

**Kafka y la racionalidad: Memorias de la política educativa**

*Carlos Ornelas, \* Alberto Araujo García, Federico Reyes y Karina Rodríguez Cortés\*\**

\* Profesor de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Calzada del Hueso, núm. 1100, col. Villa Quietud, CP 04960, México, DF

\*\* Alumnos del doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

**Introducción**

En uno de sus cuentos, Franz Kafka apunta la tendencia de la burocracia a guardar secretos, a desproveer de información a los ciudadanos y dejar constancia de su hacer en forma tal que no se entiendan los argumentos, con lenguaje rebuscado o apto sólo para iniciados. La transferencia de información a los ciudadanos ha avanzado en los países democráticos, pero falta todavía mucho por recorrer; más aún en las sociedades que, como la mexicana, mantienen rasgos corporativos fuertes, aun con gobiernos electos democráticamente. Por eso es refrescante que el último gobierno del siglo veinte, quizá también el último del Partido Revolucionario Institucional, se haya esforzado por documentar su quehacer en la forma en que ningún otro gobierno precedente lo había hecho.

Todavía hay secretos, como los resultados de las evaluaciones, pero la tendencia en los textos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la de proporcionar datos, estadísticas y hasta análisis de lo que sucedió en la última década. La memoria del sexenio, en realidad se despliega desde 1992, cuando Ernesto Zedillo llegó a la SEP. Se entiende el punto porque debido a una casualidad histórica él fue después el Presidente. Mas lo que se publica no es desdeñable, todo lo contrario. Son fuentes que los investigadores de la educación deben apreciar porque brindan lo necesario para construir conocimiento nuevo, analizar críticamente los informes, aquilatar lo realizado y, si se tienen deseos, hasta montar diatribas contra las autoridades que se fueron. Más aún, en la mayoría de los textos el lenguaje es claro (con excepciones, como se verá) y los argumentos se expresan con cierta lógica.

Por supuesto que el motivo principal es dejar pruebas y testimonios de la tarea y eso es lo importante, pero también se aventuran algunas autocríticas y lamentos por lo que no se concluyó o avanzó lo suficiente. Incluso se contrató a expertos extranjeros con el fin de que se valorara mejor el trabajo de instituciones como el Conalep, la Telesecundaria y el Conafe. La SEP encargó a un equipo externo una "evaluación" del federalismo educativo. Estos cometidos son atisbos de que había preocupación en los altos funcionarios de esta Secretaría por informar, evaluar y trascender.

### ***Al comienzo del tramo***

Como se recordará, el hombre del Presidente para el cargo de secretario de Educación Pública, Fausto Alzati, renunció por el escándalo de su falta de credenciales académicas; el pecado es que presumía lo que no poseía. Un político profesional ligado al sector educativo desde veinte años antes, Miguel Limón Rojas, entró al relevo a los 40 y tantos días de empezado el sexenio.

Aunque con retraso, Limón construyó el Programa de desarrollo educativo del gobierno de Ernesto Zedillo y lo dio a conocer en el umbral de 1996.<sup>1</sup> Éste fue un documento que incorporó ciertas innovaciones al discurso tradicional aunque, en lo esencial, mantenía las aristas principales del proyecto de Carlos Salinas plasmado en el *Programa de modernización educativa 1989-1994*: énfasis en la educación básica, descentralización del sistema, calidad y equidad educativas. El de 1995-2000, contenía la consabida retórica de lealtad al artículo Tercero y a la educación popular, gratuita, obligatoria, laica, equitativa, humanista y nacionalista. Pero la argumentación se fincó con base en tres palabras clave, que dieron sustento al discurso y acciones posteriores: equidad, calidad y pertinencia, entendida esta última como la oferta de una educación acorde con las necesidades de la sociedad y las demandas del presente y el porvenir (más o menos).

El Programa de desarrollo educativo se organizó en cuatro capítulos: 1) educación básica, 2) educación para los adultos, 3) educación media y superior y, 4) criterios para el financiamiento de la educación. A pesar de la continuidad expresa, en el programa de 1995, se hace una crítica al pasado inmediato y señala que la enseñanza media es caótica. Se puede conjeturar que ese desorden se refleja hasta en el lenguaje, pues se sigue hablando de educación media *superior*, cuando la secundaria, que era la media básica, dejó de ser media y desde las reformas a la Constitución de 1992 es parte de la básica. El gazapo en la Ley General de Educación se repite en todo el repertorio oficial.

Dicho programa contiene metas y propuestas que se cumplieron, algunas con exceso como la matrícula en educación superior, gracias a la creación de nuevas universidades tecnológicas. Pero también propuso la expansión de los programas compensatorios (equidad), mejor formación de los docentes, como una preocupación por la calidad y la consolidación de una "cultura de la evaluación".

Con el fin de poner al corriente a los diputados, en primer término, y después a los funcionarios de la misma SEP y de las dependencias de educación de los estados en los *Informes de labores*, la Secretaría incluyó un apéndice estadístico cada vez más completo y confiable. El de 1999-2000 es un buen ejemplo de ellos y cubre prácticamente el sexenio.

### ***El informe del cierre***

El *Informe de labores: 1999-2000*, describe el desempeño de la SEP en ese ciclo lectivo y resume los seis años de Zedillo.<sup>2</sup> La redacción es sobria, burocrática si se

quiere, pero claro y lógico. Da cuenta de las acciones en favor de la equidad, especialmente la ampliación de la cobertura en educación inicial, preescolar y secundaria, así como el progreso que se alcanzó, según la misma Secretaría, en los programas compensatorios. Las definiciones de ellos y de sus componentes los encierra en cuadros descriptivos que pueden ser útiles para los investigadores. Pone atención a la educación indígena y bicultural, la comunitaria y al Progreso (Programa de Educación, Salud y Alimentación), aunque evita reconocer que es el heredero directo de Solidaridad, el programa favorito de Carlos Salinas. Igualmente, dedica páginas a delinear lo que se hizo en la educación especial y los programas para los niños migrantes pobres. Los logros que destaca son importantes pero, apoyándose en las mismas cifras, lo que resta por hacer es gigantesco: el rezago educativo es de más de 36 millones de mexicanos que no concluyeron la educación básica, de los cuales seis y medio millones son analfabetas.

Otras partes del informe resumen las acciones por nivel y modalidad; se refuerza el discurso simbólico del federalismo educativo; deja a la educación media en el mismo caos en que la recibió, pero ahora organizado en varias comisiones; relata con orgullo las actividades en la educación superior y el crecimiento de las universidades e institutos tecnológicos; abunda en la prestación de servicios educativos en el Distrito Federal, que siguen centralizados; proporciona información relevante sobre la educación a distancia y lo mucho que se alcanzó en ese gobierno; y hasta de cultura y educación física. El *Informe* concluye con más de 100 páginas de estadísticas e indicadores que sirven bastante para el análisis que se quiera hacer.<sup>3</sup>

Con todo, la parte medular del *Informe* advierte de un paquete de reformas que incluyen el currículum nacional, los libros de texto de la educación básica, materiales de apoyo para las matemáticas, la lectura y la escritura y los avances en la reforma de las escuelas normales, a tono con las que se hicieron a partir de 1993 en la enseñanza básica. Según la SEP, todas esas actividades trazan la búsqueda de la calidad y la pertinencia de la educación. Allí destacan las acciones de evaluación educativa por medio de la Carrera Magisterial, el IDANIS (Instrumentos de Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria), que según la SEP han mejorado y el segundo, incluso, permite hacer ciertos pronósticos respecto del desempeño futuro de los alumnos. También describe y define la prueba de estándares nacionales de comprensión lectora y de matemáticas; ofrece información acerca de dónde y cuántas veces se aplicó, pero no publica los resultados que se obtuvieron.

Este informe, por fin, ofrece datos acerca del estudio (internacional) sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes en matemáticas y ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), pero no muchos. Expresa que se aplicó en 1995 por la OCDE y en el 2000 domésticamente en las mismas escuelas y una muestra similar y que hubo un progreso global de 4.1% en primaria y 3.1% en secundaria, así como de las diferencias entre los estratos urbano y rural y por grado de marginación. Pero uno no sabe, en realidad, cuál es el porcentaje de aciertos y si esos porcentajes son altos, bajos o regulares porque no se avisa del punto de partida.

Muchos investigadores y por todos los medios a su alcance, incluyendo a los autores de este ensayo, criticaron que la información del TIMSS se guardara como un secreto de Estado. Y se sigue custodiando de esa manera. Esa práctica se asemeja mucho a lo que Kafka ridiculizaba en sus historias, se piensa que la población es inmadura para conocer los resultados de esas pruebas; también las de Carrera Magisterial, pues se presentan de forma tal que ni los funcionarios de los estados las puedan descifrar, además, en dosis homeopáticas. Como no hubo explicaciones oficiales de ese secreteo comenzaron los rumores: que si se divulgan se ofende al magisterio, que los exámenes no reflejan la realidad —¿entonces para qué se hacen?— o que desprestigian a la SEP y a las dependencias de los estados a cargo de la educación.

El *Informe de labores 1999-2000* no explica por qué esa ocultación. Sólo hasta la *Memoria* de fin de sexenio, el secretario Limón ofrece una explicación razonable, que no justa.

### Testimonios para el futuro

En la Introducción, con el título de “Una tarea compartida” de la *Memoria del quehacer educativo: 1995-2000*, el secretario Miguel Limón arguye que la evaluación educativa es útil cuando sirve para mejorar y construir soluciones a las deficiencias, no cuando se utiliza para la descalificación.<sup>4</sup> Es casi seguro que el Secretario tenía en mente las impugnaciones al “Examen Único” que incitó movilizaciones de descontentos en 1995 y en los años subsecuentes la protesta ruidosa de militantes de izquierda, pero sin apoyo popular. Quizá la SEP no deseaba provocar el enojo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el SNTE, que ya se había manifestado cuando se dieron a conocer resultados de otras investigaciones.<sup>5</sup> Uno puede dudar que con enigmas se pueda fortalecer la “cultura de la evaluación” que tanto se pregonó desde el gobierno de Carlos Salinas. Tal vez lo contrario, porque refleja desconfianza en la gente y en la madurez de los maestros.

No obstante, la *Memoria* es mucho más que la disculpa del Secretario. Al decir de los responsables de las distintas acciones, programas y proyectos educativos, los dos tomos no constituyen un informe de labores, sino un testimonio que recoge sus vivencias. Los relatos se organizan a partir de las premisas del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 o más atrás, desde la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. La *Memoria* es un documento innovador, que ofrece los puntos de vista del Secretario, los subsecretarios, algunos directores generales, tanto del sector central cuanto de organismos desconcentrados como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, más conocido como el Conalep, y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); así como el de los tres secretarios de Educación estatales: Aguascalientes, Baja California y Estado de México.

Los tomos de la *Memoria* son tan extensos que con sólo transcribir el índice tomaría dos páginas. Baste decir que contienen información abundante, una edición bien cuidada, argumentos no exentos de orgullo —para algunos quizás exageraciones—

y la mayoría de los capítulos son llanos, sin la parafernalia que distingue a los trabajos que, a falta de prosa clara, se esconden en notas a pie de página. La excepción tal vez sea el ensayo de Elisa Bonilla “Reforma de la educación básica: el papel de currículo y de los materiales didácticos en la adquisición de las competencias básicas”, que desde el título mismo de más de 20 palabras anuncia su falta de economía. En efecto, en menos de 30 páginas de texto, receta 75 notas a pie de página, algunas largas y la mayoría innecesarias; además de poner antecedentes que no vienen al caso.

Como la *Memoria* rinde pleitesía a los propósitos de equidad y calidad plasmados en el Programa de Desarrollo Educativo y los avances alcanzados después del Acuerdo, en esta reseña se destacan esos puntos. La cuestión de la pertinencia pasó a ser parte de la retórica y el simbolismo que mereció algunas referencias, pero se mantuvo en el plano discursivo.

La idea de equidad en la educación entró a la política educativa debido a las críticas e insistencia de investigadores de la educación, en especial Pablo Latapí, que documentaron desde los años setenta las insuficiencias del sistema y la retórica de la igualdad de oportunidades que reproducía la desigualdad. Desde la perspectiva del Secretario de Educación Pública uno de los objetivos del gobierno de Ernesto Zedillo era eliminar las desigualdades educativas que afectan a los niños en condiciones de mayor pobreza; para él, la búsqueda de la equidad en la educación fue un imperativo. Para disminuir los efectos de la pobreza extrema en los educandos, el gobierno federal intensificó los programas compensatorios.

Aún cuando los estados veían estos programas como financiamiento adicional que se recibía por una vía distinta a la regular, arguye Edmundo Salas, director general del Conafe, se emplearon para distribuir a los alumnos de sus entidades una amplia variedad de artículos escolares y educativos. Miguel Limón expresa que los recursos de los programas compensatorios se utilizaron para dotar de útiles escolares a los alumnos; proporcionar material didáctico pertinente para las escuelas unitarias o multigrado; dar capacitación adicional cada año a cerca de 100 mil maestros de las escuelas rurales e indígenas; y otorgar estímulos a la permanencia y desempeño profesional a 40 mil maestros que laboran en escuelas que se encuentran en poblaciones particularmente alejadas y en condiciones poco favorables. En busca de la equidad la SEP, con la participación de los gobiernos locales, otorgó gratuitamente los libros de texto en secundaria; aunque le faltó señalar que algunos estados lo hacían desde antes y que el Partido de la Revolución Democrática se le adelantó al gobierno federal al convenirlo en los municipios gobernados por sus militantes. No obstante, remata con orgullo “...hoy se beneficia [a] más de 90 por ciento de los estudiantes de las secundarias públicas” (tomo I, p. 15).

Para la SEP la dotación de artículos escolares fue trascendente (y para los beneficiarios también, se puede especular). En efecto, varios trabajos de investigación educativa documentaron que una de las causas para que los pobres abandonaran las escuelas era la incapacidad de sus padres para comprarles cuadernos y lápices. Algunos programas compensatorios descansan sobre la idea de que la distribución gratuita de esos materiales modifican las percepciones e inercias

que sostienen el abandono y el fracaso escolares. Igualmente, que fortalecen la demanda de educación en las comunidades más pobres y constituyen, por sí mismos, un fuerte estímulo para la asistencia y la permanencia escolar. La SEP también impulsó la equidad de género pues, de acuerdo con Limón Rojas, la cultura nacional todavía es proclive a la discriminación de las mujeres.

Más allá de la retórica y del rezago que documenta el *Informe de labores*, quizá desde el punto de vista de la equidad fue donde más se nota el avance. Es probable que sin los programas de compensación el atraso sería superior y las tasas de deserción y reprobación seguirían siendo tan altas como en los ochenta. El número de niños que concluye la primaria en el tiempo establecido (el índice llamado de eficiencia terminal), creció de 74.2% en 1994 a 84.5% en el 2000, un incremento de 12 puntos porcentuales en seis años. Nada despreciable si se considera que en los treinta años anteriores apenas se pudo alcanzar un aumento de 11 puntos. El progreso trascendente se dio en aquellos estados que se vieron más favorecidos con los programas compensatorios. Por ejemplo, Chiapas pasó de 43.3% a 66.7% y Oaxaca de 64.9% a 76.6%. La tasa de transición de primaria a secundaria creció de 85.8% a 92% estimado para las inscripciones del 2001.

El sistema de educación sigue siendo inequitativo pero no se puede negar lo alcanzado y las consecuencias de los programas de compensación que —a pesar de las múltiples deficiencias que muestran las evaluaciones independientes que se realizaron en los noventa— enseñan que el camino es correcto.<sup>6</sup> Los indicadores de eficiencia se movieron con rapidez, en parte debido a un mayor financiamiento y a estrategias que, con todo y fallas, funcionaron. Otra es la historia de la calidad; construir un sistema que provea una buena educación demanda más tiempo y recursos intelectuales.

Según los autores de la *Memoria*, también en este campo se hizo la tarea, especialmente en educación básica. De acuerdo con Olac Fuentes, la educación básica debe ser el cimiento de cualquier actividad posterior en la que se desempeñe cada mexicano y, por ende, tiene como objetivo central desarrollar las competencias o habilidades necesarias para aprender a aprender y continuar aprendiendo, más allá de la escuela básica y durante toda la vida. Para lograr una mayor calidad de la educación básica, desde el punto de vista oficial: se mejoraron los planes, programas de estudio y los contenidos de los libros de texto; también se transformaron las instituciones formadoras de maestros. Igualmente, para la SEP fue necesario intensificar la capacitación de los maestros en servicio y elaborar y distribuir más y mejor material didáctico para ellos, por lo cual se estableció un sistema nacional para la actualización de los maestros y directivos. También hubo un impulso cada vez mayor de los medios electrónicos a cargo del ILCE para apoyar la docencia y el aprendizaje de maestros y alumnos. Finalmente, expresa Fuentes en su mensaje, se avanzó en la construcción de un sistema nacional de evaluación. Pero de eso no se informa mucho, Víctor Manuel Velázquez Castañeda, el funcionario responsable del asunto, proporciona puras generalidades.

Según el subsecretario de Educación Básica, en la reforma curricular fue indispensable establecer, como tarea prioritaria de la educación, el logro de las competencias básicas, particularmente las del manejo funcional del español y las matemáticas.<sup>7</sup> El plan de 1993 distingue las habilidades operatorias, comunicativas y de descubrimiento de información matemática como las fundamentales que se deben desarrollar. En español se buscaba que los niños desarrollaran la capacidad de lectura, de expresión oral ordenada y de una redacción elementalmente correcta. Junto con la reforma curricular se renovaron los contenidos de los libros de texto gratuitos; también se elaboraron en 47 lenguas indígenas y sus variantes lingüísticas.

Todos los cambios al sistema educativo mexicano, según Fuentes Molinar, deben estar bajo supervisión. A decir de él

[...] el reto fundamental será asegurar que estos recursos —que permiten más y mejor educación, para más gente durante más tiempo— operen efectivamente en cada escuela y en cada salón de clases; ello hace indispensable colocar en el centro de la política educativa, la transformación de la vida escolar cotidiana para construir escuelas de calidad (tomo I, p. 89).

Esta última frase la tomó como divisa el gobierno de Vicente Fox.

Con esta última idea se logró poner en marcha proyectos dirigidos a la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela. Después de décadas de postular que todas eran iguales, a tono con la ideología corporativista del SNTE, la SEP reconoció que los centros escolares son diversos, no sólo por su dimensión o por el contexto que les rodea, sino también porque tienen características particulares de relación entre sus integrantes. Lo mismo que formas diferentes de asumir la responsabilidad profesional, en relación con normas implícitas, conflictos y tradiciones. Por ello se diseñó un plan de acción —en función del diagnóstico de las necesidades y posibilidades reales de las instituciones— denominado proyecto de gestión escolar. Instrumento construido por la SEP (con base en la literatura internacional de escuelas efectivas y el apoyo de España) pero trasladado a los supervisores y directores con el fin de lograr la participación convencida del personal docente en cada una de las escuelas.

Acaso el logro más importante del sexenio —en función de la calidad— sea el salto conceptual que se dio al pasar de la idea de transmisión de conocimientos (que se tenían que memorizar) al desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento. Es imposible pensar que la difusión del concepto, la producción de materiales educativos, los cursos de actualización para docentes o los estímulos monetarios que se les otorgan por medio de la Carrera Magisterial, sean suficientes para transformar la inercia institucional, lustros de práctica rutinaria, de hábitos burocráticos y métodos de enseñanza. A pesar de ello, la semilla que se sembró en el gobierno de Salinas dio sus primeros frutos gracias a la continuidad. Pero es una inmensidad lo que falta para tener un sistema educativo de calidad.

No obstante que la *Memoria* intenta cubrir de 1995 a 2000 —el tramo del secretario de Educación Pública, Miguel Limón— en el subconsciente aparece en todos los trabajos y no se olvida, aunque tampoco se mencione expresamente, que el Presidente fue también Secretario del ramo. Es más, la ideología oficial ya consagró

que Ernesto Zedillo logró pactar con el SNTE el acuerdo que permitió la descentralización de la educación básica y normal a los estados. Un pacto de *federalización* al que se le rinde culto.<sup>8</sup> Por esa razón, en realidad la *Memoria* empieza en 1992.

Carlos Mancera (subsecretario de Planeación y Coordinación) y Luis Vega (director general de Asuntos Jurídicos), señalan que la

[...] federalización que se emprendió durante la década de los años noventa constituye uno de los cambios más importantes y profundos de la organización del sistema educativo en México —*porque*— las atribuciones y responsabilidades adquiridas por los gobiernos locales [...] han propiciado que la educación sea mejor valorada en las diferentes regiones del país como un elemento esencial para el desarrollo de los individuos y de la sociedad (tomo I, p. 47).

Por ello, según la SEP, el federalismo educativo abrió los cauces para que la educación básica pudiera superar las dificultades que en varias décadas de centralismo se habían acumulado. Por ejemplo, la caída paulatina de la calidad de la educación, la operación inadecuada de las escuelas y la mala atención a 16.2 millones de alumnos, así como a casi 646 mil maestros de educación básica. Además, la descentralización de la educación (el término se usa una sola vez y para negarle validez) se justifica por la poca capacidad de respuesta de la SEP a los asuntos propiamente pedagógicos, la cual se había ido perdiendo por la expansión del sistema y la inercia del enorme aparato burocrático que estaba controlado centralmente.

Desde la perspectiva del jefe de la SEP, la federalización educativa propició: el incremento de las aportaciones municipales destinadas a la infraestructura física de las escuelas; mayor apoyo de las comunidades a los trabajos escolares; más eficacia en la prestación de los servicios educativos; se revitalizaran, en muchos casos, las funciones de dirección y supervisión de las escuelas; la mejor atención de las causas que provocan la reprobación y la deserción; prever, con mayor oportunidad, la ampliación de la cobertura y más eficiencia en la operación de los programas compensatorios, entre otras muchas cosas.

Las visiones de los responsables de la educación en Aguascalientes, Baja California y Estado de México, reproducen ese discurso y aprovechan para engalanar su desempeño, especialmente Jesús Álvarez, de Aguascalientes. Él afirma que “Hoy, como cabeza del sector educativo, el IEA [Instituto de Educación de Aguascalientes] cuenta con credibilidad y presencia social, y es reconocido a nivel nacional e incluso internacional” (tomo II, p. 759). Dicho estado corre con buena fama en su desempeño educativo y se divulga que muchas de sus innovaciones son virtuosas.<sup>9</sup> Lo que no concuerda con los resultados de los niños en las escuelas. De acuerdo con el *Informe de 1999-2000* (p. 145), en el porcentaje de escuelas en el nivel más alto de aciertos (5.8), según los exámenes de Carrera Magisterial entre 1997 y 1999, hay 16 estados por arriba de Aguascalientes, que está por debajo del promedio nacional (10). Peor aún, trascendió —de manera subrepticia porque la información nunca se publicó— que en la primera aplicación del examen de estándares nacionales de

comprensión lectora y matemáticas, Aguascalientes obtuvo el último lugar. Pero tiene buena imagen.

Quizá, las virtudes del federalismo no sean tantas, aun desde el punto de vista de la administración. La permanencia del SNTE como un sindicato nacional, que conserva (y ha renovado) los rasgos del corporativismo frena las acciones locales. Esto se refuerza con la negociación de los salarios de los docentes de educación básica entre las cúpulas de la SEP y el SNTE, donde los estados —que formalmente son los patrones de los maestros— no tiene voz ni voto en el asunto. Mas los símbolos de la federalización ya cobraron vida propia.

### ***Síntesis y divulgación***

Según James March y Johan P. Olsen, “El control de los símbolos es una de las bases del poder, tanto como el control de los demás recursos”.<sup>10</sup> Quizá por esa razón el gobierno de Zedillo se preocupó por brindar una imagen “federalista”, aunque no la del federalismo que marca la Constitución (soberanía de los estados, autonomía fiscal, por ejemplo) sino de un indefinido *Nuevo federalismo*. En éste se emplazó la descentralización del sistema y se le atribuyeron posibilidades de redención educativa más allá de la transferencia de alumnos, escuelas, plazas de maestros, administración de las relaciones laborales y recursos financieros. El discurso oficial se prendó del federalismo y todo lo bueno a él se debía, aun el centralismo fiscal.

Con todo, la publicación del *Perfil de la educación en México* (la primera edición incluso se tradujo al inglés) llenó un vacío de información acerca de la educación pública mexicana.<sup>11</sup> Es una síntesis del sector, de sus afanes, su estructura y organización y proporciona la información básica. Más que para los investigadores, el *Perfil* es útil para estudiantes, para diplomáticos —que sepan al menos qué decir cuando les preguntan algo de la educación mexicana en el extranjero— y hasta para los propios funcionarios de la SEP; muchos de ellos no conocen un ápice detrás de las paredes de su dependencia.

El *Perfil* es un volumen sobrio, bien escrito, no con el lenguaje burocrático que caracteriza a los documentos oficiales, con información sólida, cuadros descriptivos y sintéticos bien elaborados y algunas gráficas que hacen más entendible el texto. Lo más importante, evita el autoelogio excesivo y pasa el crédito de los éxitos a los estados; es decir, al federalismo educativo. El *Perfil* es una obra beneficiosa para el gobierno porque no es de propaganda abierta, sino que proporciona información valedera y, en consecuencia, es más eficaz para transmitir el mensaje, es más creíble. *Ergo*, el simbolismo federalista se reproduce sin tanta parafernalia; incluso, se califica de federalista al centralismo fiscal que retrata al describir e informar del financiamiento a la educación. Y, hasta donde se sabe, nadie protestó.

Se tuvo el control de los símbolos y se transmitieron a los estados y a los actores más importantes. Con todo, a excepción de los dirigentes estatales, que ofrecieron su testimonio en la *Memoria*, las visiones del federalismo son centralistas, es decir, emanan de la SEP y de los símbolos que ahí se construyeron; no hay visiones locales. De eso se encargaron Bonifacio Barba y sus colegas.

### **Más federalismo educativo**

La SEP elaboró instrumentos para recabar información de los estados con el fin de “evaluar” el Acuerdo en 1996; mas el trabajo práctico lo tuvo que hacer junto con cuadros del SNTE y la participación de los estados. El primer ejercicio fue en 1996 y sus resultados no trascendieron; quizá porque no arrojaron novedad alguna, salvo protestas por la instrumentación de la Carrera Magisterial. El de 1999 tuvo suerte distinta. La mayoría de los estados llenaron un cuestionario que envió la subsecretaría de Planeación y Coordinación y ésta contrató a un grupo de expertos bajo la coordinación de Bonifacio Barba, para que hicieran una apreciación externa.<sup>12</sup>

Si bien los expertos gozaron de márgenes de libertad, se entiende que no se excedan en sus críticas y que vean con simpatía el proceso descentralizador. Es más, esa independencia les permitió alejarse un poco de la retórica federalista y utilizan un oxímoron para describirlo. Ellos hablan de una *federalización descentralizadora*; por supuesto en contraposición al centralismo del régimen de la Revolución mexicana, donde federalizar era centralizar. A pesar de las limitaciones del tiempo, el equipo realizó un trabajo de sistematización importante: arregló los materiales e hizo juicios acerca de la cobertura, la calidad, la equidad y la reorganización del sistema. Para el análisis de este último tramo, los autores dividieron al país en tres zonas.

En el capítulo de cobertura no hay mucho que analizar, se proporcionan las cifras, se quejan de los estados que fueron remisos en entregar información y muestran el progreso que ya se había documentado en los *Informes de labores*. No obstante, los autores inventaron una noción, “zonas de riesgo” para apuntar las deficiencias o irregularidades más notables. Por ejemplo, se muestra cómo en estados donde la disidencia magisterial es fuerte o vociferante, como en Michoacán y Guerrero, crece el número de plazas (y escuelas) aunque haya disminuciones en la matrícula; en el primer estado el crecimiento fue en miles.

El capítulo dedicado a la calidad es valioso —por algo es el más extenso y el de mejor redacción— tanto por lo que arroja cuanto por los análisis que hacen los autores. No obstante que ellos ponen el acento en los aspectos formales, el repertorio es importante: los contenidos, textos, nuevas tecnologías, los docentes —su formación, actualización y revaloración— así como el papel de los directivos ligados a las escuelas. El capítulo es más trascendente todavía porque incluye, al final, el papel de la evaluación e investigación educativas. Este tramo es una fuente que los investigadores podrán utilizar con cierto grado de confianza, aunque se construye con la información que las autoridades estatales quisieron proporcionar.

El análisis muestra que los residuos del centralismo son fuertes, que los estados avanzan de manera diferente y que la desigualdad entre ellos es grande; tanto en los grados de aceptación de las

reformas, cuanto en su instrumentación. No es extraño que los autores de este libro reproduzcan la buena imagen de la educación en Aguascalientes con citas frecuentes, ya que son de ese estado. Ellos arguyen que su entidad destaca por proyectos de avance tecnológico como Umbral y Start, así como por la reorganización del servicio educativo con base en la supervisión escolar. Pero no analizan cómo éstos influyen en el aprovechamiento de los alumnos.

Los autores destacan las zonas de riesgo de la calidad y señalan con claridad cuáles son las bases endebles de los sistemas estatales. En primer lugar, la reforma de las normales, de las cuales los gobiernos ofrecieron poca información. En segundo término, la poca aceptación de herramientas para la actualización como los centros de maestros y el proyecto de gestión escolar, en los cuales el gobierno federal invirtió bastante, incluso lo que algunos laman capital político. En tercer lugar —grave—, las deficiencias en operación de la Carrera Magisterial, entre las que sobresale la burocratización en el funcionamiento —que describen con términos tales como desinterés, retraso, ineficiencia técnica, corrupción, discriminación, inequidad y desconfianza en los órganos de evaluación—. Éstos están dominados por el SNTE ya que son paritarios, mas sus dirigentes locales siempre se las arreglan para que, al menos, un representante de la autoridad sea un fiel del sindicato. En Sonora se formalizó el asunto y hay ocho miembros del SNTE y siete de las autoridades.

Los autores también destacan el papel de los directores y los supervisores, su potencial para el liderazgo y su falta real. Primero, porque depende de regulaciones federales, muchas de ellas kafkianas, sin evaluación sistemática, sin reglas claras para la promoción y otras deficiencias más. En el último de los análisis, la Carrera Magisterial no es útil para las escuelas ni los maestros, aunque muestra lo que ya se sabe: que los puntajes altos se concentran en las zonas urbanas y los bajos en las rurales.

Desde el punto de vista de la equidad, se proporcionan las respuestas de cómo funcionan los programas compensatorios federales, como el PARE y subsecuentes, en cada uno de los estados. Indican los avances y los rezagos, aderezados con comentarios valiosos acerca de sus posibles causas.

El platillo fuerte por su contenido, es el de la reorganización del sistema educativo. Proporciona información fresca de lo que se puede denominar “institucionalidad precaria”. Los sistemas estatales, se puede deducir de su texto, se rigen más por las reglas del juego político que por las normas legales. En varios estados la separación entre los sistemas es tajante, no hay fusión alguna ni se vislumbra una posibilidad, como en el estado de México. En otros la fusión es ficticia, existe sólo en el ámbito de la ley, pero los gobiernos no han logrado establecer unidad de mando. Una de las ventajas supuestas de la descentralización sería la de evitar duplicidades y ahorrar en la administración; no se ha cumplido prácticamente en ningún estado que tenía un sistema educativo propio antes de la descentralización. Aunque, formalmente, los subsistemas se hayan fusionado, como en Veracruz, en la práctica se mantienen administraciones diferentes para cada sección sindical.

Quizá, sin proponérselo, los autores documentan cómo en los estados el simbolismo federalista se aceptó e implantó sin problemas. El lenguaje se admite, se crearon nuevos conceptos como el de concurrencia, cuando se habla de financiamiento, la reproducción de los esquemas de planeación que usa el gobierno central desde hace décadas; la aceptación de que se fiscalicen los usos de los recursos “etiquetados” y la imposibilidad práctica de hacerlo. También señalan la mala fortuna

de los consejos de participación social (donde existen) y las tradiciones autoritarias. Relatan cómo algunos órganos estatales invocan al federalismo pero no asumen las responsabilidades de su estado. Más importante, demarcan cómo la presencia de la trama política en el SNTE parece funcionar como agencia de colocaciones, sin mejorar la distribución de tareas. También apuntan que la organización sindical puede mediatizar toda relación de la autoridad educativa con los maestros, con lo que limita su desarrollo profesional y laboral, lo mismo que el poder educativo de los estados. El volumen proporciona estadísticas valiosas, aunque con ciertas carencias y, en el capítulo final, sintetizan sus posturas, las lecciones del Acuerdo y sus propuestas para el futuro.

Con todo y que su argumentación es lógica, el uso de ciertas palabras hace algo tediosa su lectura. Los autores abusan del “sin duda”, de la voz pasiva de los verbos y emplean adverbios como integralidad, sistematicidad y el sustantivo estatalización que no se encuentran en los diccionarios, cuando pudieran utilizar —porque existen— las palabras correctas. En algunas secciones hay saltos bruscos en el lenguaje, que se entiende por el número de autores, pero que una revisión final hubiera evitado. Abundan los ejemplos pero, nada más para ilustrar, en el capítulo III los párrafos son autocontenidos, manejan una idea y se construyen con oraciones que siguen lógicamente unas de otras. En cambio, en otros capítulos los párrafos son cortos, separan las ideas, a veces hay redundancia en la redacción y hacen la lectura monótona.

Sin embargo, el esfuerzo valió la pena. La de Barba no es una obra apologética, hace juicios con base en las pruebas que adquirió, sus análisis son relevantes y merecen un estudio más detallado. Lo más valioso: es de utilidad para los investigadores que trabajan temas de política educativa, vida sindical, examen de la burocracia, relaciones intergubernamentales y otras más. Logró la síntesis de un mar de información que, de otra forma, hubiera permanecido dispersa.

También enseña que el gobierno tiene el control de los símbolos; tal vez más que el control de la educación en sí misma.

### ***Más evaluaciones externas***

March y Olsen, en la misma obra y página citadas arriba, concluyen una sección con una frase lapidaria: “La contratación de expertos otorga legitimidad a la política”. No es que ellos propongan que los políticos hagan esas contrataciones, es lo que observaron en sus investigaciones en varios países. Debido al llamado “examen único”, quienes protestaban por los resultados, pusieron en el centro de sus críticas al Conalep y, en general, a la educación técnica. Mencionaban que el Estado quería forzar a los egresados de secundaria a que ingresaran a la educación técnica —lo cual no era del todo incorrecto— y vaciar a las universidades —lo cual era mentira—.

El gobierno no dio marcha atrás en los exámenes, ni con la huelga que paralizó a la UNAM por un año. Por el contrario, aprovechó los ataques para hacer promoción y legitimar al Conalep y a las universidades tecnológicas. Pero la promoción no fue sobre el vacío. Según Gregor Ramsey, Martin Carnoy y Gregg Woodburne, en el informe que dirigieron a la Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP, tanto el Conalep cuanto las universidades tecnológicas, ofrecen buenos

servicios de educación, cumplen con su papel, satisfacen a la mayoría de sus alumnos y, la ligazón con la industria, lejos de ahuyentar a los alumnos los acerca a sus programas.<sup>13</sup> Quizás el informe ya sea asequible en español para cuando se publiquen estas líneas.

La evaluación de esos expertos, lejos de toda sospecha de parcialidad, cubre bastantes aspectos: de la calidad y atractivo (*appeal*) de los cursos que ofrecen, hasta el financiamiento ligado a la calidad y la equidad; pasando por discusiones teóricas y argumentos empíricos acerca de la educación basada en competencias laborales y las implicaciones de la colaboración con el sector industrial y —para rendir el culto a los símbolos— con la federalización, del Conalep, se entiende. La idea de competencia es una extensión de los enfoques en la educación básica, aunque estos autores no la analizaron de esa manera, sino que la examinaron por su valor intrínseco.

El informe de Ramsey y colegas no es meramente cuantitativo, aunque resume los resultados de las encuestas (*surveys*) y describe con detalle la metodología de análisis. Se nota que los autores se iniciaron en la historia de esas instituciones, de sus etapas, sus reformas —por ejemplo la reducción a 19 carreras de más de 140 en el Conalep—, los créditos que les sirvieron para el despegue, la calidad de sus profesores y la aportación que hacen para la equidad educativa. Si Carnoy hubiera conservado el lenguaje de cuando era un académico marxista, acaso hubiera expresado que el Conalep es la escuela del proletariado. Esa institución brinda oportunidades de promoción social a más de 30 mil egresados por año que generalmente encuentran empleo. También relatan que lo más importante de esas instituciones es que se tratan de poner en línea con las tendencias mundiales de menos barreras comerciales, globalización, internacionalización de las grandes compañías y el énfasis en la productividad, no sólo del sector privado, sino también del público. Para lo cual se requiere de una fuerza laboral más calificada y flexible.

Aunque no usan la palabra, en la visión de los autores, el Conalep y las universidades tecnológicas ofrecen servicios de mayor pertinencia social y económica. La noción de flexibilidad, sin embargo, no cuaja del todo en las instituciones mexicanas, aunque Ramsey y colegas señalan los esfuerzos que realizan, quizás más que otras. Tampoco ocultan las deficiencias y critican la fala de calificación *docente* de muchos profesores de esas instituciones, así como las insuficiencias en equipo y bibliotecas o los bajos servicios que prestan. Con todo, su visión es favorable y en las recomendaciones sugieren que no se abandone el trazo, por el contrario, que se profundice en lo ya realizado.

Igualmente, la SEP encomendó a dos reconocidos consultores latinoamericanos la evaluación de los programas del Conafe y de la Telesecundaria. Esta es de diferente naturaleza a la que realizaron Ramsey, Carnoy y Woodburne. Más que juicios de valor o argumentos empíricos, Emilio Tenti Fanfani y Rosa María Torres, ofrecen una reflexión histórica sobre las políticas educativas y la equidad en México y destacan los desafíos de esas modalidades.<sup>14</sup> De inmediato, llama la atención el que no se

retome el término de calidad, cuando el título del libro es equidad y calidad en la educación básica. El texto se divide en dos partes: contexto y políticas, y aportes y desafíos. La reflexión comienza con un intento de demostración de la desigualdad de la distribución de los ingresos y de la riqueza en el país durante la década de los noventa. Lo cual ha tenido como consecuencia que, desde 1992, 55% de la población rural mexicana viva en condiciones de pobreza extrema y no extrema. Para ellos se registró un “proceso de ruralización de la población” mexicana que pasó de 37.1% a 40.8% (cifra que se encuentra y se subraya en diferentes documentos del Conafe). Al respecto se destaca que, en el país, a la educación se le ha considerado como poderoso factor de igualdad y desarrollo social.

En lo que corresponde a la equidad, se realiza un recuento histórico de los intentos de generalizar la educación básica en el país desde que terminó la Revolución de 1910 y se destacan las cifras de la población que hoy en día se beneficia de la educación comunitaria así como la Telesecundaria. Apoyándose en números, datos históricos y análisis de las decisiones relacionadas con la operación de los programas educativos descritos a lo largo del libro, los autores intentan demostrar que la equidad ha sido un objetivo de la política educativa en México. Dos puntos que constituyen parte de la equidad son la diversidad y la pertinencia de los programas que, según los autores, constituye la oferta de educación básica para los excluidos, gestionada desde organismos y programas relativamente autónomos pero dependientes de la SEP, “aunque con grados y modalidades distintas”.

Desde diversos niveles de análisis de los programas educativos operados por el Conafe y de la telesecundaria los autores infieren que son alternativas de calidad educativa para las zonas rurales de México. Al final se anotan algunos desafíos, entre éstos: conciliar la diversidad con la equidad; la formación de los docentes como factor clave de la calidad; y la equidad en materia de acceso, continuidad y retenimiento.

El volumen tiene una parte anterior a la de estos autores donde retoma 120 páginas y 33 anexos de la *Memoria de la gestión* 1995-2000, del Conafe y una introducción apologética donde mediante preguntas clave, se eleva la educación mexicana.<sup>15</sup> Por ejemplo, ¿por qué la experiencia educativa del Conafe y, en menor medida, la de la Telesecundaria (ambas con una trayectoria de treinta y cuarenta años) y de cobertura nacional es mal valorada en México y vista por muchos como "opciones de segunda"? De acuerdo con los compiladores, los resultados de aprendizaje en ambos programas —según revelan varios estudios y evaluaciones en muchos estados y escuelas— son equivalentes y hasta superiores a los logrados por las escuelas regulares. ¿Por qué han tenido poca visibilidad y difusión los resultados de estas investigaciones y evaluaciones? y ¿por qué, concretamente, un programa como *Escuela Nueva*, en Colombia, con similitudes con los cursos comunitarios del Conafe goza de amplio reconocimiento y difusión internacionales, mientras que el modelo educativo del Conafe, con algunas ventajas comparativas respecto al de la Escuela Nueva, apenas es conocido y mencionado fuera de México?

Ni los expertos contratados ni los autores de la *Memoria de gestión* responden directamente a las preguntas pero arrojan atisbos importantes para el análisis

detallado de qué tanto contribuyen a la equidad educativa los cursos comunitarios y los programas compensatorios. Nada despreciables, pero en realidad desconocidos y poco estudiados. Ahí otro reto para la investigación educativa.

Tanto la *Memoria de gestión del Conafe*, como el *Informe de ejecución* de los convenios entre el ILCE y la SEP contienen información valiosa, escueta en el segundo caso, para calibrar mejor los alcances de los “programas de segunda”.<sup>16</sup> Quizá sea cierto que no se valora en México, por nuestros investigadores, los haberes de la educación; acaso se ponga demasiado peso a la crítica y poco acento en reconocer lo que sí funciona. Paradójicamente, los extranjeros que, además, tienen una visión comparativa son más benévolos en sus juicios y tal vez más objetivos. Lo que sí queda claro, es que sin esos programas de compensación, sin los cursos comunitarios y sin la Telesecundaria, con todas las deficiencias que se documentan ampliamente, la educación en México sería más inequitativa de lo que ya es. El reto es hacerla mejor todavía, pero hay conciencia de que falta mucho.

### **Conclusión**

Para muchos investigadores, la educación pública mexicana se gobierna como un sistema burocrático clásico. Hay lentitud en la operación, trámites pesados, normas ridículas, un pésimo ambiente en las escuelas, falta de liderazgo y de visión de largo alcance. En fin, algo que el mismo Kafka tendría dificultades para describir. Es más la tendencia a la criptografía que en muchos de los mensajes persiste y en cuestiones que los altos mandos consideran delicada, la información se guarda con celo; el conocimiento puede dañar al ciudadano.

No obstante, los informes y memorias de la SEP y de algunos organismos, así como la consulta a expertos de fuera y de dentro del país, abrieron una brecha que los investigadores de la educación, padres de familia y público en general buscan (o deberían) ampliar. Más que ser la culminación, estos textos deben ser el comienzo de una relación nueva de la SEP con la sociedad. Sin embargo, no hay suficientes bases para el optimismo.

Mucho se dice que el 2 de julio del 2000 cambió el rumbo del país. Pero el Estado mexicano sigue siendo el Estado mexicano, más allá del cambio en el gobierno. Y si los símbolos cuentan —y claro que pesan— se deben aquilatar. El entonces presidente electo, Vicente Fox, nombró un equipo de transición por sector, el de educación lo conformaron investigadores destacados, funcionarios con buena fama, administradores de instituciones y otros conocedores del quehacer educativo. Ese equipo produjo un documento interesante que quitó banderas a muchos críticos.<sup>17</sup> Quienes esperaban un programa de ruptura con el pasado liberal —por ejemplo, acabar con el laicismo, privatizar la educación pública o retorno de la Iglesia católica al control de las escuelas— se equivocaron, al menos en el plazo breve. El informe del equipo es un documento mesurado, de continuidad en los afanes —calidad y equidad, por ejemplo— y en los programas que desde su punto de vista funcionaron; ensanchado con ciertas innovaciones y programas que pretenden hacer más

transparente el manejo del sistema. Por ejemplo, la propuesta de crear un IFE educativo, es decir, una institución autónoma que se encargue de evaluar los resultados de la educación, especialmente la básica.

Es un documento interesante que valdría la pena revisar con atención. Pero el subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez Morín, le comentó a la dirigencia nacional del SNTE, en abril del 2001, que los nuevos altos mandos no reconocían el proyecto del equipo de transición, que se esperarían a las coordenadas del Plan Nacional de Desarrollo y que, de ahí, surgiría el programa sectorial de educación. Y, claro, de las proposiciones del mismo Sindicato. En eso Kafka no se hubiera sorprendido, es el comportamiento típico de un grupo burocrático.

#### Notas

<sup>1</sup> Secretaría de Educación Pública (1995), *Programa de desarrollo Educativo: 1995-2000*, México: SEP.

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública (2000a), *Informe de labores: 1999-2000*, México: SEP.

<sup>3</sup> Una muestra de la apertura informativa es que la mayoría de estos datos, discursos e información para los docentes se encuentra en la página de la Secretaría en la internet: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

<sup>4</sup> Cf. Secretaría de Educación Pública (2000b), *Memoria del quehacer educativo: 1995-2000*, México: SEP.

<sup>5</sup> Por ejemplo, el célebre y debatido artículo de Gilberto Guevara Niebla, “México: ¿Un país de reprobados?” en *Nexos*, número 162, junio de 1991, pp. 33-44, que exasperó a los dirigentes del SNTE y a casi todos los maestros que lo leyeron, mas no pasó nada grave; incluso ese autor fue después subsecretario de Educación Básica.

<sup>6</sup> Nos referimos a los trabajos de Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss (coord.) (1994), “Programa para abatir el rezago educativo: [Informe de la] evaluación cualitativa del Impacto”, mimeografiado, México: DIE-Cinvestav; Centro de Estudios Educativos (1996), “Principales resultados y recomendaciones de la evaluación del PARE”, mimeografiado, México: CEE; y Carlos Muñoz izquierdo *et al* (1994) “Evaluación del impacto y efectividad de costos del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE): Informe ejecutivo”, mimeografiado, México: CEE/DIE-Cinvestav.

<sup>7</sup> De acuerdo con Edmundo Salas, el desarrollo curricular, tiene sus antecedentes en el trabajo realizado en los programas educativos del Conafe, pues los jóvenes instructores, generalmente de origen rural y con serias limitaciones de conocimientos y preparación académicas, se relacionaban con los alumnos y “no era el contenido ni la información escolarizada formal, sino las competencias y capacidades para los

aprendizajes básicos que la mediación del instructor contribuía a estimular y a desarrollar en el educando”, tomo I, p. 234.

<sup>8</sup> Uno de los autores de esta reseña ensaya una explicación alternativa. Arguye que el *Acuerdo*, más que federalizar, sirvió para descentralizar la administración y concentrar el poder. Cf. Carlos Ornelas, “The Politics of Educational Decentralization in Mexico” en el *Journal of Educational Administration*, vol. 38, núm. 5, pp. 425-441.

<sup>9</sup> Por ejemplo, Margarita Zorrilla Fierro, (1999) “Descentralización e innovación educativa en Aguascalientes, 1992-1998: De un modelo armado a un modelo para armar”, en María de Carmen Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, México: El Colegio de México, pp. 301-398.

<sup>10</sup> James March y Johan P. Olsen (1997), *El redescubrimiento de las instituciones: La base organizativa de la política*, México: Fondo de Cultura Económica, p. 49. March Olsen y otros politólogos neoweberianos intentan descifrar la racionalidad de la burocracia; se la toman en serio y no la ridiculizan, como Kafka.

<sup>11</sup> Secretaría de Educación Pública (2000c), *Perfil de la educación en México*, México: SEP, tercera edición.

<sup>12</sup> Bonifacio Barba, Coordinador (2000), *La federalización educativa: Una valoración externa desde la experiencia de los estados*, México: SEP.

<sup>13</sup> Gregor Ramsey, Martin Carnoy y Greg Woodburne (2000), “Learning to Work: A Review of the Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica and the Sistema de Universidades Tecnológicas of Mexico” México: Conalep; mimeografiado.

<sup>14</sup> Emilio Tenti Fanfani *et al* (2000), *Equidad y calidad en la educación básica, la experiencia del Conafe y la Telesecundaria en México*, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

<sup>15</sup> Consejo Nacional de Fomento Educativo (2000), *Memoria de la gestión: 1995-2000*, México: Conafe.

<sup>16</sup> Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2000), *Informe de ejecución de los convenios entre el ILCE y la Secretaría de Educación Pública de México, para el desarrollo del programa de educación a distancia 1996-2000*, México: ILCE.

<sup>17</sup> Rafael Rangel Sostmann, Sylvia Schmelkes *et al* (2000), “Bases para el programa sectorial de educación: 2001-2006”, México: Coordinación del área educativa del equipo de transición del presidente electo, Vicente Fox Quezada, mimeografiado, 134 pp.

**Libros reseñados**

Barba, Bonifacio (coord.) (2000). *La federalización: una valoración externa desde la experiencia de los estados*, México: SEP, 399 págs.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2000). *Memoria de la gestión: 1995-2000*, México: Conafe, 286 págs.

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2000). *Informe de ejecución de los convenios entre el ILCE y la Secretaría de Educación Pública de México, para el desarrollo del programa de educación a distancia 1996-2000*, México: ILCE, 75 págs y 32 láminas.

Ramsey, Gregor; Martín Carnoy y Greog Woodburne (2000). "Learning to work: a review of the Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica and the sistema de Universidades Tecnológicas of México", México: CONALEP, mimeografiado, 207 págs.

Rangel Sostmann, Rafael; Sylvia Schemelkes, et al. (2000). "Bases para el programa sectorial de educación:2001-2006", México: Coordinación del área educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quezada, mimeografiado, 134 págs.

Secretaría de Educación Pública (1995). *Programa de Desarrollo Educativo: 1995-2000*, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000a). *Informe de labores: 1999-2000*, México: SEP, 456 págs.

Secretaría de Educación Pública (2000b). *Memoria del quehacer educativo: 1995-2000*, México: SEP, dos tomos, 853 págs.

Secretaría de Educación Pública (2000c). *Perfil de la educación en México*, México: SEP, tercera edición, 190 págs.

Tenti Fanfani, Emilio, et al. (2000). *Equidad y calidad en la educación básica, la experiencia del Conafe y la Telesecundaria en México*, México: Conafe, 333 págs.