrían atribuir los efectos que esos programas estaban generando.²⁶ Las indeseables consecuencias de esta estrategia son fácilmente previsible.

LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA, SUS POLÍTICAS Y PROGRAMAS

Como se sabe, los resultados de la operación del sistema escolar, la calidad del desempeño de todos los agentes que desarrollan alguna función en el mismo, así como los efectos de las políticas que lo rigen (y, desde luego, los que generan los programas mediante los cuales esas políticas son implementadas) no deben estar orientados solamente hacia el cumplimiento de objetivos estrictamente administrativos (tales como el crecimiento de la población atendida, los porcentajes de los presupuestos ejercidos, o la eficiencia en la utilización de los diversos recursos del propio sistema).

En realidad, dicho sistema, sus diversos componentes y agentes, así como las políticas y programas mencionados, deben estar orientados hacia la prestación de servicios educativos que alcancen estándares de calidad previamente definidos. Como se sabe, esos servicios se desa-

rollan al interior de las aulas. Por tanto, la “prueba de ácido” que permite valorar el verdadero alcance y los efectos de las políticas y programas educativos, se encuentra en los resultados que logren los propios estudiantes, ya que éstos deben estar en el centro de las preocupaciones de las diversas autoridades que tienen a su cargo la dirección y administración del sistema mencionado.

Consideramos que esta observación es pertinente, porque, como resultado de los problemas de diseño e implementación de las políticas educativas —que fueron mencionados en capítulos anteriores de este artículo— varias políticas y programas educativos sólo generaron algunos cambios en determinadas estructuras del sistema, en las conductas de algunos de sus agentes, etcétera, pero no en la calidad de los resultados de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas. Cabe agregar que este mismo resultado fue obtenido por medio de un programa que formalmente se propuso incidir directamente en la calidad de la educación impartida en escuelas específicas, y no elevarla mediante políticas diseñadas por agentes externos a las propias instituciones²⁷.

Al revisar los resultados obtenidos en cada uno de los apartados anteriores, nos queda claro que en los temas analizados hubo algunos avances —especialmente en la cobertura del sistema y en los aprendizajes de las escuelas primarias—, mismos que, sin duda, son laudables. Sin embargo, el saldo obtenido al final del periodo analizado muestra la persistencia de un importante rezago educativo (cuya magnitud incluso se incrementó ligeramente), una preocupante ineficiencia, y la permanencia de una fuerte inequidad —especialmente en lo relativo a las oportunidades de obtener rendimientos adecuados— y una deficiente eficiencia académica, la cual se concentra claramente en las escuelas secundarias. A esto se debe, evidentemente, la observación que hicimos al analizar el comportamiento del rezago escolar.

Por otra parte, al revisar las acciones que fueron desarrolladas por el gobierno durante el sexenio que está por terminar, también advertimos algunos contrastes. No nos cabe duda de que durante este periodo el gobierno hizo importantes esfuerzos con el fin de lograr mejorar la educación: obligatoriedad del preescolar, Programa Escuelas de Calidad, reforma de la secundaria, programas compensatorios, entre otros. Sin embargo, advertimos algunas deficiencias en el diseño de algunas reformas, en las políticas por medio de las cuales fueron implementadas, y en la relevancia de algunas de las más importantes, lo que demuestra deficiencias en las acciones

²⁵ En este caso se encuentra, por ejemplo, la difusión de algunas innovaciones educativas (como la introducción en las aulas de tecnologías avanzadas de información), la cual no fue precedida de las acciones que eran necesarias para asegurar el éxito de las mismas. Ello impidió, por ejemplo, detectar, diseñar y llevar a cabo la capacitación que necesitaban los docentes (en especial aquellos que ejercen su profesión en localidades socioeconómicamente marginadas) para utilizar esos instrumentos con la eficacia requerida.

²⁶ Así por ejemplo, el currículo de las escuelas secundarias “por áreas”, con el que se pretendía que los estudiantes aprehendieran la realidad en una forma holística, fue sustituido por el que está estructurado a partir de asignaturas aisladas, debido a que se observó que los alumnos expuestos al mismo estaban obteniendo rendimientos insatisfactorios. Sin embargo, esta decisión fue tomada sin haber advertido que el resultado mencionado no podía ser atribuido, *a priori*, a deficiencias del propio currículo, sino a que los docentes no fueron adecuadamente preparados para desarrollarlo. Esto, a su vez, se originó en que las normales superiores nunca lo tomaron en cuenta.

²⁷ Esta afirmación se refiere al Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que fue diseñado con el propósito explícito de “transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas, institucionalizando la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación mediante la reflexión colectiva”. Las evaluaciones externas de ese programa revelan que el mismo logró efectos importantes en la gestión escolar. Sin embargo, al referirse al rendimiento académico de los alumnos, los evaluadores señalan que “no se puede afirmar tajantemente que el PEC haya propiciado cambios positivos o negativos en logros promedios de español y matemáticas en las escuelas que participan en él”.

preparatorias de dichas reformas. Además, advertimos una deficiente reflexión acerca del coeficiente costo-efectividad que pudo haberse obtenido si se hubiera recurrido a otras alternativas que, en otras partes del mundo, han sido más eficientes.

La conclusión más importante que podemos extraer de este análisis consiste en que los diseñadores de las políticas analizadas han carecido de una visión global acerca del funcionamiento del sistema escolar, ya que sus acciones han tenido, al parecer, un carácter relativamente voluntarista; es decir, han partido del supuesto de que basta diseñarlas, instrumentarlas y difundirlas para obtener los resultados buscados.

En realidad, como todos sabemos, el sistema escolar funciona en un entorno hostil, el cual está caracterizado, primordialmente, por enormes desigualdades socioeconómicas, por una heterogénea cultura política y, ¿por qué no decirlo?, por una fuerte incidencia de comportamientos éticamente inaceptables (como la corrupción y el deficiente sentido de responsabilidad).

Ante este panorama, las nuevas políticas públicas tienen que ser acompañadas de estrategias encaminadas —precisa y acertadamente— a combatir los efectos de los factores arriba mencionados. Las desigualdades socioeconómicas exigen una marcada diferenciación en los modelos educativos que son aplicados en las diferentes escuelas; la heterogeneidad en la cultura política obliga a reconocer que no todas las escuelas disponen de las condiciones necesarias para que las acciones encaminadas hacia el empoderamiento de las comunidades escolares cuenten con el apoyo y la participación democrática de los miembros de las respectivas comunidades; además, los comportamientos éticamente inaceptables (como el ausentismo de los docentes y el hecho de que el acceso a los cargos directivos y de supervisión no dependa siempre de la capacidad que tengan los sujetos para desempeñarlos) exigen instrumentar políticas de control y vigilancia verdaderamente eficaces.

Una segunda conclusión se refiere a que las reformas educativas exigen procesos de maduración relativamente largos que, con frecuencia, exceden la duración de un sexenio. Por tanto, los responsables de la administración del sistema escolar necesitan aceptar esa realidad e implementar políticas “de Estado” cuya durabilidad no dependa de las personas que las diseñaron, sino de estructuras administrativas sólidamente construidas.

La sociedad está, sin duda, insatisfecha al observar la persistencia de las desigualdades educativas, la ineficiencia del sistema escolar y la incapacidad del mismo para contribuir a la construcción de un México acorde con las exigencias de nuestras leyes. Esta situación exige unir esfuerzos y hacer planteamientos de manera sustentada y organizada para que puedan incidir en el diseño de políticas, procesos y reformas que realmente contribuyan a lograr los objetivos perseguidos. Partiendo de este supuesto, presentamos en seguida algunas sugerencias, con las que esperamos contribuir a enriquecer el debate hasta alcanzar que la educación mexicana logre un cumplimiento más eficaz de sus funciones.

En síntesis, corregir el rumbo de la educación básica para colocarse en la búsqueda de una mayor calidad exige:²⁸

1. Establecer políticas “de Estado”, y no de gobierno, cuya durabilidad no dependa de las personas que las diseñaron, sino que partan de sólidas estructuras administrativas, capaces de aprovechar los resultados de la investigación educativa para poner en marcha estrategias integrales que atiendan las condiciones estructurales del sistema y no se desgasten sólo en la ejecución de programas puntuales.
2. Establecer modelos educativos diferenciados de acuerdo con las condiciones regionales y las características particulares de la población que atiende (zonas rurales, zonas urbanas, zonas urbano-marginales, zonas con mayor porcentaje de población indígena, zonas fronterizas).
3. Reforzar y enriquecer el currículo y los procesos educativos para incrementar su relevancia. Ello implica:
 - a. Articular los planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria para dotar de mayor coherencia al currículum de educación básica.
 - b. Definir como eje transversal del currículum el desarrollo de las habilidades de analizar, razonar y comunicar las ideas de manera eficaz. Ello remite a la necesidad de reestructurar no sólo los contenidos del plan de estudio, sino de transformar los procesos y métodos educativos, lo que exige también un cambio en la labor docente.
 - c. Desarrollar estrategias metodológicas que permitan atender las diferentes necesidades y distintos niveles de rendimiento de los alumnos al interior del salón de clases.
 - d. Fortalecer la investigación en los distintos niveles educativos, para contar con diagnósticos que permitan conocer las realidades locales y documentar científicamente las problemáticas de los distintos niveles educativos para toma de decisiones.
 - e. Promover la innovación educativa, con miras a atender las necesidades particulares que presentan en los diferentes ámbitos de la educación básica (currículo, didáctica, formación de maestros, gestión escolar).

²⁸ En esta sección se retoman algunas de las propuestas que el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) plantea en su *Plataforma Educativa 2006*, mismas que surgen de la articulación de los aportes de los miembros del OCE vertidos en sus Cuadernos de Trabajo y de los Foros Regionales de Análisis y Discusión promovidos por esta organización. La información puede consultarse en www.observatorio.org.

- f. Implementar programas para mejorar la calidad educativa de este nivel que, además de contemplar los recursos, atiendan a los procesos necesarios para obtener mejores resultados, tanto en el aprovechamiento de los alumnos como en su formación integral.
 - g. Desarrollar proyectos de innovación educativa que incidan en el mejoramiento de los procesos educativos al interior de los salones de clase.
 - h. Priorizar el desarrollo de programas de innovación educativa que incidan directamente en los procesos educativos y tomen en cuenta las necesidades de la población heterogénea atendida en la educación básica.
4. Fortalecer el papel del docente como un pilar fundamental de la actividad práctica de todo el aparato escolar, mediante una política de estado que garantice la calidad de la formación de los docentes, tanto la inicial como la de los maestros que se encuentran en ejercicio e instrumentar mecanismos de profesionalización que se centren en la calidad de su desempeño.

A tal efecto se requiere:

- a. Impulsar un programa de actualización de maestros que responda a las necesidades reales del magisterio en relación con el ejercicio cotidiano de su labor en los salones de clases.
- b. Asignar los maestros más experimentados en los grados inferiores de la educación básica.
- c. Diseñar mecanismos que promuevan una verdadera profesionalización de los docentes, fundamentada en el dominio teórico y metodológico de su campo de acción, en la autonomía y en la responsabilidad, evaluación y trabajo colegiado de su función.
- d. Rediseñar el programa de carrera magisterial y crear un sistema de evaluación distinto que ponga énfasis en la práctica docente y en sus resultados concretos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, Sandra, Miguel Ángel Rodríguez, Marisol Silva Laya (elaboración), Carlos Muñoz Izquierdo, Roberto Rodríguez Gómez (revisión), *Plataforma Educativa 2006, Cuadernos de Trabajo para Foros Regionales núm. 5, "Educación Básica"*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación, 2005.
- Bracho, T. *Cuarta evaluación externa del PEC*, 2004, disponible en <http://www.sep.gob.mx>.
- Cyberhabit. *Enciclomedia. Una contribución a la revolución educativa en México*, entrevista con el doctor Felipe Bracho, disponible en <http://ciberhabitat.gob.mx/academia/proyectos/enciclomedia.htm>.
- Dirección General de Educación Indígena - SEP. *Estadística inicial y básica de educación indígena. Inicio de ciclo escolar 2004-2005*, 2005, disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/43713/6/ESTADISTICA%202005.pdf>.
- INEE. *La calidad de la educación básica en México, 2005*, México, INEE, 2005a.
- INEE. *Mejorar la cobertura en educación básica*, México, INEE, Colección Breviarios núm. 1, 2005b.
- Loera, A. *Cambios en las escuelas que participan en el PEC*, 2005, disponible en ["http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/Cambios%20en%20escuelas20112004vrdef.pdf"](http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/Cambios%20en%20escuelas20112004vrdef.pdf).
- Muñoz Izquierdo, Carlos. "Análisis de los resultados en el PISA-2003: una oportunidad para las políticas públicas", en *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 26, julio-diciembre, 2005.



Muñoz Izquierdo, Carlos. *Una apreciación global de los efectos atribuibles a los programas compensatorios*, trabajo presentado en la Research Conference "Poverty and Poverty Reduction Strategies: Mexican and International Experience", organizada en forma conjunta por The Kennedy School of Government at Harvard University y la Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública (EGAP) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, en Monterrey, México, del 19 al 21 de enero de 2005.

Myers, Robert. "Educación preescolar: ¿Dónde estamos? y ¿Cuáles son los desafíos?", notas extraídas de la Evaluación del PEC-Preescolar presentadas durante el Foro Regional del DF organizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación, 24 de febrero de 2006.

Observatorio Ciudadano de la Educación. Debate 001: La reforma de la secundaria, 2004, disponible en www.observatorio.org.

OECD. *Programme for International Student Assessment, Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, París, OECD, 2004.

Poder Ejecutivo de la Federación. *V Informe de Gobierno*, 2005.

Rodríguez, A. y M. Silva. *Plataforma Educativa 2006, Cuadernos de Trabajo para Foros Regionales núm. 8, "Educación de Adultos"*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación, 2006.

Rodríguez, Roberto. "El Frankenstein de la evaluación", *Campus Milenio* 172, abril 6, 2006.

SEP. *Sistema de indicadores y pronósticos*, disponible en <http://www.sep.gob.mx/wb2>.

