

## Desafíos para la evaluación en educación media superior: primero jóvenes, luego estudiantes

### Dossier nacional

Rodolfo Tuirán  
Yoloxóchitl Bustamante  
Miguel Székely  
Miguel Ángel Martínez  
Héctor Morales  
José Antonio Pérez  
Luis Antonio Mata  
Leticia Pogliaghi

### Perspectivas internacionales

Colombia, Chile  
Italia, Perú  
Polonia, Uruguay

### Voces del INEE

Teresa Bracho  
Margarita Zorrilla  
Giuliana Mendieta  
Mariana Castro  
Lizbeth Torres  
Adriana Dander  
Jorge Hernández  
Eduardo Backhoff  
Francisco Miranda

### Crónica

Magali Tercero  
Pedro Mejía

### Contextos y proyectos

Subsistemas de educación media superior  
Programas Estatales de Evaluación  
y Mejora Educativa

Con suplemento especial:  
*Pautas para el acompañamiento de  
los Programas Estatales de Evaluación  
y Mejora Educativa*

Con textos traducidos  
al mixteco de la costa de Oaxaca









# Bitácora

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México

Año 3, No. 7 / Marzo-junio 2017

## PALABRA INVITADA

- 3** **Las batallas en el desierto**  
José Emilio Pacheco

## DE PUÑO Y LETRA

- 4** **Primero jóvenes, luego estudiantes**  
Consejeros de la Junta de Gobierno del INEE

## DESDE EL ESCRITORIO

- 5** **De cuando Pedro regresó al bachillerato**  
Pedro Mejía Merino

## EL INVITADO

- 7** **Jóvenes: sólo la autorregulación les dará libertad**  
José Bernardo Toro

## VOCES DE LA CONFERENCIA

- 12** **La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida**  
Rodolfo Tuirán

## NUESTRA VOZ

- 16** **Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina**  
Teresa Bracho González  
Francisco Miranda López

- 23** **Evaluación del aprendizaje en la educación media superior**  
Jorge Hernández Uralde  
Eduardo Backhoff Escudero

- 28** **Construir futuros: la agenda que debe acompañar al Nuevo Modelo Educativo en la educación media superior**  
Margarita Zorrilla Fierro

## ASÍ VAMOS

- 32** **Expectativas de vida, ocio y futuro de la juventud**

## DE PIE EN EL AULA

- 34** **Decálogo de principios pedagógicos esenciales para la docencia frente a los jóvenes**  
Héctor Morales Corrales

## ITINERARIO

- 38**

## CARTA NÁUTICA

- 40** **Propuestas para media superior desde los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa**

## REPORTE ESPECIAL: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

- 42** **¿Por qué hablar de las juventudes desde la evaluación educativa?**

## REPORTAJE

- 43** **Voces y retos de los subsistemas de educación media superior**

## CRÓNICA DE CULTURA URBANA

- 48** **Feministas de 14 años en Facebook**  
Magali Tercero

## ARTÍCULO DE FONDO

- 52** **¿Cómo hacer que los jóvenes se queden en la escuela?**  
José Antonio Pérez Islas  
Luis Antonio Mata Zúñiga  
Leticia Pogliaghi

## OCHO IMÁGENES

- 58** **Rostros de los jóvenes en México**

## DOSSIER: JÓVENES EN EL MUNDO. LATITUDES

## SIN PASAPORTE

- 60** **Mediciones educacionales: lecciones aprendidas en Chile**  
Jorge Manzi

- 65** **Realidades estudiantiles en Polonia, Chile, Italia y Perú**  
Anne Wojciuk  
Juan Bravo Miranda  
Lionello Punzo  
Jaime Saavedra

## OTRAS MIRADAS

- 70** **Decisiones sobre la educación media superior en México**  
Yoloxóchitl Bustamante Díez  
Miguel Székely Pardo  
Miguel Ángel Martínez Espinoza

- 75** **Primero jóvenes, luego estudiantes: perspectiva escasamente tomada en cuenta**  
Ernesto Rodríguez

## HOJA DE RUTA

- 81** **Entre la diversidad y la fragmentación: sobre el origen y desarrollo de la educación media superior en México**  
María Adriana Dander Flores

- 85** **Estrategias de política implementadas para atender el abandono escolar en educación media superior**  
Giulianna Mendieta Melgar  
Mariana Elizabeth Castro

- 90** **¿Qué papel debe desempeñar la educación media superior en la formación de competencias?**  
Lizbeth Torres Alvarado

## NUESTRO ALFABETO: LETRA H

- 94** **(Jóvenes, maestros y...) Habilidades digitales**

## ANTICUARIA

- 95** **Tres para las adolescentes de todos los tiempos**

## DE LOS LECTORES

- 96**

## ARTÍCULOS EN LENGUAS INDÍGENAS

- 99** **Mixteco de la costa de Oaxaca**

# Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México

Publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

Año 3, No. 7. Marzo-junio 2017

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Hecho en México. Prohibida su venta.

## Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

### Junta de Gobierno

Sylvia Schmelkes del Valle, Consejera presidenta  
Teresa Bracho González, Consejera  
Margarita María Zorrilla Fierro, Consejera  
Eduardo Backhoff Escudero, Consejero  
Gilberto Ramón Guevara Niebla, Consejero

### Unidad de Normatividad y Política Educativa

Francisco Miranda López, Titular

### Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Jorge Antonio Hernández Uralde, Titular

### Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

María del Carmen Reyes Guerrero, Titular

### Unidad de Administración

Miguel Ángel de Jesús López Reyes, Titular

### Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

Verónica Malo Guzmán, Coordinadora ejecutiva

### Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federales

José Roberto Cubas Carlin, Coordinador

### Órgano Interno de control

Luis Felipe Michel Díaz, Titular

### Equipo de redacción y cuidado de la Gaceta

Francisco Miranda López  
fmiranda@inee.edu.mx

#### Dirección

Adriana Guadalupe Aragón Díaz  
aaragon@inee.edu.mx

#### Coordinación

Laura Athié  
lathie@inee.edu.mx

#### Editora responsable

Lizbeth Torres Alvarado  
ltorres@inee.edu.mx

### Investigación y asistencia editorial

#### La Gaceta agradece a:

Raquel Ahuja Sánchez, Directora general de Evaluación de la Oferta Educativa del INEE  
Margarita María Zorrilla Fierro, Consejera de la Junta de Gobierno del INEE

Por su apoyo para la publicación de la carta autobiográfica de Pedro Mejía que acompaña la sección "Desde el escritorio" de este número.

#### Apoyo en revisión e información:

Mariana Elizabeth Castro  
Erica Villamil Serrano  
Eduardo Roberto Carlos Aguinaga

#### Apoyo administrativo

Vanessa Miramón Rendón  
Lourdes Pulido Gómez  
Sergio León Edgardo Sánchez Nogales

#### Apoyo logístico

Selene González García  
Martha Elizabeth Guerrero Santillán  
Leticia Montalvo Montoya  
Erika Yosselin Neri Mayoral

## Agradecimientos

### Difusión, micrositio y redes

DIRECCIÓN GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL DEL INEE  
Plácido Pérez Cué  
Judith Bonfil Sánchez  
Guillermo Abraham Cornejo Medina  
María Azucena Díaz Valerio  
Julieta Gómez de la Riva  
Esther Casandra Gutiérrez Cerda  
Pedro Rangel García  
Pablo Enrique Rodríguez  
Esther Saldívar Chávez  
Olga Karina Osiris Sánchez Hernández  
Elizabeth Plata Jiménez  
Alma Lilia Vega Castillo

### Encuesta, estadística y apoyo informático

DIRECCIÓN GENERAL DE INFORMÁTICA Y SERVICIOS TÉCNICOS DEL INEE  
José Eduardo Moreno Fernández  
José Arteaga Romero  
Abel Pacheco Ortega  
César Sandoval Hernández

### Recursos financieros y materiales

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS  
Erika Rocha Vega  
Marco Antonio Sosa Illán  
Alfredo Torre Álvarez

### Registros y derechos de autor

DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS  
Agustín Eduardo Carrillo Suárez  
Marco Antonio Mora Beltrán  
Edwin Cuitláhuac Ramírez Díaz  
Fernando Colmenero Reyes

## Gestión de contenido y desarrollo editorial

### LACANTI

Efrén Calleja Macedo  
Dirección editorial

Benito López Martínez  
Dirección de arte

María Magdalena Alpizar Díaz  
Coordinación editorial

Mary Carmen Reyes López  
Asistencia editorial

### Ilustración

Pp. 3-20, 96: Enrique Torralba  
Portada y pp. 23-52: Blanca Isabel Cruz  
Pp. 60-91: Ana Karen San Emeterio

### Fotografía

Graciela Zavala Segreste

### Corrección

Yvonne Cartín Cid

### Traducción al inglés

Fred Rogers  
Tiosha Bojorquez Chapela

### Traducción a lenguas indígenas

Pedro Mejía Merino  
Unión Nacional de Traductores Indígenas

“Su alma se acababa de levantar de la tumba de su adolescencia, apartando de sí sus vestiduras mortuorias. ¡Sí! Encarnaría altivamente en la libertad y el poder de su alma, como el gran artífice cuyo nombre llevaba, un ser vivo, nuevo y alado y bello, impalpable, imperecedero. Se arrancó nerviosamente de la roca porque no podía ahogar por más tiempo la llama de su sangre. Sentía las mejillas abrasadas y que en la garganta le palpitaba un canto. Y sus pies, ansiosos de errar, pugnaban por partir hacia los confines del mundo. ¡Adelante!”

James Joyce, *Retrato del artista adolescente*

**Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México.** Año 3, No. 7. Marzo-junio 2017, es una publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a cargo de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Barranca del Muerto No. 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, 03900, Ciudad de México. Tel.: (55) 5482-0900. www.inee.edu.mx. Editora responsable: Laura Athié / lathie@inee.edu.mx. **Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo:** 04-2015-052609471000-203, ISSN: 2448-5152, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Licitud de Título y Contenido, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, en trámite. Permiso SEPOMEX en trámite. Impresa en **Editorial Color, S. A. de C. V.** Naranja No. 96 BIS, Col. Santa María La Ribera, Del. Cuauhtémoc, Ciudad de México, 06400. Tel.: (55) 3237-5773. [ecolor@live.com.mx](mailto:ecolor@live.com.mx). Este número se terminó de imprimir el 26 de abril de 2017 con un tiraje de 3 mil ejemplares más reposición.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE. El contenido, la presentación, la ilustración y la fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2017). *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. Publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. No. 7. Marzo-junio 2017. México.

Comentarios y sugerencias:  
[gacetapnee@inee.edu.mx](mailto:gacetapnee@inee.edu.mx)  
[pnee@inee.edu.mx](mailto:pnee@inee.edu.mx)



Visite la página del INEE y el blog de la Gaceta: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta/>



Conozca el micrositio de la PNEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/pnee-peeme>



INEE Youtube <http://goo.gl/fHRDvC>



Twitter @INEEMX



INEE Facebook <http://goo.gl/axitPa>



Consulte el catálogo de publicaciones en línea del INEE: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)



“Lo que más odio”: La crueldad con la gente y con los animales, la violencia, los gritos, la presunción, los abusos de los hermanos mayores, la aritmética, que haya quienes no tienen para comer mientras otros se quedan con todo; encontrar dientes de ajo en el arroz o en los guisados; que poden los árboles o los destruyan; ver que tiren el pan a la basura.

**Carlos, en *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco.**

<https://goo.gl/eDNhgk>



# Primero jóvenes, luego estudiantes

CONSEJEROS DE LA JUNTA DE GOBIERNO DEL INEE

En esta séptima edición, la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aborda las aristas de la educación media superior y pone por delante a los jóvenes y su proyecto de vida como referentes fundamentales.

Iniciamos el número con una visión retrospectiva con el testimonio de Pedro Mejía, un ciudadano de 45 años de edad que regresó a la escuela varias décadas después para cursar el bachillerato. Su texto ejemplifica la voz de aquellos que en su momento se vieron obligados a abandonar la escuela y, al paso del tiempo, regresan aprovechando las oportunidades que se les ofrecen para seguir estudiando. Muchas de las restricciones y las oportunidades que se reflejan en este testimonio muestran los claroscuros que viven los jóvenes en la actualidad.

De la historia de vida pasamos al análisis de especialistas de Uruguay, Polonia, Perú, Colombia, Chile, Italia y México, así como los testimonios de estudiantes en el país y de los *dreamers*, en la crónica del "Reporte especial".

Se presentan, además, los proyectos y las opiniones de docentes, directivos y funcionarios nacionales, aunados a las reflexiones y las propuestas de quienes formamos parte de este Instituto y del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Estas aportaciones buscan que el tema de los jóvenes en la escuela tome fuerza a través de estas páginas.

Partimos de la premisa de que lo primordial es reconocer que esos estudiantes son *primero jóvenes* que necesitan una educación de calidad que los forme como personas aptas, creativas, capaces de enfrentar los retos actuales y, sobre todo, de convivir en una ciudadanía democrática que respete las diferencias.

México es uno de los países latinoamericanos con mayores desafíos en la educación media superior (EMS). Más de 30 millones de niños y jóvenes se encuentran en la educación obligatoria, 4.9 millones de ellos son estudiantes de EMS, aunque una buena parte (14.4%) abandona sus estudios (INEE, 2017).

Además, en 2014, uno de cada dos jóvenes mexicanos de 12 a 17 años de edad vivía en condiciones de pobreza; 1 de cada 10 se encontraba en pobreza extrema, y 75.6% carecían de las condiciones para garantizar el pleno ejercicio de uno o más de sus derechos sociales (CONEVAL y UNICEF, 2015).

Si bien hoy los jóvenes mexicanos —ellas y ellos, en sus diferentes contextos y circunstancias— gozan de más oportunidades educativas, acceso a servicios de salud y empleo que generaciones anteriores, siguen enfrentando brechas que impiden el libre ejercicio de sus derechos.

Por ello, con la seguridad de que su realidad está dentro y fuera de las aulas, y de que es indispensable reconocer el entramado de valores, necesidades, ausencias, dificultades y sueños que envuelve sus vidas, la *Gaceta* ofrece un amplio panorama de reflexiones en torno a la juventud y las juventudes.

Así, la presente edición muestra las rutas que plantean quienes han escuchado a los jóvenes y quienes han diseñado evaluaciones, políticas y programas. Todo a partir de las siguientes inquietudes: ¿Por qué a los estudiantes no les gusta la escuela? ¿Qué enfrentan hoy? ¿Qué factores afectan su entorno de vida? ¿Qué les mueve? ¿De qué formas aprenden? ¿Qué sueñan con ser en la etapa adulta? ¿Qué hace mal el sistema educativo? ¿Qué está haciendo bien? ¿Qué está dejando de atender?

Esperamos encontrar juntos, en estas páginas, algunas respuestas hacia caminos que nos permitan construir, con ellos y para ellos, un mejor futuro. €

## Referencias

- CONEVAL-UNICEF (2015). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*, 214. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- INEE (2017). *La Educación Obligatoria en México*. Informe 2017. México: INEE. Recuperado de: <https://goo.gl/zfoJCK>

# De cuando Pedro regresó al bachillerato

De los 4.9 millones de jóvenes mexicanos que cursan el nivel medio superior, 693 077 abandonaron la escuela en el ciclo 2014-2015 por razones como las que se abordan en esta edición (INEE, 2017), pero ¿por qué motivo alguien, después de varias décadas, decidiría volver y estudiar el bachillerato? Pedro lo cuenta en esta carta autobiográfica.

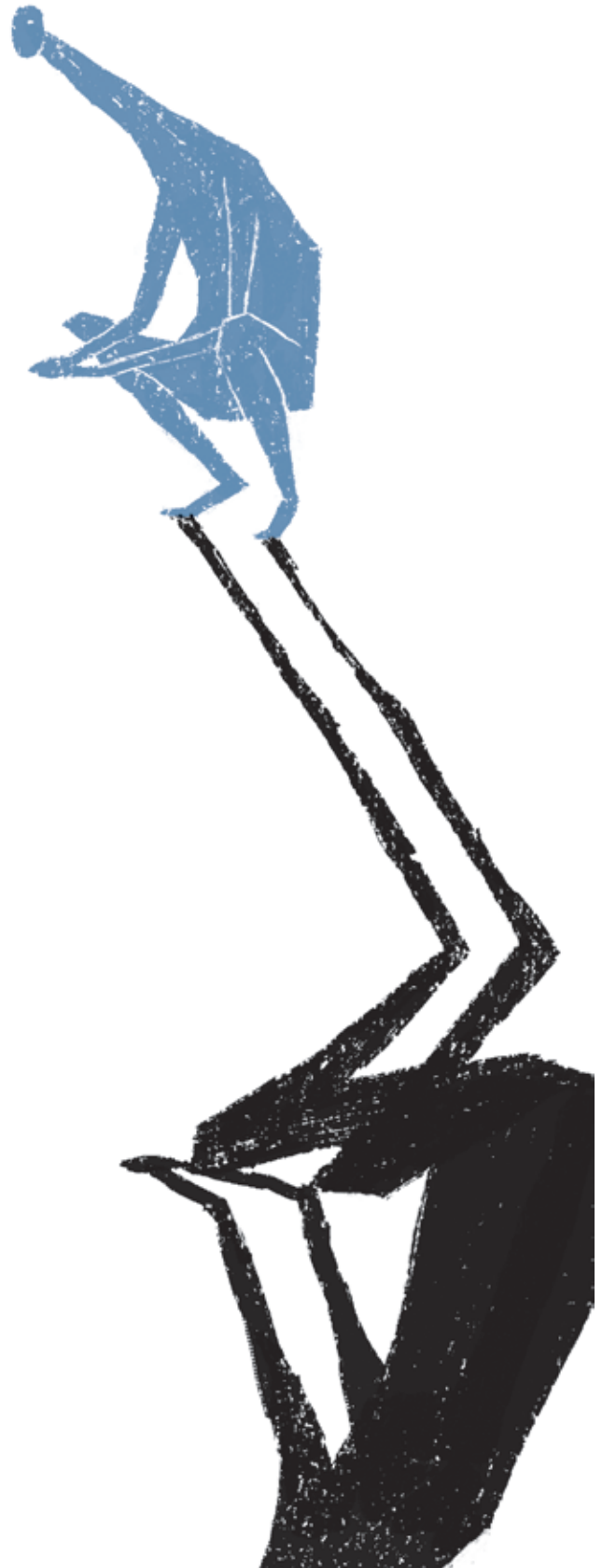
PEDRO MEJÍA MERINO  
Oficial de seguridad del INEE

## El origen

Me llamo Pedro Mejía Merino. Tengo 45 años. Nací el 20 de febrero de 1971 en un pueblo que se llama San Lorenzo, perteneciente al estado de Oaxaca.

Crecí en este pueblo en donde reina la pobreza, ahí cursé la primaria. Era tanta la pobreza que tenía que ir a la escuela descalzo y no tenía ni mochila, llevaba mis libros bajo el brazo o en mi hombro. Jugaba basquetbol descalzo. Empecé a trabajar desde los 12 años en Santa Rosa de Lima, un pueblo que queda muy cerca del mar, donde viven productores de limón y sandía, tomate, melón y jitomate. Recuerdo que no aguantaba una caja de limones para subirla a la camioneta. En ese entonces ganaba 50 centavos al día. Trabajé ahí dos semanas y gané seis pesos, gasté uno y llevé cinco [a casa]; yo estudiaba y trabajaba.

No tenía ropa, sólo dos camisetas y un calzón para los seis días de clase. Quería comer lo mismo que comían mis compañeros a la hora del recreo, pero sólo tragaba saliva porque, cuando no trabajaba, no tenía dinero para comprar. Me gustaba mucho el pan que se llama “submarino”. Cuando empecé a trabajar fue la primera vez que me lo compré. Hasta el día de hoy lo recuerdo.





Cuando llegué a quinto año, no tuve dinero para comprar mi uniforme para recibir la bandera; cuando llegué a sexto grado, de nuevo no pude comprar mi uniforme para recibir mi certificado. Mis demás compañeros iban todos con su uniforme y yo fui el único que no lo portaba. Mi maestra me preguntó: “¿Y tu madrina va a estar en el aire?”, porque tampoco había contratado una mesa para ella.

### El motivo

Dejé de estudiar por falta de apoyo de mi padre. Él tenía la idea de que los hombres tenían que trabajar en el campo y las mujeres debían quedarse a cuidar la casa. Por eso se enojaba mucho cuando yo iba a la escuela. Él decía que de ahí no salía para comer y que trabajara en el campo, porque de ahí sí salía. Llegó el momento en el que él ya no dejaba nada de comer. Me acuerdo de que mi mamá me daba de comer antes de que llegara mi padre del campo porque, si llegaba y estábamos comiendo, nos echaba a correr y ya no comíamos.

Mi casa era de lámina de cartón. Era tanta la pobreza, que la pared sólo era de hoja de palma parada. Así pasaron los días hasta que me puse a estudiar y a los 14 años pude terminar la primaria. La verdad, yo soñaba con poder estudiar y hacer algo grande con mi vida, pero no lo logré. Recuerdo que tuve un padrino que me dijo que me iba a apoyar; yo me puse muy contento porque él era de otro pueblo. Tomé mis documentos y lo fui a ver, pero resultó que puso de pretexto que no se podía porque mi acta de nacimiento no llevaba los mismos apellidos. Así que regresé a mi pueblo muy triste. No me quedó de otra que juntarme con mi mujer por no tener la oportunidad de estudiar.

Regresé a trabajar en el campo de Santa Rosa de Lima y empecé a sufrir otra vez sin estudio; primero empecé a trabajar en el riego. Mi trabajo era regar plantíos de papayas, que estaban sembradas entre limonares. Pasaban los tractores con su rastro y quedaban muchas espinas enterradas. Yo tenía que trabajar descalzo y me espinaba mucho; no podía usar huaraches porque la tierra se hacía como chicle.

### El cambio

En septiembre de 1997 pasó el huracán Paulina. Quedó todo inundado [en el pueblo] y me quedé sin trabajo, así que tuve la necesidad de probar suerte en la Ciudad de México. Llegué sólo con una caja de cartón, a los 27 años, y no hablaba español, apenas podía pronunciar unas cuantas palabras.

Me costó mucho trabajo, pero gracias a Dios pude concluir mi secundaria por medio de la Policía Auxiliar, y ahora que estoy cursando el nivel medio superior se me dificulta aún más, porque ahora me preocupan cosas como mi familia y problemas en el trabajo. No es lo mismo que sólo dedicarse al estudio, pero voy a esforzarme para concluir la escuela, ya que sin estudio uno no es nada en la vida. Les agradezco a mis maestros la paciencia que me tienen, ya que no es fácil estudiar cuando uno ya es grande.

### El consejo

Mi consejo para los jóvenes que tienen la oportunidad de estudiar es que la aprovechen, porque para mí es un privilegio. No todos tuvimos ni tenemos las mismas oportunidades de poder estudiar. Tengo cuatro hijos; tres de ellos ya concluyeron sus estudios de nivel medio superior, y el más pequeño tiene 11 años, está en sexto grado de primaria. Yo les decía a mis hijos que, si ellos querían estudiar, yo los apoyaba, ya que no tuve esa oportunidad. €

\* **Pedro** quiere llegar a la universidad y estudiar la licenciatura en Derecho para defender a los indígenas. Es oficial de seguridad del INEE y forma parte de un grupo de adultos con diferentes actividades, edades y empleos que han regresado a cursar el bachillerato todos los sábados, con maestros del DGETI No. 10 “Margarita Maza de Juárez”, en la Ciudad de México.

Escrita de puño y letra, esta carta llegó a la redacción de la *Gaceta* de manera inesperada para abrir inquietudes pendientes frente a la educación media superior, y se publica con el aval del autor, quien colaboró en la traducción al mixteco, su lengua natal.

### Referencia

INEE (2017). *La Educación Obligatoria en México*. Informe 2017. México: INEE. Recuperado de: <https://goo.gl/zfoJCK>



## Jóvenes: sólo la autorregulación les dará libertad

“Nuestros sistemas educativos no tienen capacidad para formar en la autonomía. Para llegar ahí se necesita desarrollar tres grandes capacidades: autoconocimiento, autoestima y autorregulación —dice **José Bernardo Toro**, asesor de la Fundación Avina, desde Colombia—. En general, ninguno de nuestros espacios de socialización está dotado de herramientas ni de prácticas rutinarias para formar esos tres aspectos.”

**L**os jóvenes y los niños son recién llegados al planeta. Esta observación es muy importante porque generalmente emitimos juicios como adultos, pero no nos damos cuenta de que los muchachos están pasando por lo mismo. Como cuando uno llega a China o a Japón y no domina la lengua ni las costumbres. ¿Qué hace? Mirar e imitar.

El discurso de los jóvenes no puede ser superior a la forma cultural de los adultos de una sociedad. ¿Por qué? Porque los primeros ven, imitan e interpretan lo que los segundos hacemos y decimos. Y si no logramos interpretarnos y observarnos a nosotros mismos, tampoco podremos ver qué está pasando con ellos.

Aunque parece obvio, es necesario mencionar que los muchachos que provienen de entornos más organizados y con mejores perspectivas, cercanos a adultos que hacen planes futuribles y tienen todo decidido, poseen esas mismas características. Hablamos de jóvenes de clase alta, con recursos económicos.

Por otra parte, los de ingresos medios tratan de interpretar todas las oportunidades educativas, sociales y culturales, y hacen apuestas sobre su futuro: “Voy a ser ingeniero, voy a ser médico, voy a ser político”, porque leen posibilidades que podrían construir o que pueden ser



apoyadas por sus familias. Los primeros tienen certezas; los segundos, apuestas.

El problema es para los sectores pobres pues, como no tienen oportunidades, en su entorno no hay apuestas; todo es inmediato, no hay mañana, se basan en la incertidumbre. Y la sociedad no posee suficiente información de su entorno para modificarlo o modelarlo en favor de un proyecto social o educativo.

En Colombia, los jóvenes sí están interesados en política, aunque no han podido resolver un problema importante: cómo tener instituciones nacionales públicas y privadas que reflejen sus intereses, que se parezcan a ellos. Este principio ha movilizó a todos los indignados de Oriente y de Occidente.

No les estamos ofreciendo claves a los muchachos en el ámbito educativo, ni de formación política, ni universitario, ni de comunicación, para que se involucren en la construcción de una nueva sociedad. Y creo que esto se debe a que nosotros tampoco las conocemos.

Por ejemplo, en la Fundación Avina, en Chile, logramos contactar a dos de los líderes del movimiento de los “pingüinos”, estos chicos que pugnaban por una mejor educación. Una tendría 15 o 16 años. En cierto momento le dije:

—Bueno, ¿qué es lo que ustedes quieren?

Y me respondió:

—Mire, señor, usted no me puede preguntar a mí cuál es el sistema educativo que nosotros necesitamos. Yo soy una niña. No puedo decidir cuál es el más conveniente. Lo que sí sé es que el que ustedes nos ofrecen no nos sirve para nada.

Eso refuerza lo que mencioné al principio: no hay más proyecto para los jóvenes que el que los adultos sean capaces de construir.

### Un proyecto ético: un sentido de nación

Para Bernardo, que ha asesorado ministerios de educación de diversos países, los valores se forman en las rutinas. Si quieres saber qué valores tienes en tu casa, mira las rutinas de tu casa. Si quieres saber qué valores tiene el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), mira sus rutinas. Punto, no hay mucho más que hacer. Todos los discursos sobre valores se desvanecen ante un hecho real, ante la vida cotidiana, que es donde se estructuran los comportamientos.

Las principales fuentes de valores de los jóvenes son la casa, la calle, las organizaciones de barrio, la escuela, las

iglesias a las que van o no van, los movimientos políticos a los que pertenecen o no pertenecen, y los medios de comunicación.

Uno de los problemas es la falta de coherencia. Una sociedad es coherente en cuanto a valores cuando esos diferentes espacios de socialización proponen cosas propias de su campo de acción, pero tienen el mismo proyecto ético. ¿Qué pasa, en principio? Que estos diferentes espacios no coinciden entre sí. Por ejemplo, en la escuela le podemos enseñar al joven: “Todos los hombres son iguales, independientemente de su raza, color o religión”. Él dice: “Uy, qué bueno eso”. Más tarde, llega a la casa y anuncia: “Mamá, invité a Luis a jugar fútbol aquí en el patio”. Y la mamá le contesta: “Aquí no aceptamos negros” o “no aceptamos indios”.

¿Qué pasa? Que las rutinas de la casa y las de la escuela tienen valores contradictorios. El joven empieza a desconfiar y a sentir tedio de todo, porque lo que más ama, y ése es el problema de ser padre o profesor, no es la sabiduría, sino la coherencia. Si alguien pretende ser modelo y no es coherente, tendrá problemas para ser reconocido y aceptado en su conducción.

Nuestras rutinas no están diseñadas en función de una coherencia ética. Simplemente formulamos un montón de objetivos y aumentamos las normas, pero no promovemos los comportamientos y valores deseados. Hablamos de la importancia de la participación, pero nadie puede hablar en clase; de respeto a la mujer, pero los profesores son muy morbosos. No es un problema de apatía ni de indiferencia de los jóvenes, sino de análisis; nada es coherente.

### Sólo la autorregulación genera libertad

Nuestros sistemas educativos no tienen capacidad para formar autonomía. Para llegar ahí se necesita desarrollar tres grandes capacidades: autoconocimiento, autoestima y autorregulación. En general, ninguno de nuestros espacios de socialización está dotado de herramientas ni de prácticas rutinarias para formar esos tres aspectos.

En casa, en la escuela, en el trabajo, en los medios de comunicación, ¿cuántos elementos le ayudan a un muchacho a autoconocerse? Cero. En una sociedad que ama la heteronomía, no se permite ser autónomo.

Nuestras sociedades formulan legislaciones negativas. Son expertas en decir cómo no son las cosas, qué no se puede hacer y qué está castigado. Pero no son capaces de crear normas y arquitecturas de comportamiento en



Lo anterior requiere un gran trabajo de autoconocimiento: aprender a mirar su origen, conocer nuestra memoria para comprender y valorar otras. Pero tampoco tenemos eso a nivel sistema. Es decir, no tenemos proyecto de nación.

función de generar condiciones para que las cosas sucedan. En ese tipo de sociedad, los niños adquieren un comportamiento que viene de reglas externas, lo cual genera dependencia, miedo y doble moral.

En la autorregulación, lo importante es el modelo de vida, que las personas tengan condiciones y apoyo para definir, con tiempo y con los elementos adecuados, qué proyecto de vida quieren desarrollar.

Imagine que su jefe le dice que para seguir trabajando en donde está tiene que levantarse a correr a las cuatro de la mañana, llueva, truene o relampaguee. Y tiene que pasar delante de las cámaras de la empresa para quedar grabado. ¿Usted qué piensa de su jefe? Pues que es un hijo de tantas. Ahora imagine que eso nunca sucedió, pero un día usted toma la decisión de levantarse a correr a las cuatro de la mañana, llueva, truene o relampaguee. ¿Qué siente cuando empieza a correr? Alegría, libertad. ¿Por qué? Porque en el primer caso la orden viene de afuera, mientras que en el segundo viene de adentro. Sólo la autorregulación genera libertad. No hay ninguna otra manera de ser libre.

Si en toda nuestra estructura cotidiana no logramos ser autorregulados, tampoco podremos lograr seres éticos, participativos, transparentes, solidarios, comprometidos. Lo anterior requiere un gran trabajo de autoconocimiento: aprender a mirar el propio origen, reconocer la propia

historia, valorar sus antecedentes y patrimonio cultural a nivel de barrio, familia y nación. Entender los errores de la sociedad para curarlos y no volver a cometerlos. Conocer nuestra memoria para comprender y valorar otras. Pero tampoco tenemos eso a nivel sistema. Es decir, no tenemos proyecto de nación.

Lo mismo pasa con la autoestima. Si el niño no tiene una familia con gran diversidad de estrategias para fortalecer el vínculo emocional, tampoco podrá adquirir seguridad en sí mismo ni reconocerse como un ser con un rol importante. Es decir, dicho vínculo le permitirá reconocer al extraño sin miedo y participar, porque tiene autoestima. Eso no es un problema del joven, sino de los adultos, y no se resuelve sólo con el sistema educativo. Hay que elaborar toda una política en los contextos de aprendizaje.

### Evaluaciones y el concepto de éxito en las pruebas

Estoy de acuerdo con que los países paguen por participar en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) por cuestiones de estrategia a nivel internacional, pero realmente eso le sirve muy poco al sistema educativo.

Casi nadie conoce el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que hace pruebas por parte de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-OREALC), para 15 países. La pregunta de esa prueba es ¿cómo mejoramos todos como continente? La discusión política y pública con la prueba PISA me parece un poco de dependencia y de complejo de inferioridad: a ver qué piden las pruebas europeas de nosotros. Si queremos mejorar los sistemas educativos de América Latina, tenemos que hacerlo juntos.

Le preguntaban al ministro de Educación de Finlandia qué opinaba de PISA y él dijo: “No opinamos nada; primero, porque nosotros no hacemos evaluación; segundo, porque desde que empezamos esta tarea de tener un sistema educativo más o menos decente, sólo intentábamos que nuestro sistema fuera al menos como el del vecino (Suecia), y en ese jueguito de mirar al vecino entendimos qué es lo que nos conviene a nosotros”.

En una reunión de educación en Brasil, en un teatro con más de 400 personas, pregunté a todos los líderes

Los niños en la primaria escuchan cómo los profesores hablan de las profesoras. Así no se les puede pedir respeto. No hay más proyecto cultural de los jóvenes y niños que el de los adultos que los rodean.

educativos de alto nivel quiénes habían visto las pruebas del LLECE. Ni uno. Apuesto a que en México tampoco, pero eso es un problema de concepción de epistemología de los que trabajamos en educación.

Cuando uno no quiere saber cómo es uno mismo, no se acepta, vive imitando a otros y creando un montón de problemas. Esto es como el cuento de “los suecos son más altos que los latinoamericanos”. El promedio de estatura de los suecos va del 1.82 al 1.85; el de América Latina es de 1.72 a 1.74. Entonces, el gran proyecto, “ser tan altos como los suecos”, no tiene ningún sentido.

Eso no quiere decir que los análisis teóricos que ellos hacen no sean válidos, pero saber si estamos adelante o atrás de las medidas PISA no va a resolver los problemas importantes de educación en América Latina.

Ahora, si los parámetros que tenemos para hacer las pruebas no son los mismos o no nos gustan, hagamos un debate y establezcamos otros, porque todo sistema de medición tiene detrás un proyecto ético. Entonces, ¿por qué no nos ponemos de acuerdo para aproximarnos a ese ideal?

### Crear las condiciones adecuadas

Imagine que usted da un curso a sus hijos para lavarse las manos, pero no tiene jabón y su casa no cuenta con conexión de agua. ¿Para qué sirvió? La gente entendió, pero no puede crear la rutina. Éste es un punto que dificulta la implementación de las reformas. Creemos que es posible promover una cuestión sin modificar rutinas. Queremos que los niños se comporten decentemente, que aprendan a saludar o a pedir un favor, pero la disciplina de la escuela se maneja a gritos. Uno no vive con normas, sino en arquitecturas sociales con criterios y delimitaciones sociales que generan el comportamiento.

Por ejemplo, Colombia es un país que tiene muchos hombres en la educación. Los niños en la primaria escuchan cómo los profesores hablan de las profesoras de una forma morbosa, despreciativa. Así no se les puede pedir a esos pequeños respeto a la mujer, al sexo, al amor, porque las rutinas están mostrando otra cosa. No hay más proyecto cultural de los jóvenes y niños que el de los adultos que los rodean.

### Cinco recomendaciones para los titulares educativos: rutinas contra decretos

1. Generar la cultura de que nada en educación sucede antes de veinte años. El concepto de largo plazo es muy importante.
2. Tener mucho cuidado cuando se tomen decisiones en educación. Hay que unir la máxima investigación con la máxima experiencia en aras de crear condiciones para que las cosas sucedan.
3. Toda organización es un conjunto limitado de protocolos supuestamente organizados para obtener un resultado determinado. Es muy importante ver si los protocolos que generan las rutinas de la escuela y del aula, y las de la institucionalidad de los entornos sociales, responden a los propósitos deseados. Un ejemplo muy común es que las reuniones de las escuelas de clase alta son relativamente nutridas, pero no las de los colegios populares. Entonces dicen que a los pobres no les interesa la educación. ¡Falso! El recurso más escaso para los pobres no es la plata, es el tiempo. No es que no quieran ir a las reuniones, sino que es muy costoso para ellos. La arquitectura que tenemos no funciona para las comunidades. Desafortunadamente, la función pública está hecha para personas a las cuales les pagan el tiempo.



No hemos podido hacer una escuela que mida el tiempo de sus entornos sociales. Algunos profesores lo hacen, pero *motu proprio* y nadie les reconoce ese trabajo. No hemos podido acondicionar las rutinas institucionales con las rutinas comunitarias para que exista un trabajo rítmico entre la escuela y la comunidad, y entre los padres, los niños y los profesores.

4. En la política pública de educación hay una gran tendencia en los decisores a confundir lo importante con lo vistoso. Mejorar un sistema educativo es relativamente sencillo si todos ejecutamos las rutinas fundamentales. Los principales problemas en la educación de América Latina son lectura y escritura, pero eso no es atractivo, no es “inaugurable”. Es necesario que primero y segundo grados de primaria sean los más relevantes y deseables para un educador, pero nosotros estructuramos las cosas al contrario: ponemos a los profesores de menos experiencia en esos primeros grados. También se nos olvida otro punto importante: la mayoría de los niños en sectores populares y rurales manejan máximo 500 palabras, mientras que un nieto mío o un hijo suyo maneja entre 3 500 y 4 000. Si el sistema educativo no es consciente de esa brecha, no habrá solución.

Dotar a la escuela con banda ancha y a cada niño con un computador no sirve para nada. Es como si yo le dijera: “Vaya a la biblioteca de la Universidad de Shanghái, pues tiene la mejor colección de todo lo que usted se imagine”. ¿De qué le sirve ir si no lee ni entiende chino?

Para que los niños adquieran altos niveles de lectura y escritura, y lo mismo se podría aplicar para el cálculo matemático, se necesita trabajar todos los días. Pero eso no va a salir en la prensa, eso no da votos.

Los sistemas educativos de América Latina no tienen problemas de financiamiento, ni de estructura, ni de uso. Los salarios de los profesores no son los mejores del país, pero tampoco son los más malos, en general están por encima del promedio. Los padres quieren participar, es decir, todo mundo quiere cambiar, pero no deseamos hacer las cosas todos los días.

5. Lo último que les diría a los políticos —dice Bernardo, quien entre 2005 y 2016 ha dado más de 220 conferencias en distintos países de América Latina sobre educación, comunicación, movilización social, democracia y ética—, es que mientras una sociedad tenga más autococimiento y sepa cuánto ha acumulado en tradiciones,

hábitos y capacidades, podrá decidir qué enseñar a la siguiente generación. Eso es el currículo: una selección de conocimientos, tradiciones, mitos y ritos que juzgamos que la siguiente generación debe aprender, pero esto depende de cuánta comprensión tenga la sociedad de sí misma. La discusión curricular no debe desarrollarse en términos de materias, sino de saberes. €

Entrevista: Laura Athié.

#### Conoce más sobre:

**Fundación Avina:** [www.avina.net](http://www.avina.net)



#### Movilización y sentido de nación:

Toro, J. B. (2000). *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social*. Bogotá: CEJA: <https://goo.gl/qUDJ87>



Toro, J. B. (2007). *Educación para la democracia*. Organización de Estados Iberoamericanos: <http://bit.ly/2nsFv3K>.



Toro, J. B. y Rodríguez, M. (2001). *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo: <http://bit.ly/22SsmK6>



\* **José Bernardo Toro** es filósofo y magíster en Investigación y Tecnologías Educativas, Matemáticas y Física. Ha sido consultor de UNICEF, del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo para América Latina, y asesor de los ministerios de Educación y Comunicaciones de Colombia, de Brasil y de la Secretaría de Educación Pública de México. Fue presidente de la corporación Viva La Ciudadanía, del Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial y de la Confederación Colombiana de Organizaciones No Gubernamentales, coordinador de la Veeduría Ciudadana del Fondo de Inversiones para la Paz de la Presidencia de la República de Colombia, y miembro del Consejo Internacional del Instituto Ethos de Brasil. Hoy asesora a la presidencia de la Fundación Avina.

# La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida

En entrevista, **Rodolfo Tuirán**, subsecretario de Educación Media Superior, describe el panorama de su área en el contexto del Nuevo Modelo Educativo dado a conocer en 2017 por la Secretaría de Educación Pública de México: avances, retos, aportaciones, definición de éxito e importancia de la evaluación.

## Avances y retos en la EMS

Los avances de la educación media superior (EMS) incluyen logros en cobertura, equidad y calidad, pero los retos indican el largo camino que queda por recorrer para contar con una educación media superior de calidad que prepare a los jóvenes para enfrentar los cambios sociales y económicos.

## Cobertura

En primer lugar, se han ampliado extraordinariamente las oportunidades educativas. Entre 2012 y 2016, la matrícula pasó de 4.4 millones a 5.5 millones (2016). Esto significa un incremento notable en la tasa de cobertura, de 65.9% a 82%. La meta es que al terminar la presente administración federal haya 85% en la tasa de cobertura. Esto se ha logrado con el incremento de planteles y las creación de modalidades no presenciales o semi-presenciales, como el telebachillerato, la prepa en línea y la prepa abierta.

## Equidad

También hemos crecido con equidad. Cada vez más jóvenes en condiciones de desventaja tienen acceso a la educación media superior. Hoy, un joven que pertenece a los primeros cuatro deciles de ingreso en México tiene 72% de probabilidad de acceder a la EMS; hace cuatro años, era de 61%.





El aumento en la cobertura lo hemos hecho con más equidad a través de mecanismos como las becas, porque de nada sirve que amplíemos la oferta y las oportunidades de acceso si los jóvenes nos las pueden aprovechar.

### Calidad

En 2012, sólo 4.2% del total de la matrícula en la EMS estaba inscrita en planteles del Sistema Nacional de Bachillerato, que es un padrón de calidad. Hoy ese porcentaje es de 41.7%. El objetivo es terminar esta administración federal con al menos 50% de la matrícula adscrita a dicho rubro. Sin embargo, reconocemos que la calidad no sólo es la alineación de procesos o de insumos, sino que se advierte en los resultados de aprendizaje y desempeño escolar.

La calidad de la educación depende de muchos factores e incluye al estudiante y su capital intelectual acumulado. Este capital se construye de muchas maneras, distintas formas, pero es una realidad que los jóvenes llegan a la EMS con enormes déficits en habilidades cognitivas y socioemocionales. Además de aportar nuevos conocimientos y desarrollar destrezas y competencias, también es tarea de la escuela apoyarlos para vencer y superar los rezagos acumulados.

Frente a esto, el primer paso es contar con docentes adecuados, que tengan las competencias necesarias y vocación.

Las investigaciones muestran que la suma del capital intelectual de los jóvenes y la aportación de los maestros explica buena parte de los avances en los aprendizajes de los estudiantes. Hay otros factores, como el liderazgo de los directores para movilizar los recursos de la escuela en torno o alrededor de los jóvenes y la participación responsable de los padres de familia al apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Abandono escolar

Sabemos que uno de los principales obstáculos en la EMS es el abandono escolar, que hoy es de 12.6% y en 2012 era de 15%. Esta disminución es equivalente a lo logrado en 22 años anteriores.

En este sentido, hemos aceptado que buena parte de los factores que determinan el abandono están en la propia escuela y que es responsabilidad de ésta afrontarlos mediante el liderazgo de los directores, la capacitación de los docentes, las becas y los mecanismos de alerta temprana.

Sabemos que uno de los principales obstáculos en la EMS es el abandono escolar. En este sentido, hemos aceptado que buena parte de los factores que lo determinan están en la propia escuela y que es responsabilidad de ésta afrontarlos.

En décadas previas se pensaba que el abandono escolar tenía su principal causa en los factores económicos: los jóvenes dejaban de estudiar para trabajar y apoyar a sus familias en tareas domésticas o extra-domésticas.

Hoy sabemos que el abandono también tiene que ver con la motivación de los estudiantes, el tipo de enseñanza que se les brinda, la falta de pertinencia y pertenencia a la escuela, etcétera. ¿Qué hemos hecho al respecto? En primer lugar, conformamos un movimiento contra el abandono. Cada año capacitamos a 10 mil directores y les damos una caja de herramientas sobre cómo enfrentar el abandono. Además, damos a la escuela herramientas para identificar si un joven está en riesgo de abandono.

También se introducen instrumentos de apoyo económico, como las becas contra el abandono escolar. Construye T es otro programa en el que, a través del desarrollo de 18 habilidades socioemocionales, los jóvenes adquieren la posibilidad de conocer y manejar sus emociones, así como construir relaciones sociales más asertivas para enfrentar los riesgos propios de su edad, como el consumo alcohol, las drogas o la violencia.

### Aprendizajes adecuados y significativos

Tenemos que disminuir la proporción de los jóvenes en los niveles de logro I y II de la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes). Esto incluye tratar

de reducir las brechas a favor de los hombres, sobre todo en Matemáticas, que reflejan las diferencias en la atención y el trato que le damos a la formación de hombres y mujeres desde el nivel básico. También necesitamos disminuir las brechas en contra de los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad.

### Contextos

Los jóvenes enfrentan muchos problemas en sus entornos. De acuerdo con las encuestas de la Subsecretaría de Educación Media Superior, 70% señala que ha sufrido algún tipo de violencia en la escuela en el último año. De este porcentaje, la mitad menciona violencia reiterada (que es lo que más se acerca al concepto de *bullying*). Además, 14% ha experimentado con algún tipo de droga ilícita, casi 50% ingiere alcohol y 22% tiene relaciones sexuales sin protección, lo que produce un alto porcentaje de embarazos. Todo esto trastoca la posibilidad de seguir estudiando y la trayectoria de vida.

Aquí es importante mencionar que la escuela ha sido vista tradicionalmente como una entidad responsable del desarrollo de habilidades cognitivas en los jóvenes, pero es una realidad que el desarrollo de habilidades socioemocionales es relevante, contribuye al desempeño escolar y brinda herramientas para enfrentar mejor los factores contextuales.

Un joven que se conoce mejor a sí mismo, tiene la capacidad para construir relaciones empáticas con terceros, sabe tomar decisiones, es perseverante, sabe trabajar en equipo y sabe manejar sus emociones es un joven mucho mejor dotado para enfrentar los retos de la vida. La escuela, entonces, tiene que ser responsable de brindar a los jóvenes estas herramientas socioemocionales y, al mismo tiempo, propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas suficientes y adecuadas para el avance de la trayectoria escolar.

### Relación aprendizaje-mercado laboral

Hay una brecha en términos de altas y bajas tasas de empleabilidad, o de bajos, medianos y altos ingresos. En este aspecto, hemos establecido modalidades de vinculación entre escuela y empresa para incidir en el currículo y en los contenidos de los aprendizajes. Esto es para que los jóvenes desarrollen habilidades que les permitan enfrentar los requerimientos de sus primeros empleos.

Tenemos que disminuir la proporción de jóvenes en niveles I y II de PLANEA y tratar de reducir las brechas a favor de los hombres, que reflejan las diferencias en la atención y el trato que le damos a la formación de hombres y mujeres desde el nivel básico.

En las encuestas, sólo 40% destaca que las competencias aprendidas en la escuela fueron útiles en su primer empleo. Esto revela la escasa pertinencia de la EMS.

### Aportaciones del Nuevo Modelo Educativo

El nuevo modelo curricular busca mantener a los jóvenes en la escuela. Para ello, se aleja de los conocimientos memorísticos y se acerca al desarrollo de competencias —la combinación de conocimientos y valores— para dar solución a los eventos de la vida. Es decir, se traza un modelo que les permita a los jóvenes ser protagonistas de su propio desarrollo, su conocimiento y transformación.

Los docentes son parte importante de este proceso de alejamiento de modelos memorísticos. No pueden seguir siendo conferencistas magistrales, tienen que desarrollar interacción con los alumnos.

El modelo también reconoce la importancia de introducir cierta autonomía curricular. Debe existir un currículo común, con los aprendizajes fundamentales, y flexible para introducir elementos regionales y locales que lo hagan más cercano y pertinente.

Debo mencionar que, por su naturaleza, en la EMS ya existe esta autonomía curricular. Me explico: la educación básica es un sistema con 32 expresiones estatales. En la EMS hay 33 subsistemas con 150 expresiones organizacionales e institucionales. Estos subsistemas surgieron en función de las necesidades específicas de expansión en cada

entidad federativa y a nivel nacional: colegios de estudios científicos, colegios del mar, telebachilleratos y centros de educación media superior a distancia, entre otros. Lo mismo pasó con los centros de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

Estos son algunos de los elementos que se integran en el Nuevo Modelo Educativo que, en esencia, pone a la escuela al centro y a la burocracia subordinada a sus fines y propósitos. Por ello, será una escuela que respete y se enriquezca de la diversidad social y lingüística de sus contextos, con un marco de gobernabilidad mucho más complejo.

En resumen, hay cinco elementos que dan lugar al nuevo modelo curricular: la escuela al centro, la dimensión curricular, la formación docente, la nueva gobernabilidad y la equidad e inclusión.

### Las visiones del éxito en la EMS

Si fuésemos exigentes con nosotros mismos, mediríamos el éxito a través del acceso de los jóvenes a la educación, la equidad con que lo hacen, la calidad educativa y los resultados de los aprendizajes adecuados y relevantes.

Desde el sistema, el éxito se mediría a través del acceso a una educación de calidad, como lo establece el mandato constitucional, que valore el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, y que procure que el joven tenga un buen desarrollo físico, social, emocional, cultural, etcétera.

Desde el punto de vista de las personas, el éxito deriva del perfil de egreso de la educación media superior, que establece que quienes egresan de ella han adquirido las siguientes competencias: 11 genéricas, 54 disciplinarias básicas y 60 disciplinarias extendidas, además de las competencias profesionales. Sin embargo, si estas competencias no son activadas por los jóvenes, no les son de utilidad para enfrentarse a un mundo en constante cambio. En ese sentido, la calidad y la pertinencia de la educación se miden, en buena medida, por el éxito asociado al proyecto personal.

Si el proyecto del joven es continuar a la educación superior, las competencias le tendrían que ser adecuadas y suficientes para desarrollarse pertinentemente en la educación superior; si su deseo es incorporarse al mercado laboral, sus competencias le deberían permitir adquirir un empleo digno, satisfactorio, que le dé los ingresos necesarios. Estas características nos acercan a un concepto de desarrollo integral y pleno para su propio proyecto de vida.

El éxito de los jóvenes no se mide con sólo un indicador. Es un conjunto de indicadores que refleja una medida de satisfacción que se va acercando a la posibilidad de ser feliz. Ahí es donde la educación puede hacer contribuciones importantes.

El éxito de los jóvenes no se mide con sólo un indicador, sino desde los resultados adecuados de aprendizaje, las competencias desarrolladas y la posesión de un empleo digno y satisfactorio. Es un conjunto de indicadores que refleja una medida de satisfacción con el desarrollo adecuado de sus proyectos de vida y con una suerte de agrado que se va acercando a la posibilidad de ser feliz. Ahí es donde la educación puede hacer contribuciones importantes.

### La importancia de la evaluación

En este amplio panorama presente y futuro de la EMS, es necesario contar con elementos que nos permitan conocer si la escuela está cumpliendo con sus objetivos, conocer mejor las realidades en las que se desarrollan los jóvenes y evaluar el desempeño de las personas e instituciones de la educación. Por ello, son vitales las acciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las de la Secretaría de Educación Pública.

En el caso del INEE, dado que hay mucho que medir y evaluar, serán relevantes los ejercicios de evaluación y emisión de directrices que permitan mejorar la EMS. €



## Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina

El notable incremento del desinterés de los jóvenes por la escuela ha abierto una veta para discutir la influencia de los factores escolares en la desincorporación educativa de la juventud. “Estamos —dicen los autores— ante un nuevo enfoque en el que no se pregunta por qué los estudiantes dejan la escuela, sino qué hay (o no) en ésta que los lleva a ‘desengancharse’ y los impele a buscar su salida”.

TERESA BRACHO GONZÁLEZ

Consejera de la Junta de Gobierno del INEE  
*tbracho@inee.edu.mx*

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Titular de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE  
*fmiranda@inee.edu.mx*

**A**mérica Latina, en general, y México, en particular, se caracterizan por la extensa y notable masificación del acceso de los adolescentes y jóvenes a la oferta de educación media superior (EMS). Hace más de una década, accedía a este nivel apenas una tercera parte de la población en edad de hacerlo. Hoy lo hacen tres cuartas partes. Si bien esto confirma la ampliación sustancial de la matrícula, cabe destacar que en la región todavía falta integrar a poco más de una tercera parte de la población de 15 a 17 años.

La masificación de la EMS gestó en el interior de las instituciones un fenómeno que transformó las reglas del juego escolar, sus normas, las relaciones pedagógicas y los



vínculos con el entorno. En síntesis, se complejizó más el sistema. En este contexto, las altas tasas de escolarización conviven con los serios problemas de reprobación, de extraedad, deserción y rezago educativo.

Con base en lo anterior, es claro que se está gestando un gran cambio en las maneras de construir la “experiencia escolar” en las instituciones de EMS. Esto está caracterizado por la subjetivación y la convergencia de lógicas distintas, así como las experiencias que sientan sus bases en un ambiente escolar en el que, a todas luces, aparece la frontera en que se encuentran y confrontan la cultura escolar y las culturas juveniles.

### Riesgo social e identidades juveniles

El acceso de los jóvenes a la escuela no puede perder de vista las condiciones de riesgo que éstos enfrentan. Existe peligro social cuando su exposición a determinadas circunstancias incrementa la probabilidad de que sufran físico, psicosocial, moral o social con un efecto consecuente en la disminución de sus posibilidades de educabilidad. Se trata de situaciones que restringen las oportunidades de los muchachos para acceder a una educación digna, suficiente y de buena calidad.

La condición juvenil por sí misma plantea situaciones generalizadas de riesgo. Ser joven significa vivir una “clase de edad” en la que se es más sensible a los dilemas asociados a esa etapa, como la maduración psicológica y social. Conviene advertir que esta exposición se incrementa en una sociedad que no ha podido resolver las brechas fundamentales de equidad, bienestar y desarrollo para todos sus ciudadanos. Es ahí donde la juventud tiende a resentir los mayores efectos de los déficits, vacíos y asimetrías que genera esa imposibilidad.

A lo anterior se suman la identidad y las cultura propias de los jóvenes, es decir, surgen elementos de construcción de identidad —como los gustos, las preferencias y el uso del tiempo libre— resignificados y distintos a la visión adultocéntrica. Los jóvenes cuentan con múltiples formas de expresión cultural, ideológica y política; con diferentes expectativas de su proyecto de vida; con maneras variadas del uso del cuerpo: en ellos permean el hedonismo y los procesos de construcción de intimidad, las manifestaciones de sexualidad y las distintas formas de socialización alternativa que las culturas institucionalizadas como las de la escuela tienden a rechazar.

El acceso de los jóvenes a la escuela no puede perder de vista las condiciones de riesgo que enfrentan. Existe peligro social cuando su exposición a determinadas circunstancias incrementa la probabilidad de que sufran daño.

En términos generales, tanto los riesgos de exclusión como las identidades juveniles suelen contravenir los dispositivos institucionales de los planteles escolares expresándose en síntomas variados, como la exclusión, la deserción, el fracaso escolar, el malestar de docentes y alumnos, el conflicto, el desorden, la violencia, las dificultades de integración en las instituciones y, sobre todo, la ausencia de sentido respecto a la escuela en grupos significativos de adolescentes y jóvenes. La sociología de la experiencia escolar nos enseña que las instituciones de EMS no funcionan en beneficio de todos. Parafraseando a Francois Dubet y Danilo Martuccelli, la experiencia escolar que se construye dentro de las escuelas, además de partir de diversas lógicas, surge de un ambiente que puede ser considerado como un cuadro de socialización y construcción de ciudadanía para unos y como un obstáculo para otros (Dubet y Martuccelli, 1998).

### El desinterés por la escuela

En *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*, el informe emitido por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), se afirma, con base en la información recopilada por las encuestas de hogares de seis países de América Latina (ver gráfica 1), que “en el inicio de la adolescencia cambia la estructura de los motivos por los cuales los adolescentes se alejan de la escuela.

Nos encontramos ante la necesidad de una transformación educativa que, además de atender la escolarización universal, debe considerar la diversidad que singulariza a los jóvenes.

Las dificultades económicas, la discapacidad y los problemas de oferta van perdiendo centralidad, mientras que el desinterés o desaliento por la actividad escolar cobra una importancia cada vez mayor, a tal punto que se ubica en primer lugar” (SITEAL, 2013).

El notable incremento del desinterés de los jóvenes por la escuela ha sido documentado por diversos informes en México, desde la seminal Encuesta Nacional de la Juventud en el 2000,<sup>1</sup> hasta la reciente Encuesta Nacional sobre la Deserción en Educación Media Superior,<sup>2</sup> así como con la información reportada en los últimos censos nacionales (Bracho y Miranda, 2012).

Esta tendencia ha incrementado el interés por investigar el sentido y los significados de ese desencuentro y ha abierto una veta para discutir la influencia de los factores escolares en la desincorporación educativa de los jóvenes, reflejado tanto en el alto porcentaje de abandono como en los bajos resultados de aprendizaje. Estamos ante un nuevo enfoque en el que no se pregunta por qué los estudiantes dejan la escuela, sino qué hay (o no) en ésta que los lleva a “desengancharse” y los impele a buscar su salida.

En el presente, además de las preocupaciones por los jóvenes que no tienen acceso a la educación y por aquellos que después de ingresar la abandonan, surge una inquietud mayor por quienes permanecen en la escuela pero no aprenden lo que se espera —o apenas logran niveles suficientes— y se colocan muy abajo de las expectativas y exigencias de la sociedad actual y de los modelos de desarrollo económico para América Latina.

En esta región, una de las políticas más significativas para atender los problemas de abandono escolar, la baja

eficiencia terminal y el déficit de logro educativo en la EMS han sido los programas de incentivos económicos dirigidos a los estudiantes. Ello en el supuesto de que las becas cumplen una doble función: por una parte, fomentan el acceso; por otra, previenen el abandono escolar. Sin embargo, sigue siendo un reto asegurar una permanencia exitosa sin rezago y el aprendizaje de conocimientos relevantes de los adolescentes y jóvenes.

En un estudio sobre el programa Prepa Sí en la Ciudad de México (que asigna incentivos económicos a todos los estudiantes de EMS, independientemente del ingreso de sus familias) se observa que, a pesar del extraordinario esfuerzo financiero y administrativo que han planteado las becas, éstas tienden a beneficiar a los más favorecidos y no a contener los efectos sociales y escolares a los que se enfrentan los jóvenes desfavorecidos (Miranda e Islas, 2016). Asimismo, los datos encontrados sostienen que la relación entre beca y permanencia escolar tiene repercusiones diferenciadas según el estrato y de acuerdo con el grado o nivel de vulnerabilidad que presenten los jóvenes en su encuentro con la escuela.<sup>3</sup>

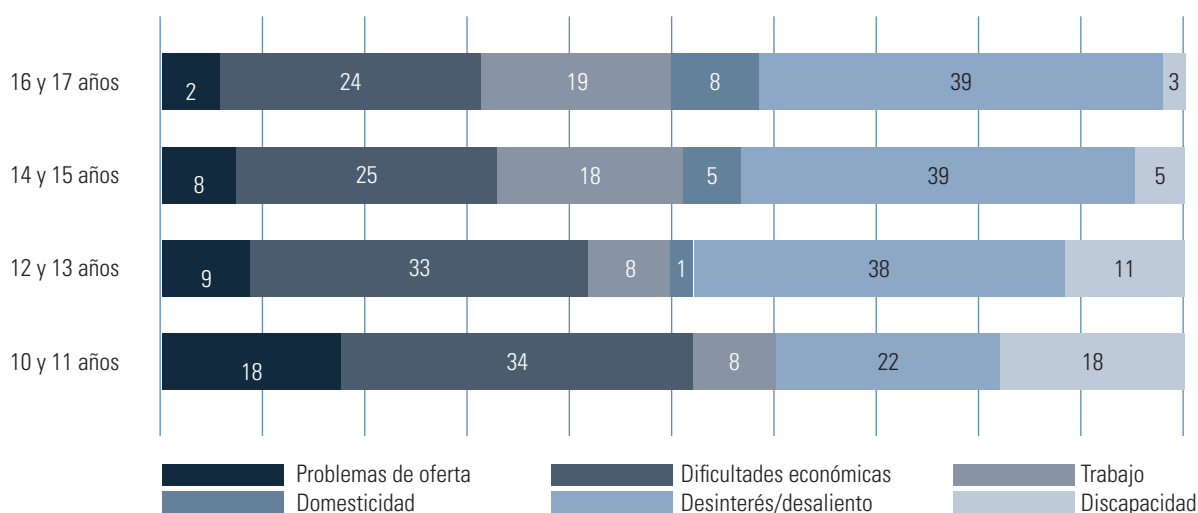
### **El desanclaje institucional y los desencuentros con la escuela**

La evidencia empírica disponible, tanto en las dimensiones de cobertura y eficiencia interna como en términos de la calidad de los resultados de la educación media, permite afirmar que no estamos sólo frente a un problema de insuficiencia de oferta o de demanda educativa, sino ante una dificultad mayor de “desanclaje secular”. Esto se refleja en la brecha entre las escuelas, los docentes y los jóvenes que pone en entredicho los ritmos históricos y las capacidades de las instituciones involucradas. Es decir, las escuelas del siglo XVIII, los maestros del XIX y los estudiantes del XXI. Aunado a ello, los centros escolares y las expectativas docentes y estudiantiles parecen más apegadas a un modelo de tipo “educación básica” que a uno que plantee retos de mayor alcance y desarrollo intelectual y profesional para los jóvenes de 15 a 18 años.

Nos encontramos ante la necesidad —más allá de eufemismos y retóricas— de una transformación educativa que, además de atender la escolarización universal, debe gestionar las características más contradictorias y dispersas, socialmente diferenciadas, así como considerar la diversidad que singulariza a los jóvenes. Todo ello en el



**Gráfica 1. Motivos asociados con el abandono escolar, según grupos de edad. América Latina (6 países, alrededor de 2010)**



Fuente: SITEAL, con base en encuestas de hogares de cada país.

contexto de una sociedad de la información y del conocimiento que, con o sin intención, desescolariza de facto y penetra con otros códigos —más acelerados y complejos— las inteligencias, las conciencias y las emociones, con un efecto de trivialización y “subprofesionalización” de los agentes e insumos escolares.

Desde la vida cotidiana escolar se ha señalado que buena parte de lo que explica el bajo desempeño y el abandono de los jóvenes está asociado a dos grandes vertientes: por una parte, a la frustración y a la pérdida de la autoconfianza que experimentan ante las fallas recurrentes a las que se enfrentan en sus carreras escolares y, por la otra, a su falta de conexión con mecanismos participativos en el aula y en la escuela, lo que los desincentiva y limita sus posibilidades de interacción para enfrentar la problemática escolar (Brown, s/f).

En recientes trabajos desarrollados desde enfoques socioculturales (Miranda, 2012) sobre la educación de los adolescentes y jóvenes se ha destacado la brecha cada vez mayor que existe entre las culturas estudiantil y escolar, es decir, entre sus expectativas, intereses y necesidades, y los de los sistemas educativos. Si esta tensión no se resuelve, la fisura no se cierra y los jóvenes abandonan sus estudios. Dicho de otra manera: si el estudiante no desarrolla un sentido de pertenencia, la escuela deja de tener sentido (Miranda, 2012).

Si bien este problema es visible en el contexto mexicano, la investigación educativa latinoamericana ha captado y sistematizado relatos y biografías similares de los jóvenes en su relación con la educación media en la región que coinciden en aspectos fundamentales.

Se trata de casos en los cuales la escuela choca con la realidad y las expectativas de los jóvenes por varias razones: perciben que los docentes son demasiado exigentes, no aprenden (u observan que no aprenden “cosas útiles”) y se aburren en las aulas o no logran desarrollar un sentido de pertenencia en el ambiente escolar.

Esta situación, si bien es más evidente para estudiantes de sectores populares, afecta cada vez más el imaginario y el sentido de los jóvenes de los sectores medios y altos de las sociedades latinoamericanas. No se trata de un problema público que afecta sólo a los estratos más bajos, se extiende más allá.

Aunque los jóvenes tienen una perspectiva positiva de las escuelas y las consideran importantes espacios de encuentro y convivencia con sus similares, muchos creen que las reglas de disciplina escolar no son claras y, en ocasiones, en lugar de eliminar los factores que dificultan el “enganche” con la educación escolarizada, se reducen al castigo. La escuela busca obediencia, participación, estudio, dedicación, respeto al maestro y a sus compañeros, pero muchos estudiantes no cumplen con esto porque se



han desarrollado en contextos socioculturales en los que no necesariamente rigen estas reglas y valores. Desde su percepción, los estatutos que se aplican en los centros escolares son demasiados, limitantes y poco claros. La escuela no es concebida como un espacio de participación y convivencia democrática, sino como una institución autoritaria y jerárquica.

Los jóvenes rechazan la escuela, porque en su interior no se les pide su opinión respecto del rumbo de ésta ni sobre las dinámicas de aula; sólo se les exige seguir normas que a veces no quedan claras, sin generar un espacio de participación y expresión de las opiniones de ellos como estudiantes y menos aún de sus familias. Esta situación llega a manifestarse con el cansancio y la falta de sentido en el quehacer cotidiano estudiantil.

En la opinión de los jóvenes, la cultura escolar no incorpora temas de su interés en el currículo formal e informal: en la escuela no pueden conversar ni aclarar sus dudas en un contexto acogedor, orientador, sino que encuentran un discurso moralizador de parte de los adultos, con ausencia de códigos y símbolos compartidos, alejado de sus vivencias, de sus intereses, de sus prácticas extraescolares, de su lenguaje y de sus formas de ser. Los relatos de la juventud muestran que se aspira a romper la brecha que existe entre la dinámica escolar cotidiana (la cultura escolar) y sus vivencias y experiencias (las culturas juveniles) que construyen fuera de la institución.

Asimismo, la cultura y los resultados de la escuela son cuestionados por estudiantes de diferentes estratos sociales, aunque con énfasis dispares:

los de sectores socioeconómicos medios y altos critican los estilos pedagógicos poco actualizados y distantes de la experiencia práctica y cotidiana. También algunos contenidos del currículo y el estilo autoritario de algunos profesores. Por su parte, los alumnos de sectores socioeconómicos bajos describen una escuela empobrecida con contenidos no relevantes y niveles de exigencia que refuerza imágenes de marginación social y discriminación, y en la que se presta poca atención a cómo avanzan en sus aprendizajes. No se favorece la igualdad ni la integración (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

Los jóvenes que abandonan la escuela, aquellos que se desincorporan, son precisamente quienes no lograron construir un sentido mínimo de comunidad o de identificación con la escuela. Por lo tanto, critican duramente la incapacidad de la escuela para construir un sentido de pertenencia. Algunos aluden a la inexistencia de “lazos fuertes” que los inviten a quedarse en la institución, lo cual, según su propia opinión, le resta sentido a la actividad pedagógica.

En la escuela también se expresan otros factores de indisciplina que se edifican en el cruce de las lógicas de identidad

de los jóvenes y sus formas de resistencia cultural. Se trata de la construcción y el uso de códigos para ser aceptados por el conjunto de alumnos, como llamar la atención, resaltar en el grupo o destacar por “fuerza, belleza, valentía o trascendencia” como forma de reconocimiento y convivencia. Así, los lenguajes transgresores, las expresiones corporales provocadoras, la erotización de sus relaciones y de diversas estéticas subversivas, el consumo de bebidas alcohólicas, las riñas, las “burlas indiferentes” y el maltrato al espacio urbano son, entre otras, expresiones juveniles que la escuela generalmente enfrenta con formas de control autoritario más que con dispositivos de construcción y apego a las reglas básicas de convivencia.

Muchos jóvenes expresan relatos en los cuales se trasluce un cambio importante del sentido escolar, pues ya no fijan su prioridad en la movilidad social, sino en la capacidad de generar mecanismos de resistencia para enfrentar un mundo que perciben como crecientemente adverso. Advierten que no necesariamente lograrán insertarse en una formación del nivel superior, pero tampoco en un mercado laboral abierto y digno. Se encuentran ante una formación desvalorada que sólo les deja espacio a preguntarse cómo enfrentarán un ambiente de incertidumbre.

Las críticas más sentidas de los jóvenes tienen que ver con la ausencia de relaciones íntimas y cercanas con sus profesores y los contextos normativos limitantes (tipos de normas y formas de aplicar las sanciones). Si bien no hacen referencia generalizada al nivel de desempeño de sus maestros, saben diferenciar entre los “buenos” y los “malos” docentes, y consideran que el desempeño de éstos es importante para los resultados educativos y para sus propios aprendizajes.

Para los jóvenes, los profesores no siempre están preparados o no tienen la sensibilidad suficiente para comprender su realidad y, menos aún, para articular esfuerzos educativos que pongan en juego la asertividad, el cuidado, el respeto y la capacidad de enseñanza. Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son diferentes y no todos tienen el mismo interés. A esto se suma su natural reacción crítica hacia los adultos y la dificultad para abordar los problemas que les suceden.

El aspecto que peor perciben alude a las relaciones que establecen con sus profesores, a la falta de cercanía, fraternidad y afectividad con respecto a ellos. La mayoría afirma que están marcadas por la distancia, la frialdad y

El aspecto que peor perciben alude a las relaciones que establecen con sus profesores, a la falta de cercanía, fraternidad y afectividad con respecto a ellos. Los alumnos desean un trato estudiante-docente de mayor calidad.

el contacto desde un rol. Los alumnos desean un trato estudiante-docente de mayor calidad, pues pareciera que el modo en que se expresa la comunicación entre estos dos actores no es siempre la mejor. No se generan ambientes creativos para que esto se haga real.

¿En qué medida esto puede explicarse por los modelos de contratación de los docentes, pulverizados por las jornadas de trabajo?, ¿o por la falta de un diseño institucional para la formación de los jóvenes que facilite el acompañamiento en su madurez emocional y en el desarrollo de formas de participación que les permitan poner a prueba su arranque como ciudadanos libres? ¿Cuánto de lo aquí expresado puede atenderse desde las políticas educativas? ¿Cómo promover diseños institucionales que faciliten la empatía con los jóvenes? Son ellos quienes muy pronto habrán de ser los pilares de la sociedad.

### A manera de conclusión

A partir del reconocimiento de los desencuentros entre la escuela y los jóvenes en el contexto contemporáneo, es necesario reparar en el diseño de diversos mecanismos orientados a limar esos encuentros fallidos y, al mismo tiempo, a generar nuevos hilos conductores para su acercamiento. Dicha aspiración, por supuesto, exigirá procesos de reconfiguración y resignificación del espacio escolar.

Desde nuestra perspectiva, hace falta arribar a una nueva generación de políticas educativas con la suficiente capacidad para alinear y fortalecer los dispositivos de



contención y apoyo académico remedial, como las becas y los programas de tutoría y acompañamiento. Además, es necesario generar nuevas pautas institucionales de diálogo e integración socio-institucional en el seno de las escuelas.

En torno a esta nueva agenda de política que consideramos necesaria, adelantamos, de manera preliminar, algunos aspectos clave de construcción:

- **Incorporar la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar.** Es decir, integrar la realidad de la juventud a los planteles escolares como estrategia educativa y hacerse cargo de la existencia de una cultura del joven cada vez con más autonomía en torno a las preocupaciones generacionales, los símbolos compartidos, los lenguajes específicos y los modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo.
- **Fortalecer la pertinencia del currículo escolar.** Si el joven considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, obtendrá mayor satisfacción de su aprendizaje y éste será más significativo.
- **Partir de una metodología participativa.** Esto debe estar encaminado a la autogestión del tiempo y a la autonomía en las actividades grupales libremente elegidas. Es decir, se debe favorecer la participación y la convivencia democrática, porque los jóvenes valoran altamente la colaboración y la organización social y tienen una práctica participativa social cotidiana importante.
- **Mejorar el autoconcepto académico de los alumnos.** En la medida en que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valoradas por sus profesores y por ellos mismos, los jóvenes aprecian mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus docentes.
- **Fortalecer el sentido de pertenencia a la institución.** Si el joven se siente bien con las relaciones interpersonales que establece en la escuela, se sentirá orgulloso e identificado con la institución. €

## Referencias

Bracho, T. y Miranda, F. (2012). “La educación media superior: situación actual y reforma educativa”. En Miguel Ángel Martínez Espinosa (coord.). *La Educación Media Superior en México*. México: Fondo de la Cultura Económica, pp. 130-219.

Brown, R. y Chairez, M. (s/f). *¿Por qué los jóvenes abandonan la escuela?* University of Nevada-Reno.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.

Dussel, I., Brito, A., Núñez, P. y Litichever, L. (2006). *La escuela media argentina: estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Miranda, F. (2013). “Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 3, no. 3, 2012, pp. 71-84.

Miranda López, F. e Islas Dossetti, J. M. (2016). “El efecto de las becas en la trayectoria de los estudiantes de educación media superior. El caso del programa de estímulos para el bachillerato universal, PREBU-Prepa SI”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 3(4), pp. 9-11.

SITEAL (2013). “¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?”. En Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Recuperado de: <https://goo.gl/nHCSxZ>

1 Encuesta Nacional de la Juventud 2000, Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Disponible en: [www.imjuventud.gob.mx](http://www.imjuventud.gob.mx).

2 Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A. C., Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://goo.gl/UgL9NP>.

3 Para los estratos de mayor riesgo, tanto desde el punto de vista socioeconómico como académico, la beca no parece ser capaz de detener el efecto de abandono escolar. En el otro extremo, para los jóvenes de menor riesgo —aquellos que cuentan con la tutela familiar, condiciones socioeconómicas razonablemente estables y capacidades académicas básicas—, la beca es un importante reforzador de la permanencia, pero no desempeña una función clave en la contención del abandono. Finalmente, para los jóvenes de riesgo medio —aquellos que viven condiciones inestables en lo económico, lo familiar y lo individual—, la beca puede significar un reequilibrador importante, razón por la que se conseguiría inclinar la balanza hacia la permanencia escolar, siempre que el resto de los factores asociados no rebasen el umbral de riesgo y evolucionen hacia niveles extremos.

# Evaluación del aprendizaje en la educación media superior

Dado que “los cambios sociales obligan a los sistemas educativos a transformarse para anticipar los escenarios a los que se enfrentarán los futuros ciudadanos” —explican los autores—, la implementación del Nuevo Modelo Educativo es “una oportunidad para tomar como base los resultados que arroje PLANEA EMS en 2017” y cotejarlos en doce años con el fin de conocer el impacto de su implementación.

**JORGE HERNÁNDEZ URALDE**

Titular de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional del INEE

*johernandez@inee.edu.mx*

**EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO**

Consejero de la Junta de Gobierno del INEE

*backhoff@inee.edu.mx*

**L**a evaluación es un atributo sustantivo de toda actividad humana. Nos evaluamos constantemente para saber si vamos por buen camino, si nos estamos desviando de la ruta trazada, si nos acercamos a nuestras metas o si debemos cambiar la ruta para llegar a ellas.

La evaluación educativa responde a esta misma lógica. Los docentes evalúan a sus alumnos para conocer en qué medida adquieren los aprendizajes esperados, qué tanto se cumplen los objetivos de los programas de estudio y qué deberían modificar, así como cuáles estudiantes presentan un rezago que impide el avance grupal.



De manera análoga, los sistemas educativos de los países deben contar con mecanismos que les permitan conocer en qué grado se logran las metas educativas, qué poblaciones presentan mayores rezagos educativos, qué componentes del sistema requieren mayor atención, qué condiciones favorecen el logro de las metas educativas y qué aspectos deben reformarse para contar con un sistema educativo de calidad.

Así, dado que la evaluación es un componente central e irrenunciable de todo proceso educativo, desde mediados del siglo pasado ha crecido entre especialistas y tomadores de decisiones la convicción de utilizar las evaluaciones

de los componentes del Sistema Educativo Nacional para aportar información sobre el estado que guarda la educación. Esto con el propósito de contribuir a la toma de decisiones fundamentada para su mejora y para rendir cuentas a la sociedad en torno a su calidad.

En las últimas dos décadas, este interés ha producido un enorme avance en la concepción teórica, la metodología, el desarrollo y la administración de instrumentos de la evaluación a gran escala.

Por ello, cada vez es más frecuente la creación de instituciones nacionales responsables de evaluar la calidad de la educación por medio de una variedad de sistemas de indicadores y de pruebas estandarizadas de logro educativo. También es más común el interés de las naciones por conocer los resultados de sus sistemas educativos desde una perspectiva comparativa con respecto a los alcanzados por otros países con economías, cultura y organización político-social diversas.

Lo anterior se ha traducido en una creciente participación de las naciones en estudios como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), dirigido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (CIVICS), los tres coordinados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), así como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), llevado a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO).

### El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes en la educación media superior

Para dar cumplimiento a sus atribuciones, enunciadas en el artículo 27 de su Ley y en el artículo 29 de la Ley General de Educación, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrolló, entre otras estrategias, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

PLANEA se diseñó con el propósito de conocer periódicamente en qué medida los estudiantes de la educación obligatoria adquieren los conocimientos y las habilidades esenciales consignadas en los planes y programas de estudio de la educación básica (EB) y la media superior (EMS).

Con este plan se busca ofrecer información a las autoridades educativas nacionales y estatales para el monitoreo, la planeación, la programación y la operación del sistema educativo, así como a la sociedad en general, sobre el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

A partir de 2017, la prueba PLANEA Educación Media Superior (PLANEA EMS) es diseñada por el INEE —anteriormente lo había sido por la Secretaría de Educación Pública (SEP)— y aplicada a una muestra representativa de estudiantes de los subsistemas del nivel medio superior que terminan el último grado escolar. Por medio de un diseño matricial,<sup>1</sup> PLANEA EMS evalúa aprendizajes clave de los campos formativos de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. La prueba está compuesta por seis bloques de reactivos que poseen características y contenidos similares. Cada alumno responde dos de ellos, con 25 preguntas de cada campo formativo.

En paralelo, la SEP aplica una versión simplificada de estas dos pruebas a una muestra de estudiantes en todos los centros escolares de EMS, con el fin de proporcionar a cada escuela la información sobre el nivel de aprendizaje que alcanzan sus alumnos y los factores que pueden incidir en el logro educativo.

### Diseño y construcción de la prueba

El diseño y la construcción de PLANEA EMS responde a una metodología sistemática que atiende la delimitación cuidadosa de los contenidos del instrumento y las características técnicas y psicométricas de sus reactivos. Para la elaboración de las pruebas, que se aplicarán por primera ocasión en 2017, se trabajó con diferentes cuerpos colegiados de la siguiente forma:

#### Comité de diseño

Estuvo integrado por profesores de los subsistemas y por expertos en didáctica de distintas instituciones, quienes elaboraron las tablas de contenidos e indicadores de los aprendizajes clave a evaluar.

#### Comité de especificaciones

Fundamentó y definió operacionalmente los indicadores de aprendizaje desde el punto de vista académico, teórico y de práctica docente; con ello, delimitó los aspectos sustantivos que debían atenderse al elaborar los reactivos asociados a cada indicador.



### Comité de elaboración de reactivos

Construyó los reactivos a partir de las especificaciones elaboradas para cada indicador de aprendizaje incluido en la tabla de contenidos.

### Comité de validez y sesgo

Llevó a cabo la revisión conceptual, cultural y lingüística de los reactivos para evitar los inadecuados por medición equivocada o por sesgos que pudieran afectar el desempeño de los estudiantes a partir de elementos que no se relacionan con su dominio de los aprendizajes clave.

### Comité de niveles de logro y puntos de corte

Después de la aplicación de la prueba, definirá los niveles de logro y los rangos de puntuación para calcular el porcentaje de estudiantes que alcanzan el dominio de los aprendizajes clave señalados en los niveles.

Hasta el momento, en el proceso de diseño y elaboración de la prueba han participado cerca de 200 profesores y especialistas de las 32 entidades federativas adscritos a diferentes subsistemas del nivel medio superior (ver tabla 1) y otras instituciones.

### Estructura de la prueba

PLANEA EMS evalúa el desempeño de los alumnos del último grado de este nivel educativo en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

La prueba de **Lenguaje y Comunicación** indaga las habilidades comunicativas de producción y comprensión de textos en los alumnos (ver tabla 2). Actualmente no se verifica la producción de textos como parte de la prueba, pero se exploran habilidades y conocimientos relacionados con dicha competencia.

La prueba de **Matemáticas** indaga el dominio de aprendizajes matemáticos y la capacidad para emplearlos y transformarlos en herramientas que permitan a los alumnos interpretar, comprender, analizar y dar solución a diferentes problemas de su entorno y de otros campos disciplinares (ver tabla 3).

### Habilidades socioemocionales y cuestionarios de contexto

Los aprendizajes socioemocionales están orientados a la formación social, valoral y emocional de los educandos (Rosen *et al.*, 2010). Estas habilidades son determinantes

**Tabla 1. Subsistemas de educación media superior e instituciones representadas en los Comités Académicos**

Dirección General de Bachillerato	Colegio de Bachilleres Tabasco (Bachillerato intercultural)
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica estatal Telebachillerato Comunitario
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	Instituto de Educación Media Superior Bachillerato del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México
Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo	Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	Consejo Académico del Bachillerato, UNAM
Colegio de Bachilleres Ciudad de México	Universidad Pedagógica Nacional Sociedad Matemática Mexicana

Fuente: Elaboración propia.

para tomar decisiones y resolver problemas personales e interpersonales; además, resultan fundamentales para el desarrollo y bienestar de los individuos. PLANEA incursionará de manera gradual en distintos aspectos de este ámbito de la formación de los educandos.

Por ello, en la aplicación de PLANEA EMS se incluyen escalas de habilidades socioemocionales sobre cuatro atributos: persistencia, empatía, manejo del estrés y toma de decisiones. Por su naturaleza, la información sobre habilidades socioemocionales tiene sentido por sí misma, independientemente de la vinculación que tenga con otros aprendizajes.

También se aplican cuestionarios de contexto a directivos de plantel y a estudiantes para conocer las condiciones personales, familiares y escolares en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información es útil para considerar los aspectos que pueden influir en el logro educativo de los alumnos y ofrecer resultados contextualizados.

**Tabla 2. Temas de PLANEA EMS de Lenguaje y Comunicación**

<b>1. Manejo y construcción de la información</b>	Uso normativo de la lengua Modos discursivos Diversidad y selección de fuentes de información (como recurso) Funciones de la lengua Análisis de las características de los trabajos académicos Resumen, paráfrasis, comentario, toma de notas Estrategias de comprensión lectora Análisis de presupuestos ideológicos en textos Análisis de los valores éticos en las obras literarias y de arte Proyecto de trabajo académico Análisis de medios y géneros informativos
<b>2. Texto argumentativo</b>	Características de los textos argumentativos Texto argumentativo escrito acerca de temas sobre diversidad Estructura de textos argumentativos Análisis de textos literarios y argumentativos Géneros periodísticos Debate, panel y disertación Reseña crítica Ensayo Operaciones textuales
<b>3. Texto expositivo</b>	Características del texto expositivo Propósitos del texto argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo y dialógico Estructura de textos expositivos Análisis de textos expositivos cuya temática hable sobre situaciones sociales Estrategias de comprensión lectora de textos expositivos, artículos de divulgación científica y notas periodísticas
<b>4. Texto literario</b>	Texto narrativo en primera y tercera personas (biografía y diario) Análisis de obras recreativas Análisis de textos literarios Evaluación de textos literarios informativos, literarios y mensajes de medios de comunicación

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3. Temas de PLANEA EMS de Matemáticas**

<b>1. Sentido numérico y pensamiento algebraico</b>	Ecuaciones Fracciones Jerarquía de operaciones Lenguaje algebraico Máximo común divisor Mínimo común múltiplo	Números reales Polinomios Porcentajes Razones y proporciones Reducción de términos semejantes Sistemas de ecuaciones lineales
<b>2. Cambios y relaciones</b>	Distancia entre dos puntos Funciones Proporcionalidad Rectas y sus transformaciones	Secciones cónicas Sucesiones Variación de parámetros
<b>3. Forma, espacio y medida</b>	Ángulos Semejanza Teorema de Pitágoras	<b>4. Manejo de la información</b> Manejo de la información Medidas de dispersión Medidas de tendencia central Probabilidad

Fuente: Elaboración propia.

## Importancia de la evaluación de resultados de aprendizaje en EMS

Como se ha visto, desde 2014 México cuenta con un Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes que le permite monitorear el progreso educativo de los estudiantes de todos los niveles de la educación obligatoria, incluyendo recientemente a la EMS. Como lo establece la mayoría de los especialistas, la evaluación sólo tiene sentido si ayuda a mejorar la educación. Por ello, el lema del INEE es “Evaluar para mejorar”. De hecho, la esencia misma de la educación es producir cambios que conviertan a los niños y a los jóvenes en adultos capaces de afrontar los múltiples desafíos propios de la vida en una sociedad cada vez más compleja, competitiva y globalizada. Sin duda, el ritmo actual de los cambios sociales que experimentamos obliga a los sistemas educativos a transformarse con rapidez para anticipar los escenarios a los que se enfrentarán los futuros ciudadanos una vez concluida su educación formal.

Entonces, no es posible desvincular la evaluación de los cambios que los sistemas educativos experimentan. Por ejemplo, el sistema educativo mexicano está obligado por ley a desarrollar nuevos modos de actuación que, atendiendo a la diversidad, proporcionen a todos los niños y los jóvenes del país —sin distinción de género, etnia o condición socioeconómica— una educación de calidad, desde preescolar hasta EMS. Las escuelas deben actuar en consonancia y adaptar la organización, el currículo y el funcionamiento a las circunstancias cambiantes en que se desenvuelven, lo que claramente reclama criterios de mayor flexibilidad y autonomía en la toma de decisiones de las comunidades escolares.

En estas condiciones, la evaluación en EMS que lleva a cabo el INEE deberá centrarse en proporcionar información pertinente y oportuna que les permita a las autoridades educativas federales y estatales conocer en qué medida los estudiantes están alcanzando las metas de aprendizaje trazadas para la educación obligatoria, mismas que les permitirán insertarse exitosamente en la sociedad al continuar con sus estudios universitarios o al incorporarse a alguna actividad productiva.

Asimismo, la evaluación deberá proporcionar información sobre las brechas de logro de aprendizajes entre los grupos de estudiantes y la relación entre dicho logro y las variables de los contextos escolar, familiar y social en los que se desenvuelve el alumno.

Al mismo tiempo, el INEE, junto con la SEP, deberá informar de manera oportuna y contextualizada a las autoridades escolares, los docentes y las comunidades educativas en qué medida los estudiantes del centro escolar que concluyen la primaria, la secundaria y la EMS dominan los aprendizajes clave. Esta información deberá servir para que la escuela, en general, y los colectivos de docentes en particular, reflexionen sobre el nivel de aprendizaje que logran sus alumnos y las mejoras necesarias para incrementar la eficacia de sus prácticas de enseñanza.

Sin embargo, para que lo anterior ocurra, no basta con que el INEE genere información apropiada. Utilizar los resultados de la evaluación para cambiar la educación es una asignatura pendiente en la que México deberá trabajar intensamente, de manera que no se convierta en “palabra muerta”, como lo ha sido en épocas pasadas.

La implementación del Nuevo Modelo Educativo mexicano representa una oportunidad para tomar como base los resultados que arroje PLANEA EMS en 2017 y contrastarlos doce años después con el fin de conocer el impacto de su implementación. €

## Referencias

Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M., y Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research*. Research Triangle Institute, NC: RTI International. Recuperado de: <https://goo.gl/S3KL8P>

### Conozca más acerca de:



**Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes:**  
<http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>



**International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA):** <http://www.iea.nl/about-us>



**Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE):** <https://goo.gl/8tl83l>

- 1 El diseño matricial se utiliza para evaluar una gran cantidad de contenidos curriculares. Cada estudiante responde sólo una parte de la prueba y entre todos responden la evaluación completa.



# Construir futuros: la agenda que debe acompañar al Nuevo Modelo Educativo en la educación media superior

“Es necesario que quienes formamos parte de la comunidad educativa de México reflexionemos a fondo sobre la significación y el alcance de los fines educativos, el contenido de la enseñanza y la resignificación de los procesos de aprendizaje escolar”, dice la autora y desglosa las razones para ello.

MARGARITA ZORRILLA FIERRO

Consejera de la Junta de Gobierno del INEE

*margarita.zorrilla@inee.edu.mx*

¿Qué propone el Nuevo Modelo Educativo (NME) para los 4.9 millones de estudiantes que cursan la educación media superior (EMS) hoy y conforman 16.1% de la totalidad de la matrícula de educación obligatoria en México? Ellos, junto con los 292 484 profesores de este nivel educativo, requieren la resolución de una agenda pendiente que considere la formación docente, una evaluación educativa que posibilite rutas para el diseño de mejores políticas y programas educativos y, sobre todo, asignaturas y currículo con verdadera pertinencia para que los jóvenes puedan hilvanar su futuro (INEE, 2017).<sup>1</sup>

El anuncio público del NME para México abre la oportunidad para que manifestemos reflexiones y críticas desde las más diversas perspectivas. Es bueno escuchar voces



distintas porque lo que algunos advierten otros no, y viceversa. El punto medular es la formulación de posibilidades reales para la práctica educativa de los planteles, sus equipos docentes y los propios estudiantes.

Hay que partir de una reflexión sobre la relación fines-medios y procesos-resultados. Los fines representan el faro que ilumina el camino y se encuentran en el artículo 3° de nuestra Constitución Política, en la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Los medios y procesos son parte constitutiva del NME para conseguir resultados expresados como puntos de llegada en los perfiles de cada nivel educativo.

Por ello, es importante recordar que:

el propósito de la educación básica y media superior pública es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP, 2017a).

Ante esto, muchos nos preguntamos: ¿cómo lograrlo?, ¿qué novedades de este NME ayudarían a configurar un mexicano así?, ¿cómo tendría que ser dicho ciudadano? Lo que se espera de los estudiantes al culminar la EMS (ver cuadro 1).

En este NME, es novedosa la organización en cinco grandes componentes (ver cuadro 2). Desde hace casi treinta años, sabemos que el aula y la escuela son vistas como parte constitutiva del Sistema Educativo Nacional (SEN) y como los espacios donde acontece el hecho educativo fundamental. Sin embargo, para que funcionen como se espera, se necesitan diversas instancias educativas que apoyen y faciliten su quehacer con el fin de que cada centro escolar se concentre en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión escolar. Los cinco ejes del Nuevo Modelo Educativo representan un engranaje que requiere la reflexión y participación de muchos actores dentro y fuera de la escuela, desde los niños y los jóvenes estudiantes, hasta los padres de familia, los funcionarios y los investigadores.

De los cinco ejes, es destacable el propósito de la autonomía de la escuela en decisiones curriculares. Sin embargo, se requerirá llevar a cabo un amplio trabajo para que cada centro escolar tenga información y apoyo suficientes, de manera que tome las mejores decisiones. En este sentido, la formación de docentes y directivos escolares es condición necesaria —aunque no suficiente— para evitar que la autonomía curricular se convierta en un factor que profundice la desigualdad entre los grupos poblacionales de México.

### Agenda pendiente

Por primera vez desde la Reforma de 1973 se hace pública una ruta para poner en funcionamiento el NME. El camino planteado es perfectible, pero es crucial que las autoridades educativas locales y escolares asuman el compromiso para que su implementación, con los ajustes necesarios, acontezca de la mejor manera posible.

Ahora bien, el NME se enfrenta al índice de abandono escolar. ¿Qué debemos pensar sobre los aprendizajes clave y las principales razones por las cuales los adolescentes y los jóvenes de EMS deciden dejar la escuela? De ellos, 16.1% dice abandonarla por problemas con docentes o compañeros; a 19.9% le parece muy difícil; 40.4% la deja por problemas económicos, y 9.6%, por embarazo, entre algunas otras razones (CENEVAL, 2017). ¿Cómo engarzar las asignaturas con las fortalezas que deben tener los maestros frente a grupo para acompañar a los estudiantes?

En el ciclo escolar 2014-2015, 0.6% de los alumnos dejaron la escuela en primaria, 4.4% en secundaria y 14.4% en media superior (INEE, 2017). Sin duda, la evaluación puede monitorear las razones. Es bueno tener preguntas y puede ser muy potente plantear además mejores interrogantes, que nos desafíen para buscar las respuestas más adecuadas.

Quienes formamos parte de la gran comunidad educativa de México estamos obligados a reflexionar y discutir a fondo la significación y el alcance de los fines educativos, el contenido de la enseñanza, las demandas de aprendizajes diversos y la resignificación de los procesos de aprendizaje escolar, así como el fomento de la autonomía curricular en las comunidades escolares.

También es importante dialogar en torno al funcionamiento real del Servicio de Apoyo Técnico a la Escuela (SATE), las formas de dar vida a eso que llamamos

### Cuadro 1. Perfiles de egreso del estudiante de EMS

**Lenguaje y comunicación:** se expresa con claridad en español de forma oral y escrita. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de éstas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.

**Pensamiento matemático:** construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.

**Exploración y comprensión del mundo natural y social:** obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.

**Pensamiento crítico y solución de problemas:** utiliza el pensamiento lógico y matemático, y los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones, lleva a cabo innovaciones y se adapta a entornos cambiantes.

**Habilidades socioemocionales y proyecto de vida:** es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, es capaz de afrontar la adversidad y actuar con efectividad, reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar y oportunidades, y sabe lidiar con riesgos futuros.

**Colaboración y trabajo en equipo:** trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud colaborativa.

**Convivencia y ciudadanía:** reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.

**Apreciación y expresión artísticas:** valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido a su vida. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.

**Atención al cuerpo y la salud:** asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.

**Cuidado del medio ambiente:** comprende la importancia de la sustentabilidad y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones sostenibles. Piensa globalmente y actúa localmente. Valora el impacto social y ambiental de las innovaciones y avances científicos.

**Habilidades digitales:** utiliza adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación de forma ética y responsable para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. Las aprovecha para desarrollar ideas e innovaciones.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2017.

“la gobernanza”, la renovación de los libros y los materiales educativos, la evaluación al servicio de la mejora y, lo más importante, la manera de conseguir en los hechos el más elevado desarrollo profesional del magisterio de educación obligatoria mediante estrategias innovadoras y diversificadas, tanto de formación inicial, como en servicio.

No es menor la tarea que enfrentamos los educadores a partir del NME. Existe la necesidad cada vez más urgente de transformar nuestras prácticas educativas con el fin de que nuestras niñas, niños y jóvenes consigan el máximo desarrollo de sus potencialidades. Es esencial escuchar a las decenas de miles de docentes cuya experiencia y consejo

## Cuadro 2. Ejes del Nuevo Modelo Educativo

**I. Planteamiento curricular:** el perfil de egreso indica la progresión de lo aprendido desde preescolar hasta bachillerato con enfoque humanista. Las escuelas tienen un margen inédito de autonomía curricular para adaptar contenidos educativos. Se diseñó un proceso de actualización para la EMS: el Marco Curricular Común tendrá mejores contenidos y se concretará en el desarrollo de los aprendizajes clave.

**II. La escuela al centro del sistema educativo:** es la unidad básica de organización del Sistema Educativo Nacional (SEN), enfocada en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos los estudiantes, bajo un sistema horizontal con escuelas autónomamente gestivas y mayor participación familiar.

**III. Formación y desarrollo profesional docente:** el maestro es un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes. El Servicio Profesional Docente (SPD) es un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida con procesos de evaluación que permiten la formación continua.

**IV. Inclusión y equidad:** independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes o diferencias de cualquier tipo, la educación debe ofrecer las bases para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades. La inclusión y la equidad son principios básicos generales que conducen al funcionamiento del SEN. Se toman medidas compensatorias para aquellos en situación de vulnerabilidad.

**V. La gobernanza del sistema educativo:** se cuenta con mecanismos institucionales y con la participación coordinada en el proceso educativo de distintos actores y sectores sociales: gobierno federal, autoridades educativas locales, INEE, sindicato, escuelas, docentes, familias y Poder Legislativo.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2017.

resultan vitales en la definición de las rutas para que dicha transformación ocurra —como solía decirse en la radio: “de costa a costa y de frontera a frontera”— a lo largo y ancho de nuestro país.

En esta agenda queda, sobre todo, una mirada que urge revisar a fondo: la de quienes viven y estudian en situación de mayor desventaja, la de los jóvenes que cursan la educación media superior y no encuentran en ella, aún, la pertinencia suficiente para continuar en la escuela.

Como decía León Felipe, poeta español de la Generación del 27: “No se trata de llegar primero, sino de llegar con todos y a tiempo”. €

## Referencias

CENEVAL (2017, 24 de febrero de 2017). ¿En qué medida se usan los resultados de la evaluación en la educación media superior? Exposición en el Seminario sobre la evaluación en la educación media superior. Ciudad de México: INEE.

INEE (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P11242.pdf>

SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP. Recuperado de: <https://goo.gl/7QpvQu>

SEP (2017b). “Los fines de la educación en el siglo XXI”. Gobierno de la República. México: SEP. Recuperado de: <https://goo.gl/aWkzaV>

1 En el ciclo escolar 2015-2016, la matrícula de educación básica y media superior en México fue de 30 882 716 alumnos, de los cuales 25.9 millones corresponden al tipo educativo básico (83.9%) y 4.9 millones al medio superior (16.1%) (INEE, 2017).



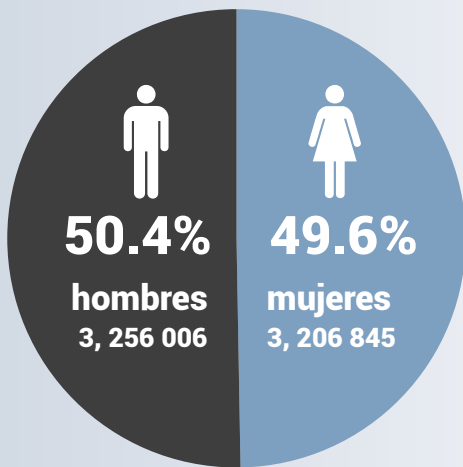
# EXPECTATIVAS DE VIDA, OCIO Y FUTURO DE LA JUVENTUD

## ¿QUIÉNES SON?

En 2015, había **30.6 millones** de jóvenes mexicanos de entre 15 y 29 años, que representaban poco más de **25%** del total de la población.

**6.4 millones** de jóvenes tienen entre 15 y 17 años, lo que equivale a **5.4%** del total de la población.

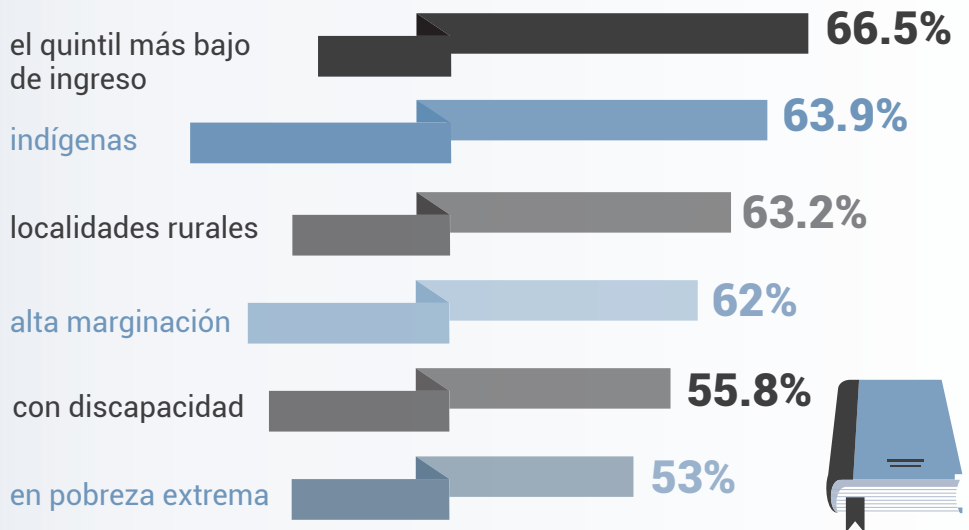
De ellos:



## ¿CUÁNTOS ESTÁN EN LA ESCUELA?

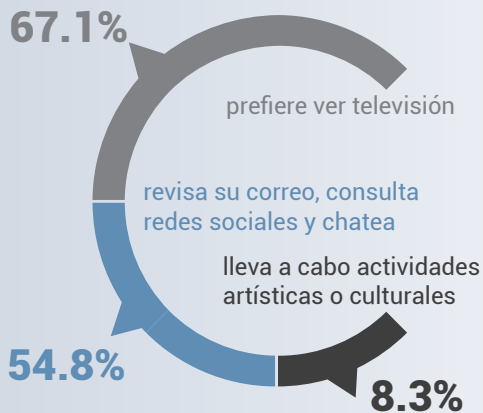
Durante el ciclo escolar 2014-2015, **56.9%** de los jóvenes entre **15 y 17 años** estaban inscritos en algún servicio de la educación media superior (EMS).

Las **tasas de asistencia escolar más bajas** en 2015 corresponden a jóvenes en:



## ¿CÓMO SE DIVIERTEN?\*

Principales respuestas



Salir con la pareja, hacer deporte y escuchar música son otros de sus pasatiempos.

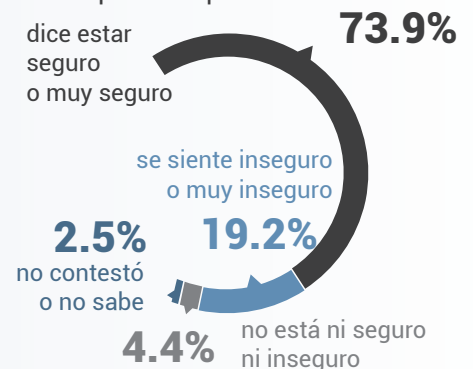
## ¿QUÉ PERCIBEN SOBRE SU ESCUELA?

Principales respuestas



## ¿TIENEN SEGURIDAD EN EL FUTURO PARA LLEVAR A CABO SUS PROYECTOS MÁS ANHELADOS?\*

Principales respuestas

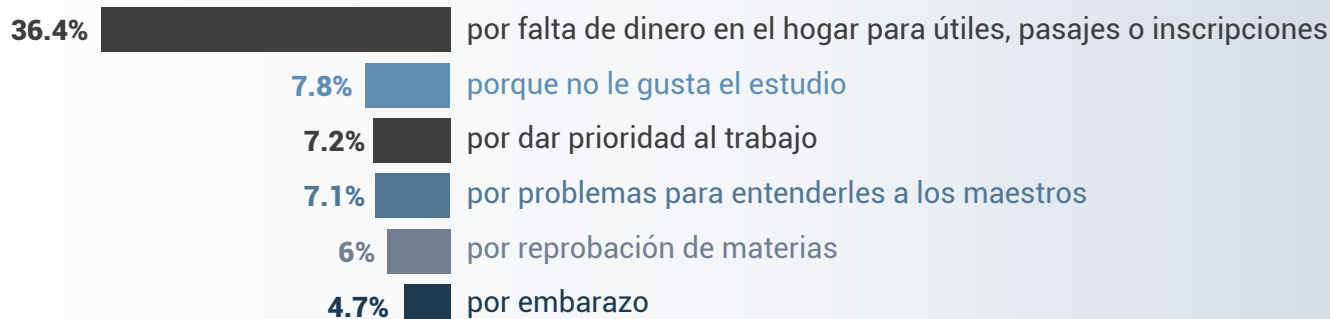


Una multiplicidad de variables biológicas, sociales, económicas y culturales condicionan o potencializan el crisol de realidades de los jóvenes:  
**¿quiénes son, cómo viven y qué anhelan?**



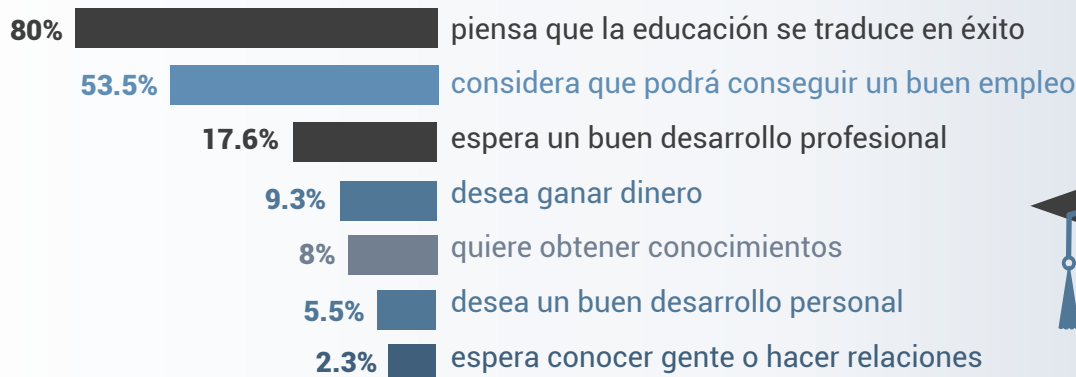
## ¿POR QUÉ ABANDONAN LA ESCUELA?

principales respuestas



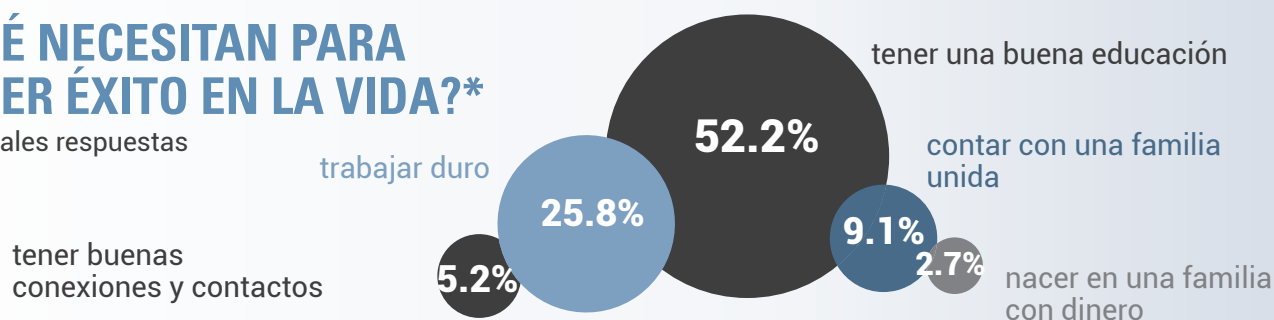
## ¿QUÉ ESPERAN OBTENER DE A EDUCACIÓN?

principales respuestas



## ¿QUÉ NECESITAN PARA TENER ÉXITO EN LA VIDA?\*

Principales respuestas



\* Datos recopilados para el conjunto de jóvenes de entre 15 y 29 años.

INEE (2016). *Política de atención al abandono escolar en la educación media superior: caracterización de la población potencial, objetivo y atendida*. Documento interno de trabajo. Dirección General de Directrices para la Mejora Educativa. México: INEE.

INEGI (2016). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. Datos nacionales. México: INEGI. Recuperado de: <https://goo.gl/P4ejPt>

IMJUVE-IJJ, UNAM (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud*. México: IMJUVE-UNAM. Recuperado de: <https://goo.gl/GGZuMV>

SEP (2011). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. Resultados Generales. México: IMJUVE-SEP. Recuperado de: <https://goo.gl/FihyKG>

SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de: <https://goo.gl/oiHQ4I>

SEP (2014). *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas de educación media superior*. Reporte Temático. México: SEP. Recuperado de: <https://goo.gl/qhnUs8>

# Decálogo de principios pedagógicos esenciales para la docencia frente a los jóvenes

“Es fundamental reconocer que el mejor aprendizaje se produce en una atmósfera afectuosa”, dice el autor, citando a Goleman, en este texto que pauta principios pedagógicos de apoyo para establecer una sensación de seguridad y conexión con los estudiantes.

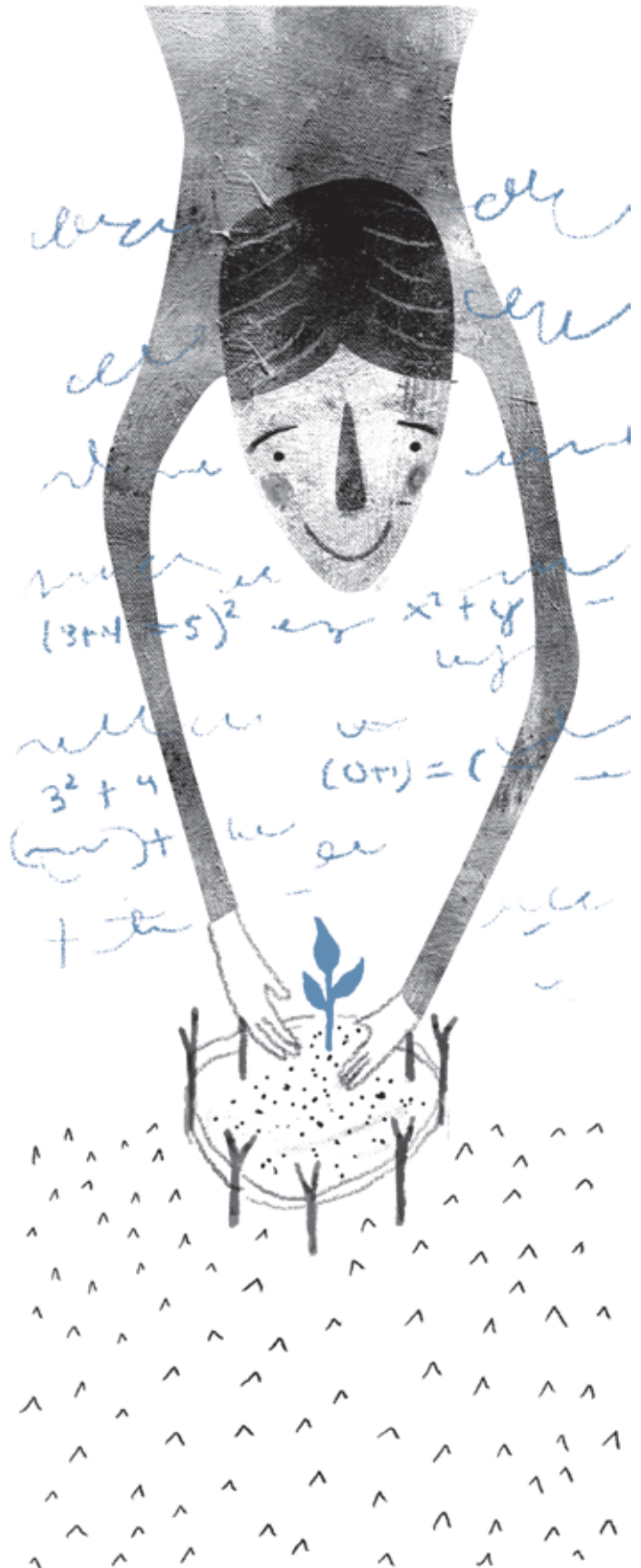
HÉCTOR MORALES CORRALES

Director general de Evaluación de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente del Estado de México  
*hmproficidad@gmail.com*

**E**l proceso docente educativo integra, en esencia, las influencias de todos los agentes que por diferentes vías intervienen en la formación del educando. Sin duda, un agente determinante es la pedagogía. Y es precisamente esta disciplina la que nos orienta respecto a los *cómo* de la enseñanza, que al final de la jornada quedan evidenciados en el aprovechamiento de los estudiantes.

Dado que los resultados de las evaluaciones educativas que se llevan a cabo en México han revelado deficiencias en torno al desarrollo del proceso docente educativo, se impone considerar diez principios pedagógicos que regulan la acción educativa.

1. Identificar el nivel real de conocimientos, así como el estilo de aprendizaje de cada alumno, para definir la brecha entre lo que sabe y lo que debe aprender. Es necesaria una evaluación diagnóstica de los conocimientos previos por parte de los docentes al iniciar cada clase o cada nuevo sistema de contenidos.



Que los alumnos no reciban conocimientos preparados, sino que ellos revelen las condiciones de su origen y desarrollo. Este principio pretende proyectar en los estudiantes el valor fundamental de la responsabilidad.

2. Diseñar el ambiente de aprendizaje de acuerdo con la edad y el nivel de conocimientos de los estudiantes. El aprendizaje se puede dar en cualquier lugar y en cualquier momento. Sin embargo, el ambiente propicio para éste no se produce al azar, hay que construirlo. Tanto el diseño de los aspectos físicos como el de los mentales y sociales debe elaborarse con criterio pedagógico. Hay que razonar por qué determinados espacios, colores, muebles, tecnologías de la información y la comunicación, materiales y herramientas pedagógicas, así como factores cognitivos, emocionales, socio-afectivos e interpersonales son indispensables para que se dé el hecho educativo.

La forma en que se trabaja en el salón de clases, la manera en que se dan los diálogos e interacciones, así como los útiles tangibles e intangibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben diseñarse con base en la pedagogía moderna. Es fundamental reconocer que el mejor aprendizaje se produce en una atmósfera afectuosa, de apoyo, en la que exista una sensación de seguridad, de respaldo y atención, de cercanía y conexión con los alumnos (Goleman y Senge, 2016).

3. Cultivar la creatividad del alumnado y de los propios docentes. La creatividad es el ingrediente que nuestra educación requiere para dar un salto cualitativo. Estimular la imaginación, flexibilidad, curiosidad, inventiva y trabajo colaborativo, con el propósito de desarrollar gradualmente el espíritu y el pensamiento creativo y crítico de docentes y alumnos es una exigencia de la terca realidad.
4. Considerar los principios didácticos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje:
  - Carácter científico: la enseñanza de una materia debe guiarse por los avances de la ciencia que la respalda. El docente velará por que los conocimientos que enseñe sean verídicos y estén actualizados, así como por que las técnicas pedagógicas que emplee sean las más eficaces.
  - Vinculación de la teoría con la práctica. El enriquecimiento de una teoría tiene que partir de las exigencias de la práctica educativa. La teoría orienta a la práctica y ésta, a su vez, sirve de impulso desarrollador a la teoría.
  - Vinculación de lo concreto y lo abstracto. Es la necesidad de relacionar los datos reales concretos estudiados con sus generalizaciones teóricas en un proceso especialmente organizado para su apropiación por los estudiantes.
  - Sistematicidad. Se basa en la relación, interinfluencia y concatenación de los contenidos, así como en las posibilidades de desarrollo de los estudiantes.
  - Carácter creador, consciente y activo de los estudiantes. Que los alumnos no reciban conocimientos preparados, sino que ellos revelen las condiciones de su origen y desarrollo. El profesor debe estimular la curiosidad científica, la disciplina en el estudio, los intereses cognoscitivos estables, la constancia, la atención y la autoexigencia. Este principio pretende proyectar en los estudiantes el valor fundamental de la responsabilidad como mecanismo de autoayuda en su vida personal y profesional, teniendo en cuenta que tal responsabilidad ha de madurar en la medida en que el profesor inspire un comportamiento ejemplar a sus alumnos. *Aprender a hacer y aprender a conocer* resultan pilares fundamentales de la educación, por lo que *aprender a ser y aprender a*



**Red**<sup>07</sup>  
Revista de evaluación para docentes y directivos

Mayo-agosto 2017

- ▶ Inmigrantes y educación en México: los nuevos desafíos de Trump
- ▶ La Evaluación del Desempeño del asesor técnico-pedagógico en el marco del Servicio Profesional Docente
- ▶ La enseñanza de las matemáticas en primaria a lo largo de las reformas educativas en México

**inee.edu.mx**  
Colaboraciones: red\_revista@inee.edu.mx

*vivir juntos* son los ingredientes fundamentales para una sana educación (Delors, 2008).

- Asequibilidad. Exige que la enseñanza sea comprensible y posible de acuerdo con las características individuales de los estudiantes. Así, los contenidos deberán ser presentados de forma gradual por el docente, como vía para el desarrollo del pensamiento independiente y creador. Ello no significa simplificar la enseñanza, sino adecuarla a las posibilidades individuales y del grupo.
  - Alto nivel de dificultad. Hacer que el contenido y los métodos de estudio presenten niveles de dificultad que los estudiantes puedan superar para que se cumplan los propósitos de la acción desarrolladora de los docentes.
  - Solidez de los conocimientos. Radica en la lucha entre la asimilación y el olvido como principio psíquico normal. La primera es incompleta si los estudiantes son incapaces de mostrar los resultados de manera estable durante determinados periodos de tiempo.
  - Combinación del carácter individual y colectivo de la enseñanza. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe conjugar los intereses del colectivo de estudiantes y los de cada uno, sobre la base de los objetivos y tareas de la enseñanza. Así, la puesta en práctica de la empatía permitirá el trabajo cooperativo y colaborativo en un ambiente de respeto y participación activa, lo que fortalecerá la interacción y creación de escenarios de enseñanza-aprendizaje con pleno apego al currículo oficial, agregando valor a los docentes y alumnos que posibilitan nuevas estrategias.
  - Atención a las diferencias individuales de los estudiantes. Se trata de que el docente conozca individualmente a los alumnos, sus características y sus procesos de aprendizaje para apoyarlos en la superación de sus deficiencias y en el progreso de sus potencialidades.
5. Aprovechar los diferentes tipos de aprendizaje, en especial el aprendizaje significativo. La clase debe considerar todos los ángulos del aprendizaje para que el alumno combine el razonamiento, la memorización, la atención y todos los procesos cognitivos que intervienen. Al incorporar aspectos contextuales (territorio, tiempo,

ambiente, alumnos, docentes y padres de familia) en el diagnóstico, se registran los factores predominantes rescatados de las actividades didácticas.

Este principio impacta directamente en los ámbitos emocional y cognitivo, pues crea las condiciones de confianza y seguridad para abordar los objetivos curriculares de una forma divertida.

6. Impulsar a los estudiantes a crear, construir y elaborar sin temor al error. Deben combinarse los métodos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje de manera que los estudiantes lleven a cabo los cuatro tipos fundamentales de actividad: cognoscitiva, valorativa, comunicativa y práctica. Este principio busca mostrar las bondades del tratamiento pedagógico del error: exhibirlo, estudiarlo y reflexionarlo hasta comprender cabalmente lo que ocurrió —cómo y por qué— para, finalmente, asimilarlo como lección. Y tener siempre presente que, como afirma Maxwell (2015): “A veces se gana, a veces se aprende”.

Como afirma Oppenheimer (2014), hay que enseñarles a los niños que los emprendedores más famosos del mundo tropezaron varias veces antes de triunfar. Crear en la sociedad la idea de que el fracaso es muchas veces la antesala del éxito.

7. Procurar la participación de los padres de familia en las actividades escolares. Las mejores escuelas de educación básica del mundo tienen como una de sus características la vinculación permanente con los padres de familia. La cultura, los valores y todos aquellos estímulos que enriquecen el “ser” de las personas (de los niños) se inician desde la base fundamental de la sociedad: la familia. Los padres son el referente básico, el auténtico modelo de vida del estudiante.

Un niño motivado por su familia desde casa sobresaldrá en el aula. Un niño inspirado en el aula por su profesor y respaldado por sus compañeros de clase será un ciudadano consciente, competente, creativo y compasivo que habrá aprendido a conducir su vida.

8. Vincular el proceso educativo con las problemáticas y características de la comunidad. Los docentes deben incorporar el análisis de temas y acontecimientos del entorno en que viven los estudiantes y enseñarlos a buscar soluciones de acuerdo con las necesidades de su contexto.

Esto, además de promover un aprendizaje significativo, ayuda a desarrollar valores como responsabilidad y solidaridad y a despertar la sensibilidad ciudadana.

9. Cambiar la pedagogía de la enseñanza por la del aprendizaje, y la pedagogía de la respuesta por la de la pregunta. El docente debe reafirmar su humildad y reconocer frente a su grupo las deficiencias sobre su propio conocimiento. Sólo de esta forma creará el escenario de confianza y seguridad de los niños. Esta premisa propicia que los estudiantes encuentren caminos distintos en busca de su propio aprendizaje. Vale la pena recordar la frase del filósofo español José Ortega y Gasset: “Siempre que enseñes, enseña a dudar de lo que enseñas”.

En la medida en que esto se practique, el alumno descubrirá que las preguntas correctas son la clave para alcanzar el éxito. Las preguntas cultivan humildad, respeto. Como lo expresa Maxwell (2014), permiten desarrollar nuevas y mejores ideas.

10. Practicar y promover sistemáticamente la autoevaluación y la coevaluación de docentes y alumnos. En todo proceso, la etapa evaluativa es fundamental para conocer los resultados y generar una balanza entre lo que se planeó y lo que se ha logrado. Es por ello que no se debe esperar al término de los ciclos académicos para practicarla, sino que debe volverse una práctica constante y una cultura social. Puede desarrollarse diariamente desde el comienzo de la clase, para recordar lo aprendido, hasta el final del día, para recrear la información y construir nuevos pensamientos. Las didácticas grupales en un ambiente de confianza harán de esta práctica una acción progresiva, novedosa y eficiente para el desarrollo cognitivo de los alumnos. €

## Referencias

- Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple focus*. Barcelona: Zeta.
- Maxwell, J. (2014). *Buenos líderes hacen grandes preguntas*. Nueva York: Casa Creación.
- Maxwell, J. (2015). *A veces se gana, a veces se aprende*. España: Casa Creación.
- Oppenheimer, A. (2014). *¡Crear o morir!* México: Debate.

**PARA NO OLVIDAR****Curso Regional de Formulación y Planificación de Políticas Educativas 2017 IPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires**

Espacio de formación para funcionarios y profesionales de América Latina y de países africanos de habla española y portuguesa impartido desde 1998.

Fase virtual: 5 de junio–15 de septiembre de 2017. Fase presencial en Buenos Aires, Argentina: 25 de septiembre–27 de octubre de 2017

<https://goo.gl/JgqOTF>

**V Congreso Internacional de Docencia Universitaria, CINDU, 2017**

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Vigo, España  
15 al 17 de junio de 2017

<https://goo.gl/y358bX>

**Congreso de las Américas sobre Educación Internacional**

Montreal, Quebec, Canadá  
11 al 13 de octubre de 2017

<https://goo.gl/QhUIZO>

**4to. Congreso Internacional en Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación (Aprendizajes clave)**

Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional, Siglo XXI, Ciudad de México  
16 a 18 de junio de 2017

<https://goo.gl/uRZ18M>

**XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa**

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México

20 al 24 de noviembre de 2017

<https://goo.gl/RNEd2Y>

**PARA LEER****Nueva Cultura Educativa. Los sistemas educativos estatales**

Giovanna Valenti Nigrini (coordinadora)  
México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

<https://goo.gl/7m3Wp3>

Ante los desafíos que promueve la reciente Reforma Educativa, este libro integra propuestas relevantes para la construcción de un proyecto común de política pública que transforme las relaciones y las formas de organización, genere un liderazgo distribuido entre los actores, dé más peso a lo pedagógico que a lo administrativo y, sobre todo, fortalezca el funcionamiento de la supervisión escolar. Expertos en políticas educativas plantean propuestas para fortalecer la estructura intermedia en la educación, posicionándola como un elemento articulador y generador de eficiencia y eficacia de la educación.

**Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas**

México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017

<https://goo.gl/CMeJvM>

La población indígena es la de menores niveles de escolaridad y logro de aprendizajes en el país. En 2014, la tasa de analfabetismo entre los indígenas de 15 años o más fue de 19.3%, esto es tres veces mayor a la de la población en general (6.3%). Adicionalmente, mientras que 5 de cada 10 estudiantes de escuelas primarias generales obtuvieron el nivel más bajo de logro académico en la prueba de Lenguaje y Comunicación del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en escuelas primarias de modalidad indígena esto ocurrió con 8 de cada 10 alumnos. El diagnóstico realizado por el INEE da cuenta del rezago educativo en el que se encuentran los niños y jóvenes indígenas. A partir

de éste, bajo un enfoque de derechos y en cumplimiento de su mandato constitucional, emite seis directrices puntuales para que autoridades educativas de orden federal y local tomen decisiones que incidan en la equidad y la calidad de la educación.



### ¿Cómo interpretar los resultados de PISA?

México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017  
<https://goo.gl/gMUh3Z>

El Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) tiene como objetivo evaluar en qué medida los estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse y afrontar situaciones de la vida cotidiana. Sus resultados, sin duda, son elementos relevantes en la construcción de la mejora educativa. Este documento explica los resultados de desempeño de los estudiantes mexicanos y ofrece recomendaciones para interpretarlos. Un insumo importante para los tomadores de decisión.



Te recomendamos también *Medias y porcentajes en PISA. Un primer paso para su comprensión*.  
<https://goo.gl/SCbai6>



### El cuerpo en que nací

Guadalupe Nettel  
 España: Anagrama, 2011  
<https://goo.gl/6oUxF5>

“Nací con un lunar blanco, o lo que otros llaman una mancha de nacimiento, sobre la córnea de mi ojo derecho. El único consuelo que los médicos pudieron dar a mis padres en aquel momento fue la espera. Les aconsejaron someterme a una serie de ejercicios fastidiosos para que desarrollara, en la medida de lo posible, el ojo deficiente. Esto se hacía con movimientos oculares, pero también –y esto es lo que más recuerdo– por medio de un parche que me tapaba el ojo derecho durante la mitad del día. Llevarlo me causaba una sensación opresiva y de injusticia. Con ese parche yo debía ir a la escuela. El colegio era, en tales circunstancias, un lugar aún más inhóspito de lo que suelen ser esas instituciones”.

Así comienza esta novela autobiográfica de una de las narradoras mexicanas más notables de la literatura reciente, que nos muestra la existencia de una adolescente que ve, sólo con un ojo, la vida de una sociedad libre en un país que le es ajeno.



### Las ventajas de ser invisible (The Perks of Being a Wallflower)

Stephen Chbosky, USA (2012)  
<https://goo.gl/Wmvlkn>

Justo cuando no hemos decidido qué queremos ser, nos encontramos, siendo adolescentes, en el ojo del mundo. Es entonces cuando transitar de pie a toda velocidad sobre una camioneta descapotada dentro de un túnel, cantando *Hero*, de David Bowie mientras levantamos los brazos al cielo, nos da el poder necesario para ser valientes y gritar a todos que queremos ser escritores, que no nos gusta la escuela, que estamos enamorados de nuestro mejor amigo y que no nos importa ser los inadaptados de la escuela. Historia autobiográfica de Chbosky, autor de este libro publicado en 1999, el cual convierte en una cinta donde él es Charlie, un chico de 15 años que, en lugar de empezar la preparatoria, decide cambiar su destino para cantar sin miedo: *I will be King, and you will be queen, We can beat them, just for one day. We can be heroes, just for one day.*



La Gaceta ha dado seguimiento a la Política Nacional de Evaluación de la Educación y los 32 Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME) que de ella derivan, diseñados por equipos estatales en 2016. Ahora, esta quinta Carta Náutica presenta un análisis de las brechas que los PEEME buscan cerrar en la educación media superior.

### El origen

La Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), coordinada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es el marco que define las estrategias y acciones propias del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). De ella derivan:

- Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME). Instrumentos de planeación para el análisis y la orientación de las acciones de evaluación y mejora educativa en las entidades federativas (INEE, 2016).
- Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa (PROEME). Acciones puntuales de evaluación que resultan del diagnóstico en la entidad.<sup>1</sup>

### Los PROEME y la educación media superior

Como resultado del trabajo colaborativo entre el INEE y las autoridades educativas estatales, durante 2016 se definieron 130 PROEME. 30 entidades formularon 47 proyectos dirigidos a la educación media superior (EMS), 41 son específicos para este nivel educativo y 6 más para la educación obligatoria, en general. Del total de PROEME para la media superior, 29 implementarán alguna evaluación, 17 generarán estrategias de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones existentes y 1 se trata de una intervención educativa.

### Acciones de las entidades hacia la mejora en la educación

Los PROEME dirigidos a la EMS, clasificados de acuerdo con los aspectos que el artículo 3º constitucional señala como esenciales para alcanzar la calidad educativa, son:

## PROPUESTAS PARA MEDIA SUPERIOR DESDE LOS PROGRAMAS ESTATALES DE EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

- **14 para logro educativo.** 12 estarán orientados a la difusión y uso de los resultados de evaluaciones, principalmente, del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en media superior. Una entidad (Puebla) realizará una evaluación diagnóstica en comunicación y matemáticas para estudiantes que ingresan a

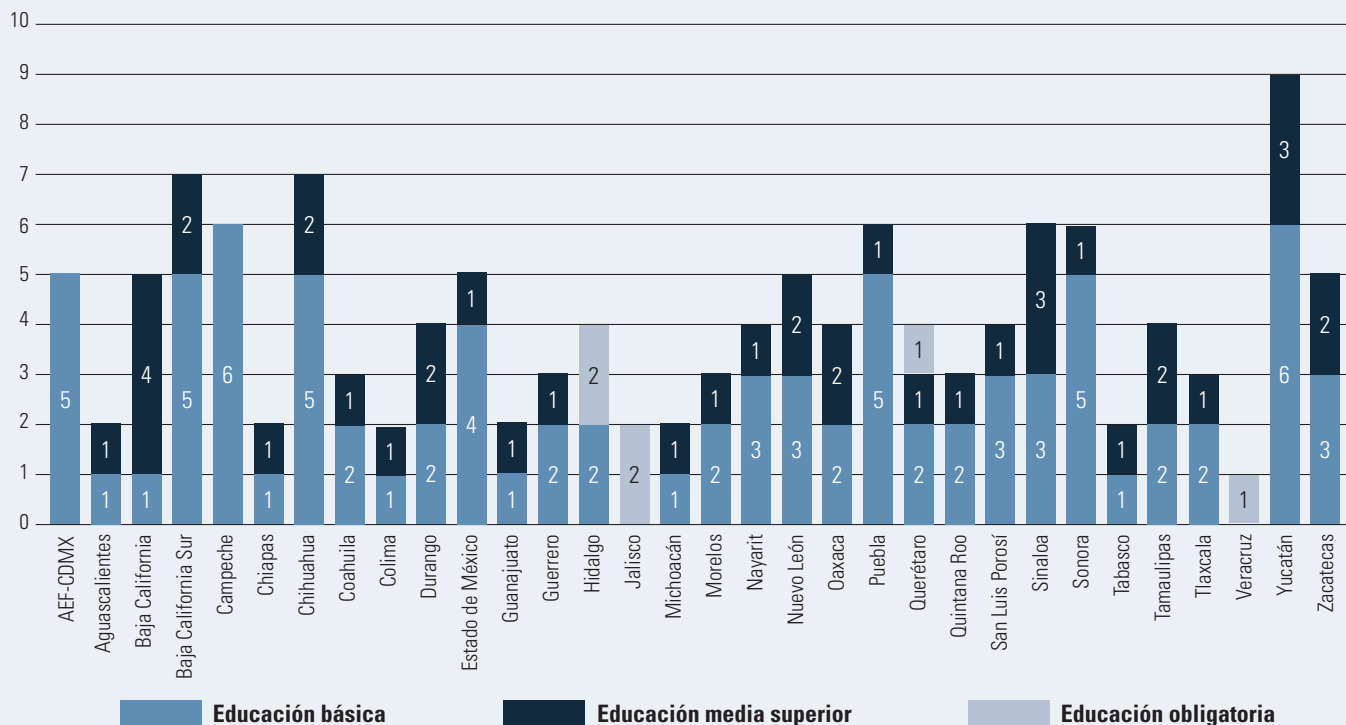
la EMS y, una más (Nayarit) realizará una intervención educativa.

- **12 para organización escolar y gestión del aprendizaje.** 9 indagarán las condiciones de la oferta educativa que inciden en el desempeño de los alumnos, como el nivel de cumplimiento de normalidad mínima para la media superior, prácticas escolares y de supervisión, así como contextos y ambientes escolares. Otros 3 proyectos impulsarán el uso y difusión de evaluaciones en media superior, a fin de incidir en la mejora.
- **8 para docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos.** 6 PROEME evaluarán las funciones de estas figuras educativas y su influencia en el logro educativo y, 2 proyectos más realizarán acciones de uso y difusión de los resultados del desempeño docente en la media superior.
- **9 para políticas, programas y sistemas de información.** Los proyectos evaluarán la pertinencia de los modelos académicos en la EMS, los programas de formación y actualización docente, de tutorías, así como la efectividad de los programas federales, estatales y de apoyo psicopedagógico y económico para reducir el abandono.
- **4 para condiciones de la oferta e infraestructura.** Los PROEME en esta categoría evaluarán las condiciones en las que operan los planteles en términos de infraestructura, equipamiento, mobiliario y recursos tecnológicos.

### Resultados que esperan alcanzar estos PROEME en 2020

- Disminuir brechas de cobertura, incidiendo en la equidad.
- Bajar índices de reprobación y abandono escolar, principalmente en zonas de alta y muy alta marginación.

Gráfica 1. PROEME de media superior en las entidades



Fuente: Elaboración propia con base en información de los PEEME, Dirección General para la Coordinación del SNEE, Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE.

- Construir ambientes óptimos de aprendizaje en el aula y mejorar la pertinencia, suficiencia y calidad de las condiciones físicas y de equipamiento de los planteles.
- Mejorar el desarrollo de las funciones de docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos.
- Brindar a los docentes las herramientas que faciliten el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Enriquecer el perfil de egreso y los estándares curriculares.
- Incidir en la articulación de los subsistemas y en la optimización de los procesos de gestión educativa.
- Orientar los procesos de los programas psicopedagógicos y económicos para contribuir a la eficiencia terminal de los estudiantes.
- Aumentar el número de alumnos en los niveles III y IV de PLANEA, en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.



¿Quiere saber más sobre la PNEE y la ruta de trabajo de los PEEME? Consulte la "Carta náutica" de las ediciones No. 3, 4, 5 y 6 de la *Gaceta* en su blog:

<https://goo.gl/xKyVCE>



Para conocer los PROEME definidos en cada entidad, visite el micrositio de la PNEE en el portal del INEE:

<https://goo.gl/STBT27>

## Referencias

INEE (2016). "Carta náutica". *Evaluación y capacidades locales: ¿es posible reconstruir el federalismo?* *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, Año 2, No. 6, noviembre 2016-febrero 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/ejiCPf>

- 1 Los PROEME se clasifican en tres tipos: planteamiento de un nuevo ejercicio de evaluación o ajuste de alguno de los que ya existen al contexto local; definición de estrategias de difusión y uso efectivo de los resultados de evaluaciones existentes que coadyuven a la mejora educativa, y diseño de estrategias de intervención, orientadas a la reducción de brechas educativas y, por tanto, a la mejora (INEE, 2016).

## ¿Por qué hablar de las juventudes desde la evaluación educativa?

En 2015, México, un país con más de 119 millones de habitantes, contaba con 6.4 millones de jóvenes de entre 15 y 17 años de edad, es decir, 5.4% del total de su población. De éstos, 50.38% eran hombres y 49.62% mujeres (INEGI, 2015).

El ritmo de crecimiento de la población en edad de cursar la educación media superior (EMS) disminuye rápidamente. Muy pronto el porcentaje de población adulta mayor aumentará y el de los grupos jóvenes será cada vez menor.

Mientras tanto, muchos de quienes cursan hoy la EMS no le encuentran sentido a la escuela ni a su futuro.

## El contexto

En el ciclo escolar 2015-2016, 16.1% de los 30 882 716 alumnos de educación obligatoria en México, es decir, 4.9 millones de jóvenes, estudiaban la educación media superior (INEE, 2017). Más de 292 mil docentes imparten clases en poco más de 17 mil planteles que pertenecen a una amplia diversidad de modelos, modalidades y opciones educativas, planes de estudio, programas, carreras y sostenimientos de la EMS (INEE, 2017).

## El abandono

Mientras en otros países, de Europa y Latinoamérica, se registran tasas mínimas de abandono escolar, en México 14.4% de los estudiantes de EMS, es decir, 693 077 jóvenes, dejaron la escuela en el ciclo escolar 2014 -2015 (INEE, 2017).

De los jóvenes que la abandonan, 36.4% lo hacen por falta de dinero en el hogar (SEP, 2012).

Entre los modelos educativos, el bachillerato general es el de menor deserción, seguido por el tecnológico y el profesional técnico (14%, 16.5% y 33%, respectivamente) (INEE, 2016).

En este reporte especial damos cuenta de los múltiples horizontes contenidos en esta realidad.

### Referencias

INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de <https://goo.gl/COijOR>

INEE (2017). *La Educación Obligatoria en México*. Informe 2017. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P11242.pdf>

INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Tabulados*. México: INEGI. Recuperado de [www.goo.gl/tcFnNm](http://www.goo.gl/tcFnNm)

SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de <https://goo.gl/zNINml>



## Voces y retos de los subsistemas de educación media superior

Con testimonios y entrevistas a directores, maestros, funcionarios y alumnos de diversos subsistemas en el país, el presente reportaje traza un panorama coral sobre una complejidad educativa tan diversa como las juventudes.<sup>1</sup>

La oferta educativa de la educación media superior (EMS) en México está conformada por tres modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. Cada uno con distintas formas de sostenimiento: federal, estatal, autónomo y particular; con o sin reconocimiento de validez oficial; organizados a partir de cinco tipos de control administrativo y presupuestal: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo y privado. Una compleja red constituida por 33 subsistemas que actualmente atiende a 4 985 080 alumnos, por medio de 292 484 docentes y 17 400 planteles (INEE, 2017).

### Los principales desafíos que enfrenta la EMS

—La escuela no cuenta con energía, ni agua —señala un docente del subsistema estatal de Puebla—. Con estos servicios se podría mejorar la calidad de la estancia de los estudiantes, lo que también incrementaría su motivación, permanencia y desempeño.

Un alumno del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México afirma que “las clases de algunos maestros son aburridas, o no te enseñan y sólo te ponen a leer sin explicarte nada, ése es un reto”.

Antonio Gago Huguet, director general del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A. C. (COPEEMS), señala:

—Veo dos grandes desafíos que son los de siempre: uno, ampliar la cobertura; dos, para que esta oportunidad





Una escuela es eficaz cuando sus alumnos alcanzan lo que establecen sus planes y programas. El gran reto es que esta educación sea trascendente.

de estudiar tenga sentido, la educación debe ser de buena calidad, es decir, pertinente, eficaz, eficiente y equitativa. Las habilidades, destrezas, actitudes y valores que adquieran los jóvenes deben estar basados en el conocimiento válido, vigente y científicamente adecuado, y deben tener un enfoque de uso práctico, tanto en la vida académica futura como en la vida cotidiana, laboral, familiar, social o de simple ciudadanía. Una escuela es eficaz cuando sus alumnos alcanzan lo que establecen sus planes y programas; es eficiente cuando da el mejor uso posible a sus recursos (personal docente, planes, programas, métodos y medios) y es equitativa cuando sus estudiantes pertenecen a todos los niveles socioeconómicos. El gran reto es que esta educación sea trascendente.

Pareciera entonces que la principal brecha en la educación es la forma de conceptualizarla y el modo en que se desarrolla en la realidad. Así lo afirman las entrevistas con Mauro Solano Olmedo, secretario general del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México; Ramón Zamanillo Pérez, director general de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGEcyTM); Jorge Galileo Castillo Vaquera, titular de la Unidad de Operaciones Desconcentradas del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) para la Ciudad de México, y Melchor Sánchez Mendiola, coordinador de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM). Ellos coinciden en que dentro de los principales desafíos de la media superior se encuentran la cobertura, el abandono escolar, la eficiencia terminal, el logro académico y la deficiente e insuficiente infraestructura.

—Uno de los principales retos es la desproporción entre la capacidad instalada que se tiene y las necesidades del país. Por ejemplo, en el examen de ingreso al bachillerato de la UNAM, hay muchísimas personas que no entran —señala Melchor Sánchez Mendiola.

Por su parte, Mauro Solano Olmedo destaca:

—No todos los alumnos que entran egresan. En nuestro subsistema, de cada 100 alumnos que entran, 41 logran salir. Otro problema es que no están saliendo preparados como queremos. Las pruebas dan evidencia de que, en aspectos muy básicos como lectura, escritura y resolución de problemas matemáticos, los jóvenes no están facultados para enfrentar el mundo competitivo o una vida de adulto.

Armando Noé Hoyos Mejía, subdirector de Evaluación de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), indica que contar con docentes idóneos en la cantidad requerida es un reto también. Al respecto, Sánchez Mendiola comenta que se deben realizar más esfuerzos para mantener actualizados a los profesores tanto en sus áreas disciplinarias como en los principios pedagógicos fundamentales.

Ante la ya señalada complejidad organizacional e institucional que tiene la media superior, Roberto Peña Reséndiz, director general de Evaluación de Políticas de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), señala:

—La población que se atiende a veces brinca y se cambia de un lado a otro, así que se requiere que los subsistemas estén articulados para definir acciones conjuntas, manejar información y generar indicadores.

Martín Cruz Gatica, subdirector de Cuerpos Académicos y Docentes en el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), comparte:

—Otra línea a atender es la articulación que debe existir entre el sistema de la EMS y el de la educación superior con los niveles educativos previos. Esto enriquecería la experiencia de los alumnos y, por tanto, la haría más significativa y relevante para ellos.

### Abandono escolar

Aun cuando la riqueza de la media superior consiste en la diversidad de opciones, éste es el nivel educativo con

las tasas de deserción más altas (14.4%) (INEE, 2017). Los alumnos comparten las razones por las que dejan sus estudios.

—La escuela está un poco retirada, y en la distancia que se debe caminar casi no hay techados ni alumbrado. Además, en días de lluvia se mojan las instalaciones, los libros y las bancas, y en temporada de calor los salones parecen hornos —señalan alumnos del Colegio de Bachilleres en Veracruz.

Por su parte, alumnos del Colegio de Bachilleres en Querétaro y del CONALEP en el Estado de México indican que el abandono se debe a la forma en que se les enseña, así como a las injusticias y altanerías de los profesores y directores, faltas de respeto y falta de interés en las posturas de los alumnos. “Incluso a veces nos tratan como criminales”, afirman.

Un alumno del subsistema estatal en el Estado de México afirma:

—La escuela se hace un lugar aburrido, en donde no existe buena convivencia ni actividades para que los alumnos quieran venir, además de que al final a todos se les pone calificación aprobatoria para que la escuela tenga altas estadísticas.

Entre las causas de deserción están las económicas, ya que la gran mayoría de padres de familia se dedican al campo y las familias son extensas.

—Toda la comunidad estudiantil depende de los apoyos que reciben y de los factores socioculturales, pues todavía existen jóvenes que deciden casarse a una edad temprana y empezar a trabajar, dejando de lado los estudios —señala un director de Telebachillerato en el Estado de México.

—Drogadicción, problemas familiares, embarazos y machismo [son otras causas] —comenta un directivo del Centro de Estudios Tecnológicos del Mar en Sonora.

Zamanillo Pérez de la DGECYT<sup>M</sup> indica:

—Estamos haciendo un plan de choque, caso por caso. No es lo mismo Sonora que Yucatán. No es lo mismo la costa que el interior. De hecho, hay cinco perfiles del estudiante que deja la escuela, no uno solo. Nuestros jóvenes tienen becas. Tenemos también la alerta temprana y las tutorías. Trabajamos para visualizar rápidamente los casos y que el joven no se sienta solo ni abandonado a su suerte, que sienta que a la escuela le interesa; también hacemos alianza con los padres de familia.

El representante del CONALEP en la Ciudad de México señala:

Estamos haciendo un plan de choque, caso por caso. De hecho, hay cinco perfiles del estudiante que deja la escuela, no uno solo. Trabajamos para visualizar rápidamente los casos y que el joven no se sienta solo ni abandonado.

—Entre primero y segundo semestre es cuando más jóvenes se nos van. Tenemos varias hipótesis. La principal es que, en el caso de la Ciudad de México, de acuerdo con el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), estamos instalados en la parte más baja de las preferencias de los subsistemas. Por otro lado, recibimos jóvenes con muy pocos aciertos en el examen de ingreso. Por eso trabajamos mucho en el tema de la reprobación, que al final incide en el abandono escolar. Sobre el trabajo para disminuir esta tasa, nuestra labor es muy cercana a los docentes. Los sensibilizamos para flexibilizar sus posturas tradicionales de la educación, porque con una planta docente envejecida se genera un choque generacional con los jóvenes, que demandan otro tipo de acceso al conocimiento. En el impulso del modelo de emprendimiento tenemos muy buenos resultados, que al final se concatenan con el logro académico. Finalmente, trabajamos con los jóvenes que muestran desinterés por la educación. Lo vemos incluso en la entrega de becas: muchas veces se les tiene que acompañar al banco para que las cobren.

Las tasas de deserción más altas se registran en el modelo profesional técnico y son los hombres quienes desertan más (INEE, 2016).

El uso y la difusión de la información que deriva las evaluaciones es otro reto. Éstas no tienen problemas, lo importante es qué se hace después.

### La evaluación: ¿instrumento para el rediseño de la oferta educativa?

—La evaluación es el andamiaje que te permite entender de qué adolecemos y cómo podemos mejorar. Sin embargo, hay al menos tres ejes que debemos fortalecer. Es necesario que todos los subsistemas o instituciones de media superior se sumen a los ejercicios de evaluación —argumenta Zamanillo Pérez.

—Puede ser un medio básico de articulación, al menos en lo que se refiere a la evaluación de logros académicos —señala Roberto Peña.

Antonio Gago indica:

—El uso y la difusión de la información que deriva las evaluaciones es otro reto. Éstas no tienen problemas, lo importante es qué se hace después. La evaluación resuelve problemas de falta de pertinencia, insuficiencia o ineficacia, pero lo hace por medio del profesor, de los grupos colegiados de la escuela, de la dirección, del plantel, del sistema educativo y de las autoridades educativas estatales o federales.

Castillo Vaquera coincide en que:

—Los resultados de la evaluación y la información tendría que bajar a los planteles, porque es ahí donde debe

ocurrir el cambio. Ayudaría mucho para mejorar los indicadores de rendimiento de las instituciones y actualizar los contenidos del currículo.

Solano Olmedo comenta:

—El alumno, la sociedad, los docentes y los padres de familia deben conocer el funcionamiento del sistema educativo. Evaluaciones como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) te dan referencias, pero se requiere profundizar el derecho a saber qué tan bien sales formado de la escuela; no sólo si obtienes 6 o 7, sino qué aprendí, para qué y qué puedo lograr con ello.

Otra reflexión se refiere a los temas ausentes en la agenda de evaluación de la media superior: la gobernabilidad del sistema y la forma en que éste se articula.

—Medir el tránsito de los estudiantes en los diferentes subsistemas es un reto. Muchos de los indicadores no necesariamente son ciertos, incluso al interior del propio subsistema, porque abandono puede implicar incluso un cambio de plantel o un cambio de carrera —comparte Castillo Vaquera.

Un desafío más es la adaptabilidad de la evaluación. Es cierto que el sistema debe garantizar los perfiles de egreso y las competencias básicas que establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); sin embargo, el camino a la equidad y pertinencia de la media superior también será definido por el cumplimiento de los objetivos y metas particulares de cada subsistema o modelo educativo. Javier Olmedo Badía, vocero de la COMIPEMS, argumenta que “se requieren distintos tipos de instrumentos para dar seguimiento a la gran variedad de instituciones, sistemas, planteles, tipos de estudio, etcétera”.

—Finalmente, en el caso de la evaluación docente, es importante que no se trasgreden sus derechos, deben sentir que es parte de un sistema de mejora para la educación —complementa Hoyos Mejía.

### El futuro de la media superior

Datos de la Encuesta Nacional de Valores de la Juventud en 2012 señalan que 93.9% de los jóvenes consideran que sí vale la pena estudiar (IMJUVE, 2012). Es decir, a pesar de la realidad de nuestro país, confían en que su preparación puede mejorar su calidad de vida. Al preguntarles a alumnos del subsistema estatal de Yucatán, señalan que ir a la escuela “es un paso más para estar completamente preparados para enfrentar el mañana, una herramienta para

tener un buen futuro, cambiar el país y dar un mejor futuro a la familia”. Un joven de la modalidad a distancia en Jalisco comenta: “Vamos para socializar, porque en esta edad necesitamos estar ocupados para no caer en adicciones y no deprimirnos”.

¿Qué compromisos debe replantear la media superior para responder a estas necesidades? La profesionalización de los docentes, reflexiona Gago:

—Hay que fortalecerlos en lo disciplinario y en su formación pedagógica, y se les debe pagar como los profesionales que son.

María D. Madrigal, directora académica, y América I. Sánchez, directora estudiantil en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), indican:

—Hemos trabajado para que nuestro modelo esté muy completo, basado en competencias y con un fuerte componente de retroalimentación, tutoría y acompañamiento al estudiante.

Madrigal comenta:

—Como joven, elegiría el modelo IEMS porque está centrado en el estudiante. La trayectoria escolar y la solución a las problemáticas se definen por él y por el docente. Eso es importante en los casos de jovencitas que interrumpen sus estudios por embarazo temprano y luego regresan a la escuela. La estudiante recibe mucho acompañamiento para concluir sus estudios. Otra clave es que 60% de nuestros docentes tienen posgrado y todos son tutorados en excelencia para atender a los jóvenes.

El representante del CONALEP en la Ciudad de México explica:

—Las horas profesionalizantes en la formación técnica de los jóvenes han dado un buen indicador de ingreso y de egreso a nuestros estudiantes que van a universidades tecnológicas. Ahí, nuestros egresados tienen un buen logro académico y explotan de mejor manera las competencias que adquirieron a lo largo de su formación.

También el representante de la COMIPEMS señala que “un muchacho con formación profesional técnica puede tener un ingreso que le permita seguir estudiando tanto en media superior como en superior”.

Zamanillo indica:

—Nos faltan seis entidades a las que tenemos como meta llegar en 2018, y tenemos un plan maestro en el que nuestra prioridad es crecer e impactar en la calidad educativa, pero también en la pertinencia y en la inclusión. Hoy

hay tres condiciones interesantes en la vida de cualquier institución en educación, que tienen que ver con tu flexibilidad, tu rapidez de respuesta y tu innovación.

—Es necesario fortalecer la diversidad de las opciones de la media superior —complementa Javier Olmedo.

Finalmente, un alumno del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Nuevo León aporta con esperanza: “Nunca es tarde para hacer lo que quieres en la vida, así que si quieren regresar a estudiar, sí se puede”. €

Estas entrevistas no habrían sido posibles sin el apoyo de: Cecilia Mariel Bossi, Mariana Elizabeth Castro, Juana María Islas Dossetti, Aracely Fuentes Bonifacio, Lourdes Nancy Martínez Márquez, Lizbeth Torres Alvarado y Selene Kareli Zepeda Pioquinto.

La *Gaceta* agradece a la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación del INEE y a la Dirección del INEE en la Ciudad de México por su valiosa ayuda en la recuperación de algunos testimonios.

## Referencias

- INEE (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- IMJUVE (2012). *Encuesta Nacional de Valores en la Juventud*. México: Autor. Recuperado de: [https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ\\_2012.pdf](https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf)
- INEE (2017). *La Educación Obligatoria en México*. Informe 2017. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P1I242.pdf>

- 1 Testimonios del estudio *Las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior en México: diseño, operación y resultados de la estrategia “Yo no abandono”*, de la Dirección General de Directrices del INEE, y entrevistas durante el Seminario sobre la Evaluación en la Educación Media Superior, celebrado el 24 de febrero de 2017 en las oficinas generales del INEE.



## Feministas de 14 años en Facebook

¿Qué mundo viven y cómo lo perciben las jóvenes del bachillerato mexicano y las *dreamers* del *high school*? Una de las mejores cronistas de América Latina, ganadora de los premios Manuel Gutiérrez Nájera 2005 y Nacional de Periodismo Cultural Fernando Benítez 2010, brinda tres retratos de estas adolescentes que postean: “Si yo te disminuyo, me disminuyo a mí misma”.

MAGALI TERCERO

Presidenta de PEN México<sup>1</sup>

[mtercero2000@yahoo.com.mx](mailto:mtercero2000@yahoo.com.mx)

Tan lejos de Dios, tan cerca de Estados Unidos. Una mente de cronista activada por el incesante registro de frases y situaciones en tierra ajena, de conversaciones en torno a asuntos como los tres meses de atención psiquiátrica pagados por el gobierno estadounidense a los excombatientes de Iraq y otros países. Desde mi esquina del café de la librería Borders es imposible no escuchar la historia de un ataque de pánico sufrido ayer por un exsoldado mexicano-americano. Visto desde el nítido, soleado, expandido San Diego, México me está resultando absurdamente inaccesible. En esta ciudad paradójica no hay cafés Internet porque todos tienen computadora. Tampoco hay autobuses suficientes porque todos tienen carro, y entonces debo moverme a pie durante una hora, con mi computadora a cuestas, hasta encontrar un oasis en la sucursal de esta cadena de librerías. Todo porque, debo decirlo, ha fallado el sistema de Internet en la casa donde me alojo.

Intento decidir si comprar o no el catálogo de 2007 de Bob Dylan —algún crítico ya se prestó a tomar en serio las habilidades plásticas del gran *crooner*—, pero en mi



cerebro sólo cabe la imagen del muchacho de 23 años atendido en una unidad especial para combatientes del centro psiquiátrico. Al parecer corrió aterrado por los pasillos y pidió a gritos una jarra de agua con mucho hielo. “Se contorsionaba espantosamente... mientras vaciaba la jarra sobre su cabeza”, me dijo después la enfermera, vecina de mesa, nacida en Tijuana. Prefirió no dar su nombre, pero habló sobre jóvenes locos por culpa de la guerra, sobre muchachos que comienzan a temblar y advierten al personal médico: “Don’t touch me, please”, pues conocen su propia violencia. “Desperté a otro exsoldado para darle su medicina y casi me golpea. Pidió una inyección de Ativan”.

### ¿Paranoia justificada?

Tan cerca de la nada. Todo parece perfecto desde esta área residencial de clase media con su club de tres albercas y dos canchas de tenis. Pero en la escuela pública del barrio algunos estudiantes venden los *pain killers* de sus padres. Paracetamoles, codeínas mezcladas con analgésicos potentes, buferines y tylenoles. A tres dólares la pastilla. Aquí impera el miedo. “No abro las cortinas porque no hay bardas y tengo tres hijas”, explica mi anfitriona, habitante de un barrio residencial seguro y muy vigilado. ¿Miedo justificado como dice Frank Goldman en referencia a los guatemaltecos de su excelente novela *La larga noche de los pollos blancos*? Hace unos meses, la hija mayor de esta mujer, alumna destacada en la misma escuela, escribió un *paper* o ensayo escolar sobre una obra de Shakespeare. Antes del análisis de personajes sobre dos mujeres que lidian con la cultura masculina, la muchacha de 16 años describió a su racista abuelo paterno —ella es mitad mexicana—, reclutado hace años en las filas autoritarias de la secta de los cristianos evangélicos del *born again* exhibiendo su convicción de “macho americano” —como define Goldman— de que la nieta no debe estudiar una carrera, sino concentrarse en su futuro de *desperate housewife* de los suburbios. A Jane, lectora insaciable, esto la ha indignado. ¿Por eso en su texto definió la cultura masculina con palabras duras y exhortó a crear un mundo mejor para ambos sexos? Adolescente vehemente, está en pleito con el padre, ya divorciado de su madre, porque le impone el trato con la nueva novia, una mujer mayor y arisca, la madrastra, pues, que “definitivamente no nos respeta ni a mí ni a mis hermanas”.

“Si yo te disminuyo, me disminuyo a mí mismo”, sentencia Sandra, la hermanita de 14 años, en el “muro” público

En la escuela pública del barrio algunos estudiantes venden los *pain killers* de sus padres. Paracetamoles, codeínas mezcladas con analgésicos potentes, buferines y tylenoles. A tres dólares la pastilla. Aquí impera el miedo.

de su espacio en Facebook, donde tiene decenas de amigos virtuales. “Los niños dicen ‘nsp’ (no sé por qué) tal vez porque no saben nada”. Un estudiante le dice que eso no le gustó, y ella se explica: “Eso fue hace tres años. Estaba en otro momento. Es por divertirme”. En la red social, esta niña-mujer intriga a los demás con citas de Montaigne (“Aquél que impone sus argumentos con ruido y órdenes demuestra que su razón es débil”) y de Bernard Shaw (“Decir la verdad es la manera más divertida del mundo de hacer chistes”). Alguna conocida le pregunta, también en el muro, por qué tantas citas. “Espero que la gente piense y discuta estas ideas. Las encuentro interesantes y quiero compartirlas”.

Otro día sube una fotografía de Michael Jackson y se declara fan de Harry Potter. Cuando su madre está presente, esta chica de genio fuerte, la mejor alumna de la escuela, exige el doble de atención que las otras dos hermanas, con la emotividad de una niña pequeña, pero con la fuerza de una adolescente. Acompaño a la madre y a las hijas a ver la última película de Harry Potter en un cine de tercera dimensión. Un comentario que no creí que escucharan, “está bien para su edad”, las hace alejarse a paso veloz. De pronto las veo, la más chica cumplió 13, al final de la avenida del centro comercial donde están los cines. Llegaron hasta allá





abrazadas, dando brincos muy altos. Me sorprende —casi duele— comprobar que el tema de la película no volverá a tocarse. Las noto corteses y distantes. ¡Qué pena! Venían tan entusiasmadas... Vaya edad frágil, de convalecientes, diría mi madre. “Cambiar mis propias acciones no cambiará el mundo, pero es un comienzo”, cita Sandra al día siguiente en FB (¿o FBI?, muchos internautas se quejan de vigilancia y censura en esa red). En el mundo del futuro, los adultos seguimos siendo unos torpes.

### Sectas del integrismo gringo

Me es familiar la ferocidad feminista de ciertas mujeres radicales en Estados Unidos. ¿Has oído hablar, lector, sobre las demandas de acoso sexual por una mirada o un piro-piro en este país de las demandas donde muchos obtienen grandes sumas? ¿Algún “gringo” te ha contado cómo la “ex” le sacó hasta el último centavo? Las estadounidenses fueron, después de las inglesas, las primeras sufragistas en la segunda mitad del siglo XIX, mientras que la mujer mexicana votó apenas a mediados del siglo XX. Vaya novedad. Pero en vivo es otra cosa. La cronista, alérgica a la intransigencia de las primeras activistas que conoció en la universidad, se pregunta por qué tal ira feminista a edad tan joven. En la fabulosa América, Sandra escribe de nuevo en su muro: “Me estás pidiendo que renuncie a mi libertad,

a mi amor por la vida, por una institución que falla tan frecuentemente. ¿Por qué habría de casarme contigo? Quiero decir, ¿por qué quieres casarte conmigo? Junto a un deseo de llenar un ideal que la sociedad nos ha inculcado desde los primeros tiempos [...] ¿lo que quieres es promover una agenda capitalista de consumo?”. Esta interesante catorceañera tomó la cita de una comedia de moda, *Definitely, Maybe*. ¿Excesivo? Muchos alumnos del *high school* son hijos de padres separados. “Crecen solos”, me dice mi anfitriona. ¿La institución familiar está por tronar?

Una amiga de Sandra comparte una desilusión con ella: “Baaah... mi corte de cabello está más corto de lo que yo quería, los flecos a los lados de mi cara se ven horribles...”. Un pedazo de vida cotidiana que tiene el buen efecto de devolver a esta lectora metiche —para eso es el FB, ¿no?— a la sensación de asistir a la transformación de Sandra en adulta. También me ponía fatal que me dejaran pelona en el salón de belleza. Mientras escribo sobre estos seres jóvenes —me intrigan tanto, me evocan tanto a los adolescentes de Clarice Lispector y sus jazmines—, mientras escribo, pues, recuerdo un pasaje de Goldman sobre la nueva clase de ser humano surgido después de 30 años de represión en Guatemala: “Resueltamente callado, suspicaz [...] ruidoso en las cantinas [...] con el ruido de los sofocados”. Intento definir qué nuevo ser humano tenemos en México.

“El mundo cambió”, me comenta la cuarta esposa del abuelo de las niñas. Es misionera, con él, en una de las “sectas del integrista gringo”, también mencionadas por Goldman. Entre otros puntos convenientes de su ¿militancia?, está el hecho de que su Iglesia les consiguió un departamento muy bien ubicado (junto a la iglesia). Se hace con frecuencia: dar techo barato y bonito y trabajo social a los fieles. Así evangelizan con gusto. Mildred y Rolf acababan de ir a China a hacerlo. Consiguieron fondos para ello. Por supuesto, los chinos no deben saberlo. “Si te ven una Biblia, vas a la cárcel”, me dice otra fan de esta ¿religión?, convencida de la salvación de las almas. En su álbum aparecen fotos donde dan clases de inglés y cultura americana especiales de este programa foráneo de los evangélicos. “Matamos dos pájaros de un tiro, les enseñamos el idioma y les damos consuelo espiritual”, comenta alguien más. Su misión está aquí, en México, por el rumbo de Naucalpan, un día que me invitan para que vaya al servicio de la iglesia “aunque sólo sea por interés sociológico”. Me pongo irónica. Demasiado “no verse” a sí mismos... su autoritarismo, su grosera imposición de creencias. ¿Saben que la derecha los utiliza? No creo. Admiran a Trump porque se opone a la homosexualidad. Cuentan anécdotas sobre su valentía. Omiten, o descalifican, el tema de la guerra, tan candente en la administración de Obama, de la guerra en Iraq. Se lanzan con sentencias flamígeras, aprendidas de memoria, según se ve, en contra de Obama y su manejo político de la pluralidad racial y el aborto, contra las parejas que no se casan (“ni siquiera por lo civil”), de los homosexuales y sus perversiones, de las jovencitas interesadas en estudiar una carrera.

### **Teenager secuestrada en Escondido**

“Aquí desaparecen las adolescentes”. Mi anfitriona no deja a sus *teenagers* andar solas, ni siquiera cuando van al baño en un cine. En febrero le dieron un aviso en Escondido. El hombre y la mujer le parecieron conocidos. Los vio en un noticiero. “Eran los padres. Su expresión era terrible. Con la frontera no se juega”. Sí, pues... Ayer vi en el cartel pegado en un poste, la foto de la muchacha nunca hallada. Desapareció igual que Mark Kilroy, el estudiante asesinado por los Narcosatánicos en el ‘89, una banda criminal dedicada a realizar cultos satánicos para someter a sus rivales del narco en Matamoros, Tamaulipas. Según me cuenta un periodista de nota roja, José Luis Durán King, el líder

“Aquí desaparecen las adolescentes”. Mi anfitriona no deja a sus *teenagers* andar solas, ni siquiera cuando van al baño en un cine. “Con la frontera no se juega”. Ayer vi en el cartel pegado en un poste, la foto de la muchacha nunca hallada.

cubano-americano Adolfo de Jesús Constanzo tuvo nexos con dos asesinos seriales de los setenta: Henry Lucas y Otis Toole, ambos miembros de la secta satánica Hand of Death (Mano de muerte), con sede en Miami, dedicada, entre otras cosas, a vender niños en las fronteras de Matamoros y Ciudad Juárez.

De hecho, y aunque otra versión indica lo contrario, en apariencia fue Toole quien, desde la cárcel, proporcionó la primera pista sobre sitios específicos de cultos demoníacos en Matamoros. Ups... ahora debo oír a mi amiga Bárbara (lo que queda de la entusiasta y rebelde joven universitaria que fue) defender las acciones del expresidente Bush en sus dos últimos periodos presidenciales. Estoy a punto de mencionarle a Lucas, el asesino serial, su entrenamiento especial en los campos paramilitares (Florida Everglades). Ya en la cárcel se hizo bautizar, lo cual pudo influir a Bush padre para suspender de última hora su ejecución, en el ‘79. Pero ésta es otra historia... Un día la cuento con más detalle. €



Para conocer más sobre PEN América:  
<https://pen.org>

- 1 Poetas, Ensayistas y Novelistas (PEN) es una asociación mundial de escritores. Cuenta con más de 25 mil socios.



## ¿Cómo hacer que los jóvenes se queden en la escuela?

“Lo cierto es que —dicen los autores— para buena parte de los jóvenes ir a la escuela es algo disfrutable, porque es ahí donde se encuentran con los amigos, con las novias, es decir, con quienes la socialización les permite compartir y aprender, sufrir o reír, beber o fumar o simplemente, como diría Rossana Reguillo (2004), *acuerparse*”. Entonces, ¿por qué la abandonan?

JOSÉ ANTONIO PÉREZ ISLAS

Coordinador del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)  
*perezislas@yahoo.com*

LUIS ANTONIO MATA ZÚÑIGA

Investigador del SIJ y profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM  
*antomata@yahoo.com*

LETICIA POGLIAGHI

Investigadora del SIJ y del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM  
*lepog@unam.mx*

Desde la constitución de la Escuela Nacional Preparatoria (1867), por medio de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, se planteó que el bachillerato debía orientar “a los estudiantes a hacerse hombres, en el sentido más noble de la palabra, o sea desarrollar todas sus aptitudes físicas, intelectuales y morales” (Castrejón, 1985:158-159).



Ha pasado más de siglo y medio y esta aspiración general no ha cambiado demasiado; aunque sí lo han hecho los estudiantes y los significados asociados a la asistencia al bachillerato, así como las causas o los motivos para permanecer o no en la escuela. ¿Qué significa en estos tiempos hacer a los estudiantes “hombres [claro, ahora tendríamos que decir y mujeres], en el sentido más noble de la palabra” y “desarrollar todas sus aptitudes físicas, intelectuales y morales”? Más relevante aún, ¿por qué los alumnos interrumpen sus trayectorias escolares? ¿Qué hacer al respecto? Intentemos algunas respuestas.

Mediante múltiples investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas (Abril *et al.*, 2008; SEP-IMJ-CIEJ, 2006; SEP-IMJ, 2012; Navarro, 2001; SEP, 2012), se han identificado diversas causas que, en mayor o menor medida, inciden en contra de la permanencia en la educación media superior (EMS). De manera sintética, se puede hablar de tres que mantienen regularidad en la mayoría de los relevamientos: falta de recursos en el hogar, problemas socioemocionales y ausencia de interés de los jóvenes —o de sus familias— en los estudios.

Respecto al primer punto, desde los distintos niveles de gobierno y la iniciativa privada se han instrumentado acciones que tienen en la múltiple variedad de becas a su aliado más representativo. Incluso una fue creada específicamente para combatir la interrupción de las trayectorias escolares, con el rótulo “Beca contra el abandono escolar”.

En lo que toca al segundo punto, se han incorporado en el currículo del nuevo modelo de EMS, las llamadas “competencias socioemocionales”, en donde se desarrollan habilidades como la empatía, el conocimiento de sí mismo, la autorregulación y el trabajo en equipo —entre otras—, las cuales, si bien es cierto que no están dirigidas directamente a resolver las causas o los motivos del abandono de la escuela, al menos intentan hacer frente a las interrupciones, procurando fortalecer al joven en esos aspectos. Aún más, ya hace años, las escuelas han visto llegar un programa específico en esta materia, el Construye T, que busca de manera directa desarrollar y fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

No obstante, hasta el momento, el campo donde menos se ha trabajado —y menos se ha investigado— es el de la falta de interés en los estudios. Es verdad que se generan diversas acciones impulsadas por las autoridades escolares, como la promoción de ferias de la ciencia y ciclos de

¿Qué significa en estos tiempos hacer a los estudiantes “hombres [claro, ahora tendríamos que decir y mujeres], en el sentido más noble de la palabra” y “desarrollar todas sus aptitudes físicas, intelectuales y morales”?

conferencias en las que especialistas en diversos campos comparten sus experiencias profesionales, o del mismo modo, con el propósito de hacer más próxima la escuela a los jóvenes, se impulsa el uso de las tecnologías de la información en el aula. También se llevan a cabo actividades artísticas, recreativas y de tutoría con la finalidad de construir puentes entre los llamados mundos juveniles y los escolares para generar el interés de los primeros sobre los segundos. Sin embargo, no se ha producido una acción debidamente pensada y articulada para hacer de la escuela un espacio atractivo para los jóvenes.

### ¿A los jóvenes les gusta la escuela?

Pese a los múltiples problemas que enfrenta la escuela, ésta es un lugar en el cual “se debe estar” si se es joven, en tanto sigue siendo la principal institución reguladora de la inserción en sociedad. Si bien es cierto que múltiples investigaciones registran el *no deseo* de los jóvenes de asistir a la escuela, también es verdad que a una gran proporción de ellos sí les gusta ir.

Cabe aclarar que esto no necesariamente se debe a las razones asociadas con el gusto por aprender, con el entusiasmo de profesores comprometidos y capaces de captar la atención de sus educandos mediante estrategias

Estadísticamente, las edades modales para “las primeras veces” corresponden a las del tránsito por la EMS: la primera relación sexual, el primer trabajo, la primera salida, el primer embarazo.

pedagógicas y recursos didácticos innovadores. Buena parte de los jóvenes disfruta ir a la escuela porque es ahí donde se encuentran con los amigos/as, con las novias/os, es decir, con quienes la socialización horizontal les permite compartir y aprender, sufrir o reír, beber o fumar, o simplemente, como diría Rossana Reguillo (2004), *acuerparse*.

Y sí, la escuela es quizá de los pocos territorios donde la moratoria de las responsabilidades es factible, aunque sea por momentos; cierto es que cada vez menos, pero todavía se puede hacer. Es decir, aún es disfrutable la *experiencia estudiantil* como un ejercicio de socialización y socialidad que es posible en la escuela. Debido a esta forma particular de experiencia, en la que se privilegia la interacción con los otros a partir del descubrimiento compartido de nuevas vivencias, el paso por el bachillerato resulta especialmente significativo para muchos jóvenes.

Estadísticamente, las edades modales para “las primeras veces” corresponden a las del tránsito por la EMS: la primera relación sexual, el primer trabajo, la primera salida de vivir en el hogar paterno, el primer embarazo, etcétera; todas ellas se producen, mayoritariamente, entre los 15 y 19 años (SEP-INEGI-IMJ-CIEJ, 2002; SEP-IMJ-CIEJ, 2006; y SEP-IMJ, 2012). En este sentido, la escuela se convierte en espacio relevante para la construcción de una experiencia estudiantil que va más allá de los contenidos formales aprendidos en el aula. Es así que la falta de interés por los estudios va por un lado y el gusto por asistir a la escuela va

por otro; dando cuenta del distanciamiento entre los intereses del mundo juvenil y del escolar.

Además, los jóvenes saben que fuera de la escuela, la inseguridad, el hacinamiento, la precariedad laboral y la desconexión los volverán a enfrentar a su realidad personal o familiar. Como apunte, la investigación que hemos realizado en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Pogliaghi *et al.*, 2015) da cuenta de que, en algunas ocasiones, los estudiantes se quedan hasta 10 horas en sus planteles o en sus alrededores. Después de darle algunas vueltas a esto, pudimos entender que en su casa las condiciones podían ser peores o se les privaba de algo fundamental para ellos: estar con los amigos.

Más allá de los problemas del exterior que se introducen en la escuela, y que pueden ocasionar que los jóvenes se queden más tiempo en el espacio escolar para estar con sus amigos/as, novios/as, sería muy importante recuperar ese impulso por permanecer en este ámbito y estar con el otro a partir de un nuevo enfoque de lo que significa formar parte de una comunidad escolar, así como de ser estudiante. Dicho enfoque partiría de que la educación no sólo sucede por efecto del aprendizaje de los contenidos escolares; tampoco por lo que se aprende en el hogar, la iglesia, o en el barrio, como ya sabemos. El proceso educativo resulta del conjunto de relaciones y prácticas que se establecen entre los actores escolares, y cómo los vínculos que ahí se construyen son capaces o no de dotar de valor e interés a la educación como una actividad valiosa de la cual participan todos.

En consecuencia, el interés —o la falta de— por los estudios es también producto de la valoración que sobre la educación se hace y se socializa en una determinada comunidad. En este orden de ideas, ese interés o desinterés podría ser conocido en el marco contextual escolar, para luego observar y trabajar con las subjetividades y prácticas que surgen a partir de las posibles proximidades y distanciamientos entre los mundos juveniles y los escolares que van configurando esta experiencia estudiantil.

Impulsar acciones que contravengan esto sólo sería posible desde la comunidad escolar y su entorno, más allá de los muros y las rejas del espacio escolar, atendiendo condiciones particulares en beneficio de la propia comunidad, mediante la implementación y el desarrollo de múltiples proyectos desde los cuales participen la totalidad de los actores escolares —y extraescolares—. De esta manera



se buscará el involucramiento activo de los jóvenes en su propio proceso educativo mediante relaciones más horizontales, fundadas en el gusto por descubrir, innovar y transformar colectivamente.

Un cambio cultural de este tipo puede sonar utópico, pero quizá sea el mecanismo más viable para romper con el acostumbrado esquema de cumplimiento de las obligaciones escolares que ha fomentado el desinterés de muchos jóvenes por la educación.

### **Ser joven y ser estudiante, dos caminos que parecieran no tocarse**

En varios trabajos cualitativos que hemos llevado a cabo en el Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM, sorprende una constante: cuando se les pregunta a los jóvenes sobre su vida en el hogar, las narraciones son amplias, diversas, complejas; en cambio, cuando se les pregunta sobre su vida en la escuela, las historias giran en torno a lo que sucede con los amigos/as, novios/as, el *reventón* y las aventuras compartidas. La ausencia notable es lo que sucede en el aula, sobre todo si está el adulto (profesor) delante.

En un trabajo sobre estudiantes de secundaria que llevamos a cabo en la Ciudad de México (Pérez Islas, 2016a), generamos un concepto poco académico, pero, a nuestro juicio, muy ilustrativo, de las vivencias relacionadas con la experiencia estudiantil: *el nivel de desmadre de los estudiantes*. Concepto que identificamos en correspondencia con la percepción de su momento de vida como jóvenes y de sus vivencias en la escuela. En otras investigaciones (Pogliaghi *et al.*, 2015; Pogliaghi, 2017) hemos dado cuenta de algunos significados que los estudiantes identifican sobre lo que para ellos es ser jóvenes. Veamos algunos en sus propias voces:

La juventud es para aprovecharla, [...] visitar a tus amigos [...] emborracharnos si queremos (diálogo entre dos estudiantes, tercer año).

Para mí, ser joven, es tomar decisiones y aceptar que, si te equivocaste, tienes una vida por delante para volver a empezar (estudiante, tercer año).

Pero algo sucede cuando se les pregunta qué es para ellos ser estudiante:

Cuando se les pregunta sobre su vida en la escuela, las historias giran en torno a lo que sucede con los amigos/as, novios/as, el *reventón*. La ausencia notable es lo que sucede en el aula.

Creo que un estudiante es quien va a la escuela a estudiar, más que nada por obligación [...] (estudiante, tercer año).

Es como abrir una puerta a muchas cosas que tienes acceso, conocimientos, sí, aprendes muchas cosas en la calle como dicen por ahí, pero también aprendes muchas cosas en la escuela, como la historia, [...] no sé, números o algo, entonces eso es para mí ser estudiante [...] (estudiante, tercer año).

Por medio de estas narraciones, así como de otras tantas reveladas en campo, es posible afirmar que existe cierta distancia entre ser joven y ser estudiante. El primer caso se relaciona con la diversión y el aprendizaje a través de la experimentación; mientras que en el segundo aparece la obligación y el aprendizaje normado. Esto quiere decir que los intereses del joven que estudia van por horizontes muy separados, alimentando en muchos la desconexión con la educación. Si bien asimilan el oficio de estudiante “aprendiendo las reglas del juego” (Perrenoud, 1990), esto poco tiene que ver con sus vidas cotidianas, así como con la concepción de la educación como un proceso que sucede, se socializa y se valora en comunidad.

### **¿Y los docentes?**

Así como es claro que los estudiantes aprenden a leer muy bien a sus profesores y los tienen perfectamente



Es claro que los estudiantes aprenden a leer muy bien a sus profesores. Los docentes muchas veces no logran traducir lo que está aconteciendo con sus alumnos; hay una especie de analfabetismo cultural.

etiquetados como: los “barcos”, los “buena onda”, los “manchados”, etcétera; los docentes muchas veces no logran traducir lo que está aconteciendo con sus alumnos; se podría decir que hay una especie de analfabetismo cultural (Onetto, 2011) para entender y decodificar lo que les sucede a *esos* que tienen enfrente y, por lo tanto, entablar una comunicación adecuada. Para obtener estas competencias, son necesarios aprendizajes diversos que comprendan tanto el lenguaje hablado como corporal, musical y, ahora más que nunca, tecnológico. Además, esto no puede ser sólo tarea de los docentes, sino que es indispensable hacerlo extensivo en términos de una comunidad con códigos comunes.

En descargo de los propios docentes, los sistemas de contratación, su formación —la mayoría de las veces no magisterial— y su organización no permiten que adquieran estas capacidades. Para muestra, un botón: la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) contempla en su programa de estudios una sola materia sobre los estudiantes y se denomina Desarrollo del adolescente, ubicada dentro del enfoque más tradicional de la psicología evolucionista.

En el estudio que hicimos para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Pérez Islas, 2016b), la conclusión era clara: los docentes se sienten solos y saturados —sobre todo, por la carga administrativa que implica su trabajo— y, por lo tanto, las más de las veces, adoptan

en su defensa lo que tienen a la mano: hacer lo que siempre han hecho. En consecuencia, el distanciamiento con sus estudiantes es cada vez más profundo, además de que esta situación contribuye al debilitamiento de los vínculos de toda la comunidad estudiantil.

Si no se asume y se opera desde el último eslabón, no funcionará el cambio o reforma que queremos implementar.

### El efecto institucional

Es cierto que muchos procesos de desigualdad económica y social se generan fuera de la escuela y sólo se reproducen en ella (y muchas autoridades y docentes hacen uso de esto para explicar la condición en que se hallan sus estudiantes: “así llegan de la secundaria” o “es por el tipo de familia del que vienen”).

Sin embargo, no podemos negar la existencia de eso que algunos han llamado “el efecto institucional” (Solís, 2011), es decir, de acuerdo con la estructura que adopte la escuela concreta —cerrada, vertical, autoritaria, etcétera— se generarán dinámicas propias que afectarán el ambiente. De hecho, un elemento de especial importancia es el prestigio —bueno o malo— que posee cada escuela, pues tiene incidencia en la autopercepción que los estudiantes asumen sobre su pertenencia al éxito o fracaso que se les augura. Incluso los espacios físicos de los planteles permitirán o impedirán la convivencia de los alumnos, haciendo que, en lugares propicios para desarrollarla, los jóvenes se sientan más a gusto (Pérez Islas, 2016b).

No obstante, esta deriva institucional poco se reconoce al momento de procesos de diagnósticos y evaluación sobre los efectos que produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de interrupción de las trayectorias escolares. Si queremos que los jóvenes concluyan la EMS y que lo que ahí aprendan sea significativo, tendremos que modificar estas estructuras y sus relaciones. Construyamos escuelas donde la cultura, el deporte, la convivencia y el juego se expresen en comunidad, no en el sentido de una “escuela total” (Saraví, 2015) donde los alumnos vivan en una burbuja. Pensemos en espacios de construcción activa por parte de ellos, donde puedan desarrollarse individual y colectivamente, ejercer su libertad y crear sus normas y reglas.

A pesar de los esfuerzos y avances que se han hecho en este sentido, suelen limitarse a actividades complementarias que no van al fondo de la cuestión. Seguimos empeñados en enseñar más que en aprender, nuestro enfoque

enciclopédico sigue acentuando la acumulación de contenidos y dejando de lado otros ámbitos que también son necesarios (como bailar, por ejemplo, que en la vida juvenil es central para la socialización).

Como mencionamos, las encuestas nacionales de juventud (SEP-INEGI-IMJ-CIEJ, 2002; SEP-IMJ-CIEJ, 2006; y, SEP-IMJ, 2012) han confirmado que las edades modales para “las primeras veces” se producen entre los 15 y 19 años y, para el bachillerato, esto pasa desapercibido. En este sentido, la “toma de decisiones y cálculo de riesgos” podría ser una materia central en el currículo, al igual que “tramitación de conflictos”. Entonces quizá los jóvenes se quedarían más tiempo en nuestras escuelas con el honesto propósito de saber más.

La experiencia estudiantil como lo proponen Dubet y Martuccelli (1998) está compuesta por tres lógicas: la de integración, que articula los aprendizajes pasados, las tradiciones y las raíces intergeneracionales; la estratégica, con la cual se enfrentan las situaciones inéditas, los nuevos retos y se ensaya para aprender, y la de creación de sentido o significado que el sujeto le da a ciertos acontecimientos. Una nueva institución escolar de EMS debiera apostarle a generar procesos en estas tres lógicas para articular una experiencia escolar integral.

Propuestas como éstas pueden sonar utópicas, como algunas veces nos lo han dicho, pero el problema que tenemos es que las distopías son más fáciles de convertir en profecías autocumplidas. Las *políticas generativas* (Giddens, 2006) son precisamente las que diseñan el futuro y no las que se anclan en un presente que ya fue. Éste es el reto para hacer frente a las preguntas: ¿para qué educar?, ¿qué sentido tiene la escuela para esos estudiantes “hombres (y mujeres), en el sentido más noble de la palabra”? O, cuando menos, ¿cómo hacer para que no se vayan? €

## Referencias

- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., y Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-16. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100007)
- Castrejón Diez, J. (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. México: Colegio de Bachilleres.
- Dubet, F. y Danilo M. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.
- Giddens, A. (1994). *Más allá de la izquierda y de la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Navarro Sandoval, N. L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de información y análisis*, (15), 43-50.
- Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pérez Islas, J. A. (coord.). (2016a). *Del Acoso al conflicto en la escuela. La construcción social de la violencia escolar*. México: UNAM-SIJ (6 tomos).
- \_\_\_\_\_ (coord.). (2016b). *Evaluación de la política contra la interrupción escolar en la Educación Media Superior, Informe Final*. México: UNAM-SIJ/INEE. (Inédito)
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Pogliaghi, L. (2017). *Y para ti, ¿qué es ser joven? Construcciones subjetivas de los estudiantes de bachillerato del Valle de México*. Inédito.
- Pogliaghi, L., Mata Zúñiga, L. A. y Pérez Islas, J. A. (2015). *La Experiencia Estudiantil. Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. México: UNAM-SIJ.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, (64), 49-56.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.
- SEP-INEGI/IMJ-CIEJ (2002). *Encuesta Nacional de Juventud 2000*. México: Autor.
- SEP-IMJ-CIEJ (2006). *Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México: Autor.
- SEP-IMJ (2012). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. Base de datos. México: Autor.
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís, y H. Robles (coords.) *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-106). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/El Colegio de México.

# 8

## IMÁGENES



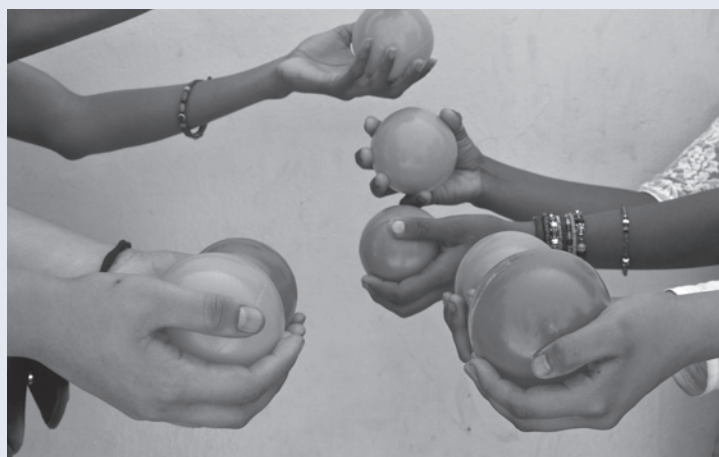
Los jóvenes son quienes más migran. Reunirse con la familia, estudiar y buscar trabajo son las principales causas. De los migrantes internacionales, 47.7% salió de México cuando tenía entre 15 y 29 años (INEGI, 2016).



De la población juvenil, 35.1% tiene entre 15 y 19 años de edad; 34.8%, entre 20 y 24, y 30.1%, entre 25 y 29. Una de cada tres mujeres de los 15 a los 19 años ya inició su vida sexual. De ellas, 44.9% no utilizó método anticonceptivo y 12.7% tiene al menos un hijo (INEGI, 2016).

### Rostros de los jóvenes en México

Los números pesan más que los rostros. Por ello es bueno detenerse, mirar a los ojos y observar para reconocer las diferencias. ¿Cómo son?, ¿dónde y cómo viven?, ¿qué sueñan?, ¿qué leen?, ¿por qué migran? Aquí hay ocho perfiles de los 30.6 millones de jóvenes mexicanos (INEGI, 2016).  
¿Los conocemos?

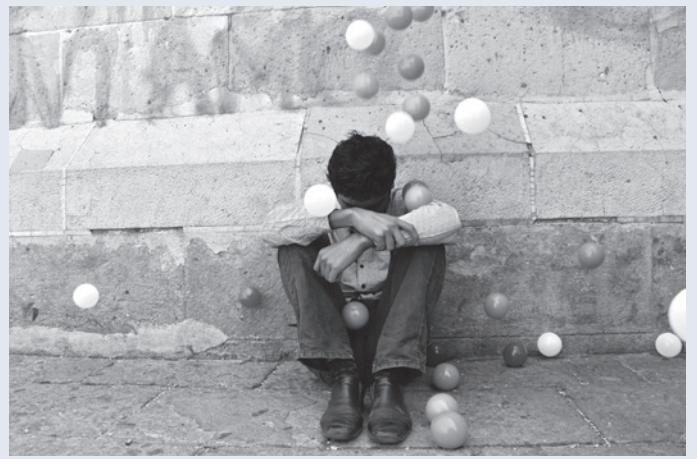


En 2014, 52.6% de los jóvenes entre 12 y 17 años vivía en condiciones de pobreza; 10.9% se encontraba en pobreza extrema, y 75.6% carecía de al menos un derecho social (INEE, 2016).





De los que tienen entre 12 y 17 años, 4.2% lee revistas; 21.9%, libros. 34.6% dice que le hace falta tiempo para leer; 45.8%, que a veces no comprende lo que lee; 71.1%, que lee en redes sociales, y 18.5%, que le gusta mucho escribir, (CONACULTA, 2015).



De los jóvenes, 68.6% ha sufrido agresión o violencia: ser ignorado o ser insultado son las más recurrentes. Y 18.1% de quienes sufren violencia recurrente reportan haber faltado a la escuela dos o más veces al mes por ese motivo (SEP, 2014).



Por otra parte, 27.3% considera que sus compañeros no lo valoran en la escuela; 26.3%, que no es valorado por sus maestros, y 12.7%, que los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales altas (SEP, 2014).



En el plano económico, 93.6% recibe manutención de un familiar u otra persona y 2% tiene beca. 16.4% ha intentado iniciar su propio negocio y 50% logró concretarlo. 8 de cada 10 lo mantienen en funcionamiento (IMJUVE-IIJ, UNAM, 2012).



Ahora bien, 92.4% dice ser muy feliz (IMJUVE-IIJ, UNAM, 2012). Sin embargo, 40.8% de los suicidios en México ocurren en jóvenes de 15 a 29 años (INEGI, 2015).

### Fuentes

- CONACULTA (2015). *Encuesta Nacional de Lectura 2015-2018*. México: CONACULTA. Recuperado de: <https://goo.gl/OS47K0>
- INEE (2016). *Política de atención al abandono escolar en la educación media superior: caracterización de la población potencial, objetivo y atendida*. Documento interno de trabajo. Dirección General de Directrices para la Mejora Educativa. Ciudad de México: INEE.
- INEGI (2015). *Estadísticas de mortalidad*. México: Autor. Recuperado de: <https://goo.gl/8KA1Ng>
- INEGI (2016). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años)*. México: Autor. Recuperado de: <https://goo.gl/v9zvm5>
- IMJUVE-IIJ, UNAM, (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud*. México: IMJUVE-UNAM. Recuperado de: <https://goo.gl/O5AvFy>
- SEP (2014). *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas de educación media superior. Reporte Temático*. México: SEP. Recuperado de: <https://goo.gl/0b5z9Z>



# Mediciones educacionales: lecciones aprendidas en Chile

El autor, director del MIDE UC, presenta cuatro casos chilenos sobre evaluación que movilizaron a la opinión pública y obligaron a replantear el rumbo dejando lecciones importantes: legitimidad, equilibrio, marcos institucionales y una agenda de validación. Aquí la historia.

JORGE MANZI

Director del Centro de Medición  
de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC)  
*jmanzi@uc.cl*

Chile es un país con una importante tradición en evaluaciones educativas: uso de mediciones para el ingreso a la educación universitaria; método de monitoreo de logros educativos que se aplica de manera censal desde hace más de 25 años; programas nacionales para evaluar o certificar maestros desde 2002, y aplicación de pruebas para valorar la preparación de quienes egresan de la formación pedagógica. El uso de todas estas mediciones ha entregado información muy valiosa para orientar la reflexión educativa y la adopción de políticas públicas. Sin embargo, ha estado al mismo tiempo acompañado de fuertes debates.

## Lecciones derivadas de estas experiencias: cuatro casos

**1. La admisión universitaria: las PSU.** Chile poseía un antiguo sistema de selección para las pocas universidades



que tradicionalmente tenía, denominado Bachillerato, desarrollado durante el siglo XIX y basado en exámenes escritos y orales ante comisiones de examinadores. Práctica posible sólo en el contexto de un número limitado de postulantes que comenzó a tensionarse con su incremento. Esto llevó a que la principal universidad del país experimentara con un sistema basado en pruebas de selección múltiple, que se inspiró (hasta en el nombre) en el Examen de Aptitud Escolar Norteamericano (SAT, por sus siglas en inglés), la Prueba de Aptitud Académica (PAA), que luego fue adoptada para la admisión de 1967, cuando el número de postulantes se aproximaba a los 40 000. Esta prueba incluía, con carácter obligatorio, la medición de habilidades verbales y numéricas. Con los años se agregaron pruebas opcionales en ciencias, matemáticas y ciencias sociales, e incluso historia de Chile.

La reforma curricular que se implementó a fines de los años 90 llevó al Ministerio de Educación (MINEDUC) y al Consejo de Rectores (CR)<sup>1</sup> a constituir una comisión para revisar si el cambio en el marco formativo debía implicar una modificación en el sistema de admisión. La comisión —de la que formé parte— consideró que la escasa relación entre las pruebas entonces vigentes y el marco curricular constituía una señal que debilitaba el proceso educativo, pues le restaba pertinencia a la enseñanza de aspectos que los estudiantes sabían no serían parte del sistema de admisión (y le otorgaban, en contraste, mayor relevancia a la preparación de las pruebas a través de instituciones informales, que en Chile se denominan “preuniversitarios”). La propuesta de la comisión incluyó una simplificación del número de pruebas, definiendo cuatro (matemática, lenguaje, ciencias sociales y ciencias), y exigió que todos los postulantes rindieran obligatoriamente las dos primeras, a las que debía agregarse una tercera, definida por la carrera a la que aspiraran.<sup>2</sup>

Poco tiempo después del anuncio del cambio, inició un intenso debate que abarcó todos los niveles sociales. Los detractores cuestionaron que se reemplazara una prueba que (supuestamente) medía aptitudes por una que se etiquetaba como prueba de “contenidos”. También se criticaba que el alineamiento curricular conllevaba una amenaza a la libertad educacional (pese a que Chile tiene un marco curricular nacional obligatorio). Finalmente, se consideraba muy breve el tiempo con que el cambio se anunciaba e implementaba. La evidencia generada en torno a la validez

de las pruebas (que era favorable para el cambio) ha sido casi ignorada, mientras que la evaluación internacional —contratada en conjunto por el Ministerio de Educación de Chile y el CR a Pearson— tuvo amplia cabida, especialmente en los aspectos críticos del informe.

Como consecuencia, la nueva prueba de selección universitaria (PSU) es blanco frecuente de críticas, que incluso lleva con frecuencia a proponer su reemplazo o rediseño. La crítica más insistente se ha referido a la inequidad de resultados que muestran egresados de la enseñanza secundaria que asisten a escuelas públicas y privadas. Aunque esta diferencia es semejante a la de otras pruebas nacionales (como el SIMCE) o internacionales (como PISA y TERCE), las altas consecuencias que tienen los resultados para los examinados (en términos de oportunidades de acceso a la enseñanza superior) generan mayor sensibilidad social en torno a las PSU.

**¿Qué nos muestra este proceso?** Principalmente, la importancia de prestar atención a las condiciones en las que se genera y se comunica el cambio de una prueba con un fuerte impacto en el sistema educativo, a lo que se agrega la necesidad de establecer un adecuado arreglo institucional, que incluya una diferenciación entre los roles de quienes dirigen el proceso y quienes tienen responsabilidades técnicas en su desarrollo e implementación.

## **2. La medición de logros escolares: el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE).**

Es un conjunto de pruebas aplicadas en forma censal desde 1989, que ha combinado diversos objetivos: monitoreo nacional de logros escolares, identificación de escuelas que requieren apoyo, información de logros para orientar la elección de las familias, hasta su rol como base para ordenarlas en el marco del recientemente creado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Ha estado radicado en una entidad del Estado, inicialmente al interior de la Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC, y a partir de la creación del SAC, bajo la dependencia de la Agencia de Calidad de la Educación.

Aunque la instalación del SIMCE se acompañó de cierto grado de resistencia de parte de los docentes, las bajas consecuencias asociadas a su uso —especialmente durante su primera década de existencia— disiparon los cuestionamientos y crearon las condiciones para su fortalecimiento técnico. El SIMCE adoptó procedimientos que hicieron

En esta dirección, se recomendó proporcionar recursos a las escuelas y promover el desarrollo profesional de docentes y directivos para el diseño y la implementación de procesos de evaluación formativa a nivel local.

posible la comparabilidad de sus puntajes, y sus resultados ganaron en importancia pública. Con el paso de los años, las consecuencias comenzaron a incrementarse, especialmente luego de la creación del primer sistema de incentivos colectivos para docentes y directivos, cuya asignación se basa principalmente en los resultados obtenidos en el SIMCE por escuelas. Muchos sostenedores educativos, privados y públicos (municipios) crearon sistemas de incentivos para promover el mejoramiento de los puntajes a nivel de escuelas, por lo que los resultados de estas pruebas pasaron a ser un ingrediente relevante en el marketing escolar para atraer familias (especialmente por parte de escuelas administradas por privados). Finalmente, la creación del SAC estableció por primera vez la posibilidad de cerrar escuelas de acuerdo con sus logros en un indicador general de calidad educativa (donde el SIMCE representa más de dos terceras partes).

**¿Qué nos muestra este proceso?** El incremento de las consecuencias del SIMCE en el sistema escolar estimuló cuestionamientos que en su expresión más fuerte se han manifestado en una campaña pública de “Alto al SIMCE”, en la cual convergen profesionales de la educación, académicos universitarios, movimientos estudiantiles y otros grupos, especialmente asociados a posiciones políticas de izquierda, quienes ven al SIMCE como una herramienta

contraria a la garantía del derecho a la educación y al servicio de una visión mercantil educativa. Adicionalmente se le acusa de distorsionar los fines educativos, generando una sobrecarga injusta para profesores y escuelas. Los cuestionamientos al SIMCE condujeron a la creación de una comisión ministerial (de la que también fui parte), que durante 2014 analizó la prueba y realizó un conjunto de recomendaciones para potenciar sus usos positivos y controlar posibles efectos adversos. En lo esencial, la comisión reconoció un desequilibrio entre el uso del SIMCE con fines de responsabilización (que es la función más desarrollada), y su débil aprovechamiento con fines formativos y de desarrollo. Por lo mismo, recomendó revisar el calendario de mediciones, apuntando a una disminución en la frecuencia de algunas pruebas y al cambio de carácter de otras (por ejemplo, de censal a muestral), potenciando, de manera paralela, sus capacidades para el uso formativo. En esta dirección, se recomendó proporcionar recursos a las escuelas y promover el desarrollo profesional de docentes y directivos para el diseño y la implementación de procesos de evaluación formativa a nivel local, incluyendo también la capacidad para analizar los resultados de tales evaluaciones como base para retroalimentar y reorientar prácticas pedagógicas.

**3. La evaluación docente: *Docentemás*.** Desde 2003, Chile posee un programa nacional y obligatorio de evaluación de todos los docentes que se desempeñan en escuelas públicas, cuya instalación fue el resultado de un largo proceso de negociación entre el gremio docente, el MINEDUC y los municipios que administran las escuelas públicas, inicialmente aprobada por dos tercios de los docentes en una consulta nacional organizada por el gremio (Colegio de Profesores). Se trata de un sistema complejo, que combina múltiples evidencias y diferentes perspectivas, mediante cuatro instrumentos: *a*) un portafolio (que combina documentación de aspectos relevantes del desempeño docente, además de la filmación de una clase); *b*) la evaluación del director y jefe pedagógico; *c*) el informe de un evaluador que se entrevista con el docente; y *d*) una pauta de autoevaluación. Doce años después de su creación, se puede sostener que la evaluación docente se ha instalado como un proceso regular, que, aunque despierta ansiedad y resistencia, es asumido como parte del rol profesional por la gran mayoría de los maestros a los que corresponde evaluarse.

La evaluación docente chilena fue sometida a una revisión por parte de un panel coordinado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que valoró positivamente muchos de sus aspectos, incluyendo el hecho de que esté fundada en un marco consensuado de estándares acerca del desempeño docente (el *Marco para la Buena Enseñanza*), la rigurosidad con que es llevado a cabo el proceso de implementación y análisis de la evidencia, así como la preocupación por desarrollar las capacidades profesionales y técnicas que un sistema de este tipo requiere. Sin embargo, la OCDE señaló que la dimensión formativa de la evaluación está insuficientemente desarrollada, lo que debiera ser abordado en futuras revisiones de este programa de evaluación. En opinión de este panel, no resulta fácil conciliar en un mismo dispositivo evaluativo las finalidades sumativas y formativas que persigue el sistema desarrollado en Chile, observándose un desequilibrio en favor de la primera dimensión.

En consecuencia, los principales desafíos que enfrenta la evaluación docente chilena tienen que ver con un aspecto central de todo sistema evaluativo, su capacidad para promover un mejoramiento a partir de la retroalimentación que produce. En el caso de Chile, la regulación que creó la evaluación docente estableció que los maestros en quienes se identificaran debilidades (aquellos cuyo desempeño fuera calificado en los dos niveles inferiores de desempeño, es decir, como “insatisfactorio” o “básico”) debían recibir apoyo profesional en la forma de planes de superación profesional organizados por los empleadores de los involucrados (municipios). La experiencia de más de una década y la investigación que la ha acompañado muestran que una proporción relevante de los docentes a los que están dirigidas estas acciones no asisten, y que aquellos planes efectivamente implementados no corresponden necesariamente a acciones de desarrollo profesional de alta efectividad. Por tanto, se requiere una revisión de este esquema, además de la posibilidad de adicionar al sistema de evaluación componentes con un foco puramente formativo, que debieran implementarse a nivel local.

**¿Qué nos muestra este proceso?** Se ha reafirmado la necesidad de contar con evidencia acerca del desempeño efectivo de los maestros, pero se ha solicitado que el foco se amplíe para considerar no sólo los desempeños individuales que pueden manifestarse en el aula, sino también aquellas tareas profesionales que suponen diálogo y

Se espera que oriente mejoras en los programas de formación docente, potenciando que sus estudiantes alcancen las competencias pedagógicas definidas en los estándares.

colaboración al interior de las comunidades educativas. Es muy probable que, como resultado de este proceso legislativo, el portafolio que se implemente a futuro sea ampliado para incorporar evidencias acerca de trabajo colaborativo entre docentes.

**4. La evaluación de egresados de la formación pedagógica: Prueba Inicia.** Desde 2008, Chile ha implementado un programa para evaluar el grado de preparación en aspectos disciplinares y pedagógicos de quienes han egresado de la formación docente inicial (Prueba Inicia). Inicia se originó en el contexto de una preocupación del MINEDUC por mejorar la formación docente, que mostraba un crecimiento explosivo de la oferta formativa, en un contexto en que había amplia insatisfacción con la preparación de los egresados de la enseñanza media que se interesaban por la formación docente, y con grandes disparidades en el enfoque que las instituciones de formación terciaria otorgaban a la formación inicial. Sin embargo, desde el comienzo se advirtió que la ausencia de un marco de referencia acerca de lo que se esperaba constituyera el foco de la formación docente no sólo facilitaba la heterogeneidad con que se estaba formando a los futuros docentes, sino que limitaba también la interpretación de los resultados de la evaluación. Por ello, se invitó a paneles de académicos y profesionales para que desarrollaran estándares para la formación inicial, que han servido de base para la elaboración de las evaluaciones de Inicia. Actualmente el parlamento analiza



el rol que una evaluación de este tipo tiene como parte de la Ley de Carrera Docente. Ha quedado descartado que tenga carácter habilitante (como requisito para el ejercicio profesional) y se ha optado por transformarla en una evaluación diagnóstica que se aplique en una etapa de la carrera que permita a las instituciones tomar medidas correctivas (es decir, a la mitad de los estudios). Se espera que oriente mejoras en los programas de formación docente, potenciando que sus estudiantes alcancen las competencias pedagógicas definidas en los estándares de desempeño profesional, y que se asegure una calidad educativa de los programas impartidos por las distintas instituciones.

**¿Qué nos muestra este proceso?** Desde la primera ocasión en que se entregaron los resultados de Inicia se advirtió que una proporción importante de los egresados de pedagogía mostraban falencias en aspectos relevantes de su preparación profesional. Más aún, se constató que había grandes disparidades en los resultados de las distintas instituciones formadoras, pero casi toda esta disparidad se explicaba por los niveles de preparación que mostraban los futuros docentes en las pruebas de ingreso a las universidades. La muy alta correlación entre estas pruebas y los resultados de la Prueba Inicia demostraron que las instituciones formadoras no tenían suficiente efectividad para alterar las condiciones iniciales de los estudiantes que admitían. Al mismo tiempo, hizo ver que la práctica de aceptar a muchos estudiantes con bajos puntajes en las pruebas de admisión debía ser revisada. El efecto más claro de esta evaluación fue una detención en el crecimiento que había experimentado la oferta de plazas para este tipo de estudios (incluso algunas universidades decidieron cerrar sedes). Estos resultados también visibilizaron la urgencia de adoptar medidas para revisar y mejorar la formación docente, relegada a una posición secundaria en la mayor parte de las universidades. El Estado creó un programa de financiamiento para apoyar dichas mejoras, lo que ha permitido que varias universidades cuenten con recursos significativos para renovar plantas académicas y potenciar las prácticas profesionales, articulándolas con establecimientos escolares.

## Conclusiones

Tras lo expuesto sobre la experiencia chilena, donde las mediciones constituyen una dimensión muy visible y posiblemente sobredimensionada del proceso educativo, quedan cuatro lecciones de suma importancia:

- a) Fundar las evaluaciones en marcos de referencia que gocen de legitimidad. Lección ampliamente aceptada en el contexto de la evaluación docente, que en Chile condujo a la creación del *Marco para la Buena Enseñanza* y demostró que era posible definir de manera consensuada las dimensiones centrales de un buen desempeño docente.
- b) Equilibrar los usos formativos asociados a la mejora, y los sumativos a la responsabilización. Casi todas las mediciones educacionales en Chile son concebidas con fines sumativos (con altas consecuencias). Esto tensiona los instrumentos, genera riesgos de distorsiones y debilita el propósito formativo que todo sistema de medición casi siempre declara, que, cuando tiene un diseño inteligente, debe asumir la dificultad de resolver ambos fines con un mismo conjunto de instrumentos.
- c) Establecer un marco institucional que dirija y oriente y regule las relaciones entre quienes desarrollan, usan, financian y son potencialmente afectados por las mediciones. La evaluación de logros escolares debe estar radicada en una institucionalidad a través de un sistema de gobierno con regulación legal de sus funciones y un financiamiento público que le asegure condiciones esenciales para su conducción y
- d) Acompañar el desarrollo de las mediciones con una agenda de validación que asegure la existencia de evidencia que respalde la interpretación y los usos derivados. Es esencial que toda medición controle las fuentes de error que pueden afectar la confiabilidad de sus puntuaciones o clasificaciones; identifique sus propósitos y usos, y documente su grado de cumplimiento. La experiencia chilena muestra que la ausencia de este tipo de evidencias empobrece la toma de decisiones y favorece la polarización. En contraste, su existencia, facilita que el debate se canalice en forma más constructiva. €



Conozca el MIDE UC:  
[www.mideuc.cl](http://www.mideuc.cl)

- 1 Entidad que reúne a las universidades tradicionales de Chile (ocho hasta 1980), junto a otras 17 derivadas de las tradicionales, la mayor parte de ellas localizadas en regiones.
- 2 Las 25 universidades que pertenecen al CR están mandatadas por ley a usar este sistema de admisión común. En años recientes, ocho privadas se adhirieron al mismo, aceptando sus reglas.

## Realidades estudiantiles en Polonia, Chile, Italia y Perú

La niñez y la juventud son el patrimonio máspreciado de cualquier pueblo. ¿Qué han hecho otros gobiernos para potencializar los talentos de sus estudiantes en media superior? Prohibir el trabajo infantil, impulsar la participación en las reformas y formar a los docentes en las universidades. Aquí presentamos las decisiones de Estado en cuatro países.

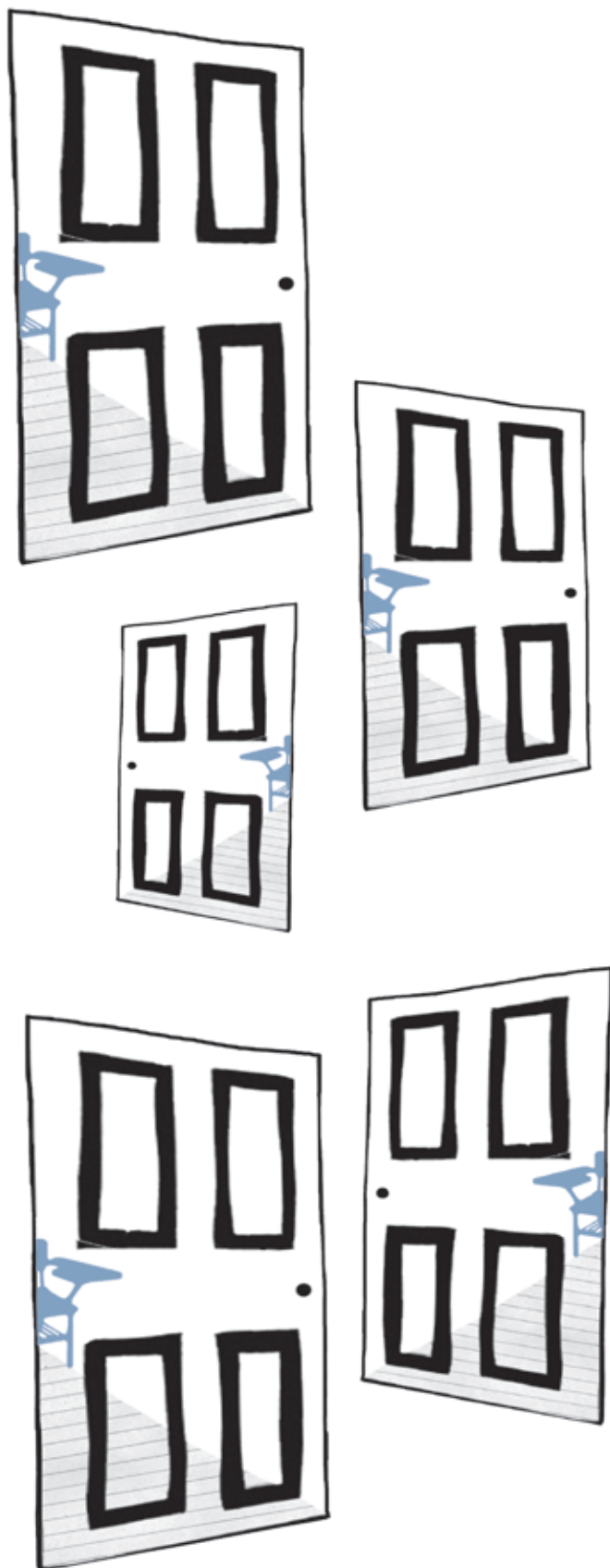
### Los jóvenes estudiantes de Polonia no tienen que trabajar

ANNE WOJCIUK

Profesora adjunta en el Departamento de Ciencia Política y Estudios Internacionales de la Universidad de Varsovia

Para nosotros, la educación media (*middle school*) comprende a los estudiantes de los 12 a los 18 años. Tenemos un sistema descentralizado en la educación con, hasta ahora, buenos niveles en términos de desempeño. Eso es lo que nos dicen las evaluaciones.

Polonia tiene muy buen sistema educativo y cuenta con los niveles más bajos de deserción dentro de la Unión Europea. Nuestro sistema es muy equitativo porque nos hemos esforzado para que los jóvenes se mantengan dentro, les damos los conocimientos básicos y los ayudamos a que sus talentos crezcan y se desarrollen. El hecho de que el sistema sea descentralizado también ha incidido en lograr un buen sistema educativo.



Debe haber un trabajo cultural muy fuerte para que no se permita el trabajo infantil ni adolescente. Este tipo de decisiones tienen que ver con los valores y la cultura, con lo que la gente considera apropiado.

Aunque es difícil señalar cómo hemos garantizado su permanencia en la escuela, es importante decir que nuestra situación socioeconómica es estable y equitativa, así que nuestros jóvenes no tienen que salir de la escuela a trabajar para apoyar a sus familias. Ellos no entran al mercado hasta los 18 años. Trabajar no es parte de las expectativas, ni de las familias ni de los alumnos.

Es un hecho que la situación económica es un factor que incide de manera importante en países con altas tasas de abandono y que las políticas se diseñan con base en los contextos. Debe haber un trabajo cultural muy fuerte para que no se permita el trabajo infantil ni adolescente. Este tipo de decisiones tienen que ver con los valores y la cultura, con lo que la gente considera apropiado.

### Ahora, no habrá *middle school*

En Polonia la equidad y la calidad no son problemas. Estamos en procesos de reforma, así que están cambiando las reglas de la evaluación. Por ejemplo, antes evaluábamos a los alumnos al finalizar la primaria. Esto ayudaba porque las escuelas y las agencias de gobierno se retroalimentaban de los resultados. Había también una evaluación general para la cohorte que terminaba el noveno grado —es decir, al finalizar la educación obligatoria—, tras la cual los

jóvenes iban a las escuelas generales, técnicas o vocacionales. Ahora, con la reforma, no habrá *middle school*, ésta se reorganizará y será parte de la escuela primaria, como lo era antes de 1999. Se trata de un cambio importante porque busca que el sistema monitoree el desempeño y, por tanto, sea eficiente.

## En Chile tratamos de evitar que la deserción condene para siempre

JUAN BRAVO MIRANDA

Jefe de la División de Evaluación de Logros de Aprendizaje en la Agencia de Calidad de la Educación de Chile

Nuestro sistema escolar presenta dos grandes brechas que están claramente identificadas y a las que la política pública trata de dar respuesta. La primera y más grave es la socioeconómica. Por años, nuestro sistema escolar ha evidenciado una diferencia muy grande entre los resultados de los estudiantes con menos recursos y los de quienes tienen más, lo que tiene que ver con ingreso y el capital político de la familia.

Otra brecha que tenemos es la de género. Con los estudiantes más pequeños, de cuarto grado (9 a 10 años) hemos logrado que disminuya. Sin embargo, subsiste en octavo grado y en la secundaria. Los estudiantes varones en esta etapa tienen mejores resultados que las estudiantes mujeres en Matemáticas y en Ciencias, mientras que éstas obtienen mejores resultados que los hombres en Lectura y Lenguaje.

Nuestro sistema de evaluación entrega información anual desde hace 25 años al sistema y a la escuela, por lo que ha habido muchas iniciativas de política pública que han apuntado a apoyar a las escuelas con más bajos resultados. En este caso, la evaluación ha cumplido un rol fundamental porque ha hecho visible esta situación. Antes de que hubiera evaluaciones en Chile, estas brechas no eran un tópico de la política pública.

Cuando uno ve las trayectorias de los estudiantes de octavo grado, observa que, lamentablemente, las brechas se

incrementan en la medida en que avanzan en su proceso de formación escolar. Hemos logrado detener el problema, no remediarlo.

### Es marginal, pero hay pobreza y deserción

Tenemos una enseñanza primaria que es universal. La obligatoriedad en Chile es de 12 años. Los problemas de cobertura y deserción se concentran en la secundaria y en sectores vulnerables.<sup>1</sup> La educación secundaria tiene dos modalidades: la Técnico Profesional, que es más vocacional y está orientada al mundo del trabajo, y la Científico Humanista, orientada a la continuación de estudios de educación superior. En general, los problemas más severos de deserción se concentran en la primera, y ahí es donde no hemos podido encontrar la vuelta de tuerca para cambiarlo, pues en su mayoría son estudiantes que vienen de sectores vulnerables y las familias necesitan incrementar su ingreso. Eso es un incentivo para que abandonen la escuela y comiencen a trabajar, inclusive antes de cumplir los 18 años. Es un círculo de pobreza y deserción muy difícil de romper.

Lo que hemos hecho es promover programas de formación para los estudiantes que abandonan el sistema, lo que les ofrece la posibilidad de reinsertarse en otros centros de formación y validar sus estudios. Esto trata de evitar que la deserción los condene para siempre. Es como una segunda oportunidad. Más allá de esa política, no hemos podido avanzar.

## En Italia no hay discusión sobre la calidad y la evaluación

LIONELLO PUNZO

Profesor del Departamento de Economía Política y Estadística de la Universidad de Siena

**E**n Italia existen 16 años de educación obligatoria y los padres tienen la responsabilidad de enviar a sus hijos a la escuela, es una disposición de ley. Si no los mandan, la policía va a las casas a ver qué está pasando. En casi todos los países existen leyes que señalan los años de educación obligatoria, el problema es que se cumplan.

El Sistema Educativo Italiano tiene 6 millones de alumnos en la educación obligatoria y en la universidad, que no es pública, pero tiene un costo muy bajo. La edad promedio para que una persona termine sus estudios son los 18 años. Un factor que influye en que los jóvenes finalicen sin interrupciones es que no existe un mercado laboral que los demande.

En mi país las tasas de deserción escolar son muy bajas, incluso en la universidad. Es decir, no tenemos ese problema. La realidad es que el sistema educativo funciona muy bien, incluso los padres de familia no nos preocupamos por eso. No hay una discusión sobre la calidad de la educación, simplemente se da por hecho. Tenemos sistemas de evaluación para cualquier nivel de formación, desde la primaria hasta la universidad. Hay evaluación para los docentes y para los alumnos, y tampoco existe una discusión sobre este tema.

### Combatir el trabajo de jóvenes

En países con una realidad socioeconómica distinta, como la que enfrenta México, deben existir programas que incentiven a las familias para que sus hijos vayan a la escuela. En Brasil, por ejemplo, existe *Bolsa Familia* (PBF), un programa de una inteligencia fantástica, porque si el joven va a la escuela, la familia enfrenta ciertos retos económicos. Y PBF lo que hace es dar dinero a las familias para compensar su ingreso. Sin embargo, la labor debe ser más profunda, se debe combatir el trabajo de jóvenes que aún no terminan sus estudios. Es ahí donde el Estado debe hacer una gran inversión.

En países donde uno de los principales ejes de la economía es el trabajo de la maquila, las personas no requieren de mayores estudios. El mercado laboral no necesita grados de especialización, y hay una tendencia fuerte a contratar jóvenes sin estudios. Por lo tanto, los jóvenes no tienen incentivos para estudiar.

### La educación: un bien socialmente valorado

Una recomendación para México es que el Estado tiene que intervenir masivamente en la educación, ésta debe ser un bien muy valorado por la sociedad. También los docentes juegan un papel importante, y cuando la retribución de los maestros es baja, la calidad de la educación es baja también.

En Italia tenemos un instituto distribuido en todas las ciudades que forma y capacita constantemente a los



El docente debe tener la capacidad que busca en el estudiante de media superior: aprender permanentemente y autocuestionarse. La clase tiene que ser más horizontal.

profesores por medio de la vinculación con universidades, el Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Aquí en México, esa podría ser una misión para las universidades, ofrecer cursos de capacitación para los docentes. Sí hay que evaluarlos, pero también hay que capacitarlos. Si no tienes maestros de calidad, no tienes nada.

## El modelo secundario cambió tras la reforma educativa en Perú

JAIME SAAVEDRA

Ex ministro de Educación de Perú  
y consultor independiente

La educación secundaria en el Perú tiene déficits inmensos.<sup>2</sup> Es más compleja que la primaria, requiere más especialización de los docentes en un universo enorme. En secundaria había media jornada tras la expansión de la oferta educativa en matrícula a partir de mediados de los años setenta, que colocó más chicos en los mismos centros escolares, por lo tanto, se redujo el horario escolar. Nuestra secundaria era de medio tiempo. Ahora,

como parte de la reforma se empezó un modelo de jornada escolar completa, lo que significó un cambio sustancial en el servicio.

En los colegios que tienen jornada escolar completa, los chicos están hasta las tres de la tarde en el colegio y no hay segundo turno, sino actividades extracurriculares. El colegio ya es parte de su vida y pasan menos tiempo en la calle. No es solamente una extensión del horario, sino también una ampliación del currículo. Hay más horario de Matemáticas, Inglés y Educación física. Los profesores reciben capacitación extra y los colegios cuentan con personal adicional.

También se les da apoyo administrativo que facilita el trabajo del director, y tres horas adicionales a los profesores sin mayor carga lectiva para que tengan reuniones con otros profesores, con el director y con los padres de familia.

En Perú hay 8 000 colegios secundarios. Estamos llegando a un tercio de la matrícula. Nuestra reforma inició en 2015 y hasta este momento hemos cubierto 2 000 colegios. Ése es el cambio fundamental en el nivel secundario, que se cruza con lo que en México llaman media superior.

### La evaluación modificó la visión de los profesores

Cada vez es más evidente que la docencia no es una profesión cualquiera, el maestro no está ahí porque es un trabajo ni para ganar su sueldo, sino para formar jóvenes. La evaluación enfatiza esto en la mentalidad de los profesores. Por eso, las evaluaciones a los docentes que tienen que ver con el contenido de su materia están relacionadas con la parte pedagógica.

Además, otorgamos un bono equivalente a un mes de salario a los profesores del tercio de escuelas a las que les va mejor. Y no se trata de las escuelas con más puntos, sino de las que logran el mayor incremento en el puntaje. Son señales que enfatizan la importancia del aprendizaje de los chicos.

En términos de la mejora y la perfección, estamos haciendo mucho más difícil el ingreso a la carrera docente. En el último proceso aplicamos una evaluación exigente y retadora en dos etapas: escrita y en aula. De 35 000 postulantes, sólo se seleccionaron 8 000. Una tasa de ingreso de 4%. Es un examen muy selectivo. El Sindicato decía: "Oye, pero tenemos 20 000 plazas, ¿por qué no entran los 20 000

primeros?”. Dijimos: “No, tienen que pasar esta vara de exigencia”, porque queríamos mostrar que entrar a la carrera pública será, de ahora en adelante, algo difícil.

El docente debe tener la capacidad que busca en el estudiante de media superior: aprender permanentemente y autocuestionarse. La clase tiene que ser más horizontal, y eso es difícil, requiere una dinámica más compleja. Nuestro sistema de monitoreo en las escuelas nos permite afirmar que sólo entre 20 y 25% de los docentes logra esas habilidades.

### Universitarios que no conseguirán empleo

Gracias a un buen *marketing* de las universidades, dos tercios de los que tienen 18 años van a la universidad y un tercio a los institutos tecnológicos. Y eso no necesariamente es la proporción correcta. Se necesitan más en carreras técnicas. Hay muchos jóvenes que van a la universidad y no necesariamente van a conseguir empleo. Por eso, en Perú se acaba de aprobar una Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior que fomenta una mejor inversión privada en la educación superior tecnológica y ordena la inversión pública en este nivel. Con esta Ley se impulsa la educación dual, en la cual el chico hace una parte de su educación en la escuela superior tecnológica y otra parte en una empresa productiva, lo que le dará mayores facilidades para encontrar empleo.

### Veo una gran esperanza en los jóvenes peruanos

Si bien hay un reto muy grande de inversión educativa, también hay una gran esperanza en los jóvenes peruanos. En diciembre 8 000 chicos marcharon por las calles del centro de Lima en defensa de la reforma educativa. Eso es algo inédito y esperanzador, porque muestra que los chicos se dan cuenta de la importancia de su propia educación.

### Bullying y deserción: dos problemas pendientes

El *bullying* en las escuelas secundarias es un reto para el Ministerio de Educación. Tenemos que asegurarnos de que la escuela sea un lugar feliz y seguro para todos, por lo que ya hay campañas permanentes para reducir la incidencia de este tipo de episodios.

El otro punto es la tasa de deserción. En la secundaria es de alrededor de 12%. Un punto que nos preocupa es que es mayor entre las chicas que entre los chicos. En el caso

de las jóvenes, a veces está relacionada con el embarazo adolescente, por lo que la educación sexual en nuestros colegios es muy importante.

Algo que estamos haciendo, aunque todavía es un programa pequeño, es rescatar a los chicos que han desertado. Creamos la Beca Doble Oportunidad, que da un pequeño estipendio al joven y, además, una carrera técnica de dos años por medio de la asociación entre un instituto tecnológico y una escuela secundaria. Necesitamos más mecanismos como ese para rescatar a los jóvenes que por alguna razón desertaron de la secundaria. €

Entrevistas realizadas en FLACSO México y en el CIDE, a cargo de:  
Lizbeth Torres Alvarado y Juan Luis Fernández Valdez.

Conozca más sobre:



**Programa Bolsa familia:**

[http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape\\_bfa.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_bfa.php)



**Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR):**

<http://www.istruzione.it/>



**Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior de Perú:**

<http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/ley-n-29394.pdf>

- 1 En Chile, al igual que en Perú y en algunos otros países de la Región Latinoamericana, a la enseñanza media se le denomina “secundaria” y se compone de cuatro niveles. Comienza con primero medio (14-15 años) y finaliza con cuarto medio (17-18 años).
- 2 Los niveles del Sistema Educativo Peruanos se organizan en cuatro: educación inicial, primaria, secundaria —que, en otros países, como México, equivaldría a media superior— y superior. Primaria y secundaria adoptan cinco modalidades: De menores, De adultos, Especial, Ocupacional y A distancia (OEI, Sistema Educativos Nacionales. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/quipu/peru/>).

## Decisiones sobre la educación media superior en México: Bustamante Díez, Székely y Martínez Espinoza

Desde su instauración el 22 de enero de 2005, la Subsecretaría de Educación Media Superior en México ha tenido cuatro titulares. Tres de estos responsables comparten para la *Gaceta* el porqué de sus experiencias, propuestas y definiciones frente a la perspectiva actual.

**La escuela ideal si usted fuera un estudiante**  
**Yoloxóchitl Bustamante Díez (YBD), subsecretaria de Educación Media Superior de febrero de 2005 a diciembre de 2006:** Desde que iniciamos nuestra vida estudiantil, deberíamos encontrar en la escuela un espacio que impulse el desarrollo de nuestras capacidades cognitivas y las formas adecuadas de relacionarnos con los demás y con el entorno, es decir, que otorgue competencias para enfrentar distintas circunstancias. A los 18 años, la escuela debería egresar a una persona capaz de sobrevivir emocional y socialmente, con la posibilidad de entender el mundo en el que vive.

**Miguel Ángel Martínez Espinosa (MAM), subsecretario de Educación Media Superior de enero de 2010 a diciembre de 2012:** Los jóvenes esperan adquirir herramientas para su desempeño posterior, así como conocimientos o bases de preparación para su desarrollo en la educación superior, si es que así lo deciden. Buscan respuestas y herramientas. Si yo fuera joven, buscaría una escuela en la



que la experiencia de aprendizaje estuviera acompañada de un proceso en el que me sintiera incluido. El punto de atención en la educación media superior (EMS) debe estar en la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

### Éxito y las expectativas de la juventud

**YBD:** Existen distintas formas de ver el éxito, sin embargo, un porcentaje importante de jóvenes considera que significa la posibilidad de salir de la condición socioeconómica en la que viven. Hay otros que relacionan el éxito con la posibilidad de vivir una profesión y otros tantos que lo ven como la posibilidad de tener una familia.

**MAM:** El éxito se relaciona con la participación destacada en alguna rama y con la respuesta económica asociada a esta participación. En el caso de la EMS, el éxito debería medirse en el contraste entre los objetivos que persigue este nivel educativo (perfil de egreso) y lo que se consigue realmente. Es decir, éxito para el sistema educativo sería generar una educación donde los jóvenes pudieran desarrollar plenamente su personalidad, el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad y de la democracia, etcétera.

### Las posibilidades de ellas y ellos

**YBD:** Veo distintos niveles de posibilidades para los jóvenes de México. Por un lado, tenemos la población con acceso a una formación educativa, que puede llegar a la educación superior o a los posgrados y, posteriormente, ubicarse en una empresa, en el sector público o en la investigación. Por otro lado, tenemos jóvenes que, aun teniendo una formación superior, no encuentran un empleo bien remunerado. Están quienes ingresan al bachillerato bivalente tecnológico, que les da una formación profesional fuerte para desempeñarse como técnicos en la rama que hayan elegido. Para ellos, la realidad es un poco distinta pues, en México, a diferencia de otros países, sus actividades no son valoradas, respetadas, ni bien remuneradas.

Sin embargo, si vemos la pirámide ocupacional, no existen tantos lugares para los egresados del nivel superior como lo hay para los técnicos, y son los propios empresarios quienes demandan la fuerza laboral de estos últimos.

Finalmente, en las escuelas no hay limitaciones para el estudio, pero en el ámbito laboral, aún existen empresas e industrias con límites no escritos que reducen las oportunidades para el desempeño de las mujeres.

En las escuelas no hay limitaciones para el estudio, pero en el ámbito laboral, aún existen empresas e industrias con límites no escritos que reducen las oportunidades para el desempeño de las mujeres.

**MAM:** En cuanto a desempeño medido en pruebas estandarizadas, el egresado de EMS debe tener expectativas para desarrollarse en la educación superior o en actividades productivas. Si nos guiamos con los resultados de las pruebas estandarizadas, las mujeres manifiestan mejor grado de desarrollo de sus capacidades que los varones. Sin embargo, al margen de la cuestión de género, lo relevante es que dentro de los jóvenes hay dos grupos que enfrentan más problemas para el buen desempeño de su futuro. Uno es el de aquellas personas que tienen niveles de insuficiencia en el aprovechamiento escolar en Comprensión lectora y Habilidades matemáticas, y el segundo grupo es el de los que abandonan la escuela o no siquiera se inscriben en la EMS.

### Avances, retrocesos y transformaciones de la EMS

**YBD:** Hay avances en la definición del marco común, porque respetando la individualidad de los distintos modelos, éste ha permitido establecer los mínimos a cumplir en la construcción de ciudadanos. Además, por medio de los componentes propedéuticos, los jóvenes pueden formarse para ingresar a la educación superior y, con los componentes de formación para el trabajo, estar preparados para el mercado laboral.



Las reformas, por su mero decreto, no implican una transformación en el sector educativo. Esto toma varios años. Con una política que dé continuidad se avanza en el logro de estos objetivos.

Por otra parte, considero que arriba de 50% de los docentes siguen con una metodología tradicional y no cubren satisfactoriamente su labor de desarrollo de competencias. Esto se debe a que no hay una verdadera formación de los maestros, muchos de ellos enseñan como pueden. Ahí radica uno de los mayores retos.

**MAM:** Creo que el Sistema Nacional del Bachillerato se ha venido consolidando y se va a apuntalar aún más con el Nuevo Modelo Educativo. Es una gran oportunidad para dar coherencia e integridad al currículo de la educación obligatoria en México, es decir, ligarlo y articularlo bien con la educación básica, darle mayor contenido nacional, para permitir mayor compatibilidad entre planes y programas de estudio. De esta manera se favorecerá la migración de estudiantes entre escuelas o la reinserción de quienes la han abandonado.

### **Panorama actual de la EMS en el país: desafíos**

**YBD:** En términos de equidad tenemos serios problemas. En algunas comunidades no hay acceso a la media superior para sus jóvenes. Hay sitios donde ni siquiera existe telebachillerato.

La inequidad se da también por el tipo de maestros que tienen los jóvenes en todas las variantes en las que se ofrece la educación media superior. Una solución es más bien

la implementación de becas de soporte; es decir, la ayuda que les permita vivir en una localidad donde haya oferta adecuada de la media superior.

También tenemos que trabajar en la formación de los docentes. Su rol se ha vuelto más complejo y de mayor responsabilidad. En principio, debemos tener en cuenta que enfrentan a grupos diversos, donde puede haber niños o jóvenes migrantes, indígenas, con discapacidad, que no hablan español, etcétera. En este escenario, el maestro tiene la obligación de generar una educación inclusiva; debe tener capacidad para organizar, mantener y hacer productivo el trabajo colaborativo que se genera junto con los estudiantes (donde todos construyen juntos el conocimiento); debe actualizarse y actualizar en conocimiento a sus alumnos; tiene que fortalecer las habilidades socioemocionales, les debe dar *coaching*, y tiene que ser capaz de evaluar de manera eficiente y oportuna y continua a sus estudiantes. El rol de los docentes tiene que ser fortalecido, más reconocido y mejor remunerado: un maestro que no está bien consigo mismo no tendrá la capacidad para desarrollar competencias entre sus alumnos. Otro punto es la evaluación de la que son sujetos. Los procesos de evaluación deben empezar por una buena campaña de información y sensibilización.

**Miguel Székely Pardo (MZP), subsecretario de Educación Media Superior de diciembre de 2006 a enero de 2010:** El mayor reto en la EMS es la calidad, pero para hablar de ésta debemos tener un objetivo común y explícito. Hoy tenemos un perfil de egreso muy bien definido, así que la pregunta es: ¿en qué medida la media superior logra este perfil? Un primer reto es la formación y capacitación de los docentes. Los profesores deben tener las capacidades para generar este perfil que ya no es de memorización y datos, sino de desarrollo de competencias y habilidades de los jóvenes.

El segundo gran reto es la complejidad de la oferta del servicio, en donde intervienen la federación, los estados, las universidades y el sector privado. Se tiene una diversidad de capacidades, ofertas educativas e intereses. ¿Cómo hacer converger en una misma política a todos los actores de la EMS? Las reformas, por su mero decreto, no implican una transformación en el sector educativo. Esto toma varios años, requiere inversiones importantes y procesos de formación docente, tiempo para contar con la

infraestructura y el currículo adecuados, selección de docentes y directivos, etcétera. Con una política que dé continuidad, se avanza en el logro de estos objetivos.

**MAM:** Una queja reiterada de los docentes de EMS son los bajos niveles de comprensión lectora que tienen los jóvenes cuando llegan a este nivel. Los hábitos de lectura desarrollan la capacidad de comprender lo que se lee y eso impacta en la capacidad de aprendizaje futuro. La EMS tiene que centrarse en el despliegue de aptitudes, valores, habilidades y competencias para que los jóvenes puedan desempeñarse adecuadamente en cualquier trabajo, dada la flexibilidad actual de los mercados laborales.

Al sistema educativo le falta asumirse como un todo. Es toda la escuela la que debe comprometerse con la permanencia escolar. Hay que hacer de la escuela un espacio mucho más pertinente a los modos de aprender de los jóvenes, de comprender el entorno y de relacionarse socialmente. La infraestructura tiene que ser adecuada y acogedora, y el currículo debe ser pertinente.

### Factores que han incidido en las tasas de abandono en la EMS

**YBD:** Identifico tres causas: económicas, carencia de sentido y presiones sociales, familiares, biológicas, etcétera. La parte económica es muy importante, pero, en segundo lugar, la educación sigue siendo muy aburrida.

**MZP:** En general, el abandono escolar está dado por una combinación de causas: embarazos adolescentes, riesgos de adicciones, orientación vocacional y exposición a los medios de comunicación (en donde existen mensajes que desalientan a los jóvenes para asistir a la escuela).

**MAM:** En buena medida están asociadas al rezago que se presenta y acumula en la trayectoria educativa de los jóvenes. Si desde la primaria existen niveles insuficientes en la Comprensión lectora y Habilidad matemática, es difícil que en la EMS el sistema les ayude a compensar, debería de haber una atención mucho más focalizada para ellos.

### Estrategias de acción pública exitosas, fallidas y posibles

**YBD:** Tuve oportunidad de operar el programa de becas de permanencia y dio muy buen resultado, por lo menos la

parte económica queda compensada. Por otro lado, también existe el manejo de la tutoría como una herramienta de prevención para los estudiantes en riesgo de abandono, por tener problemas personales o familiares, o por el consumo de drogas, etcétera. Las artes y los deportes son muy importantes para esta etapa de la vida, sobre todo en contextos de violencia. Esto y la responsabilidad para el desarrollo de competencias socioemocionales es un desafío para los subsistemas.

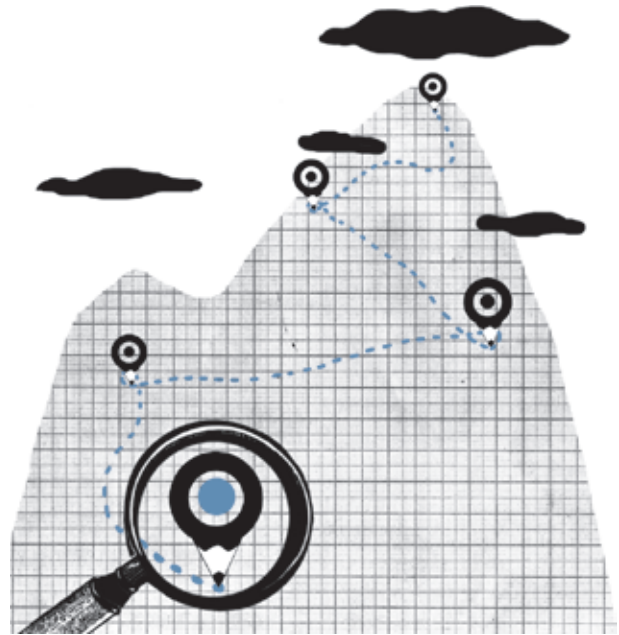
**MAM:** Han sido exitosos los programas de tutorías. En los informes de eficacia que tuve sobre el programa Síguelo, las escuelas que lo aplicaban mejoraban la retención de los alumnos. En el sistema educativo, se comete el error de desestimar los esfuerzos previos. La falta de continuidad de los programas significa un desperdicio de recursos, esfuerzo, talento y experiencias.

### EMS en México y otros países

**MZP:** Las estrategias tienen que responder a las causas que generan la deserción y, en este punto, me parece que las que existen actualmente son pertinentes y coherentes. Por ejemplo, es una ventaja que la estrategia contra el abandono escolar en la media superior dé a cada escuela una caja de herramientas y le permita adaptarla a sus necesidades y a sus circunstancias. Es un acierto que cada entorno pueda contar con las herramientas necesarias y lleve a cabo sus propias intervenciones. El abandono tiene entre sus raíces las causas académicas, es decir, la pertinencia y la calidad. Tiene que ver con lo que los jóvenes esperan del sistema educativo, y con la capacidad del sistema para responder a la generación del perfil de egreso. Es decir, es la medida en la que las instituciones educativas responden a las necesidades y perspectivas de los jóvenes.

**MAM:** Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) reflejan claramente el rezago que enfrenta México con respecto a los otros países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Tiene un comportamiento parecido con respecto a los países de América Latina. También hay buenas prácticas que el país puede tomar de otras naciones, por ejemplo, la idea de Escuela al Centro o el planteamiento del Nuevo Modelo Educativo, donde hay una buena recuperación de experiencias.

Estamos rezagados con respecto a otros países. A nivel estatal, estamos en pañales en términos de usar evidencia para la toma de decisiones de política pública en la EMS.



### Evaluación: estrategias y aspectos

**YBD:** Estoy convencida de que la evaluación es una de las herramientas más importantes que tenemos para mejorar. Y me refiero a la evaluación de los maestros, de los alumnos y de la organización escolar. Con estos tres elementos, se puede tener una apreciación integral del problema. Otro elemento para evaluar en la organización escolar es la portabilidad de algún número para registrar a los estudiantes, de tal manera que los estudiantes puedan ser monitoreados en relación con su trayectoria escolar. Esto ayudaría mucho, dadas las condiciones de migración interna.

**MZP:** Actualmente ya se implementan una serie de enfoques que son bastante informativos. Aquí el reto principal es que la medición anual de logros de aprendizaje todavía no se ha instituido como una obligación, que es lo que se venía haciendo con la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Era información muy valiosa que, aunque no se llegó a usar como instrumento para la mejora a nivel escuela, por lo menos ya había generado una dinámica de transparencia y de poner puntos de referencia a la sociedad en cuanto al avance educativo.

La única forma de compararnos a nivel internacional es en términos de cobertura, y estamos rezagados con respecto a otros países de nuestro mismo nivel de desarrollo económico. Por otro lado, estamos en el lugar número

9 de 18 países de América Latina en términos de cobertura, un lugar mucho más bajo que el que se esperaría. A nivel estatal, estamos en pañales en términos de usar evidencia para la toma de decisiones de política pública en la EMS.

**MAM:** Desde mi punto de vista, además de evaluar lo que ya está contenido en las pruebas estandarizadas, hay elementos subjetivos que tienen que valorarse, por ejemplo, en qué medida el sistema educativo logra que una persona al término de su educación obligatoria, resuelva su orientación vocacional, qué va a hacer de su vida productiva, a qué se va a dedicar, etcétera. Y están las aptitudes y valores que rodean el comportamiento ciudadano, el sentido de pertenencia a la comunidad y el catálogo de derechos y de deberes que tiene la persona al pertenecer a la comunidad. Ya hay un avance importante en la evaluación de aspectos torales de la educación, pero yo plantearía ejercicios de elementos más subjetivos, que permitan conocer elementos circundantes en los que influye también el currículo. Por más que uno quisiera acelerar la evolución de los sistemas educativos, éstos cambian lentamente y hay que tener mucha paciencia para asentar los planteamientos de las reformas, hay que asimilarlas y consolidarlas. €

Entrevistas: Lizbeth Torres Alvarado.

## Primero jóvenes, luego estudiantes: perspectiva escasamente tomada en cuenta

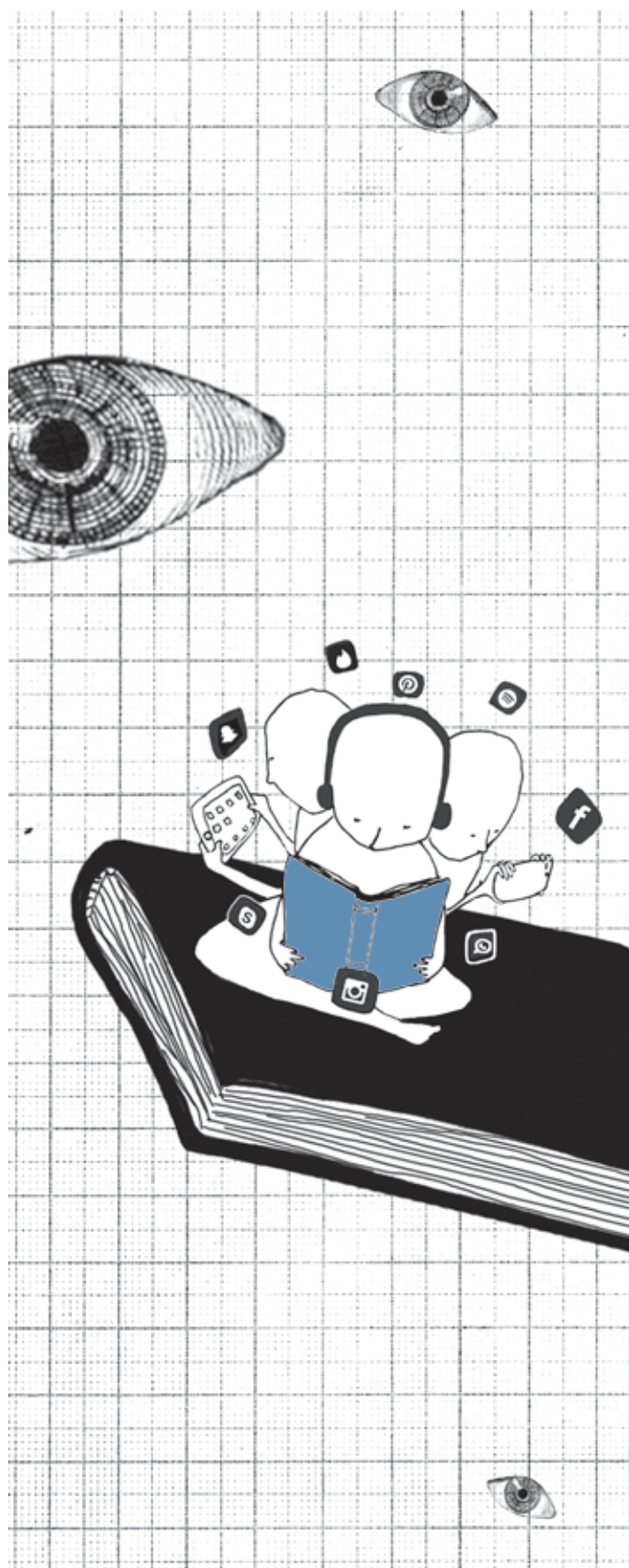
Las culturas escolares son verticales, rígidas y autoritarias. Las juveniles, en cambio, son horizontales, flexibles y más democráticas. Los criterios de los sistemas educativos casi nunca son elaborados con los profesores y estudiantes. Para los jóvenes —dice el autor, quien ha trabajado en el tema los últimos treinta años en todos los países de la región—, es fundamental sentir que su opinión importa.

ERNESTO RODRÍGUEZ

Director del Centro Latinoamericano sobre Juventud (CELAJU) de Uruguay  
*erodrigu@adinet.com.uy*

**E**n todas mis conferencias, cursos y talleres, suelo decir que la educación está compuesta por dos grandes procesos: la enseñanza y el aprendizaje, y agrego que, aunque lo realmente importante es el aprendizaje, nuestros sistemas educativos se estructuran, abrumadoramente, en torno a la enseñanza. Esto puede parecer irrelevante y hasta irreverente, pero lo cierto es que, si es así, esta visión permite legitimar claramente la consigna “primero jóvenes, luego estudiantes”, asumiendo que el eje principal (el aprendizaje) tiene que ver con los jóvenes estudiantes; mientras que el eje más “instrumental” (la enseñanza) tiene que ver con los profesores.

Desde este ángulo, toda la labor educativa debiera girar alrededor de los jóvenes estudiantes y no en torno a los maestros, algo que en la realidad cotidiana de las aulas de nuestras escuelas medias no se verifica más que excepcionalmente.





### Culturas escolares *versus* culturas juveniles

Si damos un paso más y tratamos de encontrar algunos elementos de juicio que permitan fundamentar este enfoque, habría que centrar la mirada en el conflicto permanente, sistemático y cotidiano de casi todas nuestras escuelas medias entre dos “mundos”: las *culturas escolares* y las *culturas juveniles*.

Las culturas escolares son, casi por definición, verticales (se definen en la cúpula del sistema educativo y se diseminan por todos sus componentes), rígidas (varían muy de vez en cuando, luego de complejos procesos burocráticos) y hasta autoritarias (finalmente, la “razón” siempre la tienen “las autoridades”). Las culturas juveniles, en cambio y también casi por definición, son horizontales (se construyen entre jóvenes, a través de complejos y fecundos procesos colectivos), flexibles (cambian constantemente, casi sin que los adultos que lidiamos cotidianamente con ellas lo podamos percibir) y mucho más democráticas (los debates suelen ser extenuantes, los acuerdos siempre son circunstanciales).

¿Por qué se enfrentan cotidianamente estas dos culturas? ¿Es posible imaginar procesos y escenarios en los que puedan interactuar colaborativamente? Algunas explicaciones posibles podrían apoyarse en aprendizajes que aporta la psicología, recordando que los adolescentes ya no son niños y que están tratando de separarse de sus adultos referentes (por eso son “rebeldes”), pero se podría ir más allá y caer en la cuenta de que la etapa de la juventud está inmersa en dos grandes “misiones”: la construcción de identidad y la construcción de autonomía, algo que todos procesamos a lo largo de la vida, pero que en este periodo tiene mucha más relevancia.

Si esto es así, las políticas públicas de juventud deberían diseñarse, implementarse y evaluarse en función de los apoyos que puedan brindar al encare de estos dos grandes desafíos. Para construir identidad —quién quiero ser, a qué me quiero dedicar, qué lugar quiero ocupar en el mundo—, las políticas educativas y culturales son fundamentales. Por otro lado, para construir autonomía —cómo me las voy a arreglar solo y con mis propios recursos en la vida, independientemente de los vínculos que tenga con mi entorno familiar y social—, las políticas de empleo y vivienda, tienen una relevancia indiscutible (Rodríguez, 2014).

Para avanzar en este ámbito habría que recordar que el funcionamiento de nuestros sistemas educativos fija

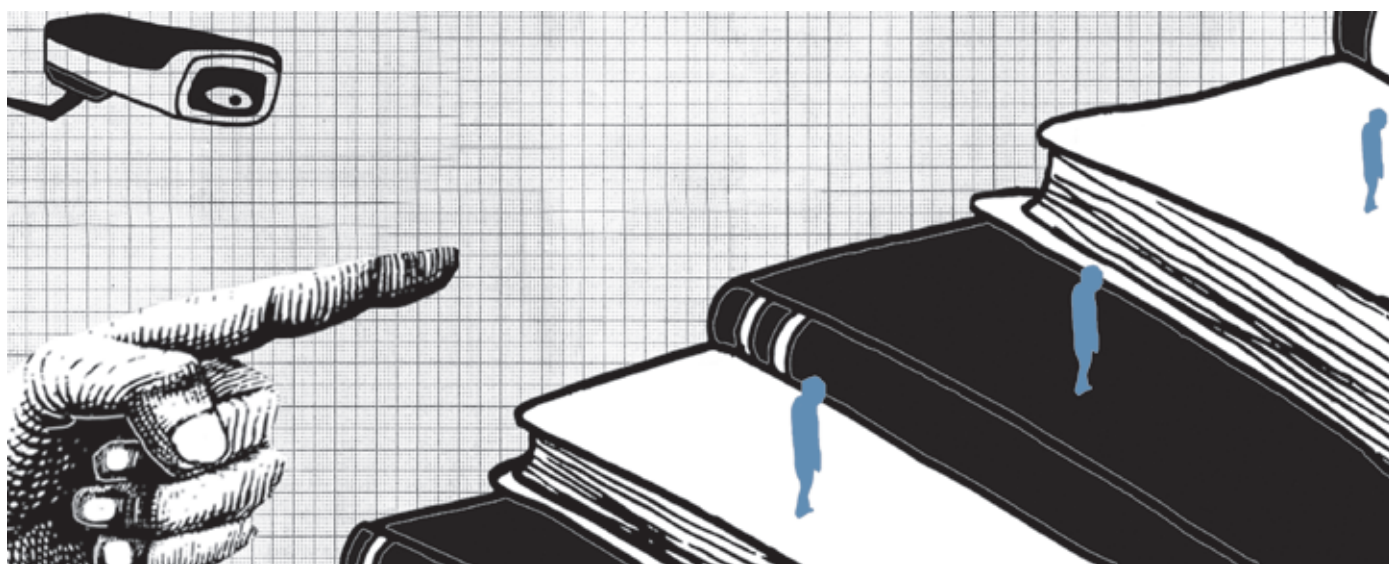
Nuestros sistemas educativos fijan normas y criterios que deben ser respetados. Por ello, prácticamente siempre estamos ante reglamentos que carecen de legitimidad y son aceptados más o menos por obligación.

normas y criterios que deben ser respetados, formulando y aprobando reglamentos más o menos pertinentes, pero definidos por las autoridades educativas y nunca —o casi nunca— elaborados con los propios actores del proceso educativo, esto es, profesores y estudiantes. Por ello, prácticamente siempre se trata de reglamentos carentes de legitimidad aceptados por obligación.

¿Cómo explicar, desde las culturas escolares, que el estar sentados juiciosamente durante horas sea imprescindible para la enseñanza, si para los jóvenes significa un contrasentido y una imposición sin fundamento?, juicio que se aplica igualmente para el uso de teléfonos móviles o las conversaciones mientras el profesor expone; comportamientos cotidianos tras los cuales se recurrirá al “reglamento”. Así, si un alumno molesta en clase, le llamaremos la atención, si persiste, lo sacaremos del aula, castigándolo y privándolo de participar del proceso educativo, lo cual será considerado siempre como injusto desde la lógica del estudiante implicado y de sus compañeros. Después, nos sorprenderá que abandone sus estudios y los casos se irán acumulando en las estadísticas de deserción escolar, un eufemismo que puede esconder procesos de verdadera expulsión por parte del propio sistema educativo.

### Fines, métodos y prácticas educativas a revisar

A esta parte del proceso habría que agregar algunos de los componentes centrales del quehacer educativo, revisando los fines, los métodos y las prácticas vigentes, algo que se



hace regularmente desde la lógica de las culturas escolares y muy de vez en cuando desde la lógica de las culturas juveniles. Y aún en los casos en que ello se concreta institucionalmente, ocurre entre complejos procesos políticos y administrativos que priorizan cuestiones procedimentales accesorias, relegando aspectos, desde todo punto de vista, sustantivos.

El tema es tan amplio y complejo, que resulta imposible abarcarlo adecuadamente en el marco de estas notas, pero importa analizar algunas de sus aristas más relevantes: 1) el rol de los profesores; 2) las metodologías de trabajo, y 3) la división o complementación de tareas con otros agentes educativos.

Desde una perspectiva de largo plazo, suele sostenerse que durante gran parte del siglo xx el rol de los profesores se centró básicamente en transmitir información. Esto tenía relevancia en sociedades que funcionaban en el marco de una gran carencia y necesidad informativa; pero con la globalización, la apertura de nuestras sociedades y la revolución tecnológica, el problema es el contrario: la abundancia de información. Por ello, el rol de los profesores ya no puede centrarse en la simple transmisión de datos —en general, desactualizada y en formatos poco atractivos para adolescentes—, se torna mucho más relevante el apoyo para su procesamiento y utilización.

Ello se relaciona directamente con las metodologías de trabajo, un rubro donde han predominado enfoques centrados en la memorización de la información brindada,

al punto que la evaluación de los respectivos aprendizajes se centró —y todavía—, casi exclusivamente en la capacidad de memorizar por parte de los estudiantes. Esto, evidentemente, tiene varias limitaciones, entre las cuales destacan dos: 1) el valor relativo de la información que se transmite en las aulas es muy escaso, sobre todo frente a la competencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y 2) el proceso de enseñanza se transforma en tedioso y sin atractivo, caracterizado por algunos especialistas como la “pedagogía del aburrido” (Correa y Lewkowicz, 2010) en el marco de procesos denominados como el “sinsentido de la educación”.

Por lo tanto, deberíamos reformular los vínculos de la escuela con otros actores educativos, priorizando su coherencia con las TIC. vistas, históricamente, con sobrada razón, como las principales enemigas de la educación, frente a una inclusión en el aula controvertida y difícil, que apenas avanza en el plano estrictamente instrumental, sin trascender al sustantivo y metodológico.

### ¿Preparar ciudadanos, trabajadores o qué?

Esta pregunta ha estado presente en los debates de política educativa en los países de la región, pero todo parece indicar o que está mal o simplistamente formulada pues elude debates más de fondo. ¿A qué nos estamos refiriendo? Sin duda, a un tema de gran relevancia que casi siempre enfrenta, por un lado, a empresarios y en parte a algunas familias que exigen que la educación prepare más y mejor a

sus potenciales trabajadores, y por otro, a educadores que sostienen que significa recortar exageradamente y sin bases los fines educativos.

La interrogante debería centrarse en *cómo* preparar ciudadanos y trabajadores al mismo tiempo, en el marco de procesos completos e integrados, evitando reduccionismos inconducentes. Desde este ángulo, el problema se remite a las metodologías de trabajo en el aula, tema en el que solemos polarizar el debate entre las más tradicionales, sustentadas en el modelo frontal, y las más modernas, que tratan de ser más horizontales y participativas o concentradas en los enfoques pedagógicos, oponiendo los encuadres centrados en la formación de competencias o en valores o en el desarrollo de capacidades, sin caer en cuenta de que hay que hacer todo eso y más, a la vez (Bárcena y Serra ed. 2011, Tedesco 2012 y SITEAL 2008).

Desde el ángulo de los jóvenes, todos estos debates aparecen como secundarios, en la medida que no reflejan sus intereses centrados en la convivencia con amigos, la comprensión del mundo, la construcción de su identidad. Para ellos es fundamental sentir que son tomados en cuenta y que se reconocen sus esfuerzos en el marco del proceso educativo.

Lo anterior es válido, mas se vive de maneras muy diversas en los grupos juveniles. Sin duda, en el marco de la escuela, como en muchos otros, no es lo mismo ser varón o mujer, pertenecer a diferentes clases sociales, habitar en zonas rurales o residenciales, o ser de un grupo étnico distinto. Importa tener presente que mientras la media superior fue desde sus orígenes un espacio para la educación de las élites, en las últimas décadas ha sido invadida por jóvenes de clases medias bajas y grupos poblacionales excluidos. Esto es relevante, dado que las metodologías que hemos analizando en el CELAJU, pueden ser válidas para la *cliente-la tradicional* pero inapropiadas para las *nuevas clientelas*.

Este contrapunto es particularmente importante: ¿tenemos que ir de lo general a lo particular o viceversa? Se trata de otro debate histórico y recurrente, pero lo cierto es que, al observarlo desde el ángulo de los primeros, puede ser relativamente sencillo, pues cuentan con todas las condiciones familiares, sociales y culturales, pero frente a la *nueva clientela* es vital reflexionar a partir de su vida cotidiana y ampliar paulatinamente nuestra mirada, con la existencia de un solo currículo de metodología única que tiene que funcionar —sí o sí— con todos los estudiantes.

### ¿Escuelas seguras o escuelas abiertas?

Otro tema asociado a las dinámicas de las escuelas de educación media superior es —desde nuestro punto de vista— la mal denominada “violencia escolar”. Fenómeno que reúne múltiples formas de violencias —en plural— de gran complejidad y ejercidas por diversos actores sociales e institucionales; por ello, superan ampliamente las visiones más restringidas que apenas incluyen la violencia —en singular— que se expresa casi exclusivamente entre estudiantes y, a veces, entre éstos y sus profesores, pero siempre identificando al agente que la concreta —el “violento”— entre los jóvenes.

El tema ha sido ampliamente analizado en estudios y seminarios especializados (Furlan coord., 2012 y Ortega *et al.*, 2012) y aunque incluye distintas aristas, se terminan nucleando en torno a dos tipos de respuestas: prevención o castigo, expresadas, en general, en dos modelos de política pública: escuelas seguras y abiertas, que funcionan con bases y lógicas diferentes y contrapuestas.

El modelo de *escuelas abiertas*, probado en Brasil y ensayado en contextos nacionales y locales como en la Provincia de Buenos Aires, Argentina; Guatemala y Uruguay es abrir las escuelas básicas y medias los fines de semana, días feriados y períodos vacacionales, para llevar a cabo actividades lúdicas, recreativas, culturales y deportivas.

Así, se procura generar espacios de convivencia y de uso positivo del tiempo libre para los jóvenes del entorno, y no sólo para los estudiantes, trabajando sobre la base de reglas más horizontales y más “amigables” con la población juvenil.

Las evaluaciones realizadas, sobre todo las correspondientes a la experiencia brasileña, muestran claramente los impactos logrados (Rodríguez, 2011). En las escuelas participantes disminuyen notoriamente los niveles de violencia, mejoran significativamente los procesos de convivencia, se amplían los respaldos a valores básicos —tolerancia, solidaridad, etcétera— y hasta crecen algunos indicadores educativos, como el retorno de desertores y la mejora del vínculo entre profesores y alumnos. En Brasil, por ejemplo, ha funcionado en casi 100 000 escuelas con ocho millones de adolescentes y jóvenes, en todo el país.

Por su parte, el enfoque de las *escuelas seguras* prioriza la vigilancia y el control de los estudiantes a través del funcionamiento generalizado de cámaras de seguridad, la instalación de escáner para el control de mochilas a la

entrada y hasta presencia policial en las escuelas. Esto, en el marco de dinámicas que fomentan la denuncia de comportamientos apartados de los reglamentos establecidos y que se evalúan en función de la cantidad de estudiantes sancionados, el número de denuncias procesadas y los niveles de tranquilidad que se logran en los centros escolares en los que funciona, entre otros indicadores similares. La experiencia más extendida de implementación de este modelo es la concretada en México, en el sexenio del presidente Felipe Calderón (2006–2012), en 46 830 escuelas de 32 entidades, con más de 10 millones de alumnos en 2012, de acuerdo con información de la Secretaría de Educación Pública.

En este caso, las evaluaciones realizadas mostraron escasos impactos positivos —fomento de la convivencia, transmisión de valores positivos, entre otros—, por lo que el programa fue perdiendo prioridad con el tiempo. Sin embargo, fue incorporado este año, a través de la aprobación del denominado Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar.

Del desarrollo efectivo de estas dos experiencias, se pueden extraer cinco grandes lecciones (Rodríguez, 2011): 1) la apuesta por la prevención primaria o inespecífica con todos los jóvenes y no sólo con los que están en riesgo, logra más y mejores impactos; 2) concertar esfuerzos y trabajar con enfoques integrados es fundamental; 3) los mayores éxitos se dan en las escuelas que logran, simultáneamente, equipos de trabajo proactivos y comprometidos con su labor operativa, jóvenes que se sienten reconocidos y valorados en el marco de estas prácticas, familias que valoran positivamente la participación de sus jóvenes miembros en estas dinámicas durante los fines de semana y comunidades que se involucran efectivamente en el desarrollo de este tipo de procesos; 4) confundir o superponer escuelas abiertas y escuelas seguras no es conveniente; en los casos que se intentó esta combinación, los resultados obtenidos han sido muy acotados, porque las escuelas seguras se implementan, en general, con la lógica policial centrada en el control, al contrario de las abiertas que se implementan con la lógica promocional centrada en la participación juvenil, y 5) para pasar de experiencias piloto a políticas públicas, el Estado es insustituible: aunque tiene múltiples limitaciones, lo que corresponde es transformarlo y fortalecerlo, no ignorarlo.

Si se parte del supuesto de que los jóvenes son un simple grupo de riesgo, las políticas públicas deberán estructurarse con dos grandes objetivos: 1) prevenir riesgos, y 2) atender las consecuencias.

A futuro, habrá que ver cómo operan estas dos estrategias, dado que en el caso del Brasil el cambio de gobierno producido en 2016 ha puesto en entredicho su continuidad de las escuelas abiertas, mientras que, en México, la nueva versión de las escuelas seguras apenas se está implementado. El seguimiento de ambas iniciativas será relevante, en paralelo a lo que ocurra en otros procesos similares en Honduras y Guatemala, inclinados hacia el modelo de escuelas seguras, una tendencia que lamentablemente se va afirmando en América Latina, a partir de opciones políticas gubernamentales y en contra de toda la evidencia científica generada al respecto.

### ¿Grupo de riesgo, sujetos de derecho o actores estratégicos del desarrollo?

Los complejos vínculos entre jóvenes y violencias son, en todo caso, uno de los tantos temas que preocupan y ocupan a los actores centrales de la dinámica educativa, por lo que no se pretende presentarlos como únicos o excluyentes. Importa, en cambio, presentar una visión más holística e integrada, que permita apreciar el amplio abanico de problemas y desafíos a encarar a futuro en la enseñanza media superior de nuestros países. Para ello, es crucial tener presente que hasta el momento se han desarrollado tres grandes miradas sobre los jóvenes: 1) la que los considera apenas un simple grupo de riesgo; 2) aquella que considera que son, ante todo, sujetos de derecho; y 3) la que





considera que son, además y fundamentalmente, actores estratégicos del desarrollo. Se trata de tres miradas muy diferentes que, aunque tienen varios nexos y complementariedades, funcionan con gran autonomía y hasta pueden llegar a ser excluyentes, aunque coexistan en la práctica.

Si se parte del supuesto de que los jóvenes son un simple grupo de riesgo, las políticas públicas correspondientes deberán estructurarse con dos grandes objetivos: 1) prevenir riesgos —referidos a embarazo precoz, consumo de drogas, vinculación con pandillas, etcétera—, y 2) atender las consecuencias de dichos riesgos, una vez que los mismos han afectado directa o indirectamente a determinados sectores juveniles (madres adolescentes, por ejemplo).

Si se parte del supuesto de que los jóvenes son, ante todo, sujetos de derecho, las políticas públicas deberán asegurar la vigencia plena de los derechos juveniles como tal, consagrados en leyes específicas o generales vinculadas con ellos, por lo que dichas políticas deberían estar destinadas al conjunto de las personas jóvenes y no sólo a las que están en riesgo.

Sin embargo, si se asume que los jóvenes son, además, actores estratégicos del desarrollo, las políticas públicas deberán contemplarlos no sólo como destinatarios de políticas, sino también como actores involucrados activamente en el diseño, la implementación y la evaluación de las mismas. En este caso el tema de la participación juvenil es mejor valorado que en los dos escenarios anteriores.

Todo esto tiene significación porque muchas de las decisiones de política educativa que se tomen a futuro, estarán ubicadas, de un modo u otro, en el marco de estos contrapuntos.

En todo caso, lo que importa es asumir que estos procesos, desplegados en múltiples planos en casi todas nuestras sociedades, centran su accionar, en gran medida en las escuelas, por lo cual, esta verdadera disputa de enfoques debe considerarse en la dinámica educativa, independientemente de las posturas que cada quien asuma al respecto.

Sin duda, lo relevante es explicitar nuestras miradas sobre los jóvenes, asumiendo que existen enfoques en disputa en todos nuestros países, en el seno de los mismos gobiernos, entre instituciones del mismo Estado y con otras instancias institucionales no afines a los respectivos gobiernos, pero enfatizando el tener mucho más en cuenta las perspectivas de los propios jóvenes. En definitiva, lo que importa es priorizar los aprendizajes y no la enseñanza para mejorar la educación a futuro en sintonía con las mejores prácticas en este campo. €

## Referencias

- Barcena, A. y Serra, N. (ed.) (2011) *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para un debate*. Santiago: CEPAL/SEGIB/CIDOB.
- Correa, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Furlan, A. (coord.). (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Editorial Siglo XXI.
- Ortega, S. et al. (2012). *Violencia, infancia y juventud en América Latina: situación actual, marcos de comprensión y propuestas*. México: UNESCO/UPN.
- Rodríguez, E. (2011). *Escuelas abiertas, prevención de la violencia y fomento de la cohesión social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar*. Montevideo: CELAJU.
- Rodríguez, E. (2014). Políticas públicas de juventud en América Latina: de la irrelevancia a la incidencia. *Enciclopedia de juventud*. Seminario de investigaciones en juventud. México: UNAM.
- SITEAL (2008) *La escuela y los adolescentes: informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*. Buenos Aires: IPE/UNESCO/OEI.
- Tedesco, Juan Carlos (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: UNAM-FCE.

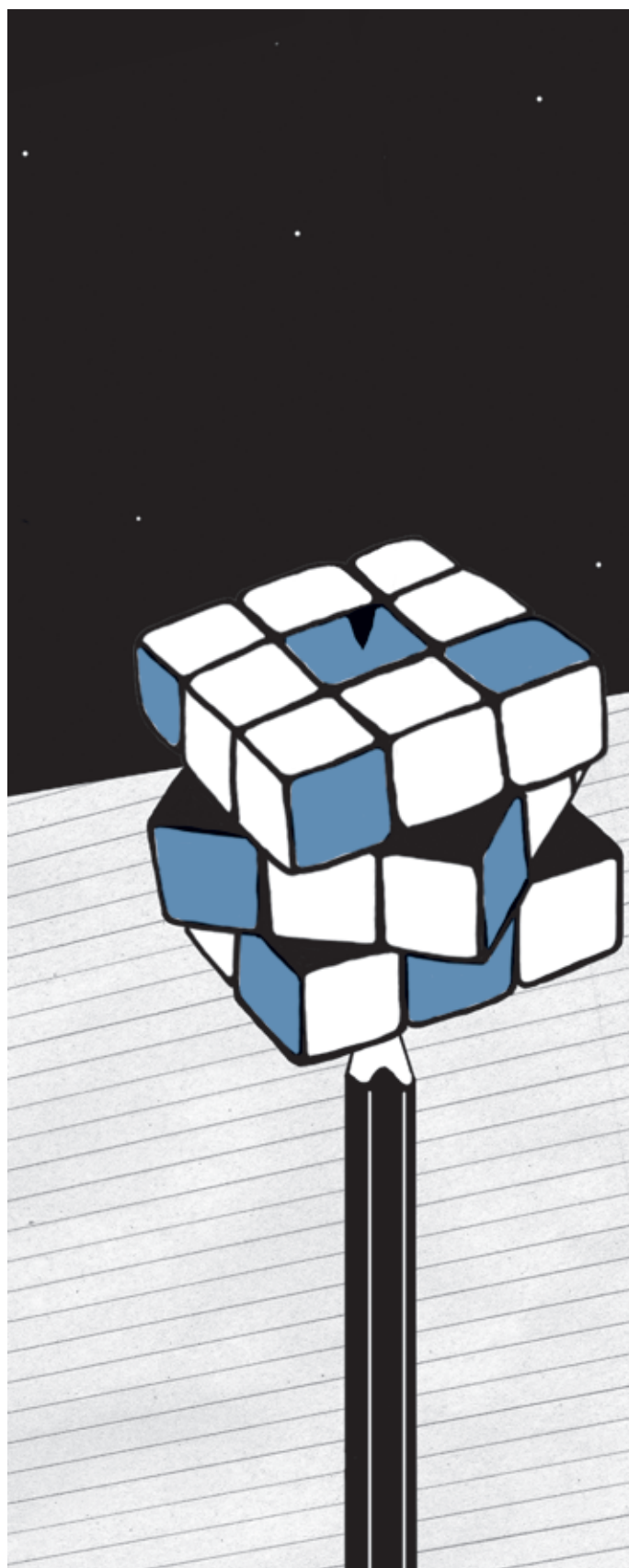
# Entre la diversidad y la fragmentación: sobre el origen y desarrollo de la educación media superior en México<sup>1</sup>

La educación media superior se encuentra en un torbellino de procesos que la colocan en la agenda nacional —la Reforma Integral de la Educación Media Superior, un decreto de obligatoriedad y la Ley General del Servicio Profesional Docente—, dice la autora, quien asegura que no ha sido visualizada como elemento esencial de la política educativa.

MARÍA ADRIANA DANDER FLORES

Subdirectora de la Dirección de Evaluación de Docentes y Directivos de Educación Media Superior del INEE  
*mdander@inee.edu.mx*

**E**n México residen más de 30 millones de jóvenes de entre 15 y 29 años de edad (INEGI, 2016), de los cuales 6 736 349 están en edad para cursar estudios de educación media superior, 15 a 17 años. Sin duda el reto que enfrenta el Sistema Educativo Nacional es grande y complejo porque si bien la eficiencia terminal de la educación secundaria alcanza 87.7%, la tasa de cobertura registrada en educación media superior (EMS) es de 57%, mientras que la deserción alcanza 15.3% (INEE, 2016:326, 361 y 367). Para brindar servicios educativos suficientes, adecuados y de calidad, es preciso considerar que la EMS enfrenta problemáticas como la dificultad para revalidar estudios entre las instituciones que la conforman, cobertura insuficiente, bajo nivel de logro escolar de sus egresados y altos niveles de abandono. Tomando como referencia



## Existe gran fragmentación de la EMS en distintos tipos de formación educativa. Esto y la falta de compatibilidad son situaciones generales que limitan la operación armónica.

al *bachillerato*,<sup>2</sup> es posible situar su origen en 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP),<sup>3</sup> ya que durante mucho tiempo no hubo una instancia que encauzara su desarrollo en el país.<sup>4</sup>

La larga ausencia de orientaciones generales para este tipo educativo dio la pauta para que su crecimiento haya obedecido a condiciones de alguna entidad o institución, lo cual permitió, por un lado, dar respuesta a la demanda específica de estos servicios educativos y, por otra, contribuyó a una composición diversa y fragmentada de opciones educativas generadas por distintas dependencias e instituciones educativas públicas, autónomas y privadas,<sup>5</sup> condición que desde la perspectiva de los planes y programas de estudio que imparten, dificulta su comparación y establecimiento de equivalencias.

El bachillerato fue concebido como una formación propedéutica previa a los estudios de educación superior, pero a lo largo de su desarrollo se le incorporaron elementos formativos dirigidos a la preparación para el trabajo. No se planteaba que todos tuvieran acceso a este tramo formativo, no obstante, después se amplió esta perspectiva al considerarla como un medio de movilidad social.

Existe gran fragmentación de la EMS en distintos tipos de formación educativa regulados por instancias de las entidades, el gobierno federal, universidades y el sector privado (ver tabla 1). Es frecuente encontrar que, en instancias denominadas de manera semejante, los programas de estudio difieran de manera significativa. Esto y la falta de compatibilidad son situaciones generales que limitan la operación armónica, coherente y eficaz.

Las distintas autoridades educativas son las encargadas de establecer la normativa de los planes y programas de estudio que se implementan, así como la forma en que éstos

operarán en los planteles, es decir, definen en qué modalidad y opción educativa se impartirán (ver tabla 2).

De acuerdo con la estructura curricular que presentan los planes y programas de estudio de las distintas dependencias e instituciones que imparten educación media superior, se pueden identificar los siguientes tipos o enfoques de formación: Bachillerato general o propedéutico, Bachillerato general con capacitación para el trabajo, Bachillerato tecnológico, Educación profesional técnica con bachillerato, Educación profesional técnica sin bachillerato.

No obstante, la clasificación anterior y debido a su especificidad formativa, aún falta precisar las características de los tipos de formación que se imparten en otros bachilleratos, como el militar, el de artes y humanidades, el intercultural bilingüe, el integral comunitario, el incluyente y el Modelo Mexicano de Formación Dual, entre otros.

La EMS en México se compone de diversas dependencias e instituciones educativas. En la modalidad escolarizada se ofrecen más de un centenar de planes de estudio cuya equivalencia puede ser compleja dificultando el tránsito de los jóvenes entre los distintos subsistemas, tipos de formación y opciones educativas. En una sola institución educativa se pueden ofrecer, de manera simultánea, uno o varios tipos de formación, operar en una o varias modalidades y opciones educativas, presentar distintas dimensiones tanto en lo que se refiere al número de planteles como a la cantidad de matrícula que se atiende, además de comprender diferentes estructuras curriculares y formas de organización y gestión escolar.

Es importante señalar que para analizar los subsistemas de la EMS es crucial identificar el tipo de sostenimiento y control administrativo que enmarca el funcionamiento de cada uno porque pueden influir de manera significativa en la implementación de determinadas disposiciones emanadas de la federación o de la entidad federativa.

De unos años a la fecha, este tipo educativo se encuentra en un torbellino de procesos que lo han colocado en la agenda nacional. Por un lado, desde 2008 se inició la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que tiene como fundamento el enfoque por competencias y la instauración del denominado Marco Curricular Común; por otro, el decreto de febrero de 2012 que establece que la obligatoriedad de este tipo educativo será gradual hasta universalizarla en 2020–2022. Y la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente,

Tabla 1. Tipos de formación educativa

Tipo de sostenimiento	Control administrativo	Subsistemas
<b>Público</b>	Centralizado *	Dirección General de Bachillerato (DGB) Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYT/M)
	Descentralizado *	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Distrito Federal (CONALEP Ciudad de México) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Estado de Oaxaca (CONALEP Oaxaca) Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) Colegio de Bachilleres México (COLBACH México)
	Desconcentrado *	Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) Instituto Politécnico Nacional (IPN)
	Centralizado **	Bachilleratos o Escuelas preparatorias que están adscritas a la Secretaría de Educación Pública de cada entidad
	Descentralizado **	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES) Colegios de Bachilleres estatales (COBACH) Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) Bachillerato Integral Comunitario (BIC) Bachillerato Intercultural Bilingüe (BI) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Otros subsistemas descentralizados de los gobiernos estatales
<b>Autónomo</b>		Bachilleratos o escuelas preparatorias pertenecientes a las universidades autónomas de los estados
<b>Privado</b>		Bachilleratos o escuelas preparatorias de instituciones particulares

\* Del gobierno federal. \*\* De los gobiernos estatales.

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior*. México: INEE, p. 60.

que desde 2013 señala los criterios, términos y condiciones que los docentes deben cubrir para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio.

Tanto la ausencia de un currículo nacional como las condiciones y contextos en los que cada dependencia ha dado respuesta a las necesidades de este servicio educativo han contribuido a que la diversidad y fragmentación sean sus rasgos característicos.

Aquí debe anotarse que es posible que el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias no se haya consolidado como currículo nacional de la EMS debido a que cada subsistema responde a sus propios propósitos formativos, por lo que la incorporación del modelo basado en competencias ha sido compleja. Si bien desde 2008 se estableció el MCC con base en competencias como elemento esencial del perfil del egresado de la EMS, los programas de estudio continúan priorizando como elemento sustancial los contenidos que conforman las unidades de aprendizaje curricular, las asignaturas o materias. En el Nuevo

Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública, presentado el 13 de marzo 2017, no se distinguen elementos que modifiquen de manera significativa lo anterior.

Esto invita a la reflexión sobre los límites y alcances de las reformas en las que está inmersa y a explorar las vastas posibilidades para su revisión y análisis. La educación media superior es parcialmente conocida en sus fragmentos, sin embargo, no ha sido visualizada de manera integral y global como elemento esencial de la política educativa, dirigida a la atención de un grupo poblacional estratégico en la definición del presente y futuro del país: los jóvenes. €



**Tabla 2. Normatividad de la oferta educativa en la EMS**

Modalidad	Opción	Características
Escolarizada	Presencial	Se imparte en un plantel; tiene horarios y calendarios fijos; cuenta con la mediación de personal docente; sigue una trayectoria curricular establecida; puede tener acceso a la mediación digital o prescindir de ella; debe cumplir y acreditar el plan y programas de estudio para obtener el certificado correspondiente.
	Intensiva	En general, comparte las características de la opción presencial. La diferencia es que en la intensiva hay una concentración curricular y una reducción en la duración del plan de estudios.
No escolarizada	Virtual	No existen necesariamente coincidencias espaciales o temporales entre quienes cursan un bachillerato virtual y la institución que lo ofrece; debe contar con estrategias educativas y tecnológicas específicas para el desarrollo y cumplimiento del plan y programas de estudio; sigue una trayectoria curricular preestablecida; cuenta con mediación del personal docente y éste puede desempeñar su labor desde la propia institución o en otros espacios en los que tengan acceso a las tecnologías de la información y la comunicación; tiene calendario fijo y horarios flexibles; debe cumplir y acreditar el plan y programas de estudio para obtener el certificado correspondiente.
	Autoplaneada	Presenta flexibilidad en el horario y la mediación docente; una parte de la trayectoria curricular es preestablecida para las asignaturas seriadas y libre para el resto de ellas; la mediación docente estará en función de las necesidades de los estudiantes, sin embargo, se debe garantizar que al menos 30% de las actividades de aprendizaje se desarrollen bajo la supervisión del docente; los estudiantes realizarán actividades en el plantel y también llevarán a cabo trabajo independiente; el calendario y los horarios son flexibles; se debe cumplir y acreditar el plan y programas de estudio para obtener el certificado correspondiente.
Mixta	Mixta	Combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende, la naturaleza del modelo académico y los recursos y las condiciones de la institución educativa; comparte las características de la opción autoplaneada. La diferencia entre ellas consiste en que en la opción mixta debe seguirse un calendario fijo mientras que los horarios pueden ser preestablecidos o flexibles; se debe garantizar que al menos 40% de las actividades de aprendizaje se desarrollen bajo la supervisión del docente; debe cumplir y acreditar el plan y programas de estudio para obtener el certificado correspondiente.

Fuente: *Diario Oficial de la Federación*. "Acuerdo secretarial 445". 21 de octubre de 2008.

## Referencias

- INEE (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEGI (2016). *Estadística a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años)*. México: Autor. Recuperado de: <https://goo.gl/m7jDSO>
- SEP (2008). Acuerdo secretarial 445. 21 de octubre de 2008. *Diario Oficial de la Federación*. México: Congreso de la Unión. Recuperado de: <https://goo.gl/jHL3fT>
- SEP (1993). Ley General de Educación. Artículo 37. *Diario Oficial de la Federación*. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 01-06-2016. México: Congreso de la Unión. Recuperado de: <https://goo.gl/B6d870>
- 1 Versión actualizada del texto publicado en Dander, A. (2016). *Diverse and fragmented. High School-Level Education in Mexico. Voices of Mexico*, no. 101, CISAN-UNAM. pp. 24-27.
  - 2 De acuerdo con la Ley General de Educación, la EMS está constituida por los estudios del bachillerato y por otras alternativas formativas (artículo 37). En México, los términos "bachillerato" y "preparatoria" se utilizan para referirse a los estudios posteriores a los del nivel secundaria, que preparan al estudiante para ingresar a la educación superior.
  - 3 El fundador y primer director de la Escuela Nacional Preparatoria fue el doctor Gabino Barreda.
  - 4 En 2002 se estableció la Coordinación General de Educación Media, que atendía aspectos de la educación media superior, hasta que en 2005 se instituyó la Subsecretaría de Educación Media Superior.
  - 5 Las dependencias e instituciones que conforman la EMS se identifican como "subsistemas".

# Estrategias de política implementadas para atender el abandono escolar en educación media superior

Una de las directrices de mejora que el INEE emitirá en 2017 se concentra en el abandono escolar en la educación media superior, “debido a que es uno de los mayores retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional para asegurar el cumplimiento del derecho de los jóvenes a permanecer en la escuela”, explican las autoras, y aseguran que debe ser considerado como un problema sistémico, resultado de un proceso multicausal.

**GIULIANNA MENDIETA MELGAR**

Directora General de Directrices para la Mejora de la Educación del INEE  
*mmendieta@inee.edu.mx*

**MARIANA ELIZABETH CASTRO**

Subdirectora de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos del INEE  
*mcastro@inee.edu.mx*

**E**n cumplimiento de su mandato constitucional y en pleno ejercicio de su autonomía, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha emitido tres conjuntos de directrices en áreas prioritarias de la educación: la formación inicial de docentes de educación básica, en septiembre de 2015; la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes, en agosto de 2016; y, la atención



El abandono, en cualquier etapa de la trayectoria escolar, genera exclusión y tiene consecuencias negativas en la formación de capital humano y en los procesos de integración social. Debe ser considerado sistémico, resultado de un proceso multicausal.

educativa de la niñez indígena, en enero de 2017. Esto tiene la finalidad de orientar la toma de decisiones para la mejora de los aspectos relevantes para la educación en México y contribuir, con ello, al cumplimiento progresivo del derecho a una educación de calidad para todos.

En seguimiento a esta labor, durante 2017, el INEE emitirá directrices de mejora enfocadas a la prevención y atención del abandono escolar en la educación media superior (EMS), debido a que este es uno de los mayores retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional (SEN) para asegurar el cumplimiento del derecho de los jóvenes a permanecer en la escuela y adquirir aprendizajes significativos y relevantes para la vida.

### Introducción

El abandono escolar, en cualquier etapa de la trayectoria escolar, genera exclusión y tiene consecuencias negativas en la formación de capital humano y en los procesos de integración social (Blanco, 2014).

Este problema debe ser considerado sistémico, resultado de un proceso multicausal, que en muchos casos se deriva de una acumulación de disparidades y deficiencias de aprendizaje que se expresan a lo largo de las trayectorias escolares de los estudiantes. Por ende, la ampliación de las oportunidades educativas debe asegurar la calidad en la oferta, de manera que no se reproduzcan o agudicen las desigualdades sociales (INEE, 2011).

En el caso de la EMS, confluyen dos panoramas: la matrícula se ha incrementado considerablemente en los últimos 25 años —poco más de la mitad de los jóvenes en edades idóneas para cursar este tipo educativo (15 a 17 años) está estudiando— pero la tasa de abandono escolar sigue siendo la más alta de la educación obligatoria. Esta interrupción se presenta en mayor medida durante el transcurso del ciclo escolar (deserción intracurricular), siendo mayor en el primer año.

Así, en el ciclo escolar 2013-2014 la deserción en educación primaria fue de 0.8%, en secundaria de 4.1% y en media superior de 15.3% (INEE, 2016). En el mismo periodo, del total de alumnos matriculados en el primer grado de EMS, 23.8% abandonó la escuela, en tanto que en el segundo año, el porcentaje de abandono fue de 10.8% y de 6.6% en el tercer año (INEE, 2016). Los hombres presentaron una tasa de deserción más alta que las mujeres: 17.0% y 13.5%, respectivamente.<sup>1</sup>

### La política educativa para la atención del abandono escolar en EMS

Las intervenciones dirigidas explícitamente a atender el abandono en educación media superior y que conforman la política de atención al abandono escolar se pueden agrupar en tres categorías: 1) apoyos económicos; 2) apoyos al desarrollo socioemocional de los estudiantes, y 3) apoyos integrales.

Los apoyos económicos otorgados por el gobierno federal para incentivar la permanencia de los estudiantes en el nivel medio superior son fundamentalmente dos: 1) el Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS), que es parte del Programa Nacional de Becas (PNB), y 2) el Programa Prospera, Programa de Inclusión Social, dirigido a familias beneficiarias con miembros en EMS, y su componente de Jóvenes con Prospera incorporado en 2003.

Los apoyos al desarrollo socioemocional de los estudiantes se otorgan, desde 2008, mediante el Programa Construye T, orientado a la prevención de los factores de riesgo y al fortalecimiento de los de protección. Aunque este programa no tuvo los resultados esperados en la disminución del abandono escolar, sí los tuvo en la disminución del ausentismo de los estudiantes; mayores expectativas de estudio y de trabajo; mayor autoestima y menos problemas de depresión y de violencia escolar (INSP-PNUD, 2013).

A finales del ciclo escolar 2012-2013, se redefinieron los objetivos y las dimensiones del programa con el fin de reorientarlos al desarrollo integral de los jóvenes por medio de las habilidades socioemocionales, centrándose en los siguientes puntos: 1) contribuir al desarrollo integral de los jóvenes para que culminen sus estudios y puedan enfrentarse exitosamente a los retos de la vida; 2) impulsar el liderazgo de los directivos y docentes; 3) lograr un impacto medible y positivo en materia de desarrollo de habilidades socioemocionales y mejora del ambiente escolar; 4) movilizar a la comunidad escolar para prevenir efectivamente el desarrollo de conductas de riesgo, y 5) cubrir la totalidad de planteles públicos del país en el año 2018.

Con respecto a los apoyos integrales, en 2011 inició el programa *Síguele, Caminemos Juntos*, acompañamiento integral para jóvenes de educación media superior. Esta estrategia se propuso contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, incrementar la tasa de eficiencia terminal y disminuir los índices de deserción y reprobación.

El programa articuló seis dimensiones: Sistema de Alerta Temprana (generador de información para acciones de intervención oportuna), Sistema Nacional de Tutorías Académicas (que atiende el aspecto académico), Programa de Orientación Vocacional (que se enfoca al área vocacional), Construye T (que se orienta al ámbito psicosocial y afectivo), Programa de Becas (dimensión económica) y Programa de Fomento a la Lectura. La mayoría de los componentes ya existían, sólo el Sistema de Alerta Temprana y Fomento a la Lectura fueron creados en 2011.

Estas intervenciones configuraron el escenario actual de la política de atención al abandono en EMS, la cual se caracteriza por tener un abordaje integral de respuestas diversificadas para atender el problema desde diversas aristas. Dicha política está conformada por el Movimiento contra el Abandono Escolar Yo no abandono, el cual retoma componentes del Programa *Síguele* y considera la multidimensionalidad del problema del abandono al atender aspectos individuales, sociales, institucionales y académicos. Por su parte, los programas Construye T, Nacional de Becas, de Inclusión Social PROSPERA y de Fomento a la Lectura continúan vigentes.

El Movimiento contra el Abandono Escolar es una estrategia que recupera intervenciones previas como los instrumentos de detección de los alumnos en riesgo de abandono del Sistema de Alerta Temprana, el programa de

Una de las principales diferencias de esta estrategia con respecto a las anteriores consiste en el impulso a la gestión escolar, ya que promueve que los directores de los planteles de EMS lideren los procesos de planeación estratégica.

tutorías académicas y el programa de orientación vocacional. Asimismo, incorpora acciones que buscan incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de EMS; el uso de redes sociales para prevenir y atender el abandono escolar; la recepción e inducción de los nuevos estudiantes en los planteles para favorecer una transición más amigable de la educación secundaria a la EMS, y el desarrollo de habilidades socioemocionales consideradas clave, debido a que se suman a las habilidades y competencias cognitivas establecidas en el Marco Curricular Común (MCC).

Una de las principales diferencias de esta estrategia con respecto a las anteriores consiste en el impulso a la gestión escolar, ya que promueve que los directores de los planteles de EMS lideren los procesos de planeación estratégica y fortalezcan el involucramiento de la comunidad escolar en la atención del abandono escolar.

### **El gasto público federal destinado al abandono en educación media superior**

Durante los últimos seis ciclos presupuestarios (es decir, de 2012 a 2017), el recurso público federal para los servicios de EMS ha representado entre 12% y 14% del total del presupuesto aprobado para la Función Educación; en contraste, casi dos terceras partes de los recursos asignados a dicha función se otorgaron a educación básica.



En los planteles de EMS se identificó una amplia variedad de acciones contra el abandono escolar: instrumentos para diagnosticar; actividades preventivas; becas; pláticas con alumnos en riesgo; asesorías; visitas.

Aunque no se cuenta con un programa que integre los recursos destinados a la atención del abandono escolar en EMS, ya que el Movimiento contra el Abandono Escolar no implicó la asignación de recursos adicionales, es posible realizar una aproximación a la cantidad proveniente de cuatro programas que buscan incidir en esta problemática, pero cuyos propósitos pueden tener un alcance mayor: 1) (S243) Programa Nacional de Becas; 2) (S072) Prospera, Programa de Inclusión Social; 3) (U080) Apoyos a centros y organizaciones de educación, el cual otorga los recursos de operación del Programa Construye T, y 4) (U079) Expansión de la Educación Media Superior y Superior, en el cual está integrado el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior, que contribuye a la prevención del abandono escolar mediante la implementación de proyectos dirigidos a la mejora de la infraestructura, compra de materiales educativos, resolución de problemas de operación básicos y fomento de condiciones de participación para que los alumnos, maestros y padres de familia —bajo el liderazgo del director—, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.

Así, se tiene que 17.22% del presupuesto dirigido a la subfunción EMS está orientado a contribuir, en cierta medida, a la permanencia de los estudiantes de este tipo educativo. Cabe destacar que 93% de estos recursos están

destinados a atender las causas económicas del problema, mediante el otorgamiento de becas (Prospera y del PNB) y sólo 7% está orientado a la atención de causas de otra índole.

### **Los principales hallazgos sobre la implementación de la política de atención contra el abandono escolar**

Una de las mayores fortalezas de la política contra el abandono escolar se refiere al diseño de la estrategia Yo no Abandono, debido a la flexibilidad y autonomía que se otorga a los actores para la toma de decisiones en el nivel micro de la política. Esto plantea un cambio en la gestión escolar, al poner al centro el liderazgo del directivo y la participación de la comunidad escolar.

Asimismo, en los planteles de EMS se identificó una amplia variedad de acciones contra el abandono escolar, muchas de las cuales ya se desarrollaban previamente. Entre ellas destacan: 1) Instrumentos para diagnosticar a alumnos en riesgo de abandono a través del mecanismo ABC (asistencia, buen aprovechamiento y conducta); 2) actividades preventivas del abandono para alumnos de nuevo ingreso; 3) otorgamiento de becas que coadyuvan con la permanencia escolar; 4) actividades para crear ambientes propicios para la retención; 5) realización de pláticas con alumnos en riesgo por parte de maestros o tutores; 6) asesorías académicas; 7) visitas domiciliarias; 8) comunicación con los padres de familia, y 9) facilidad administrativa para la reincorporación.

Si bien los actores a cargo de la implementación de esta estrategia reconocen estas bondades, también destacan las siguientes debilidades: 1) Poca adaptabilidad de la estrategia a la diversidad de contextos y a la desigualdad existente entre los diversos planteles y subsistemas; 2) Desconocimiento de la estrategia en muchos planteles; 3) Escasa coordinación interinstitucional, intersectorial y entre subsistemas, debido a que la estrategia no incluye a las autoridades locales y se dirige directamente a los directores de los planteles; 4) Falta de recursos (económicos, materiales, de infraestructura, humanos e incluso de tiempo) que genera incoherencia entre el diseño y la operación; 5) Escasa participación de los jóvenes y padres de familia en la planeación y la toma de decisiones en los planteles; y, 6) Procesos de seguimiento y evaluación poco sistemáticos.

## Consideraciones finales

Si bien han sido importantes los esfuerzos realizados por el Estado mexicano para atender el problema del abandono escolar en EMS, aún falta trabajar de manera integral, coordinada, articulada y con los recursos necesarios para evitar la pérdida anual de casi 700 mil jóvenes, así como para lograr la cobertura universal, a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, como se plantea en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.

Para ello, resulta necesario impulsar un conjunto de estrategias que permitan mejorar la atención al abandono en EMS, entre las que destacan las siguientes:

1. Generación de sistemas de información, inteligentes y articulados que permitan dar seguimiento a los estudiantes desde su ingreso al SEN.
2. Creación de un área de política específica para la atención y el seguimiento del abandono, así como para acompañar los cambios en las formas de organización escolar y de gestión para su instrumentación efectiva.
3. Implementación de estrategias de articulación intergubernamental y de coordinación intersectorial, interinstitucional y entre subsistemas.
4. Capacitación y acompañamiento a los diversos actores educativos.
5. Fortalecimiento del sistema de tutorías y orientación educativa.
6. Asignación de recursos específicos para la instrumentación de la estrategia de política integral para atender el abandono, y distribución más equitativa del gasto.
7. Fortalecimiento del vínculo padres de familia-planteles, así como el establecimiento de protocolos de acción inmediata ante casos de riesgo de abandono.
8. Mejor articulación entre la educación secundaria y la EMS.
9. Generación de mecanismos sistemáticos de seguimiento y evaluación de la estrategia de política.
10. Desarrollo de intervenciones que favorezcan la reincorporación de los estudiantes que abandonaron la EMS.

Las directrices que próximamente emitirá el INEE buscan aportar respuestas fundamentadas en evidencia y en la interlocución con actores sociales y educativos, para apoyar la toma de decisiones orientada a mejorar la permanencia y conclusión de los estudios de estos jóvenes, con óptimos niveles de logro. €

## Referencias

- SEP-SEMS (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS)*. Obtenido de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)
- SIJ-UNAM (2016). *Evaluación de la política contra la interrupción escolar en la Educación Media Superior*. Ciudad de México: Documento Interno.
- Valora Consultores (2016). *Intervención para abatir el abandono escolar en Educación Media Superior en México: diseño, operación y resultados de la estrategia “Yo No Abandono”, desde la mirada de los actores escolares y autoridades educativas 2016*. Ciudad de México: Documento Interno.
- Blanco, Solís y Robles (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/C/230/P1C230.pdf>
- INSP-PNUD (2013, septiembre). *Informe final de la evaluación de impacto del Programa Construye-T*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, de [https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico\\_2013-016\\_Reporte\\_Final\\_de\\_Evaluacion\\_ConstruyeT.pdf](https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2013-016_Reporte_Final_de_Evaluacion_ConstruyeT.pdf)
- INEE (2011). *La educación media superior en México: Informe 2010-2011*. Ciudad de México: INEE.
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. Ciudad de México: INEE.
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y Media Superior*. Ciudad de México: INEE.
- INEE (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P1I242.pdf>



¿Quiere conocer más acerca de las directrices del INEE?  
Visita su micrositio en: <https://goo.gl/LPjnvj>

- 1 Para el ciclo escolar 2014-2015, la tasa de deserción en media superior fue de 14.4% (INEE, 2017).

# ¿Qué papel debe desempeñar la educación media superior en la formación de competencias?

Aunque se espera que los jóvenes lleguen a la educación media superior reconociendo que la escuela ha sido una oportunidad para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, los indicadores muestran lo contrario: es un punto de choque para las trayectorias educativas. Los estudiantes, pese a señalar que el éxito se debe a la educación, también dicen que no le encuentran sentido.

LIZBETH TORRES ALVARADO

Jefe de proyecto

Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa del INEE

*ltorres@inee.edu.mx*

## Educación de calidad y las trayectorias educativas

La educación de calidad, de acuerdo con el artículo tercero constitucional mexicano, garantiza el máximo logro de aprendizaje de los educandos a través de la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la educación media superior (EMS). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007), en un sentido más amplio, la define como la posibilidad que tiene la población para adquirir herramientas, habilidades, conocimientos y capacidades que, a su vez, hace a los estudiantes competentes para aprender en cualquier





Sin analizar las brechas de estos indicadores en sectores de la población más vulnerables como son los indígenas, personas con discapacidad y habitantes de comunidades de alta marginación, rurales y en pobreza, el objetivo es dar cuenta cómo llegan los jóvenes a la educación media.

momento de su vida, desarrollarse y alcanzar el grado máximo de plenitud que deseen. Para ello, la educación debe cumplir con las características de equidad, relevancia y pertinencia; es decir, generar aprendizajes significativos, a través de currículos, métodos y materiales de enseñanza flexibles y que respondan a las necesidades de contexto e intereses individuales de las distintas poblaciones que acuden a la escuela. En este contexto, los indicadores educativos en México no avalan al Estado como garante de esta educación de calidad.

**Acceso y cobertura.** La educación obligatoria va de los 3 a los 17 años (del preescolar a la media superior). Es cierto que se tienen importantes avances en la universalización de estos servicios, pero existen dos déficits importantes. 35% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no están matriculados, y 19% de los niños entre 3 y 5 años también están fuera de la educación (INEE, 2016).

**Permanencia.** La población de 12 años presenta una disminución en la tasa de matriculación escolar, lo que avanza a los 15 y se vuelve crítica hacia los 17 (INEE, 2016). En el ciclo escolar 2014-2015, 2.3% de los alumnos presentaban rezago grave en primaria, 3.7% en secundaria y

14.9% en EMS. En el mismo ciclo, la tasa de eficiencia terminal en primaria fue de 96%, en secundaria de 88% y de 63% en la EMS. Además, 8% de los alumnos abandonaron la primaria, 4.1% la secundaria y 15.3% la EMS (INEE, 2016). La principal causa de abandono en la media superior es la económica, al igual que en primaria y secundaria. Sin embargo, los jóvenes en la EMS, señalan también disgusto por el estudio (7.8%), prioridad por el trabajo (7.2%), problemas para entenderle a los maestros (7.1%), reprobación de materias (6%), y embarazos (4.7%) (SEP, 2012).

**Logro educativo.** Según los resultados a nivel nacional del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en la educación básica (EB), en 2015, 60.5% de los estudiantes de sexto de primaria obtuvo niveles de logro I en Matemáticas, mientras que 49.5% obtuvo el mismo nivel en Lenguaje y Comunicación. En tercero de secundaria, 65.4% se encontraban en nivel de logro I para Matemáticas y 29.4% para Lenguaje y Comunicación (INEE, 2015).

En la prueba aplicada a estudiantes de la media superior (2016), 49.2% estaban en nivel más bajo de logro para Matemáticas y 45% para Lenguaje y Comunicación (SEP, 2016).



Desde alguna de estas realidades, o desde la combinación de varias, la EMS adquiere una responsabilidad particular para lograr que los jóvenes concluyan su trayectoria educativa o se incorporen lo mejor posible al mercado laboral.

Sin analizar las brechas de estos indicadores en sectores de la población más vulnerables como son los indígenas, personas con discapacidad y habitantes de comunidades de alta marginación, rurales y en pobreza, el objetivo es dar cuenta cómo llegan los jóvenes a la educación media superior. En algunos casos, con carencias económicas familiares que los empujan a incorporarse al mercado laboral y dejar de lado sus estudios. Otros, con disgusto por el estudio. Algunos más, con una importante limitación para seguir aprendiendo (señalan que reprueban constantemente o que tienen problemas para entender a los maestros). Y, otra parte de los jóvenes, librando batallas propias de su edad y de su contexto (alcohol, drogas, violencia, embarazos tempranos, etcétera).

Desde alguna de estas realidades, o desde la combinación de varias de ellas, la EMS como parte de la educación obligatoria, adquiere una responsabilidad particular para lograr que los jóvenes concluyan su trayectoria educativa o se incorporen lo mejor posible al mercado laboral.

El análisis no estaría completo si no se valora al Sistema Educativo Nacional (SEN) desde una perspectiva integral. La preparación para el aprendizaje y el desarrollo de competencias que plantea una educación de calidad, debe realizarse con énfasis desde los primeros años de la EB. Así la EMS, no tendría que enfrentarse a un escenario tan crítico.

### Generación de competencias: ¿en qué y desde cuándo?

Una competencia se define como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico, que convergen y permiten que los alumnos tengan un desempeño eficaz (Díaz, 2006). Bajo este esquema, la educación como un modelo enciclopédico queda limitada, pues la formación disciplinar exige aprendizajes base que deben ser movilizados en el marco de un problema real a solucionar (Díaz, 2006). Con un enfoque de competencias, los alumnos logran el conocimiento de la disciplina y desarrollan las habilidades y hábitos mentales y de conducta (teoría más práctica) que inciden en su nivel desempeño (Díaz, 2006).

Este enfoque ha estado presente en las políticas educativas desde la década de los noventa. En la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), por ejemplo, además de impulsar una fuerte articulación entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, se integró un bloque de cinco competencias con las que el estudiante egresado debía contar: 1) aprendizaje permanente (desarrollo de habilidad lectora, cultura escrita, comunicación en más de una lengua, habilidades digitales, etcétera); 2) manejo de la información (capacidad para identificar, evaluar, seleccionar, organizar, sistematizar, analizar, entre otras); 3) manejo de situaciones (enfrentar el riesgo, la incertidumbre, realizar y concluir procedimientos, administración del tiempo, propiciar cambios, toma de decisiones, manejo de las emociones, desarrollo de proyectos de vida); 4) convivencia (desarrollo de empatía, capacidad para relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza, tomar acuerdos y negociar, reconocer y valorar la diversidad), y 5) vida en sociedad (respeto por los valores, normas sociales y culturales, reconocer la democracia, la paz, la legalidad y los derechos humanos) (DOF, 2011). Ángel Díaz Barriga señala que éstas son las competencias que debieran acumularse en la EB y con las que debe integrarse un estudiante a la media superior. Los indicadores no lo muestran así.

La EMS, por su parte, comprende el nivel de bachillerato, así como la educación profesional o sus equivalentes, tiene una duración de dos a cinco años y se constituye por tres modelos educativos. El bachillerato general, que prepara a los jóvenes para su incorporación a la educación superior. El bachillerato tecnológico que es bivalente; es decir, prepara a los estudiantes para ingresar a la educación

superior y los capacita para que tengan la oportunidad de incorporarse en actividades profesionales, y, finalmente, el profesional técnico, que forma a los estudiantes en actividades industriales y de servicios (INEE, 2016).

Bajo este esquema general, los subsistemas de la media superior dan cumplimiento al Marco Curricular Común establecido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Una educación basada en cuatro tipos de competencias: 1) genéricas (el joven se conoce y valora así mismo y a sus semejantes; aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue y, respeta al mismo tiempo su entorno); 2) disciplinares básicas (constituyen las habilidades, actitudes y conocimientos que todo bachiller debe adquirir. Se organizan en cuatro campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales y Comunicación); 3) disciplinares extendidas (orientadas a preparar académicamente a los estudiantes para que continúen sus estudios e ingresen a la educación superior), y 4) profesionales (habilidades que son relevantes para desempeñar actividades en el sector productivo) (Székely, 2010).

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria recientemente publicado, confirma la necesidad de continuar con este enfoque de competencias, tanto en educación básica, como en media superior. Sin embargo, otorga mayor énfasis en las competencias de la EMS.

### El SEN y sus desafíos

El enfoque de competencias ha sido muy difundido en la EMS, pues es un período de descubrimiento, de asumir responsabilidades, de tomar decisiones sobre el futuro deseado, de experimentar emociones, etcétera. Es también el nivel educativo en el que se determina la incorporación de los estudiantes a la educación superior o al mercado laboral. Es cierto que los jóvenes requieren de herramientas que compensen los desafíos propios de su edad, pero no se debe olvidar que en el planteamiento del SEN la construcción de competencias debe iniciar en los primeros años de la educación.

Los jóvenes no deben llegar a la EMS limitados, sino con la preparación necesaria para atravesarla y alcanzar su proyecto de vida, cualquiera que éste sea.

Para que el Estado mexicano sea garante de una educación de calidad y con perspectiva de derechos, es necesario aprovechar el Nuevo Modelo Educativo para priorizar

la necesidad de generar aprendizajes clave y competencias desde el preescolar; articular todos los niveles educativos, y procurar el cumplimiento efectivo de los perfiles de egreso de los estudiantes. La permanencia y el logro educativo son indicadores que deben atenderse desde la EB para que no resulten críticos en la EMS.

Construir escenarios más relevantes, significativos y pertinentes para los estudiantes y vincular el proyecto de vida de las personas con la educación, son deudas pendientes, particularmente, con los jóvenes. €

### Referencias

- Díaz, B. (2006). El enfoque de competencias en la educación. Vol. XXVIII, No. 111. *Revista Perfiles Educativos*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- INEE (2015). *Resultados Nacionales 2015. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. México: Autor. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- SEP (2011). Acuerdo Número 592. Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)
- SEP (2016). *Publicación de resultados. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Educación Media Superior 2016*. México: SEP. Recuperado de: [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA\\_EMS.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf)
- Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut, Alberto y Giouguli, Silvia (coordinadores). *Los grandes problemas de México*. Volumen VII. Educación. México: El Colegio de México.
- UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No. 3.

## (Jóvenes, maestros y...) Habilidades digitales

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han impulsado un nuevo planteamiento de los sistemas educativos. Esto implica repensar las relaciones que se construyen en torno a la pedagogía, la tecnología, el aprendizaje y la enseñanza. En paralelo, deben definirse las técnicas, herramientas y actores necesarios para que los propósitos de la educación no sean rebasados por la tecnología.

En este escenario, los docentes tienen el reto de desarrollar habilidades y competencias para diseñar experiencias de aprendizaje significativo.

Por tanto, una de las estrategias básicas y urgentes es la profesionalización docente, que permita aprovechar y detonar los buenos resultados del equipamiento de las TIC en las aulas. Esta capacitación debe orientarse hacia la adquisición de competencias pedagógicas que integren tecnologías y las lleven a lo que Michael Fullan denomina, “aprendizaje profundo”.

Argentina está entre el grupo con mayor desarrollo de infraestructura de Latinoamérica. Desde los años noventa, ha desarrollado iniciativas de inclusión de TIC como las computadoras y otros dispositivos digitales, la dotación de conectividad, la capacitación docente y la elaboración de recursos digitales. No obstante, desde niveles locales, también se han generado proyectos a través del uso de las tecnologías para abordar contenidos curriculares, incentivar el pensamiento crítico, la creatividad, la lectoescritura

y la actitud científica en niños y jóvenes (Lugo y Kelly, 2010).

En contraste, en México, según datos de la Subsecretaría de Educación Media Superior, los docentes utilizan la mayor parte de su tiempo en actividades de enseñanza, pero no logran enganchar a los estudiantes. Adicionalmente, 35.5% de sus actividades las realizan sin material; 25.8%, en el pizarrón; 13.7%, con libros de texto; 12%, con alguna tecnología de información; 6.8%, con cuadernos, y 6.3%, con materiales didácticos (SEP, 2015).

En este marco, es indispensable el replanteamiento del sistema educativo en función de un aprendizaje efectivo y eficaz para los alumnos, y una fuerte campaña de profesionalización (inicial y continua) de los docentes en torno al manejo de las TIC y su incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien existe un esfuerzo de las autoridades educativas mexicanas para el equipamiento de alumnos, docentes y escuelas, no hay que dejar de lado la necesidad de construir capacidades para aprovechar este avance tecnológico. Sólo así surgirá la posibilidad de que las TIC se conviertan, realmente, en un punto de entendimiento entre los jóvenes y sus maestros. €

Lugo, T. y Kelly, V. (2010). *Tecnología en Educación y Políticas para la innovación*. Argentina: UNESCO.

SEP (2015). *Movimiento contra el abandono escolar. Jornadas de trabajo 2015*. México: SEP.



# Tres para las adolescentes de todos los tiempos

Ser atemporal es una virtud de los clásicos. Por ello, su lectura siempre es contemporánea, novedosa y emotiva. Entre los autores que han logrado la hazaña de trascendencia histórica, tres destacan por su capacidad para movilizar los sentimientos, la empatía y la imaginación de las adolescentes: Louisa May Alcott, Ana Frank y Roald Dahl: tercia de ases literarios.

## La educadora-novelistista

En el caso de Louisa May Alcott (Estados Unidos, 1832-1888), su novela *Mujercitas* (1868) hace un recuento de la complicada vida de una familia en Nueva Inglaterra: carencias económicas, el padre en la guerra, una madre que debe viajar para acompañar al marido soldado que sufre una enfermedad y cuatro hijas —Meg, Jo, Beth y Amy March— que deberán sortear las vicisitudes de la soledad, el enamoramiento, la pérdida y la transformación en personas adultas.

## La joven que quería ser periodista o escritora

“Lo mejor de todo es que lo que pienso y siento, al menos puedo apuntarlo: si no, me asfixiaría completamente,” escribió Ana Frank (Alemania, 1929-1945) en su diario, en el que además de recopilar sentencias de su interés y redactar cuentos, consignó: “Voy a pedir a la redacción de *De Prins* que publiquen unos de mis cuentos de hadas; bajo seudónimo, naturalmente. Pero como los cuentos que he escrito hasta ahora son demasiado largos, no creo que vaya a tener suerte”. Esto ya no ocurrió, porque la niña judía que durante la Segunda Guerra Mundial vivió oculta en la Casa de Atrás del edificio del canal Prinsengracht para mantenerse a salvo de los nazis, junto con otras personas, fue descubierta y deportada a un campo de concentración, donde murió.

Tras su publicación, la obra se convirtió en parte de la memoria histórica y en un extraordinario ejemplo de la acuciosa, inteligente, cruel y soñadora mirada juvenil. Como reseñó el historiador Jan Romein: “A mi entender, este diario



aparentemente insignificante de una niña encarna toda la monstruosidad del fascismo, más que todos los autos procesales de Núremberg en su conjunto”. Cada página de este libro es una ventana hacia horizontes interminables.

## El piloto imaginativo

Matilda y sus poderes, el gigante y su bonhomía, Willy Wonka y su esposa... la imaginación y el escritor Roald Dahl (Reino Unido, 1916-1990). Estas dualidades son inseparables para los lectores de muchas generaciones. Todos, el autor y sus personajes son apreciados especialmente por su ironía, la visión crítica y su lenguaje —que no siempre ha sido del agrado de los adultos, en la ficción y en la vida real.

En cada uno de los libros de Dahl se hace realidad la certeza de Matilda, uno de sus más entrañables y rebeldes personajes, quien afirmó que leer permite “viajar por el mundo” sin salir de “nuestra pequeña habitación”. Pero no basta ese trasladarse mediante las historias; con Dahl el viaje siempre incluye humor, ironía y, especialmente, confrontación. Quizá por eso los adolescentes lo han mantenido en la lista de grandes hallazgos para primeros lectores.

En la próxima partida verbal con algún representante de la adolescencia que se dice aburrida de las viejas historias, esta tercia de ases literarios puede ser la mejor respuesta.

Es así que, a través de Louisa, Ana y Roal, esta “Anticuaria” confirma que en los libros que huelen a muchos años siempre hay una historia que aprender. €



*El Diario de Ana Frank*: <https://goo.gl/4w5HRs>

*Mujercitas*: <https://goo.gl/tKMPyF>



*Matilda*: <https://goo.gl/46bis3>



## BIENVENIDOS

Porque evaluar es recorrer, aprender y arribar, la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México* es una embarcación para compartir la travesía en aras de que todos reciban, por derecho, una educación de calidad.

### Comunícate con nosotros

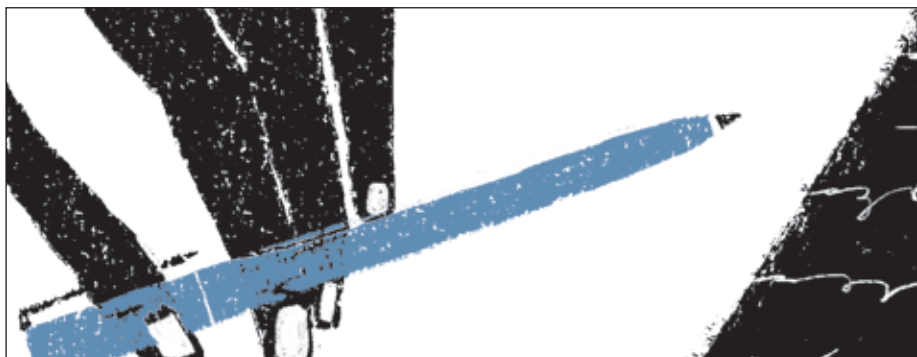
**Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa del INEE:**  
**Adriana Guadalupe Aragón Díaz**  
aaragon@inee.edu.mx

**Gaceta:**  
**Laura Athié**  
**Editora responsable**  
lathie@inee.edu.mx

¿Quieres recibir la Gaceta?, escribe a:  
gacetapnee@inee.edu.mx  
pnee@inee.edu.mx  
T + 52 (55) 5482 0900,  
ext. 22011, 24004 y 54004.

**Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE**  
Barranca del Muerto No. 341,  
Piso 5. Col. San José Insurgentes,  
Deleg. Benito Juárez, C. P. 03900,  
Ciudad de México.

Conoce los números a los cuales se hace alusión en *El blog de la Gaceta*:  
<http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta/>



Los lectores no se han ido, sólo han ganado espacio. Por ello, con el fin de dar mayor visibilidad a sus opiniones, incluimos aquí un concentrado de los comentarios y aumentamos el número de páginas para su sección, pues, sin duda, son ellos los interlocutores más importantes de la *Gaceta*.

### **"Evaluacionismo insensato: el peligro de oficializar las diferencias", de Emilio Tenti**

Mis felicitaciones a este sitio, ya que resulta gratificante la calidad de sus materiales y lo enriquecedor de sus publicaciones. Hoy, en México vivimos momentos históricos donde cada uno de los actores involucrados en los procesos educativos tenemos la responsabilidad social de participar desde cada uno de nuestros ámbitos de acción. Resulta impostergable analizar lo que estamos viendo en cuanto a Evaluación. [...] tenemos mucho que reconsiderar en los actuales procesos de evaluación que parecieran estar sólo enfocados socialmente hacia el docente como responsable de la calidad educativa en nuestro país. Existen grandes retos y uno de ellos quizá sea, precisamente, "mirar más allá"; más allá de unas cifras, de una calificación, hay seres humanos con necesidades, realidades, experiencias muy diferentes a las que se tienen detrás de un escritorio o a quienes tienen muchos años fuera de un aula.

**ROSARIO OLIVIA GONZÁLEZ SIERRA**

Es correcta la aseveración que hace en el sentido de que "antes de lanzarse a evaluar, primero debe tener claro para qué quiere hacerlo". [...] No tener claro para qué quiero evaluar no me permite tomar decisiones para mejorar mi proceso de enseñanza y garantizar que mi actuación como docente contribuya a formar mejores ciudadanos para un mundo cada vez más competitivo.

**ERWIN NOVELO**

Docente del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios número 9, Yucatán

Aprendo en cada *Gaceta* algo nuevo y productivo para mi función como asesora técnica pedagógica, pero qué difícil es sensibilizar y cambiar actitudes de algunos colegas que no ven la evaluación de los aprendizajes como un insumo que les

permite conocer los procesos de sus alumnos, sus estilos y ritmos, y su nivel académico, que son elementos para hacer adecuaciones a su intervención pedagógica y una autoevaluación a su quehacer didáctico, con miras a una formación continua como profesional de los aprendizajes.

**RITA MARÍA RODRÍGUEZ CAMPOS**

Asesora técnica pedagógica, Chihuahua

## **Reconceptualizar el federalismo: innovar a partir de la tradición, de Margarita Zorrilla**

Gracias por sus aportaciones, doctora Margarita, siempre es un placer leerla. En su artículo me brinda varias ideas que se pueden contextualizar en la región donde trabajo en la coordinación del CEDE [Centro para la Educación y Diálogo de Saberes]. El principal problema es que existe mucho egoísmo por parte de un porcentaje alto de supervisores. Mantienen una cerrazón que no permite ese intercambio de ideas tan nutritivo que usted plantea en su artículo. [...] Es también muy reconfortante que varios directivos y docentes le estamos entrando. He intentado generar nuevas acciones dentro de las aulas y de las escuelas. Un abrazo y gracias por su aportación.

**ELIAZAR**

[...] Hoy en día se culpa a los docentes y, para resolver el problema, se les evalúa sin haberlos capacitado, pero no se evalúa la calidad de los libros y de los programas, ni se toma en cuenta la condición de la infraestructura educativa. Pareciera una simulación de hacer bien las cosas. Evaluar sin planear no es congruente. No obstante, la intención no puede invalidarse, la intención es buena pero no se están siguiendo los procedimientos pedagógicos que la teoría educativa establece para iniciar un proceso de evaluación. Estamos retrocediendo. Sin embargo, del pasado no estamos recuperando lo bueno, lo sustancial, hay bastante en el plan y programas anteriores a 1975 que ha quedado olvidado, como los niveles de complejidad en cada grado. Saludos cordiales.

**ROBERTO ÁVILA VALADEZ**

Veo que el punto básico es el diseño de planes y programas de estudio de los diferentes niveles de la educación básica. El momento en el que se rompa o desaparezca el

monopolio de las autoridades centrales (SEP) en dicho diseño y se faculte a que las autoridades locales, con lineamientos nacionales, diseñen dichos planes y programas de estudio, muchos de los problemas y cortos avances en el Sistema Educativo Nacional disminuirán y desaparecerán.

**EFRAÍN ARAIZA SÁNCHEZ**

[...] Aquí se habla de vasos comunicantes entre los estados mediante coincidencias, de un federalismo educativo que respete los diferentes contextos y capacidades de cada estado. Incluso se menciona el acuerdo de 1992 "3R" (reorganización, reformulación y revaloración). En una palabra, los discursos siguen fluyendo en una fantasía sin precedentes, pero siempre sin tocar los obstáculos que han vulnerado al Sistema Educativo Nacional y eso pudiera pasarse siendo optimistas. Lo que es inconcebible es que nadie tome en cuenta la gran diferencia entre Paidología y Andrología que tanto ha vulnerado el aprendizaje de los alumnos, que nunca tienen vela en el entierro siendo la razón de ser de la educación. Sólo se generaliza y se habla sin llegar a un puerto, porque no se considera un camino que satisfaga el proceso de aprendizaje y se recurre a resaltar lo que se considera innovador momentáneamente. Pero pregúntenle a un maestro de cualquier nivel y con cualquier experiencia si sería capaz de trabajar holísticamente su clase.

**JUAN MANUEL JUÁREZ MONTOYA**



Lee los diálogos a partir de estos comentarios en *El blog de la Gaceta*: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta>

## **"El sistema educativo: un reflejo de la comunidad", de David Berliner**

Realizar una trayectoria académica escolar efectiva de los alumnos de cualquier nivel educativo es compleja. Bien sabemos que el estado anímico de niños y adolescentes puede determinar su nivel de aprendizaje. Si agregamos la falta de emoción y pasión del docente para llevar a cabo su encomienda, la suma de estos factores es raquítica. [...] La Reforma Educativa ciertamente es necesaria, aunque sus resultados concretos se podrán visualizar en al menos una década, lo importante es, con todo y la controversia corporativa, burocrática y docente, que ya se dio el paso y ahora hay que equilibrarlo.

**THOMAS CARDONA GARCÍA**

Es evidente la búsqueda por realizar una adecuada evaluación docente, sin embargo, se ha perdido el norte, y veo con tristeza las nubes turbias de incógnitas sin respuesta. Soy docente, trabajo para el sistema educativo, y en estas lagunas estamos millones como yo, con un buen currículum, posgrado, certificación internacional. No somos consideradas en el proceso, mucho menos tenemos oportunidad de ser evaluadas. Cuando la evaluación sea vista como un medio de mejora, es decir, una herramienta de ayuda individual y colectiva, y no como una etiqueta de aprendizaje, como suficiente e insuficiente, será entonces que autoridades, empleados y comunidad estaremos hablando el mismo idioma, porque a todos nos interesa la manera de mejorar. Agradezco la lectura.

**MYRNA C. PLASCENCIA**

### **De lo local hacia lo federal: la construcción inédita de una política de evaluación. Reporte especial**

[...] Excelente trabajo el que se está realizando por parte de ustedes. Me gustaría sumarme a su equipo, ser el eslabón en Yucatán que ayude y potencie el rol del docente en escuelas multigrado, porque es prioritario optimizar el tiempo para que exista eficacia y las clases sean aprovechadas al máximo. [...] Estoy luchando en beneficio de la educación espero ser tomado en cuenta. Gracias.

**GUSTAVO ALEJANDRO GÓNGORA GONZÁLEZ**

### **Sobre la Gaceta y su blog**

Hago un reconocimiento al diseñador de contenidos y formato de esta información. Veo una metáfora donde del tronco se ramifican temas de interés. Esta organización es útil para decidir con qué profundidad se quiere analizar.

**MARCOS PALAFOX MONTIEL**

La *Gaceta* es útil para nosotros porque nos permite conocer y leer sobre temas de evaluación y conocer experiencias de otros estados. Yo especialmente la uso para complementar mis textos y la comparto con mis colegas.

**ELSA LAURA REYNOSO CANTÚ**

Directora General de Evaluación, Nuevo León

Muy buena la propuesta de información que hace. En especial, el suplemento sobre la PNEE fue muy importante, útil y oportuno para el contexto de elaboración de los PEEME. Además de la utilidad de la información, lo que me gusta de la *Gaceta* son los detalles que nos dan, como el calendario y el suplemento. Muchas felicidades por la publicación. Lo único que les pediría es que nos la den impresa, sobre todo a las áreas de evaluación.

**ANA JHADYRA URÍAS VILLAVICENCIO**

Integrante del equipo de trabajo PEEME y Multigrado, Baja California Sur

Es muy valiosa, nos permite estar al día del proceso de evaluación y pone a nuestro alcance las aportaciones de personalidades que están trabajando día a día en la Reforma Educativa.

**LISETTE SÁNCHEZ PÉREZ**

Dirección General de CONALEP en San Luis Potosí

Me parece excelente que tengan artículos en lenguas indígenas. Ya lo compartí con un amigo maya que es académico y le encantó.

**CLAUDIA LISBETH SOTO CASILLAS**

Dirección del INEE, Zacatecas

Excelente material para orientar el trabajo en la Secretaría.

**JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ GONZÁLEZ**

Responsable académico de la Coordinación de Educación Básica, Jalisco