

---

## LOS CENTROS DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

---

AURORA LOYO BRAMBILA / BEATRIZ CALVO PONTÓN

### RESUMEN:

La ponencia aborda la investigación sobre una experiencia de educación alternativa –Programa de los Centros de Transformación Educativa– que el Gobierno del Distrito Federal ha puesto en marcha, a través de su Secretaría de Educación (SEDF). Dicho programa se propone atender el grave problema de la exclusión educativa en la ciudad de México. Está dirigido a las poblaciones *vulnerabilizadas*, que han abandonado la escuela o que no han podido acceder a ella: analfabetas, indígenas migrantes, niños que no asisten a la escuela, jóvenes y adultos sin la educación básica concluida, personas con discapacidades físicas y mentales, madres solteras etc. La investigación combinó las perspectivas sociológica y etnográfica, desde el enfoque *bottom-up*, que considera que las políticas se formulan y se instrumenta también "desde abajo", y no solamente por las instancias gubernamentales. Realizamos análisis de documentos, entrevistas y principalmente trabajo de campo en varios CTE, ubicados en contextos contrastantes de algunas delegaciones del DF. Los ejes del análisis del funcionamiento de los CTE fueron: a) la diversidad de contextos en donde están ubicados, b) la heterogeneidad de la población de estudiantes que atienden, c) los lazos de parentesco al interior de los Centros, d) la flexibilidad con la que se adoptaban algunas las normas de las Reglas de Operación, e) el papel de los facilitadores (jóvenes responsables de la educación) y las diferencias en la capacitación que éstos habían recibido por la SEDF, f) los problemas de acreditación y certificación, y g) las potencialidades del programa.

**PALABRAS CLAVE;** Políticas públicas, Exclusión educativa, Educación alternativa, Grupos "vulnerabilizados", Investigación cualitativa.

---

## **INTRODUCCIÓN**

El programa se encuentra en una etapa inicial. Se inscribe dentro de la tradición de la educación comunitaria, adoptando en gran medida el modelo de educación rural del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que surgió en México con el objetivo de atender las necesidades educativas de poblaciones pequeñas y en situación de aislamiento, y que incluye algunas adaptaciones al medio urbano. Por otra parte, se realiza en un contexto de conflicto entre autoridades federales y autoridades locales en torno al tema de la descentralización educativa en la ciudad de México.

El 24 de junio del 2008 se publicaron en la Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal las Reglas de Operación de las llamadas **Acciones de inclusión y equidad educativa**. En ellas se establece el objetivo de hacerle frente a la deuda educativa y a la exclusión detectadas en el DF, principalmente de niños y jóvenes hablantes de lengua indígena, personas con algún tipo de discapacidad, y adolescentes con hijos, jóvenes y adultos analfabetas y sin educación básica y media concluida. Ello implica generar una oferta educativa alternativa a la tradicional, pertinente y de calidad, que responda a las necesidades específicas de estos grupos.

Un aspecto importante del programa es el esquema de las "figuras": madre o padre de apoyo por centro, aspirante a facilitador/a, facilitador/a por centro, facilitador/a líder por centro, formador tutor de una delegación y asistente pedagógico que se responsabiliza de una área, integrada por varias delegaciones de la ciudad.

## **BREVE HISTORIA DEL PROGRAMA**

En septiembre del 2007 las autoridades de la SEDF, responsables del programa, iniciaron su difusión y promoción en las dieciséis delegaciones del DF. Dedicaron mucho tiempo a convocar reuniones con las y los delegados, a reunirse con ellos, a invitarlos a formar equipos de trabajo etc. Sin embargo, no se obtuvo la participación esperada, posiblemente debido a que la educación no

---

constituye un tema prioritario para las autoridades delegacionales. De hecho la labor delegacional se limita a otorgar becas, a dar uniformes o ropa invernal a los más necesitados, a la atención de bibliotecas, y en algunos casos, a la regularización de alumnos. La percepción de algunos de los promotores de los Centros de Transformación Educativa coincidió fue en el sentido de que “las delegaciones no entienden el sentido democrático del proyecto, que se basa en el consenso de las comunidades para tomar decisiones, por ejemplo, sobre quién entra a los centros como facilitadores; sobre el uso que dan a los cincuenta mil pesos que la SEDF entrega a cada una; para definir sus calendarios de labores. Es decir, causa molestia el hecho de que se trata de decisiones conciernen a las comunidades, y no a las delegaciones”. Consideraban también que la razón por la cual en las delegaciones “no se comprende el proyecto democrático, y participativo de la SEDF se debe a que “los asuntos partidistas son los que acaparan su atención”. Así las cosas, en la perspectiva de uno de los responsables del programa, era claro que no se podía hacer depender la instalación de los centros del apoyo de las delegaciones. De esta manera, la SEDF decidió trabajar al margen de las delegaciones. Dio un giro y se dirigió directamente a los ámbitos cotidianos de la comunidad: el mercado, las colonias, la calle etc. buscando a la gente analfabeta y a los niños y jóvenes que deberían estar estudiando y que por muchas razones, no lo estaban haciendo.

### **ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL FUNCIONAMIENTO INICIAL DE LOS CENTROS**

Los CTE tienen su base en un acuerdo entre la SEDF y la comunidad. Se instalan en una colonia o barrio a petición de la comunidad y a partir de un diagnóstico elaborado por los facilitadores, con objeto de detectar las condiciones socioeconómicas y educativas del lugar. Si el resultado indica la pertinencia de crearlo, entonces la comunidad debe formar su Asociación Promotora de la Comunidad Educadora (APCE).

Cada centro tiene una historia que contar con relación a sus procesos de constitución, a la formación de sus APCE's y a sus estrategias para mantenerse

---

como grupo legitimado por la comunidad. En los centros visitados encontramos que las madres de apoyo, las facilitadoras líderes y/o las facilitadoras jugaron un papel fundamental en la fase de instalación de los centros. Cabe subrayar que aún cuando en estas funciones participan también hombres, en nuestras visitas encontramos solamente mujeres.

### **LAZOS DE PARENTESCO EN LOS CTE**

En este proceso de constitución, encontramos una característica recurrente entre los centros que visitamos: éstos se han conformado con base en estructuras familiares. Un caso extremo en el que los lazos de parentesco son el elemento que en gran parte da cohesión a los centros, es el de uno de los centros visitados. Su organización gira alrededor de la presidenta del APCE. En primer lugar, la facilitadora es su hija. En segundo lugar, de los seis alumnos de secundaria, tres son parientes: un hijo de quince años; una nuera de diecinueve años, quien a la vez es la secretaria del APCE; y una hermana de veintisiete años. Además otra hija, inscrita en una secundaria formal, viene de oyente para regularizarse. Por otra parte, de los tres alumnos de preescolar, una es sobrina y dos son nietos (uno es hijo de la facilitadora, y otro, de su nuera, estudiante de secundaria). Cabe mencionar que este centro se encuentra en el patio de la casa donde vive la presidenta del APCE y sus parientes. De esta manera, este centro beneficia fundamentalmente a una familia.

### **LAS FIGURAS DEL PROGRAMA**

Cada CTE debe contar con un equipo permanente de figuras: facilitador líder, facilitador, madre de apoyo y hasta últimamente, en algunos centros se ha incorporado la nueva figura de madre operativa. Además, también cuentan con otras dos figuras que atienden a varios centros dentro de una misma delegación: los formadores tutores quienes ofrecen asesoría y seguimiento, y los asistentes pedagógicos, quienes tienen a su cargo a los facilitadores. De hecho, los centros que visitamos cuentan con casi todas las figuras. Sin embargo,

---

observamos un caso que no cuenta con facilitador y/o madre operativa. En la práctica, pareciera que no le fueran tan indispensables, pues la facilitadora líder, quien también es la presidenta de la APCE, imprime un estilo eficaz en su funcionamiento.

En esta primera etapa de instrumentación del programa, el potencial de la madre de apoyo, quien atiende a los niños y niñas más pequeños, ha resultado un gran descubrimiento. Generalmente se trata de una persona muy comprometida y responsable. A decir por las autoridades de la SEDEF, esta figura ha sido quien ha brindado estabilidad y ha dado solidez estructural a los centros. Como residente de la colonia o barrio donde éstos se ubican, conoce y está familiarizada con los vecinos, los procesos y las situaciones locales.

En la práctica, algunas madres de apoyo han fungido al mismo tiempo como tales y como formadora o facilitadora. En casos, también han pasado a ocupar de manera formal, el cargo de facilitador líder, como sucedió en San Simón y en Mixquic. Como el resto de las figuras, las madres de apoyo reciben un apoyo económico.

Con respecto a las facilitadoras líder, facilitadoras y madres de apoyo, no obstante existen figuras masculinas en el programa, en los centros visitados encontramos mujeres solamente. Muchas de sus historias se parecen. Por ejemplo, casadas, divorciadas, separadas o solteras, la mayoría tiene hijos de diferentes edades. Quienes tienen hijos pequeños, o bien, hijos con algún tipo de discapacidad, encuentran en los centros una forma de resolver tres problemas: trabajo que implica un ingreso, un lugar seguro para sus hijos mientras ellas trabajan, un lugar donde además, pueden estudiar.

La mayoría de las facilitadoras líder y de las facilitadoras tiene estudios de secundaria; algunas tienen preparatoria terminada, y otras más, preparatoria trunca. Como excepción, algunas tienen licenciatura en pedagogía. Para unas y para otras, el programa les ofrece una beca para seguir estudiando después de uno o dos años de servicio. Quienes no tienen la preparatoria o no la terminaron, desean concluir la y luego estudiar una carrera de nivel superior:

---

derecho, pedagogía, psicología, normalismo, computación, entre otras. Quienes tienen la preparatoria terminada, desean iniciar una carrera de manera inmediata. También dicen tener el interés de seguir participando en el programa.

Las vidas de estas mujeres no han sido fáciles. En su mayoría, tuvieron infancias con carencias económicas, mismas que fueron el motivo para que abandonaran la escuela, pues se veían en la necesidad de trabajar. Lo hicieron en diferentes oficios: como vendedoras, como empleadas en comercios, como intendentes en oficinas de gobierno, o como empleadas domésticas. Por otra parte, algunas de ellas sufrieron violencia doméstica siendo niñas y/o adolescentes.

### **LOS CTE Y EL CONTEXTO DE VULNERABILIDAD EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

El programa de los CTE se encuentra en la intersección de la política social y de la política educativa, y toma como eje el concepto de exclusión. Un antecedente importante para su formulación fue el estudio *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el DF*, realizado en el Centro de Estudios en Economía de la Educación, bajo la responsabilidad de Manuel Ignacio Ulloa Herrero, actual director de Planeación de la SEDF. El estudio localizó y cuantificó el fenómeno de la exclusión escolar en el DF, tomando en cuenta los siguientes elementos:

- El tamaño de la ciudad de México que la coloca entre las urbes más pobladas del planeta.
- La dinámica demográfica por la cual ha tenido lugar un ligero decremento de las poblaciones de los grupos en edad escolar.
- La caracterización de los grupos especialmente vulnerables a la exclusión escolar.
- Los espacios de la exclusión (datos por delegaciones).

---

Según el II Censo de Población y Vivienda (2005) en el DF, 39.505 niños y niñas no asisten a la escuela a los que habrá que sumar los infantes de tres a cinco años que tampoco asisten. Esta cifra representaría la población potencial en edad escolar para los CTE.

Cabe destacar que entre los objetivos de los CTE también se encuentra dar atención a los adultos analfabetas o que no completaron su educación básica. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con base en los datos censales, establece que en 2005 existían **29,558 hogares con hijos en edad normativa básica (de tres a catorce años) en los que el jefe o cónyuge era analfabeta**. De manera concomitante, la cifra de niñas y niños en edad escolar, uno de cuyos padres era analfabeta, ascendía en ese mismo año a 37,254 en el DF (INEE: 2007). Estos padres y madres analfabetas que rondan los 30,000 son también parte importante de la población potencial de los CTE, y su alfabetización conllevaría efectos muy positivos tanto personales como familiares, como por ejemplo el poder proporcionar un mayor apoyo a los hijos en su vida escolar. Otro grupo que requiere opciones novedosas, una de las cuales pueden ser los CTE es el de los jóvenes de catorce a diecisiete años que estudian y trabajan, que solamente trabajan o que ni estudian ni trabajan

La población potencial de los CTE considera también a las niñas y niños con discapacidades que no asisten a la escuela. Se trata de un universo aproximado de **3,350 menores** (según el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, datos contenidos en el estudio Las exclusiones: 30). Cabe subrayar que la discapacidad opera como un factor que potencia la exclusión ya que mientras que en el DF la no asistencia a la escuela de los niños sin discapacidad ronda el 4%, este porcentaje asciende aproximadamente a 24% cuando se trata de niños que padecen alguna discapacidad.

La inequidad y la persistencia de la discriminación se aprecian también en los datos relativos a los indígenas. Según el II Censo de Población y Vivienda 2005, el universo de población infantil que vive en el DF, que se encuentra entre los

---

cinco y catorce años, que es hablante de lenguas indígenas y que no asiste a la escuela viviendo en el DF es de **866 menores**.

De todo lo anterior, podemos concluir que en el DF confluye un conjunto de condiciones sociales y educativas que si bien es en muchos sentidos más favorable que en otras entidades, da lugar a configurar un universo muy diverso de personas que no ha tenido acceso o bien ha abandonado la escuela sin terminar la educación básica que, según el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tiene carácter de obligatoria.

Se trata de personas de todas las edades, cuya mayoría es hablante de castellano, pero otros, hablan alguna lengua indígena. Hay quienes tienen alguna discapacidad. Otros padecen de diferentes grados de marginación, que en el caso de los niños y jóvenes se puede captar en la estadística nacional, por el simple hecho de que no están en donde debieran estar, esto es, en las escuelas. Un análisis más fino nos revelaría la confluencia de varios factores que se asocian, perfilando situaciones que se pueden englobar en la desescolarización.

### **LOS PRINCIPALES RETOS DEL PROGRAMA**

El programa opera en un contexto sumamente complejo en el que existen situaciones que se expresan en la ambigüedad y en la falta de claridad de temas importantes, y en un ambiente de tensión política entre los niveles federal y local. Quizá el reto más claro es que la SEDF logre resolver el problema de la imposibilidad de certificación de los estudios de los niveles primaria y secundaria, mismo que ha llevado a la deserción del programa de jóvenes de ambos sexos, quienes tienen el legítimo interés de obtener el correspondiente certificado. Esto nos lleva a plantear la necesidad de la redefinición de la dimensión “escolarizada” de los centros, evitando que las expectativas de las y los alumnos, así como aquellas de las y los facilitadores, excedan las limitadas

---

posibilidades que el programa tiene para incidir en la resolución jurídica y legal de cuestiones educativas.

Otro desafío se ubica en el ámbito del personal docente compuesto por los facilitadores. Su entusiasmo y su compromiso con el programa no son suficientes para hacerse cargo de una manera profesional de la compleja educación ofrecida en los centros. Ya mencionábamos que los centros son verdaderos mosaicos sociales y culturales, que implican atender a grupos multinivel, a alumnos extraedad, a personas que se distinguen por sus características personales físicas, intelectuales y familiares, por su heterogeneidad cultural, social, étnica, por sus diferentes grados de pobreza etc. Trabajar con estos grupos tan complejos requiere de una formación y una experiencia que los facilitadores de los CTE apenas comienzan a adquirir. El problema se agrava al existir facilitadores que no recibieron la capacitación inicial y se han ido preparando vía la práctica y la experiencia en el trabajo cotidiano. Este constituye un gran reto para los responsables del programa, para quienes el tema de una adecuada y suficiente formación de las figuras es prioritario que permita atender a grupos multinivel y a poblaciones de alumnos y alumnas sumamente heterogéneas en cuanto a edades, a características personales, físicas, intelectuales, familiares, culturales, étnicas, socioeconómicas etc. La SEDF está en proceso de reestructurar los programas de capacitación. Habrá que esperar algún tiempo para observar sus resultados.

Un desafío más consiste en lograr que todos los centros funcionen bajo condiciones de equidad, pues observamos la existencia de enormes diferencias entre los centros que funcionan con los apoyos económicos y de equipo de la SEDF y en lugares y bajo condiciones materiales de trabajo adecuadas, y aquellos que se han echado a andar sin apoyos económicos y materiales y, por tanto, operan bajo condiciones muy adversas. Los apoyos económicos deben pasar por un largo y tortuoso peregrinaje administrativo y burocrático que retrasa su entrega. Pero aún así, habría que valorar hasta qué punto es conveniente iniciar centros que no cuentan con las condiciones suficientes para operar, ya que bajo

---

estas condiciones difícilmente pueden cumplir de manera satisfactoria con los objetivos del programa.

Otro reto del programa para proporcionar atención educativa de calidad a estos grupos vulnerabilizados en el marco de la diversidad y la inclusión consiste en aprovechar intensivamente los recursos que existen en esta ciudad capital y de estrategias diferenciales y especializadas. Para poder llevar a cabo este objetivo, la SEDF ha puesto a la disposición de los centros, recursos humanos especializados en sordos, mudos, ciegos, personas con problemas de aprendizaje, discapacitados físicos y/o mentales, indígenas que no hablan español o lo hablan deficientemente etc. Sin embargo, estos recursos todavía no son suficientes.

Por ejemplo, falta soporte médico o psicológico en la elaboración de los diagnósticos que los facilitadores realizan de cada alumna y alumno en los centros. Al no tener la adecuada preparación para llevar a cabo esta tarea, los facilitadores "diagnostican" de manera intuitiva, que un niño "tiene retraso mental" o que una niña es "hiperactiva". Cada facilitador elabora un reporte de cada uno de esos casos y lo entrega a la SEDF para que dé respuestas a estas solicitudes de apoyo especializado. Las respuestas no se dan de manera rápida, dado que este apoyo no siempre se encuentra entre el personal de la SEDF ni tampoco en las instancias externas con las que la Secretaría mantiene contacto. Por ello, sería conveniente aprovechar de manera más intensa los recursos que posee el DF con respecto al conocimiento práctico de organizaciones especializadas, de asociaciones civiles, de grupos de profesionistas, jóvenes universitarios, organizaciones no gubernamentales y de otras instancias públicas. Adicionalmente es importante aprovechar la extensa oferta cultural que ofrece la ciudad de México.

Por último es necesario subrayar que el rumbo que tome el desarrollo del programa, ya sea inclinándose más claramente hacia la reinserción escolar o hacia la reafirmación como programa de inclusión educativa, dependerá en

---

gran medida del curso que tome la descentralización de la educación básica en el DF.

No obstante todas las dificultades del programa y los retos que ello implica, los CTE constituir una respuesta innovadora a al problema de la exclusión educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alvarez Mendiola, Germán et al, (1994). *Informe: Sistema Educativo Nacional de México*, SEP y OEA, México, en: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex04.pdf>

Arnaut, Alberto (2008). "La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992", en Axel Didriksson y Manuel Ulloa (coordinadores), *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, México, pp. 145-152

Boltvinik, J. (1999). *Pobreza y distribución del ingreso en México*, Siglo XXI, México

Calvo Pontón, Beatriz (2005). "A trece años de descentralización educativa en México. El Distrito Federal: un caso inconcluso", en Guadalupe Teresinha Bertussi (coordinadora), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa, México

Calvo Pontón, Beatriz (2008). "La descentralización educativa en el DF. Sugerencias para una propuesta de modelo de descentralización", en Axel Didriksson y Manuel Ulloa (coordinadores), *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal, México pp. 227-237

CONAFE, 1996, *La educación comunitaria rural. Una experiencia mexicana*, (manuscrito no publicado), CONAFE, México

CONAFE, 2003, *Guía para la instructora y el instructor de Cursos Comunitarios*. CONAFE, México

CONAFE, 2003, *Cuaderno para la aspirante a instructora y el aspirante a instructor de Preescolar Comunitario*. CONAFE, México

- 
- CONAFE, 2006, *La propuesta educativa. Guía de trabajo de la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena*, MAEPI, CONAFE, México
- Didriksson, Axel (2007). "Reglas de operación para acciones de inclusión educativa a cargo de la Secretaría de Educación del Distrito Federal", en *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, México
- Didriksson, Axel (2008). "Reglas de operación para acciones de inclusión educativa a cargo de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (24 de junio)", en *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, México.
- Friedmann, J. (1986). *The World City Hypothesis*, en *Development and Change*, Vol. 17, Issue 1, Institute of Social Studies, Holanda, pp. 69-83
- Gaceta Parlamentaria* (2008) núm. 2653-XV, México,  
<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/60/2008/dic/20081211-XV.pdf>
- Gobierno del D F (2007). "Reglas de Operación de las llamadas Acciones de inclusión y equidad educativa", en *Gaceta Oficial del Gobierno del DF*, México
- Gobierno del D F / UNICEF (2006) *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.*, Coedición del Gobierno del DF y UNICEF, México
- INEE (2006). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, INEE, México
- Hill, Michael y Hupe, Peter L. (2002) *Implementing public policy*, SAGE Publications, Londres.
- Knox, P. L. y Taylor, P. J. (editores) (1995). *World Cities in a World System*, Cambridge University Press, Cambridge
- Moreno Botello y Pansters (2006). *35 años del Conafe. Historia, contexto educativo y políticas institucionales*, CONAFE, México
- Olgún Martínez, G. y Tomai, Manuela (2004). *Acciones Sindicales para la promoción de un trabajo decente para las mujeres*, OIT, San José de Costa Rica
- Parnreiter, Christof (2002). "Ciudad de México: el camino hacia una ciudad global", *Revista latinoamericana de estudios urbano regionales, EURE*, vol. 28, núm. 85, Santiago de Chile, pp. 89-119

---

Pi i Murugó, Anna (2007). *El Conafe y los instructores comunitarios*. Eusebia Martínez Silva: *instructora comunitaria náhuatl en la ciudad de México*, en “Correo del maestro”, n. 137, México,  
<http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2007/octubre/index137.htm>

Robles Vázquez, Héctor V. (Coordinador) (2007). *Panorama educativo de México 2007*. *Indicadores del sistema educativo nacional*, INEE, México

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1990). *Dialogar y descubrir. La experiencia de ser instructor*, Conafe-DIE, México

Sassen, S. (1991). *The Global City, New York, London, Tokio*, Princeton University Press, Princeton

Con la colaboración de Claudia Mireya Gómez Torres